

REVISTA ACADÊMICA
LENDU
LINGUAGEM
E N S I N O
E D U C A Ç Ã O



Unahce
Unidade Acadêmica
de Humanidades,
Ciências e Educação



EDITORIAL

Na presente edição, a Revista *LENDU: Linguagem, Ensino e Educação* reúne artigos e ensaios que se dedicam a temas como a subjetividade, a autobiografia, o ensino de literatura na sala de aula, os efeitos de sentido da tradução em legendas fílmicas, o fenômeno da patologização, e a variação linguística de uma perspectiva diacrônica. Esses tópicos exemplificam as três dimensões às quais o título de nosso periódico alude, e serão brevemente ampliados nas apresentações abaixo.

O volume é inaugurado pelo artigo *A tragédia das tragédias: considerações de L.S. Vigotski sobre Hamlet*, no qual Agnaldo Stein analisa as impressões do autor russo sobre uma das mais importantes peças de William Shakespeare tomando como base as considerações de Vigotski acerca da personagem principal, Hamlet, da obra em si, do leitor e do autor, fazendo-nos refletir sobre o papel da subjetividade na crítica literária.

Em seguida, em *A patologização e medicalização na educação: a normalidade sufoca a estrela do amanhã*, Maria Aparecida mescla as áreas da saúde e da educação na análise do filme indiano *Como estrelas na Terra* (Aamir Khan, 2007). A autora parte da crítica à patologização, a medicalização e ao diagnóstico de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem para propor uma reflexão sobre os estigmas causados por essa postura, oferecendo como contraponto a adoção de um olhar multidisciplinar, respeitoso e inclusivo.

Já no texto *A materialização discursiva em processos de tradução e legendagem para a língua inglesa do filme “Cidade de Deus”*, Paula Martins e Richarles Souza de Carvalho utilizam a Análise do Discurso para verificar, a partir das noções de paráfrase e polissemia, a formação de sentidos nas legendas em inglês do premiado filme brasileiro, explorando no artigo as opções por determinadas palavras e expressões no processo de tradução dos diálogos e os sentidos que tais escolham provocam.

No artigo *Os desafios do ensino de Literatura em aulas de Língua Portuguesa*, Eloisa da Rosa Oliveira e Bárbara Lima Sampaio apresentam uma discussão acerca do papel do ensino de Literatura diante de sua crise na sociedade. No artigo são abordados temas como a tecnologia, as preferências de leitura, e o que se deve ter como horizonte no ensino de Língua Portuguesa, tudo isso com vistas a oferecer um panorama crítico a respeito da potência e da especificidade do texto literário e de seu uso em sala de aula.

Na sequência, em *Estudo diacrônico da interpolação do não entre o verbo e o clítico*, as autoras Beatris Pizzoni de Freitas, Larissa Martins Pedro e Laura Leonardelli Costa Paulino adotam uma perspectiva diacrônica e geracionista a fim de investigar as ocorrências do fenômeno da interpolação do *não* em relação aos pronomes clíticos e ao verbo no português medieval, clássico e atual.

O próximo texto é um ensaio intitulado *A modernidade e suas implicações no romance Orlando, de Virginia Woolf*. Nele, Rainne Fogaça da Silva estuda questões relacionadas à noção de espaço e à construção subjetiva da personagem protagonista do romance. Considerando a ideia de modernidade com base nos autores da Escola de Frankfurt, a autora tem como foco passagens da obra que narram os séculos XIX e XX, buscando compreender nelas a presença de aspectos modernos e suas implicações na construção da subjetividade da personagem Orlando.

Por fim, em *O cuidado de si e o processo de escrita na obra aprendendo a viver, de Clarice Lispector*, Gladir da Silva Cabral e Larissa Gonçalves Prudêncio leem as crônicas publicadas pela autora no Jornal do Brasil durante a década de 1970 a fim de analisar o caráter autobiográfico desses textos e perceber neles o modo como a escrita figura enquanto um exercício do cuidado de si.

A sessão dedicada à publicação de textos literários encerra o presente volume com o conto *Sem olhar para trás*, de autoria de Silvana Mazzuquello Teixeira.

A equipe editorial da revista deseja a todos uma boa leitura.

Equipe Editorial da Revista LENDU

Carlos Arcangelo Schlickmann,
Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Diego Rodrigo Ferraz
Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC

Leandro de Bona Dias
Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL

Richarles de Carvalho
Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC

Arte da Capa
Mariana Mafinski Carvalho

Textos Acadêmicos

Artigos

“A TRAGÉDIA DAS TRAGÉDIAS”: CONSIDERAÇÕES DE L.S. VIGOTSKI SOBRE *HAMLET*¹

“THE TRAGEDY OF TRAGEDIES”: L.S. VIGOTSKI’S CONSIDERATIONS ABOUT *HAMLET*

Agnaldo Stein²
agnaldo_stein@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho consiste num estudo sobre a leitura de L.S. Vigotski a respeito de *Hamlet*, peça teatral do dramaturgo inglês William Shakespeare. A pesquisa desenvolve-se principalmente em torno da peça shakespeariana e do livro *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*, estudo que Vigotski iniciou em sua adolescência e foi seu tema de trabalho de conclusão de curso de Direito e Literatura na Universidade de Moscou, depois publicado na obra *Psicologia da Arte*. Traça-se um panorama das considerações feitas por esse autor sobre a personagem Hamlet, a obra, o papel do leitor da obra e o lugar de seu autor. É bastante pertinente a visão que Vigotski nos traz àquela que considera “a tragédia das tragédias”, bem como a sua concepção de uma crítica literária, a “crítica de leitor”, que veio a se difundir posteriormente.

PALAVRAS-CHAVE: Hamlet; William Shakespeare; L.S. Vigotski; Literatura Inglesa; Crítica Literária.

ABSTRACT

The present article is a study on the reading of L.S. Vigotski regarding *Hamlet*, a play by the English playwright William Shakespeare. The research is mainly developed around the Shakespearean play and the book *The Tragedy of Hamlet, Prince of Denmark*, a study which Vigotski started in his adolescence and was his term paper to the Law and Literature course at the Moscow University, later published in *The Psychology of Art*. It provides an overview of the considerations made by this author about the character Hamlet, the work, the reader of the work and the author. Vigotski’s viewpoint to “the tragedy of tragedies” is quite pertinent, as well as his conception of a literary criticism disseminated later.

KEYWORDS: Hamlet; William Shakespeare; L.S. Vigotski; English Literature; Literary Criticism.

1 INTRODUÇÃO

¹Artigo extraído do Trabalho de Conclusão de Curso *Hamlet nas leituras de L.S. Vigotski e de Harold Bloom*, apresentado para obtenção do Grau de Licenciado no curso de Letras da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, sob orientação do Prof. Dr. Gladir da Silva Cabral em dezembro de 2010.

²Bacharel em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e Licenciado em Letras pela Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC.

Goethe, Freud, Ernest Jones, Lacan, T.S. Eliot e diversos pensadores já expuseram seus pontos de vista a respeito da obra *Hamlet*. A trama do dramaturgo inglês William Shakespeare, cuja personagem principal é impelida a vingar a morte do pai, atrai a atenção de diversos estudiosos que percebem características variadas na peça, dentre eles o bielo-russo L.S. Vigotski, grande autor dos campos da psicologia e da linguagem.

O objetivo principal deste artigo é analisar a leitura de Vigotski sobre a obra *Hamlet*, de Shakespeare. Para tal, primeiramente se verificam as seguintes características da peça: o enredo, as personagens, os principais conflitos, a linguagem, a temática, o ambiente onde a história se passa e as traduções brasileiras da peça. Nas páginas seguintes, analisam-se as considerações de Vigotski sobre a peça, que se apresenta concomitantemente à sua visão de crítica literária.

Para efetuar esta pesquisa de caráter bibliográfico e qualitativo, utilizaram-se os livros *Hamlet*, de William Shakespeare, *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*, de L.S. Vigotski, além de outros textos que abordam a temática em questão. O livro *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*, publicado pela editora Martins Fontes em 1999, é um estudo de Vigotski extraído da segunda parte da obra *Psicologia iscustva* (em português *Psicologia da Arte*, publicada pela editora Martins Fontes em 2001). A análise da leitura deste crítico está subordinada à divisão de quatro tópicos: a visão da personagem Hamlet, da obra, do leitor da obra e de seu autor.

Sob o ponto de vista da formação do professor de língua inglesa, o estudo da literatura é de suma importância, pois permite não apenas o conhecimento da língua em si, senão também aspectos da história e da cultura dos povos anglofônicos. A língua não é um fenômeno isolado da cultura. Pelo contrário, a língua é instrumento fundamental na construção da sociedade e da identidade cultural de um povo. Conhecer a literatura, o teatro, a arte desse povo é acessar as várias instâncias em que a linguagem toma corpo e se faz história.

Nesse sentido, acessar a leitura empreendida por Vigotski sobre *Hamlet* é interessante, pois permite: conhecer e refletir sobre uma importante obra de Shakespeare, reconhecida pela crítica por aspectos como a profundidade de suas personagens e a problematização da condição humana; perceber a dimensão da criação literária, pois uma mesma obra possibilita diferentes interpretações; compreender o ponto de vista de um grande escritor sobre um clássico da literatura ocidental; promover e motivar mais estudos sobre as considerações de Vigotski sobre essa tragédia shakespearina, bem como a de outros estudiosos.

Assim, declaro que estão abertas, diante de nós, as portas para o mundo misterioso de *Hamlet*. Desejo que a nossa viagem por esse mundo seja interessante e amplie a visão que temos a respeito do príncipe dinamarquês, da cultura inglesa e do drama complexo que é a experiência humana.

2 HAMLET PARA COMEÇO DE CONVERSA

Hamlet é, sem dúvida, uma belíssima peça shakespeariana que atravessou séculos e sempre é lida, montada por companhias teatrais, adaptada, reescrita e sua influência apresenta-se em obras de vários artistas e estudiosos. A história do príncipe dinamarquês ainda encanta diversos leitores de ambos os hemisférios, brindando-os com um texto cujas personagens são tão bem construídas que parecem saltar do texto e ganhar vida própria. Nessa tragédia com sutis toques de comédia, dotada de uma linguagem poética e, em certos momentos, mais cotidiana e até vulgar, Shakespeare trouxe ao palco questionamentos sobre o infundável e indecifrável universo da consciência humana que são pertinentes até os dias atuais.

Dessa obra, estudiosos de diversas áreas formulam teorias e percebem diferentes aspectos. Ao final do primeiro ato da peça, imerso em um cenário macabro, assombrado pelo fantasma do antigo rei e ouvindo palavras que lhe parecem desconexas, Horácio exclama: “Ó dia, ó noite! Isso é espantosamente estranho!” (SHAKESPEARE, 2009, p. 40), ao que seu amigo Hamlet responde:

Portanto, como estranho, deve ser bem recebido.
 Há mais coisas no céu e na terra, Horácio,
 Do que sonha a tua filosofia. (*idem*, p. 40)

Parafrazeando a fala do príncipe, poderíamos dizer que há mais coisas em *Hamlet* do que sonha a nossa filosofia. E, em torno desses mistérios que circundam a peça, vários estudiosos têm apresentado seus pontos de vista, discutindo questões nela contidas e buscando argumentos e respostas para suas ideias. Como escreve Garcia, “às vezes as respostas não se encontram em cientistas, pesquisadores e doutores, mas com literatos, poetas, dramaturgos; aqueles que observam, sentem e escrevem” (GARCIA, 2005, s/p). Freud, por exemplo, estudou Shakespeare sob o viés da psicanálise. São várias as referências shakespearianas em sua obra.

No presente texto, é estudada a leitura de Vigotski sobre a obra, levando-se em consideração a personagem Hamlet, a obra, o leitor e o autor. Mas antes, fazem-se necessárias

algumas considerações sobre a peça, para que haja uma contextualização da obra. Esta parte do trabalho destina-se à descrição dessas considerações, com comentários a respeito do enredo da obra, suas personagens, seus principais conflitos, sua linguagem, sua temática, o ambiente onde a história ocorre e as traduções brasileiras da peça inglesa.

2.1 O ENREDO DE *HAMLET*

O enredo de *Hamlet* inicia-se em Elsinor, Dinamarca. Num terraço diante do castelo, ao soar da meia-noite, o soldado Francisco rende seu posto ao oficial Bernardo. Logo, aproxima-se de Bernardo o oficial Marcelo, acompanhado de Horácio, um amigo do príncipe Hamlet. A presença de Horácio ali, àquela hora da noite, justifica-se pelo seu anseio de certificar a veracidade das palavras dos dois oficiais, que disseram ter visto, nas duas noites anteriores, um fantasma cuja imagem era a do falecido rei da Dinamarca. O espanto toma conta de todos quando o fantasma surge. Ele aparece duas vezes e, mesmo com a insistência dos três para que fale, permanece calado. Após o fantasma sair pela segunda vez, o que ocorre com o cantar do galo, Horácio sugere que eles procurem Hamlet, filho do falecido rei, e contem a ele o que se passou.

Hamlet fica absorto ao ouvir o que o amigo e os dois oficiais lhe relatam sobre a aparição, e decide vê-la à noite. O príncipe está revoltado pelo fato de sua mãe, a rainha Gertrudes, ter-se casado com o tio de Hamlet (Cláudio) menos de um mês após a morte do pai. Quando vai à Esplanada, à noite, o fantasma acena ao príncipe, levando-o para outra parte da Esplanada. A sós com o jovem, o fantasma conta que é verdadeiramente o falecido rei, e que sua morte não fora causada por uma picada de serpente, como todas as pessoas acreditavam, mas por assassinato. O homicida era Cláudio, irmão da vítima, que cometeu o ato pelo desejo de tomar o lugar do irmão. O pedido do fantasma é o de vingar a sua morte, que lhe causa muito sofrimento por ele não ter se redimido de seus erros antes de falecer e ter de purgá-los após sua morte. O príncipe não só atende ao pedido do fantasma como promete colocá-lo em prioridade entre todos os seus pensamentos e desejos.

A obsessão por vingar a morte do pai principia com o plano de Hamlet em fingir perder a razão. Ao crer que o sobrinho realmente enlouqueceu, o rei Cláudio chama Rosencrantz e Guildenstern, dois amigos de Hamlet, para tentarem descobrir a causa dessa loucura, o que os dois não o conseguem. Polônio, um lorde camarista, associa a loucura de Hamlet ao amor que

o príncipe sente por Ofélia, filha desse lorde. Há pouco tempo, ao descobrir que Hamlet tentava seduzir sua filha, Polônio a proibira de conversar com o príncipe e, segundo o lorde, essa rejeição levava o príncipe aquele estado. Ao proferir suas impressões sobre o caso ao rei, o lorde sugere provocarem um encontro entre Ofélia e o jovem príncipe e esconderem-se para ouvir o que falam quando estão a sós. A armação falha, pois Hamlet, depois de proferir seu famoso solilóquio do “Ser ou não ser – eis a questão” (SHAKESPEARE, 2009, p. 67) (que não se sabe se Hamlet falou tendo conhecimento ou não da espionagem de Polônio e Cláudio), avista Ofélia e nega possuir qualquer vínculo afetivo com ela, chegando a insultá-la. Terminada a desventurada tentativa, Polônio tem a ideia de espreitar, quando possível, uma conversa do príncipe com sua mãe.

Mesmo no intento de realizar a vingança, Hamlet ainda está confuso quanto à fidelidade contida nas palavras ditas pelo fantasma e, para desfazer-se dessa dúvida, arquiteta um plano que surge em virtude da presença de um grupo teatral que vem apresentar-se no castelo. O príncipe combina confidencialmente com um dos atores a encenação de uma peça que simula o acontecimento narrado pelo fantasma: *A morte de Gonzaga*. O objetivo do plano é observar a reação do rei Cláudio ao ver a apresentação cênica, propósito para o qual Hamlet solicita o auxílio de Horácio. O plano conquista êxito, pois, no meio do espetáculo, ao identificar-se com a trama da peça, o rei Cláudio sente-se mal e é obrigado a retirar-se.

Vendo-se desmascarado, o rei Cláudio apressa-se a enviar o sobrinho para longe do reino e solicita que Rosencrantz e Guildenstern o acompanhem até a Inglaterra, alegando que a loucura de Hamlet é perigosa para os habitantes da Dinamarca. Polônio, por sua vez, anuncia ao rei que o príncipe foi conversar a sós com a mãe, e que irá escutar a conversa dos dois sem ser visto. Quando se encontra sozinho, o rei Cláudio começa a rezar e mostra-se arrependido por ter assassinado o irmão. Hamlet, então, o vê e pensa em matá-lo, mas desiste do ato pelo fato de o tio estar rezando e ser purgado de seus pecados ainda em vida se morrer naquele instante. Ao final da oração, após Hamlet já ter saído, o rei Cláudio confessa que seu pensamento não é fiel às suas palavras, ou seja, que não está verdadeiramente arrependido e que, por isso, sua prece é inválida.

No aposento da rainha, Polônio esconde-se atrás da tapeçaria e Hamlet vai conversar com a mãe. Julgando que o filho pode querer matá-la, a rainha Gertrudes pede socorro, o que leva Polônio a fazer o mesmo, ainda escondido. Ao escutar a voz de Polônio, Hamlet o toma por Cláudio e, puxando o florete, mata-o, fingindo pensar que feria um rato. O

príncipe levanta a tapeçaria e percebe que a vítima não foi o rei, mas não demonstra qualquer sentimento de culpa por ter assassinado o lorde. Esse assassinato e as palavras ditas por Hamlet levam a rainha a crer no perigo que a sua loucura representa.

Hamlet é enviado à Inglaterra na companhia de Rosencrantz e Guildenstern e, no caminho, deparam-se com o capitão de um exército liderado por Fortimbrás, sobrinho do falecido rei da Noruega. A história de Fortimbrás ocorre paralelamente à de Hamlet. O pai de Fortimbrás duelou com o falecido rei Hamlet e, em consequência dessa luta, perdeu algumas terras e a própria vida. Fortimbrás, irado com a situação, organiza secretamente um exército almejando tomar as terras perdidas pelo pai, mas é detido a tempo por seu tio. Os soldados que iriam atacar a Dinamarca são enviados, sob a permissão do tio de Fortimbrás, à Polônia. O exército de Fortimbrás quer conquistar algumas terras polonesas e passará, com o consentimento real, por terras dinamarquesas. O fato de os soldados arriscarem suas vidas por poucas terras polonesas surpreende Hamlet e o motiva a seguir o seu plano de vingança.

No reino, Ofélia enlouquece e Laertes, um filho de Polônio que havia viajado à França, retorna para tirar satisfações sobre a morte do pai. Nisso, Hamlet consegue voltar ao reino após ter descoberto que o tio dera ordem, por meio de uma carta, para o matarem quando chegasse à Inglaterra. Hamlet, então, engendra um plano pelo qual, também mediante o envio de uma carta, Rosencrantz e Guildenstern serão assassinados quando chegarem à Inglaterra.

Ao saber que o príncipe está de volta, o rei Cláudio confia a Laertes seu desejo de livrar-se do sobrinho, e ambos consentem no acordo de matarem Hamlet, o que Laertes fará como vingança pelo príncipe ter assassinado Polônio. Hamlet, acompanhado de seu fiel amigo Horácio, vai ao cemitério, onde se depara com o enterro de Ofélia, que morreu afogada. O príncipe salta para dentro da sepultura de sua amada, o que irrita Laertes e deixa Hamlet confuso, pois este não entende o motivo de o outro se enraivecer.

Em seguida, Laertes desafia Hamlet para um duelo de floretes. O príncipe aceita, e é no duelo que se cumprirá o plano traçado por Laertes e o rei. A espada de Laertes estará embebida de uma substância mortal, que matará o príncipe ao primeiro golpe. Se acaso o príncipe não se ferir, a bebida que ele tomará para recuperar-se do cansaço da luta será envenenada pelo rei. O duelo começa, e Hamlet, a princípio, não recebe nenhum toque do florete de Laertes. O rei Cláudio oferece a bebida envenenada a Hamlet, mas este a recusa e é a rainha quem a bebe. Laertes, então, consegue ferir Hamlet, porém, no furor da luta, as armas

saltam e são trocadas, de modo que Hamlet também fere Laertes com o florete embebido da substância mortal.

A rainha e Laertes morrem. Antes de morrer, Laertes conta que o culpado de tudo é o rei. O rei é ferido por Hamlet. O príncipe o obriga também a tomar da taça envenenada e o rei morre. Hamlet e Laertes trocam perdão antes de morrerem. Enquanto morre, Hamle profetiza que Fortimbrás será o futuro rei da Dinamarca. Logo, chega Fortimbrás anunciando a vitória sobre a Polônia, e depara-se com aquela triste e trágica cena. A peça encerra com os corpos sendo levados do local, ao som de uma marcha fúnebre e, depois, salvas de artilharia.

2.2 AS PERSONAGENS E OS CONFLITOS

A personagem principal da trama é Hamlet, filho do falecido rei, incumbido de vingar a morte do pai. Há outras personagens que também são essenciais à construção da história, como o antagonista Cláudio, a rainha Gertrudes e a doce Ofélia. Como personagens secundárias, há Polônio, Horácio, os cortesãos Voltimando, Cornélio, Rosencrantz, Guildenstern e Osric, um cavaleiro, um sacerdote, os oficiais Marcelo e Bernardo, o soldado Francisco, o criado de Polônio, os atores da companhia, dois coveiros *clowns*, Fortimbrás, um capitão do exército da Noruega, embaixadores ingleses e o fantasma do pai de Hamlet. Também há as personagens que, apesar de não falarem, estão presentes em várias cenas, como é o caso de damas, cavaleiros, oficiais, soldados, marinheiros, mensageiros e servidores.

Os principais conflitos que perpassam a obra centram-se na figura de Hamlet. Há o conflito do príncipe com: o tio e a mãe, pelo casamento realizado logo após a morte do rei; o conflito causado pelas palavras ditas pelo fantasma e a sua veracidade ou não; o tio, por ter assassinado o rei; os próprios desejos de Hamlet, em virtude do que lhe pede o fantasma, o que provoca nele um conflito consigo mesmo, pois nega a sua vontade diante de outra vontade. Como afirma Schilling:

Hamlet sente-se, pois, um reparador de uma injustiça, um homem com uma missão. A ela irá dedicar todos os momentos da sua vida, mesmo que tenha que sacrificar seu amor por Ofélia e ainda ter que tirar a vida de muitas pessoas. (SCHILLING, 2002, p. 4).

Ao longo da história, surgem novos conflitos, como o de Hamlet contra Laertes em virtude do assassinato de Polônio pelo príncipe. Esse fato aproxima Laertes da posição de

Hamlet, ou seja, do desejo de vingança pela morte do pai. Obviamente, não há comparação entre a complexidade psicológica desencadeada nas personagens, que, no contexto da peça, é maior no príncipe do que no filho do lorde. Isso se deve tanto ao foco da peça na personagem Hamlet quanto ao misticismo que a envolve, ou seja, as forças do além solicitam sua ajuda e o deixam num estado de espírito deveras peculiar, ao passo que a morte de Polônio é tratada de modo prosaico e desprezível como a morte de um rato.

2.3 A LINGUAGEM

A linguagem da peça serve-se de fatores interessantes. Entre eles, podem-se citar os recursos poéticos presentes na própria estrutura da peça, pois 73% das palavras contidas na obra foram escritas em versos (SCHILLING, 2002, p. 1), além de canções e provérbios. Outro ponto a destacar é a diferença do nível de formalidade da língua das personagens em consequência de sua classe social. A família real, por exemplo, utiliza-se de uma linguagem padrão e bem construída, o que se percebe na fala que o rei Cláudio profere a Laertes no primeiro ato para demonstrar a afetividade que tem por Polônio:

A cabeça não é mais aliada ao coração,
Nem a mão mais ligada com a boca,
Do que o teu pai com este trono.
Diz o que tu desejas.
(SHAKESPEARE, 2009, p. 20)

Os coveiros, por sua vez, trazem um vocabulário mais simples e, muitas vezes, chulo. Verifica-se bem esse fenômeno quando um dos coveiros fala a Hamlet de um dos crânios do cemitério ao ser interrogado pelo príncipe sobre quem teria sido: “Um maluco filho da puta, esse aí” (SHAKESPEARE, 2009, p. 123). Sem dúvida, essa tradução de Millôr Fernandes para o português faz uso de extrema liberdade e expressividade. O original em inglês traz: “A whoreson madfellow's it was” (SHAKESPEARE, 1984, p. 197). Na tradução de Carlos Alberto Nunes, a resposta do coveiro à pergunta do príncipe possui um vocabulário mais formal: “Do mais extravagante louco que já se viu” (SHAKESPEARE, 19-- , p. 132). Em breve, a discussão sobre as traduções brasileiras de Hamlet será feita de modo mais abrangente.

Ainda na questão da diferença de linguagem em virtude da condição econômica, Shakespeare faz uma brincadeira com uma das personagens: o cortesão Osric. Esse cortesão é, segundo Hamlet, proprietário de muitas terras férteis. Na última cena do quinto ato, ele vai falar

com o príncipe sobre a proposta de Laertes de haver um duelo entre os dois. As palavras de Osric são, a princípio, de alto nível de formalidade, porém, à medida que Hamlet, propositadamente, acentua o nível de formalidade em seu vocabulário, o cortesão vê-se confuso, pois seu grau de conhecimento de certas palavras é limitado. Hamlet zomba dele: “Ora, senhor, não entende a própria língua numa outra língua?” (SHAKESPEARE, 2009, p. 131). O autor apresenta a questão da disparidade existente, muitas vezes, entre a situação econômica e a cultural.

2.4 A TEMÁTICA E O AMBIENTE

A temática de *Hamlet* é o ser humano. Suas dúvidas, seus desejos, suas ações perante os obstáculos mais difíceis impostos pela vida. Essa caracterização da alma humana não se dá apenas com Hamlet, mas com outras personagens, como Ofélia, que enlouquece ao ver-se numa situação de isolamento, pois fica distante do irmão, do amado e do seu pai. Da temática da peça, desmembram-se várias correntes de pensamento, diferentes leituras de uma mesma obra, verificando-se o cunho político, psicológico, religioso e outros nela contidos. Dentre os diversos pensadores que exprimiram seus pontos de vista sobre *Hamlet* estão Freud, Lacan, Jones, T.S. Eliot, Goethe, Nietzsche, Harold Bloom e Vigotski, lembrando que a leitura do último será o objeto de análise do presente artigo.

O ambiente em que a obra se passa é, basicamente, a cidade de Elsinor, com exceção da cena IV do quarto ato, em que não se especifica o local, descrito como uma planície da Dinamarca. A maior parte das cenas ocorre em aposentos do castelo e aos arredores deste. O pano de fundo da obra auxilia na construção do clima sombrio que permeia a tragédia. No início do primeiro ato, por exemplo, a vista é a de um terraço diante do castelo, ao soar da meia-noite. Eis um local sombrio propício para o aparecimento de um fantasma. Outro local que chama a atenção devido à sua importância é o cemitério, lugar em que Hamlet e Horácio vão na cena I do quinto ato. É o lugar onde as pessoas vão após falecerem, e lá Hamlet reflete sobre a vida e a morte.

Schilling (2002) aponta que a concepção da peça é espetacular, e os elementos que a cercam são impressionantes. Para ele:

O castelo assombrado de Elsenor, o espectro que ronda as altas torres clamando por vingança, o mal-estar e o clima de intrigas que se apossa da corte, um príncipe

esquisito fingindo-se de louco, o belo achado shakespeariano de fazer teatro dentro do teatro, que o levou a encenar um pequeno drama para apurar um crime, as tramas paralelas, a visita noturna do jovem Hamlet ao cemitério, seguido do seu monólogo empunhando uma caveira, o horrível suicídio da bela e frágil Ofélia e, como conclusão, a tétrica dança da taça envenenada, sorvida em meio a um mortal duelo que encerram com um *gran finale* a tragédia, tudo isso faz dela um dos maiores achados teatrais de todos os tempos. (SCHILLING, 2002, p. 4).

O conteúdo literário da peça também é mencionado por Shilling (2002), a beleza das imagens da peça, mantidas mesmo nas traduções e adaptações da peça, seja qual for o idioma.

2.5 AS TRADUÇÕES BRASILEIRAS

No que concerne às traduções brasileiras da peça, Martins (1999) aponta que várias traduções, publicadas ou não, já foram realizadas. As primeiras ocorreram no século XIX, mas só de alguns fragmentos da obra, e baseadas nas traduções francesas, situação que se modificou no século XX, quando o estudo da língua inglesa ganhou maior importância no Brasil.

Na década de 1930, quatro peças de Shakespeare foram traduzidas, e uma delas foi *Hamlet*. A tradução foi feita por Tristão da Cunha, em 1933, sendo publicada no mesmo ano e encenada em 1948. Seguiram-se as traduções de Oliveira Ribeiro Neto (1948), Péricles Eugênio da Silva Ramos (1955), Carlos Alberto Nunes (1956), Oscar Mendes (1969, 1988 e 1989) e Geraldo de Carvalho Silos (1984), entre outras.

A tradução escolhida para auxiliar no estudo do presente trabalho foi a de Millôr Fernandes, publicada no ano de 2009 pela editora L&PM Pocket. Martins (1999) cita a tradução do autor e três de suas publicações, realizadas nos anos de 1988, 1991 e 1997. Segundo Martins (1999), que analisou oito traduções brasileiras de *Hamlet*, a tradução de Fernandes parece ser a de maior contribuição, pois ela não apenas trouxe uma linguagem coloquial à peça, uma dicção deduzida do texto original, mas rompe com as traduções demasiadamente “respeitáveis”, elaboradas, no estilo de traduções escolares. Como consta no apêndice da obra publicada pela L&PM em 2009, Millôr abandona o vocabulário erudito e prende-se mais à dramaticidade da obra, ao sentido que Shakespeare pretendia dar a ela.

3 CONSIDERAÇÕES DE L.S. VIGOTSKI SOBRE *HAMLET*

No artigo “A representação da natureza humana em *Hamlet* de William Shakespeare”, sem querer menosprezar a rica produção shakespeariana, Polidório afirma que “*Hamlet* é considerada a principal, ou a mais importante tragédia de William Shakespeare” (POLIDÓRIO, 2009, p. 1). Polidório (2009) corrobora essa ideia apontando elementos da peça como sua complexidade, a representação de características da nossa vida na obra, a genialidade com que a personagem Hamlet filosofa sobre a existência humana, entre outros. Uma afirmação também muito forte sobre *Hamlet* é feita por Vigotski, quando fala que a peça é “a tragédia das tragédias”. O que o leva a fazer tal afirmação são alguns fatores, como a abordagem que a peça faz sobre a trágica solidão do ser humano. Para Vigotski, em *Hamlet*:

Há tudo o que na tragédia constitui a tragédia; o próprio princípio trágico, a própria essência da tragédia, sua idéia, seu tom; o que transforma o drama comum em tragédia; o que é comum a todas as tragédias; aquele abismo trágico e aquelas leis do trágico sobre as quais se estruturam todas as tragédias. (VIGOTSKI, 1999, p. 3).

Vigotski expôs suas ideias sobre *Hamlet* no livro *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*, estudo extraído da segunda parte da obra *Psicologia da Arte* (em português *Psicologia da Arte*, publicada pela editora Martins Fontes em 2001). De acordo com Japiassu (1997), o psicólogo iniciou seu estudo sobre a obra na adolescência, o que veio a ser o tema de seu trabalho de conclusão do curso de Direito e Literatura na Universidade de Moscou. “Este trabalho foi posteriormente reestruturado e incorporado à *Psicologia das artes*” (JAPIASSU, 1997, p. 35).

Por meio da chamada “crítica de leitor”, cujo foco está na própria obra e nas interpretações que o leitor faz desta, Vigotski empreende uma crítica subjetiva de *Hamlet*. O intuito de Vigotski não é racionalizar a obra, mas tratá-la como um mito, contemplando sua beleza artística e orientando a emoção de seu leitor, pois o importante para Vigotski é a impressão subjetiva e inexprimível que o leitor sente ao ler a obra. Segundo ele, e como o próprio texto shakespeariano traz, a peça jamais será decifrada (VIGOTSKI, 1999). No meio dela, ouve-se Hamlet dizer, respondendo a Polônio: “Words, words, words”. E no final, prestes a morrer, ele a sentença: “The rest is silence”.

Neste artigo, a análise das considerações de Vigotski sobre *Hamlet* se baseia na obra *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*. Assim, todas as referências de Vigotski sobre essa peça são extraídas desse livro, publicado em São Paulo pela editora Martins Fontes no ano de 1999. As considerações de Vigotski sobre a peça estão divididas, neste trabalho, em

quatro pontos, referentes à visão de Vigostki sobre a personagem Hamlet, a obra, o leitor e o autor.

3.1 A PERSONAGEM HAMLET

A personagem Hamlet, de acordo com Vigotski (1999), já aparece na trama como um homem triste antes mesmo da aparição da Sombra (é assim que Vigotski chama o fantasma do falecido pai de Hamlet). Para Vigotski, a causa dessa dor profunda vincula-se não apenas à morte repentina do pai e ao apressado casamento da mãe com o irmão do falecido, mas é um pressentimento, a sensação de que algo horrível irá acontecer, e também é um reflexo da dor que a Sombra sente no outro mundo. Antes dos dois fatos narrados, havia um outro Hamlet, que não aparece na peça, mas pode ser subentendido nas falas das personagens: um estudante da Universidade de Wittenberg, conhecedor dos livros e da ciência, que domina a espada e a arte da esgrima. “Ele mesmo diz que *há algum tempo* abandonou suas atividades e ocupações” (VIGOTSKI, 1999, p. 34). Vigotski percebe a dor de Hamlet como um sentimento deveras profundo: o príncipe se sente atraído pelo suicídio, pois não se interessa mais por coisas terrestres. É uma dor ligada ao sobrenatural e, como já citado, reflexo da dor da Sombra, que sofre no outro mundo.

Quando ouve falar da Sombra, Hamlet pressente que um mistério será revelado, e vai falar com ela. Na concepção de Vigotski, a visão da Sombra enlouquece o príncipe, põe-no a delirar. Ela o coloca no extremo entre os dois mundos, o aqui e o além. A tarefa de vingar a morte da Sombra, ou melhor, de colocar o mundo terrestre nos eixos é uma semente (além-tumular) que dá a Hamlet uma nova vida, e a essa tarefa ele se dedicará apagando tudo o que se passou em sua primeira vida. Esse segundo nascimento o torna um homem diferente: surge “o Hamlet da dor frenética, da ironia e da loucura quase dolorosa-frenética-irônica” (*idem*, p. 66), um homem “distraído, pálido, trêmulo, com um brilho lastimável nos olhos” (*idem*, p. 74).

Vigotski aborda a loucura de Hamlet, se ela é fingimento do príncipe ou não. Hamlet afirma, em certos momentos, que se finge de louco, e muitas personagens desconfiam desse fingimento por causa da coerência de certas palavras que o príncipe fala, muitas delas revestidas de ironia. Polônio afirma: “Loucura embora, tem lá o seu método” (SHAKESPEARE, 2009, p. 53). Mas essa loucura pode ser real, consequência desse segundo nascimento. “Horácio diz que Hamlet anda delirando por causa da Sombra; na cena posterior à

aparição do Espírito, percebe-se essa ‘loucura’, tanto a autêntica quanto a ‘convencional’” (VIGOTSKI, 1999, p. 80). A peça não resolve a questão sobre a veracidade ou não da loucura do príncipe. O fato é que ele vive no limiar entre dois mundos, na fronteira, no limite entre a razão e a loucura. Tem duas vidas: suas conversas são ambíguas porque sua consciência é ambígua, o que faz o príncipe parecer isentar-se da razão.

A falta de vontade do príncipe, como afirma Vigotski, é uma questão central “para a compreensão da peça e posta em relevo para a interpretação de Hamlet” (*idem*, p. 93). A privação de sua vontade relaciona-se ao seu estado místico, pois ele vive no limiar entre dois mundos, em que sua ação é determinada pela força do além. A Sombra o motiva, o encoraja a vingar-se, e essa motivação ajuda a imobilizar as vontades de Hamlet, seus desejos. Também as decisões do rei Cláudio influenciam as ações de Hamlet, como o assassinato dos cortesãos Rosencrantz e Guildenstern. Foi o rei quem mandou Hamlet, na companhia dos dois cortesãos, à Inglaterra, e a decisão de Hamlet de matar os dois veio após a descoberta do plano do rei, de matar Hamlet na chegada à Inglaterra. Todavia, há uma força ainda maior que subordina a Sombra, o rei Cláudio e todas as demais personagens: a força da própria tragédia, que é algo sobrenatural, inevitável e incorrigível.

As personagens são magnetizadas por essa força, e tudo conspira para que a vontade da tragédia se cumpra. A esse fatalismo trágico Vigotski chama de “assim requer a tragédia”. Essa força está clara na última cena da tragédia, em que Hamlet não aceitou duelar com Laertes para efetuar algum plano, mas, mesmo assim, a catástrofe aconteceu e levou as personagens aos seus destinos. E vários são os “planos fracassados, acasos, conversações, angústias decorrentes da impotência, tormentos da cegueira” (*idem*, p. 170) maquinados pelo “assim requer a tragédia”.

Outro fator analisado por Vigotski é o “esboço” dos acontecimentos trágicos na alma de Hamlet e na própria tragédia. A alma mística do príncipe prevê vários acontecimentos. No segundo ato da tragédia, por exemplo, Polônio vai anunciar a chegada dos atores, e Hamlet o chama de “Jefté”: “Jefté, juiz de Israel, que tesouro tu tinhas” (SHAKESPEARE, 2009, p. 58). Essa personagem da Bíblia citada pelo príncipe tinha uma filha que morreu em sacrifício pelo pai. Nas palavras de Hamlet, é previsto o que ocorrerá com Ofélia. A peça também antecede outras cenas catastróficas. Uma delas é quando Hamlet e Laertes lutam na cova de Ofélia, cena simbólica que passa um aspecto tumular. Os dois jovens que lutaram em cima da cova, mais tarde travam uma luta que os levará à morte, ou seja, a segunda luta é uma

“repetição”, ou melhor, uma previsão da primeira.

3.2 A OBRA

A crítica empreendida por Vigotski é de caráter estético e não científico, ou seja, é mais subjetiva, como ele mesmo reconhece em seu Prefácio (VIGOTSKI, 1999, p. XVIII). Ela não é subsidiada por conhecimentos científicos ou pensamentos filosóficos, mas pela impressão artística do leitor. Vigotski a denomina “crítica de leitor”. Essa crítica considera a obra como o objeto de pesquisa exclusivo para a extração de qualquer impressão que se tenha dela, ou seja, a obra de arte explica a si mesma.

Segundo Vigotski, a obra de arte não concentra uma única ideia, mas suscita uma variedade de interpretações. E não existe uma fórmula que penetre e unifique todas as possíveis conclusões dos leitores sobre uma obra. Essas conclusões, na crítica de leitor, são extraídas da própria obra, e não de outros elementos que a cercam, como o contexto histórico em que ela está inserida, outras interpretações de críticos a respeito dela ou a biografia do seu autor. Para Vigotski, temas dessa natureza são especiais, mas exigem um estudo à parte. Outras interpretações da obra, por exemplo, não são encontradas no livro (a não ser no prefácio da obra e em suas notas).

Para Vigotski, *Hamlet* é “a tragédia das tragédias” por conseguir tocar na profundidade do que é trágico na existência humana (o isolamento humano, sua solidão originada já em seu nascimento como um ser individual, separado de tudo o que o cerca), pelo seu tom sombrio (isso se percebe no próprio ambiente que envolve a obra, como a esplanada coberta pela noite escura e o próprio castelo assombrado de Elsinor) e por toda criação artística que envolve a peça (sua bela linguagem poética, por exemplo). Diferentemente de outros críticos, Vigotski não procura racionalizar *Hamlet*, ou seja, não quer a explicação inteligível dos acontecimentos da trama por meio de concepções psicológicas, histórico-literárias, biográficas, éticas, entre outras, mesmo que compreensíveis e conhecidas. Essas interpretações racionais, para Vigotski, esgotam o caráter irracional da obra. Por isso, sua crítica trata a peça como um mito, ou seja, uma história que contém passagens inexplicáveis cuja “obscuridade” não é tida como algo inferior a ser superado:

O mistério e o ininteligível não são véus que envolvem em brumas a tragédia, que deve ser examinada apenas *através* deles ou levantando-os (superando-os), como

ocorre em toda a crítica de *Hamlet*, mas constituem o próprio núcleo, o centro interno da tragédia. (*idem*, p. XXIX).

Esse caráter místico e envolto de mistério que cerca todas as personagens e as ações não é visto de modo racional, científico, mas de modo mais subjetivo, ou melhor, como realidade artística.

Um fator que contribui para ampliar os mistérios da peça é o modo como os acontecimentos trágicos aparecem. Vigotski percebe que a maioria desses acontecimentos, como o assassinato do rei Hamlet e a morte de Ofélia, são narrados pelas personagens e não representados ao público. Isso os torna mais ocultos, porque mais subjetivos, ou seja, dependem da visão da personagem que os conta. A cena que contrapõe essa lógica é a final, em que a tragédia acontece diante dos espectadores.

A elipse de cenas trágicas é também uma característica do teatro grego antigo. Mesmo que Vigotski não tenha discutido a relação entre o teatro grego e o shakespeariano, vale ressaltar a forte relação existente entre eles. Na leitura de *Édipo Rei*, tragédia grega escrita pelo dramaturgo Sófocles por volta de 427 a.C., há um modelo de teatro que Shakespeare certamente conheceu e no qual se baseou para escrever suas peças. Na tragédia de Édipo, jovem amaldiçoado que, sem saber, casa-se com sua mãe e assassina o próprio pai, encontram-se elementos em comum com a obra shakespeariana, como a já citada elipse dos fatos trágicos. Um pudor contra as cenas trágicas e violentas caracteriza o teatro grego: ao final de *Édipo Rei*, quando se descobre que Édipo é o assassino do pai e vive em relação incestuosa com a mãe, a rainha Jocasta, a tragédia desencadeia-se: Jocasta suicida-se e Édipo, então rei da cidade de Tebas, perfura os próprios olhos. Essas duas cenas não são mostradas ao público, mas comentadas por personagens da trama. A cena em que Édipo fere os próprios olhos faz-se conhecida pelo público por meio das palavras do Arauto:

Ele arrancou das vestes de Jocasta
os fechos de ouro com que se adornava,
e, erguendo as mãos, o círculo dos olhos
golpeou. Gritava então que não veriam
o mal causado nem o mal sofrido,
mas no porvir-negro veriam quem não
deviam, sem conhecer quem lhes faltava.
Um hino funerário! E, abrindo as pálpebras,
golpeava repetidamente os olhos.
Pupilas rubras banham sua barba.
Não era um gotejar sangüíneo, mas
um chover de granizos-melanina. (SÓFOCLES, 2001, p. 101).

Outras características de *Édipo Rei* são vistas no teatro de Shakespeare: a concentração da peça nas cenas finais, a rapidez dos acontecimentos, as falas proferidas por meio de versos, entre outras. Sob essa linha de pensamento, pode-se questionar: estaria Shakespeare querendo seguir o modelo grego? Polidório afirma categoricamente que “as diferenças entre o teatro grego e o teatro shakespeariano é clara” (POLIDÓRIO, 2009, p. 5) e aponta o deslocamento geográfico nas peças shakespearianas como um exemplo que distingue os dois teatros. Isso significa que o pano de fundo das peças de Shakespeare não é apenas a Inglaterra, terra natal do autor, mas outras partes do mundo, como a Dinamarca no caso de *Hamlet*. É possível observar outros pontos divergentes entre os dois teatros, como as cenas violentas e a quantidade de pessoas no palco, dois aspectos maiores no teatro de Shakespeare do que no teatro grego. Um exemplo de cena³ violenta é a cena IV do terceiro ato, em que Hamlet discute com sua mãe, insultando-a e condenando-a pelo casamento com Cláudio, além de o príncipe assassinar Polônio nessa mesma cena, o que acrescenta o tom brutal contido nela. As cenas finais do último ato da peça também contrastam frontalmente com o pudor estético dos dramaturgos gregos.

Voltando às considerações de Vigotski, o autor declara que a elipse na representação ao público não se dá apenas com os acontecimentos trágicos da peça, mas também com todos os acontecimentos essenciais dessa. É por meio da narração das personagens que se toma conhecimento do casamento de Gertrudes com Cláudio, das primeiras aparições da Sombra aos oficiais, dos empreendimentos de Fortimbrás contra o reino dinamarquês, do amor de Hamlet por Ofélia, entre outros. Esse recurso traz à peça um clima sombrio, de confusão quanto à veracidade dos fatos, o que a enriquece e deve ser objeto central ao crítico-leitor, pois por meio da hesitação e da imobilidade que o tema é desenvolvido e aprofundado.

Na ação de *Hamlet*, como nos mostra Vigotski, domina uma espécie de lei da atração trágica que leva à morte as personagens de modo inelutável. A ação da tragédia inicia-se antes da própria peça, marcada por dois acontecimentos: o duelo do rei Hamlet com o rei Fortimbrás e o assassinato do rei Hamlet. Desde então, a lei da atração trágica, ou do “assim requer a tragédia”, encaminha os fatos em direção a uma meta: a tomada do trono por Fortimbrás, príncipe da Noruega, algo que ocorrerá após o término da peça.

³ Embora *Hamlet* seja dividida em cinco atos e cada ato contenha diversas cenas, é sabido que o texto original de Shakespeare não contém essas divisões que foram feitas posteriormente.

Compreendida entre o seu início e o seu fim, Vigotski diz que a peça apresenta, concomitantemente, dois dramas: o familiar e o político. A peça concentra-se no drama familiar, relatando as intrigas da família real, os relacionamentos pessoais das personagens dessa família entre si e com outras personagens diretamente ligadas a ela. Entretanto, o drama familiar reflete no drama da Dinamarca, embora este seja apresentado em segundo plano. Laertes, na cena III do primeiro ato, antes de sua viagem à França, conversa com Ofélia sobre Hamlet e afirma que o príncipe não é dono de suas vontades, pois de suas escolhas subordina-se “a segurança e o bem-estar do estado” (SHAKESPEARE, 2009, p. 28). O drama político da Dinamarca, embora deixado em segundo plano, não é menos importante do que o familiar, e é reflexo direto deste. E, pela lei do “assim requer a tragédia”, ambos os dramas são conduzidos para um desfecho funesto.

O “assim requer a tragédia”, como alega Vigotski, é o sentido da própria tragédia, sua filosofia, ou seja, seu modo de perceber o mundo e a vida. Esse sentido é um tema especial que vai além da interpretação estética proposta por Vigotski, é o sentido religioso da tragédia. Nesse ponto “termina a arte e começa a religião” (VIGOTSKI, 1999, p. 184). O “assim requer a tragédia” é a percepção da vida humana pela tragédia. E saber qual a divindade que determina as vontades dessa lei é um tema especial. Contudo, na perspectiva vigotskiana, *Hamlet* falha ao negar ao espectador/leitor a experiência da catarse, trazendo apenas inquietações diante da culpa de haver nascido e de simplesmente existir.

3.3 O LEITOR

Embora a essência do teatro seja a encenação e seu espaço privilegiado o palco e a relação com a plateia, ao vivo, no calor da performance, as peças de Shakespeare são igualmente lidas por uma vasta multidão de pessoas. Nessa perspectiva, o texto e sua relação com o leitor mereceria consideração especial.

Sem o leitor, diz Vigotski, não há obra, pois esta nasce da interpretação que o leitor lhe dá. A obra “é apenas uma possibilidade que o leitor realiza” (*idem*, p. XIX). O leitor “a reproduz, cria e elucida” (*idem*, p. XXI). O leitor é, sob esse viés, um co-autor da obra. Candido (2006), numa abordagem acerca da relação entre escritor e público, consente com essa opinião de Vigotski. Para Candido (2006), a obra só é possível na presença de um leitor “decifrando-a, aceitando-a, deformando-a” (CANDIDO, 2006, p. 84). Na concepção de Candido (2006), a

obra media a relação entre o autor e o público (leitor), mas o público é quem media a relação do autor com sua própria obra, visto que “o autor só adquire plena consciência da obra quando ela lhe é mostrada através da reação de terceiros” (CANDIDO, 2006, p. 85).

Vigotski divide os leitores pertencentes ao grupo da crítica estética, ou crítica de leitor, em duas modalidades: o crítico-artista, ou seja, aquele que recria artisticamente as obras de arte com que tem contato, e o crítico-leitor, que é “poeta em silêncio”, ou seja, possui suas considerações sobre determinada obra, todavia, não a recria como obra independente.

Essa crítica de leitor não tem a obrigação de clarear ou elucidar o que o autor quis dizer com tal obra, até porque, para Vigotski, a verdadeira compreensão da obra de arte, ou seja, aquela impressão subjetiva (“sensação comovida”, como ele chama) é impossível de ser exprimida com palavras. Seu objetivo é tentar direcionar, orientar a emoção da obra ao leitor, e não desvendar o mistério da obra, o enigma de Hamlet. Por isso, a leitura da crítica de Vigotski, segundo ele, não substitui e nem é possível sem a leitura do texto original. E é também por esse motivo que, após a análise da obra, Vigotski afirma que a tragédia tornou-se mais enigmática do que quando se iniciou a análise. Contudo, esse enigma não decorre da falta de entendimento dos aspectos externos da obra que dificultavam a percepção artística desta, e sim, “de uma sensação nova, profunda e abissal do mistério decorrente da percepção dessa peça” (VIGOTSKI, 1999, p. 179).

O crítico-leitor de Hamlet, defende Vigotski, deve apegar-se não aos acontecimentos da peça, vários deles narrados pelas personagens, mas aos ecos, às sombras, à visão subjetiva que transmitem as personagens, seus reflexos, narrações, lembranças, monólogos. “Tem de subordinar-se ao estilo da tragédia e contagiar-se por ele” (*idem*, p. 15), pois o mais importante da tragédia, para Vigotski, é o seu tom, aquilo que está oculto por trás dos acontecimentos, o que o leitor experimenta e sente, o inexprimível e irracional, que só percebem níveis da alma não decifrados até hoje.

Outras leituras de *Hamlet* não estão presentes na crítica de Vigotski, a não ser no prefácio da obra e em suas notas. Para Vigotski, tanto a interpretação do autor como a de outros leitores da obra são válidas, mas ele coloca em sua crítica a sua visão da peça. Também não compara *Hamlet* com outras obras shakespearianas, e acredita que não é preciso, para entender a peça, ter contato com outras obras do autor, pois a obra de arte explica a si mesma. “Por acaso precisamos ler também *Otelo* para entender *Macbeth*? *Hamlet* é um mundo absolutamente peculiar” (*idem*, p. XXXIII). Vigotski acredita que podemos compreender a peça assim como

podemos compreender aquilo que nos encanta, sem ter conhecimento sobre a opinião de outros autores a respeito da obra, a vida do autor que a escreveu ou o contexto histórico em que a peça está inserida.

3.4 O AUTOR

A personalidade do autor da obra não é o mais importante, segundo a crítica de leitor. Para essa crítica, a obra, após ser criada, separa-se do seu criador. Vigotski, no prefácio da obra, cita Aikhenvald, que descreve não fazer diferença se o autor de Hamlet foi Shakespeare ou Bacon, porque isso não influencia na peça. Aikhenvald também afirma que “o autor não costuma ser seu melhor leitor. Nem sempre sabe traduzir a si mesmo da linguagem da poesia para a linguagem da prosa. O comentário que faz de seu próprio texto artístico é freqüentemente insignificante e superficial” (AIKHENVALD *apud* VIGOTSKI, 1999, p. XIX).

Isso, segundo Aikhenvald, se deve ao fato de a criação artística ser um processo mais irracional do que racional: muitos artistas surpreendem-se ao lerem as revelações que os críticos fizeram sobre sua obra e que ele próprio não havia imaginado. Nessa temática, Vigotski também descreve o comentário do filósofo Sócrates, que diz ter ido questionar os poetas sobre o que eles queriam dizer exatamente com suas obras, e percebeu que qualquer pessoa presente no local onde eles estavam poderia explicar melhor essas obras do que seus próprios criadores. Sócrates afirma, então, que a criação dos poetas não é feita pela própria sabedoria deles, e sim, devido a um dom que possuem e ao fato de comporem suas obras num estado de delírio, estado em que ficam, por exemplo, os profetas e os adivinhos.

A opinião do autor da obra, segundo Vigotski, é apenas mais uma opinião entre a de muitos leitores. Para elucidar sua opinião, ele cita a fábula *O metafísico*, de Khemnister, cuja moral descrita pelo autor da fábula é superficial, visto que é mais interessante e profunda a interpretação que Rostislav realizou da fábula. Outros exemplos indicados por Vigotski são Dom Quixote, personagem cujo criador Miguel de Cervantes ridicularizou, mas que transcendeu o escárnio e encanta várias pessoas com a sua imagem de “cavaleiro da triste figura”, e a obra de Goethe que, ao contrário da opinião de muitos, o autor alemão negava ter o intuito de inserir uma única ideia em todas as suas obras.

O crítico literário Candido (2006) argumenta que tendemos a considerar que a obra existe em si e por si, e dispensa explicações. Entretanto, apesar de afirmar que a análise de uma

obra literária tem significado secundário diante da impressão indefinível que ela nos causa, acredita que a análise de fatores como a vida do autor e o contexto histórico e social que envolve a obra é necessária, pois o autor pertence a um grupo social que o influencia. Outro conhecido crítico literário, Harold Bloom, na obra *Hamlet: Poema ilimitado*, dedica grande parte do livro discutindo o envolvimento de Shakespeare com a versão final de *Hamlet*. Bloom (2004) relata sobre a atuação do autor como o fantasma do pai de Hamlet e o Ator-Rei, e também afirma que considera hipotética a relação entre a morte do único filho de Shakespeare (1596) e de seu pai (1601) com Hamlet, que advém desta mesma época. Este crítico aponta inclusive semelhanças entre a personagem-título e seu autor, como a imensa teatralidade, revelada pelo domínio da linguagem e pela performance no palco, e a desconfiança sobre as motivações humanas.

Vigotski crê que o tipo de análise empreendido por Candido (2006) e Bloom (2004) são interessantes, mas é um tema especial que deve ser discutido à parte, e não o aborda em sua crítica. Na crítica de Vigotski, a obra, uma vez publicada, goza de autonomia em relação ao seu autor. Assim, a obra não está limitada à intencionalidade do seu criador. Desse modo, um crítico leitor não pensa se suas opiniões a respeito da obra se aproximam das que o autor tinha quando a criou, até porque, na concepção de Vigotski, uma obra é um conjunto de símbolos que dá margem a diversas interpretações.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise das considerações de L.S. Vigotski sobre *Hamlet*, é possível afirmar a genialidade com que ela foi elaborada. Vigotski, por meio de um texto com conteúdo denso, descreve uma crítica subjetiva espetacular, isenta do intuito de desvendar os mistérios da peça, mas com o objetivo de elucidar suas opiniões a respeito dela, contemplar sua beleza artística e orientar a emoção do leitor da peça.

Ao final do estudo, percebem-se contribuições muito interessantes de Vigotski em relação à considerada a obra mais importante de William Shakespeare, bem como sua própria forma de fazer uma crítica literária. Relações entre esta e outras críticas poderiam ser feitas, mais considerações apontadas, contudo essa tarefa fica aos outros estudiosos de Shakespeare.

Muito se escreveu e muito se tem a escrever sobre as obras shakespearianas. Sobre *Hamlet*, Vigotski, Bloom, Goethe, Freud, Nietzsche e tantos outros estudiosos já escreveram, divagando pelos mistérios que envolvem o castelo de Elsinor e seus arredores, pela noite escura

da Dinamarca, deparando-se com intrigas que envolviam a família real, fatos sobrenaturais, lutas, mortes trágicas, e descobriram algo maravilhoso nisso tudo: personagens vivas, quase humanas, que falam e se questionam de modo belo sobre o ser humano.

Quantas descobertas as pessoas fizeram lendo e assistindo a *Hamlet*, quantas respostas e perguntas já realizaram, o que sentiram, o que pensaram? Realmente, ainda se tem muito o que falar dessa peça. Caminhamos pelas suas falas, pelas suas noites escuras, pelos seus mistérios, e cada vez tudo parece mais amplo do que imaginávamos. Retornando a cena V do primeiro ato, lá está a fala de Hamlet, dizendo a Horácio que existem mais coisas no céu e na terra do que a filosofia do amigo sonha. Permeando *Hamlet*, mergulhamos num mundo onde há mais coisas do que sonhamos encontrar.

REFERÊNCIAS

BLOOM, Harold. **Hamlet: poema ilimitado**. Tradução de José Roberto O'Shea. Inclui texto original de "Hamlet", traduzido por Anna Amélia de Queiroz Carneiro de Mendonça. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

CANDIDO, Antonio. O escritor e o público. In: _____. **Literatura e sociedade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006. p. 83-98.

GARCIA, Néelson Jahr. **Shakespeare: a arte da persuasão**. Versão para eBook: eBooksBrasil.com. Edição Ridendo Castigat Mores *in memoriam*, jan. 2005. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eI.ibris/persuasao.html>> Acesso em: 26/07/2010.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. As artes e o desenvolvimento cultural do ser humano. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 20, n. 69, p. 34-59, dez. 1999.

MARTINS, Marcia A, P. Shakespeare in Brazilian Portuguese: *Hamlet* a case in point. **Ilha do desterro**: a journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies. Edited by José Roberto O'Shea. Florianópolis, Editora da UFSC, n. 36, p. 283-307, jan./jun. 1999.

POLIDÓRIO, Valdomiro. A representação da natureza humana em *Hamlet* de William Shakespeare. **Travessias**. Paraná, Unioeste, n. 006, p. 1-15, set. 2009. Disponível em: <http://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/travessias/ed_006/CULTURA/PDF/A%20representa%E7%E3o%20da%20natureza%20T%CDT%20EM%20INGLES.pdf> Acesso em: 28/10/2010.

SCHILLING, Voltaire. Interpretando Hamlet. **História por Voltaire Schilling**. Site Terra, p. 1-4, mai. 2002. Disponível em: <<http://educaterra.terra.com.br/voltaire/artigos/hamlet.htm>> Acesso em: 26/07/2010.

SHAKESPEARE, William. **Hamlet**. 15. ed. Edited by Bernard Lott M. A, Ph. D. England: Longman, 1984.

_____. **Hamlet**. Tradução de Millôr Fernandes. Porto Alegre: L&PM, 2009.

_____. **Hamleto**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. São Paulo: TecnoPrint, 19--.

SÓFOCLES. **Édipo Rei**. Tradução de Trajano Vieira. Coleção Signos. São Paulo: Perspectiva, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

A PATOLOGIZAÇÃO E MEDICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO: A NORMALIDADE SUFOCA A ESTRELA DO AMANHÃ

PATHOLOGIZATION AND MEDICALIZATION IN EDUCATION: NORMALITY SUFFOCATES THE STAR OF TOMORROW

Maria Aparecida de Assis Gaudereto Mauto¹
aparecidamautoni@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho analisa o filme indiano: “Como estrelas na terra”, o qual apresenta a história de um educando, com a idade de 8 anos, com dificuldades de aprender a ler e escrever. Aborda-se a conduta modificada, tanto dos professores como da família, que reconhecem, após a mudança na metodologia de ensino, a capacidade cognitiva e de linguagem do personagem Ishaan. Com vistas a esta temática, buscou-se refletir sobre os possíveis efeitos articulados ao diagnosticar um aluno, a partir da crítica à patologização. Para isso, autores como Szymanski; Collares e Moysés foram utilizados na discussão. Portanto, o educando sofre com o preconceito pela sociedade, pois o rótulo que recebe permanece por um longo período do processo de desenvolvimento, como representado pelo personagem Ishaan.

PALAVRAS-CHAVE: Patologização. Medicalização. Educação. Dislexia.

ABSTRACT

This work analyzes the Indian film: “Like stars on earth”, it presents the story of a student, at the age of 8 years old, with difficulties in learning to read and write. The teachers’ and family’s modified behavior is approached, and they recognize, after the changing in the teaching methodology, the cognitive and language capacity of the character Ishaan. In order to answer such question, it is aimed to reflect on the possible articulated effects when diagnosing a student. Authors such as Szymanski; Collares and Moysés were used in the discussion. Therefore, the student suffers from prejudice by Society because the label he receives, remains for a long period in the development process, as it was represented by the character Ishaan in the movie.

KEYWORDS: Pathologization. Medicalization. Education. Dyslexia.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo fazer uma analogia da problemática da patologização e medicalização na educação com o filme indiano “Como estrelas na terra²”, que

¹ Mestranda em educação/UNESC; graduada e licenciada em psicologia/UCDB; especialista em Gestalt-terapia; Saúde Pública; Perdas e Luto e Ciência da Religião.

² Referência ao filme indiano (2007) Every Child is Special (Como estrelas na terra), intitulado Taar Zameen Par, dirigido por Aamir Khan, um dos protagonistas do filme, e por Amole Gupte, personagem do professor substituto

apresenta a história de um educando que não consegue acompanhar os colegas na sala de aula da maneira esperada pelos professores. Autores como Szymanski, Collares e Moysés publicaram estudos sobre a temática do não aprender a ler e a escrever e questionam a forma como é realizado o diagnóstico dos alunos que apresentam algum tipo de dificuldade de aprendizagem e fracasso escolar, compreendendo esse fracasso como “a soma das taxas de retenção e de evasão escolares” (COLLARES; MOYSÉS, 1995b, p. 42). Para eles, a crítica é em relação à forma como profissionais da educação recorrem à área da saúde para resolver os problemas educacionais, incluindo o fracasso escolar, patologizando e medicalizando a existência.

Nesse viés, surgem as seguintes questões: como a criança pode ser diagnosticada com “transtorno de aprendizagem” por não saber ler e escrever? E, ainda, quais são os parâmetros utilizados ao se avaliar neurologicamente um aluno quando se diz que ele apresenta algum tipo de “transtorno”?

No rastro destas inquietações, a proposta do texto será discutir a conduta dos professores e familiares do personagem Ishaan, do filme citado, com o propósito de mostrar uma realidade que acontece com as crianças de países tão distantes, como a Índia, da mesma forma como acontece com as crianças brasileiras que sofrem com a prática medicalizante.

2 A MEDICALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O filme em análise conta a história de um menino que, mesmo com 8 anos, não era alfabetizado e é levado pelos pais para um internato, cujo local tinha a fama de “domar cavalos”, ou seja, recebe alunos considerados indisciplinados. O personagem, Ishaan Awasthi, em sala de aula, debruçado em uma janela, parece distante, distraído, não compreende a solicitação da professora em abrir o livro na página 38, capítulo 4, parágrafo 3 e ler a primeira sentença e dizer quais são os adjetivos. A professora repete com tom de voz mais alto para que Ishaan leia o que foi solicitado. Ele olha para o livro após uma pausa e diz: “*Elas [as letras]... estão dançando!?*” O que ouve são gargalhadas dos colegas. Grita novamente a professora para que ele leia a frase. Ele verbaliza um som não identificável no mundo da linguagem.

de arte, Ram Shankar Nikumbh, que percebe a dificuldade de um dos alunos, Ishaan Awasthi, com 8 anos (ator Darsheel Safary), em aprender a ler e escrever.

Szymanski (2012), em seu artigo intitulado “Dificuldades de Aprendizagem (DA): doença neurológica ou percalço pedagógico?”, levanta uma problemática das várias definições modificadas no decorrer do tempo sobre o termo “dificuldades de aprendizagem” e como são elaborados os vários diagnósticos das crianças que apresentam algum tipo de dificuldade em aprender. Ela apresenta autores que buscam explicar esta dificuldade e justificam que o problema de não saber ler e escrever pode ser acarretado por disfunções neurológicas, subnutrição ou problemas de perdas significativas como, por exemplo, a morte de um familiar.

Sua crítica propõe uma reflexão se realmente as crianças sofrem de alguma doença neurológica que justifique os diagnósticos realizados por não médicos, e até por médicos. Os rótulos são diversos, a saber, Transtorno de Aprendizagem, Hiperatividade, Dislexia, Autismo, TDAH. A autora defende a busca de estratégias pedagógicas adequadas para lidar com os problemas que surgem, ou seja, com os percalços pedagógicos, sem que se necessite situá-los no terreno da saúde e de sua habitual medicalização. (SZYMANSKI, 2012).

Para ilustrar, Ishaan se sentia um fracasso, não era compreendido pelos professores. Ele enfrentava dificuldades na vida acadêmica, trocava as palavras e se confundia com os números. Grita um professor referindo-se ao Ishaan: “*Rei dos idiotas*”. Todos os colegas riem, fazem chacotas, praticam *bullying*, tanto alunos quanto professores.

Collares e Moysés (1996) também desenvolveram várias pesquisas sobre “a dimensão do não aprender” e sobre o fracasso escolar e desnutrição como fatores desencadeadores da dificuldade de aprender. Com a participação de 1348 crianças matriculadas na 1ª série do 1º grau³ em escolas públicas de Campinas (SP), sua pesquisa apontou um índice de fracasso escolar de 50,5% - número compatível com as estatísticas oficiais para o estado de São Paulo, de acordo com as entrevistas realizadas com os professores, diretores e profissionais da saúde e uma avaliação com a aplicação de testes. “Nesta pesquisa, partiu-se do pressuposto de que o aprender a/não aprender na escola é um processo para o qual a inserção social do aluno é fundamental” (COLLARES; MOYSÉS, 1996, p. 54). Os resultados encontrados foram destacados em duas proposições:

[...] o mau desempenho escolar da amostra estuda é alto, não se diferenciando dos indicadores gerais, o que permite supor que seja representativo, dentro dos limites possíveis de generalização; o caráter de classe do desempenho escolar constitui um dado tão importante, que pode ser aprendido até mesmo sem tratamentos estatísticos sofisticados. (COLLARES; MOYSÉS; 1996, p. 55).

³ Hoje, 1º ano do Ensino Fundamental (anos iniciais).

No artigo “Aprofundando a discussão das relações entre desnutrição, fracasso escolar e merenda”, Moysés e Collares (1995b) fazem um breve resumo sobre as questões da merenda escolar no Brasil e um comparativo com outros países. Procuraram pesquisar as regiões brasileira mais pobres sobre o efeito da desnutrição nas funções intelectuais no homem, e o efeito da merenda escolar. Percebem que, ao contrário de outros países, aqui procura-se oferecer a merenda escolar como solução para o fracasso escolar, pois se acredita que criança bem alimentada não repete o ano, ou seja, a falta da alimentação adequada pode ser responsável pela evasão e fracasso escolar.

Em todo o corpo do artigo, elas discutem sobre os programas do governo, do Ministério da Saúde, publicações significativas a respeito da Merenda Escolar. Ainda apontam a distribuição dos recursos financeiros do governo, com o objetivo de sanar o problema da desnutrição nas escolas. Apresentam o índice e taxas de mortalidade pela falta do alimento adequado em alguns estados, os efeitos no corpo e no Sistema Nervoso Cerebral (SNC) que pode causar uma alimentação não adequada, principalmente para criança em desenvolvimento. Apontam para a desnutrição nas funções do SNC em animais, fazendo uma análise das “alterações anatômicas do SNC determinadas pela desnutrição” (MOYSÉS; COLLARES, 1995b, p. 45) e suas consequências, tentando mostrar a importância de uma alimentação adequada em pleno desenvolvimento. Entretanto, concluem que nada justifica que o fracasso escolar seja devido à desnutrição. Além disso, criticam as condutas dos profissionais da educação e da saúde ao patologizarem e medicalizarem os alunos, como se a causa da dificuldade de aprender fosse devida à taxa de desnutrição no país.

É importante considerar que a desnutrição é um grave problema social do Brasil, e que os descasos por parte da política pública contribuem para que essa problemática se fortaleça a cada ano. No entanto, Moysés e Collares (1995b) descrevem dois segmentos que afirmam que a causa do fracasso escolar de fato não é a desnutrição:

- 1 - A criança que teve desnutrição grave no início da vida raramente chega à escola, pois a maioria morre no primeiro ano de vida.
- 2 - A desnutrição grave pode interferir nas funções cognitivas mais complexas que o homem pode desenvolver, que não são necessárias para o processo de alfabetização e nem sequer estão presentes aos 7 anos de idade. (MOYSÉS; COLLARES, 1995b, 50-51).

Aqui, as autoras concluem que a fome, vista como necessidade primária para o funcionamento do organismo como um todo, quando não atendida, pode interferir na disponibilidade da pessoa em qualquer idade. Porém, ela não deixa sequelas no SNC, não é irreversível, quando sanada, o indivíduo retorna às atividades, mesmo que seja em pleno processo de aprendizagem. Ressaltam ainda que não se podem resolver os problemas de desnutrição e do fracasso escolar com os programas de merenda escolar, por serem muito mais que isso, por serem mais sérios e urgentes de serem resolvidos.

No filme, o aluno Ishaan não tinha o problema de desnutrição, não faltavam os alimentos necessários e não possuía nenhum histórico de lesão cerebral, porém, recebeu o diagnóstico de disléxico pelo professor de arte, Ram Nikumbh, após conhecer um pouco da vida do aluno. O ser diferente fazia com que seus professores e pais, sem saberem como lidar com as características do garoto, rotulassem-no como preguiçoso, desobediente, indisciplinado, o que gerava comparação com o irmão mais velho, um garoto tido como exemplar.

Quando o professor Ram questiona o pai de Ishaan porque ele levou o filho para o internato, ele responde: “*Não havia opção*”. Visto pelo pai como “*sempre ardiloso, difícil, desobediente*”, percebe-se, portanto, a construção da subjetividade em torno desses elementos que caracterizavam um comportamento negativo na concepção do pai.

Então, Ishaan é levado para uma instituição que tinha a fama de “domar cavalos selvagens”, onde a correção de comportamentos indesejáveis era com condutas bárbaras, como o uso da palmatória. Algo que Ishaan não conhecia, pois seu mundo era das estrelas, onde habitavam peixes voadores, balé das letras e cores variadas, músicas alegres que embalavam um mundo frágil e inocente. Por meio da pintura, Ishaan fugia de um universo feito de obrigações morais e regras cobradas por uma sociedade que cumpre o padrão normativo dos homens. Encontrava nos lápis de cor a beleza de um mundo feliz.

A atuação medicalizante, explica Collares e Moysés (1985; 1996), fortalece o conjunto de juízos não permanentes e preconceituosos que dominam a vida cotidiana. A patologização e a medicalização, no contexto social e educacional, são entendidas como processo de transformar os comportamentos, as condutas humanas que antes eram consideradas normais ou que não eram analisadas pelos mesmos parâmetros médicos e/ou psiquiátricos de um transtorno ou de uma síndrome. Isto é, tentar encontrar no campo médico as causas e soluções para problemas dessa natureza. Neste processo ocorre, em alguns casos, o que representa um reducionismo biológico em questões de conflitos políticos e sociais.

Collares e Moysés (1995a, p. 25) dizem que:

O termo medicalização refere-se ao processo de transformar questões não-médicas, eminentemente de origem social e política, em questões médicas, isto é, tentar encontrar no campo médico as causas e soluções para problemas dessa natureza.

Mas Collares e Moyses (1996) também usam o termo “patologização” para dar conta de explicar um fenômeno que não é somente da ordem médica, ele tem sua gênese na ordem médica, porém outros saberes fazem uso desta lógica, como os demais profissionais da saúde e também os profissionais da educação. Neste artigo, utilizamos o termo “patologização” de forma ampla, indicando a crítica em relação ao entendimento de qualquer problema da vida a partir dos parâmetros patológicos, e o termo “medicalização” de forma específica, como a ação de prescrever algum remédio, alguma medicação, no tratamento da patologia então diagnosticada.

A respeito da medicalização da vida, descreve Conrad (2007 *apud* CHAGAS; PEDROZA, 2017), caracteriza-se como problemas não-médicos que são avaliados e tratados como problemas médicos. As categorias diagnósticas surgem na classificação das doenças e dos transtornos, na área educacional principalmente Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Anorexia, Dislexia e outros fenômenos do cotidiano representados por algum tipo de desordem emocional (SZYMANSKI, 2012).

As problemáticas no contexto escolar variam desde as dificuldades de aprender até as alterações comportamentais. Estas dificuldade e alterações de comportamento podem ser atribuídas àquele aluno que é considerado “aluno problema”, patologizado por não seguir um padrão de comportamento esperado pelo educador. O comportamento humano não é biologicamente determinado, está em constante transformação no tempo e nos espaços geográficos, sociais e culturais. Em oposição, há uma crença generalizada de que se deve agir segundo um determinado modelo, padrão social, o que implica na submissão de não criticar e questionar as alterações biológicas do corpo e mente perceptíveis no sujeito (COLLARES; MOYSÉS, 1995a; 1997).

O não reconhecimento das habilidades pode reduzir o potencial do sujeito, como acontece com Ishaan. A incapacidade de aprender, de reconhecer as letras, o que parece ser uma tarefa fácil para alguns, pode ser devastadora para outros, principalmente quando discriminados pelos professores, colegas e familiares. Diz o Ram, professor substituto de arte, para os pais de

Ishaan: *“Imagine o que ele está passando”*; *“Sua autoconfiança deve estar destruída”*. É preciso refletir qual o papel da escola quando lida com as diferenças e o que tem feito ou contribuído na constituição da subjetividade de alguns alunos, principalmente aqueles que apresentam comportamentos violentos, dificuldades psicopedagógicas, alunos estigmatizados como “alunos problemas”, e também “alunos não problemas”, mas que crescem considerando que são superiores aos demais.

É comum os profissionais, principalmente da área médica e psicológica, utilizarem o Manual Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais/ DSM-5 (2014) para encontrar critérios de diagnósticos que aproximam dos dados colhidos na entrevista com o sujeito em análise. O que explica os critérios de diagnósticos para o transtorno específico da aprendizagem: “é um transtorno do neuro desenvolvimento com uma origem biológica que é a base das anormalidades no nível cognitivo as quais são associadas com as manifestações comportamentais” (DSM-5, 2014, p. 31).

E ainda, de acordo com a classificação DSM-5, sobre a dislexia:

A origem biológica inclui uma interação de fatores genéticos, epigenéticos e ambientais que influenciam a capacidade do cérebro para perceber ou processar informações verbais ou não verbais com eficiência e exatidão. [...] Dificuldade de aprender a correlacionar letras a sons do próprio idioma – a ler palavras impressas (frequentemente chamada de dislexia) – é uma das manifestações mais comuns do transtorno específico da aprendizagem (DSM-5, 2014, p. 31).

As autoras Collares e Moysés (1996) abordam o preconceito das “disfunções neurológicas” no processo ensino-aprendizagem. Apontam que termos como Disfunção Cerebral Mínima (DCM), dislexia, hiperatividade, distúrbios de aprendizagem e outros, são generalizados como categorias pertencentes a uma “disfunção neurológica”. A crítica das autoras é que, embora haja uma diferença entre os termos, “há uma circularidade entre todos”, por um remeter ao outro e falarem de uma mesma situação: um padrão de comportamentos e/ou de aprendizagem que desvia ou incomoda na sala de aula, diverge da normatização estabelecida socialmente.

O “distúrbio de aprendizagem”

refere-se a uma condição biológica, inerente ao indivíduo, que prejudica ou mesmo impossibilita a aprendizagem em alguma área específica e que é consequência de uma “disfunção neurológica” comprovada ou presumível. Só se pode pensar o diagnóstico de “distúrbio de aprendizagem se se suspeita de uma “disfunção neurológica”. (COLLARES; MOYSÉS, 1996, p. 104).

Collares e Moysés indagam se o uso indiscriminado do termo “dislexia”, conceituado “como doença neurológica que compromete o uso e o domínio da linguagem escrita” (COLLARES; MOYSÉS, 1996, p. 105), está sendo aplicado pela suspeita de uma disfunção neurológica ou simplesmente por circular abusivamente na sociedade atual para se falar sobre problemas de aprendizagem. Será que uma criança que não consegue ler poderia ter uma lesão neurológica? Para responder a este questionamento, as autoras pesquisaram Hinshelwood (1896), o qual postulou a existência de “cegueira verbal” congênita, conhecida atualmente como “dislexia” no campo dos diagnósticos, “como causa da não-alfabetização em crianças e jovens”. Como também elas pesquisaram Orton (1925), neurologista americano, que “descreveu” uma condição que chamou de “strephosymbolia”, “que consistiria na falha em estabelecer a dominância de um dos hemisférios cerebrais”, entretanto, “decorreria a confusão de símbolos visuais e linguísticos e a consequência leitura especular” (COLLARES; MOYSÉS, 1996, 106). Estes estudos não foram reconhecidos pela comunidade científica da época.

Nesse sentido, Collares e Moyses (1996, 1997) continuam as pesquisas, especificamente sobre a tal “dislexia”, e revelam suas inconsistências quanto aos planos pedagógicos e como são feitas as pesquisas médicas e neurológicas que não permitem uma conclusão científica quanto ao diagnóstico de algum tipo de anormalidade e disfunção neurológica (COLLARES; MOYSÉS, 1996; SZYMANSKI, 2012).

Será que as crianças que são diagnosticadas com dislexia por não saberem ler e escrever sofreram um traumatismo craniano severo? Ou desenvolveram uma doença neurológica que comprometem as habilidades de linguagem escrita? Para a maioria das crianças, a habilidade de leitura desenvolve-se com “relativa naturalidade”, porém, para outras, como para Ishaan, pode ser tarefa difícil de ser executada. Os educadores deveriam ter uma visão ampla ao contemplarem as diferentes habilidades cognitivas das crianças quando chegam nos primeiros anos escolares. Incluir um aluno na forma padrão quando se generaliza que todos são capazes de aprender pela mesma via cognitiva e com a mesma frequência faz distanciar, e até mesmo anular, as ricas habilidades que um aluno - mesmo sendo “lento” comparado com um padrão de comportamento dito “normal” - poderá possuir (MOYSÉS; COLLARES, 1997; SZYMANSKI, 2012).

Nas investigações realizadas por Moysés e Collares (1996) em algumas escolas públicas de São Paulo, com a participação dos professores e estudantes do curso de pedagogia

em formação ou atuando nas escolas, diretores e profissionais da saúde dessas escolas, com objetivo de compreender como eram feitos os diagnósticos de crianças que não aprendiam a ler e escrever e daquelas que eram vistas como “problemas” por apresentarem comportamentos “anormais”, questionaram por que a escola encaminhava os alunos para a área médica e psicológica, visto que alguns problemas poderiam ser resolvidos no âmbito escolar.

Collares e Moysés (1996, p. 83) perguntam: Quais os critérios para encaminhar os alunos para o Serviço de Saúde? Responde uma professora: “Criança com mais de duas repetências, que não vão... precisam ser encaminhadas para a prefeitura, para a Saúde Mental”. Ainda, o processo de patologização é duplamente perverso, dizem as referidas autoras, pois rotula as crianças normais como doentes e, por outro lado, os profissionais expressam preocupações, encaminham para Serviço de Saúde e, ao mesmo tempo, a desalojam daquele espaço que deveria ser ocupado pelas crianças por direito.

É preocupante quando uma professora reage diante do não diagnóstico feito pelo médico quando diz que o aluno não tinha nenhum problema, ela responde: *“Ele tem problema. Já fez eletro, disseram que não deu nada e mandaram a gente procurar outra forma de ensinar. Mas ele tem problema, eu sei!”* (COLLARES; MOYSÉS, 1996, p. 85).

Uma outra entrevistada (fonoaudióloga, Campinas), define dislexia: *“Dislexia é uma doença neurológica, que se caracteriza pela grande dificuldade em aprender a ler e escrever”* (p. 111). Uma definição vaga justifica a medicalização na escola. Vários outros depoimentos mostram a crença em um distúrbio neurológico como justificativa do que são consideradas dificuldades de aprendizagem, a exemplo de outra professora: *“E tem os distúrbios, muitos. Robson escreve, mas não lê, o Marcos lê, mas não escreve”* (COLLARES; MOYSÉS, 1996, p.113).

A pesquisa rompe com o paradigma que a escola é perfeita e que são os alunos que têm problema, desvela o despreparo dos professores na sala de aula ao rotularem e diagnosticarem os alunos e confirma a prática da patologização no ensino-aprendizagem. Mas as pesquisadoras afirmam que transformar é possível.

Para isso

[...] se, porém, pretendemos ser agentes efetivos de transformação social, sujeitos da história, fica o desafio de sermos capazes de nos infiltrar na vida cotidiana, quebrar seu sistema de preconceitos e retornar a cotidianidade em outra direção. (COLLARES; MOYSÉS, 1996, p.260).

A patologização e medicalização eram praticadas na fala dos entrevistados. Foi encontrado 87,5% dos professores e profissionais da saúde que encaminhavam alunos para o serviço de saúde público e privado como forma de enfrentar os problemas de fracasso escolar; outros diziam que as crianças de classe baixa não chegariam matriculadas até o final do semestre, e se permanecessem na escola até o final do ano letivo, provavelmente repetiriam o ano (COLLARES; MOYSÉS, 1996).

Szymanski (2012) também critica a forma com a qual são diagnosticadas as diferentes dificuldades de aprendizagem, como a dislexia, a hiperatividade ou o déficit de atenção que alguns alunos apresentam na concepção dos avaliados, sejam eles educadores ou profissionais da saúde, conduta que pode deixar marcas, carimbos profundos por toda a vida do sujeito.

Nesse sentido, a grande preocupação dos estudiosos sobre o fenômeno medicalização na educação é o que Ishaan representa no filme “Como estrelas na terra”. Sejam indianos, franceses, americanos, brasileiros ou de qualquer outra nacionalidade, esta postura retrata uma conduta de desrespeito com as crianças que, geralmente, são estigmatizadas, excluídas do sistema de ensino do seu país, pela forma que foram avaliadas e patologizadas por não saberem ler e escrever.

Dessa forma, antes que os alunos rotulados com algum problema de aprendizagem sejam excluídos das escolas e migrarem para diferentes instituições de ensino em busca de serem aceitos, sem serem discriminados ou rotulados como “alunos problemas”, deveriam ser praticados métodos de ensino para adequar as diferentes formas de aprendizagem, adaptando os ditos distúrbios neurológicos, entendidos como doenças. Será que devemos considerá-los como doentes, quando feito um diagnóstico com o único fator de não saber ler e escrever? (SZYMAMSKI, 2012).

A questão da patologização e medicalização nas escolas não exclui a possibilidade de terem crianças que, realmente, precisam do medicamento. Mas a questão é a forma como essas crianças são diagnosticadas, as quais, muitas vezes, apresentam um comportamento agitado por questões emocionais, e o que mais precisam, no momento, é serem acolhidas e compreendidas.

É relevante ressaltar: quais os canais oferecidos para a aprendizagem das crianças que apresentam dificuldades em aprender? As habilidades como amarrar um sapato, abotoar uma camisa, pentear um cabelo eram tarefas difíceis para Ishaan, mas que foram sanadas a

partir da atenção oferecida pelo professor. Interpretar a leitura e calcular as simples operações matemáticas era um martírio, pois sua escrita invertida, espelhada, não foi identificada pelos diversos professores que o garoto teve. Mas tudo isso é superado com olhar afetuoso e respeitoso do professor que o vê como um ser de possibilidades. O aluno, quando é reconhecido, aceito em suas diferenças, fortalece a capacidade de aprender, motivado, consegue fazer as tarefas, ainda que diferente em relação às outras crianças.

Não é o que acontece com o aluno Ishaan, quando seus pais percebem que o filho tem um comportamento indesejável, e decidem confiná-lo na esperança de “consertar o filho torto”. No confinamento, Ishaan tenta sobreviver sem um familiar por perto, aprende a duras penas cumprir as solicitações exigidas pela escola. Atualmente, os confinamentos estão dentro das próprias escolas ou nos lares. Quando os profissionais da educação isolam as crianças e deixam-nas em um canto da sala, são excluídas e rotuladas na incapacidade de acompanhar o restante da turma, o que gera tristeza, desânimo, sensação de solidão, pois se perde o sentido de vida. Isso se torna evidente na expressão de ausência, apatia que o aluno Ishaan apresenta em sala de aula, mesmo quando o professor divertido utiliza um método de ensino lúdico, o que não era comum para os outros professores.

Nessa perspectiva, as escolas devem refletir sobre a conduta exercida em sala de aula ao avaliar e uniformizar o desenvolvimento cognitivo das diferenças intelectuais, culturais e linguísticas que permeiam as escolas. Uma educação para todos deve valorizar as diferenças de competências, do tempo de aprender que cada criança possui, sobretudo reconhecer os chamados distúrbios de personalidade e de concentração como valor individual e subjetivo do aluno.

Com a atenção nos corpos presentes na sala de aula, Ishaan é resgatado pelo professor de arte, Nikumbh, que utiliza diferentes métodos para atingir o processo ensino-aprendizagem. Com uma conduta lúdica, criativa e respeitosa, explora todos os recursos do ambiente conhecido pelo aluno, investe na capacidade de aprender a ler e escrever, somar e multiplicar, respeitando seu tempo, espaço e ritmo. Encantado com o mundo letrado, Ishaan vê possibilidades em retornar a arte de pintar, o que fazia com facilidade e talento antes de ser negado, rejeitado pelos pais e professores, numa sociedade que aceita somente aquele que passa pelo crivo do “padrão da normalidade”.

Ishaan, após ser ajudado pelo professor, passa a ser considerado entre os normais, com direito de falar e se expressar, por meio da arte, seu talento. O filme aborda a conduta

modificada, tanto dos professores como da família, que reconhecem, após a mudança na metodologia de ensino, a capacidade cognitiva e de linguagem de Ishaan. Visto como o aluno brilhante, ele se destaca entre os outros como inteligente e capaz de acompanhar a turma. Sua dignidade resgatada traz-lhe o direito e a alegria de viver.

A sociedade atual neutraliza, cristaliza e poda as habilidades do aluno, como exemplos a arte, a música, a criatividade as quais não têm lugar no currículo escolar. Oportunidades não vividas que impedem um futuro possível de existir e coexistir das crianças “problemas”, que somente querem ser aceitas e compreendidas pela escola, pela família e pela sociedade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do filme analisado foi possível ver que o aluno que recebe o diagnóstico indevido sofre com preconceito, discriminação e é estigmatizado por si mesmo, acabando por acreditar que, realmente, tem a patologia dita, pois é confirmada pelos pais que, por sua vez, estão envoltos no silêncio da ignorância, por acreditarem nas figuras importantes, como os educadores e profissionais da saúde, os quais dizem algo sobre os sinais e sintomas apresentados pelo filho. Ainda, o aluno sofre com o preconceito da sociedade, pois o rótulo que recebe permanece por um longo período no processo de desenvolvimento, como representado pelo personagem Ishaan.

Fica o apelo para que as instituições educacionais, como também o campo da saúde, possam fazer um trabalho com um olhar multidisciplinar, cuidadoso, para uma educação inclusiva e respeitosa, menos patologizante e medicalizante. Que as estrelas caiam na terra e brotem milhares de crianças talentosas, como o personagem Ishaan.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: **DSM-5**. 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

CHAGAS, Julia Chamusca; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Patologização e Medicalização da Educação Superior. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 3, mar. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2lArDnM>. Acesso em: 5 set. 2019.

COLLARES, Cecília M. A. L; MOYSÉS, Maria Aparecida A. Educação ou saúde? Educação X saúde? Educação e saúde! **Cadernos CEDES – fracasso escolar: uma questão médica?**, v. 15, São Paulo, p. 7-16, dez. 1985.

COLLARES, Cecília M. A. L; MOYSÉS, Maria Aparecida A. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (A patologização da Educação). **Publicação Série Ideias**, 23 (25-31). São Paulo: FDE, 1995a.

COLLARES, Cecília M. A. L; MOYSÉS, Maria Aparecida A. Aprofundando a discussão das relações entre desnutrição, fracasso escolar e merenda. **Em Aberto, MEC / INEP**, n.57, 1995b.

COLLARES, Cecília M. A. L; MOYSÉS, Maria Aparecida A. **Preconceitos no cotidiano escolar**: Ensino e medicalização. São Paulo, Cortez, FE-FCM-UNICAMP, 1996.

COLLARES, Cecília M. A. L; MOYSÉS, Maria Aparecida A. Inteligência abstraída crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 8, n.1, p. 63-89, 1997.

SZYMANSKI, Maria Lídia S. Dificuldades de aprendizagem (DA): doença neurológica ou percalço pedagógico? Boletim Técnico do SENAC: **Revista de Educação Profissional**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 3, p. 4-15, set/dez. 2012. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/152/137>. Acesso em: 14 mar. 2019.

TAARE Zameen Par. Diretor: Aamir Khan; Amole Gupte. Índia, 2007. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6rxSS46Fwk4> Acesso em: 5 set. 2019.

A MATERIALIZAÇÃO DISCURSIVA EM PROCESSOS DE TRADUÇÃO E LEGENDAGEM PARA A LÍNGUA INGLESA DO FILME CIDADE DE DEUS

DISCURSIVE MATERIALIZATION IN TRANSLATION AND SUBTITLING PROCESSES INTO ENGLISH OF THE FILM CITY OF GOD

Paula Martins de Oliveira¹
paulam@unesc.net
Richarles Souza de Carvalho²
rsc@unesc.net

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo central analisar a legendagem americana do filme brasileiro *Cidade de Deus*, de modo a compreender os aspectos de adaptação escolhidos para a tradução e seus reflexos na formação de sentidos. As principais autoras utilizadas para referenciar as discussões sobre os processos de tradução e legendagem são Cristiane Gutfreind (2006) e Naiara Nobre (2013). A análise, inserida nos Estudos do Discurso, é fundamentada nas noções de paráfrase e polissemia de Eni Orlandi (2009) e em outras noções discursivas apresentadas por Georges-Élia Sarfati (2010). É possível afirmar que a simplificação textual nos processos de tradução e legendagem corrobora a dissociação entre sentidos originalmente dados à produção audiovisual e sentidos construídos após as adaptações tradutórias semântico-lexicais.

PALAVRAS-CHAVE: Estudos do Discurso. Legendagem. *Cidade de Deus*.

ABSTRACT

The main objective of this paper is to analyze the American subtitling of the movie *City of God*, in order to comprehend the adaptation aspects chosen to that translation and what it reflects on the formation of senses. The theoretical background about translation and subtitling processes come from the authors Cristiane Gutfreind (2006) and Naiara Nobre (2013). Analysis, within Discourse Studies, is based on the notions paraphrase and polysemy by Eni Orlandi (2009) and other discursive notions presented by Georges-Élia Sarfati (2010). It is possible to say that textual simplification on translation and subtitling processes corroborates the dissociation between firstly given senses to the audiovisual production and senses which are built after semantic-lexical translation adaptations.

KEYWORDS: Discourse Studies. Subtitling. *City of God*.

1 INTRODUÇÃO

¹ Licenciada em Letras pela Universidade do Extremo Sul Catarinense.

² Doutor em Ciências da Linguagem pela Universidade do Sul de Santa Catarina e professor da área das humanidades na Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Em seu livro de introdução à Análise de Discurso, Orlandi (2009) conceitua texto como a materialidade histórica da linguagem capaz de gerar sentidos aos seus interlocutores, independente se de forma oral ou escrita; para a autora, “texto é texto porque significa” (ORLANDI, 2009, p. 69). Desse modo, compreende-se que legendas são textos e, por conseguinte, discurso. Para a autora, ainda, o discurso não se fecha, ele “é um processo em curso. Ele não é um conjunto de textos mas uma prática” (*idem*, p. 71), daí a noção de que todo discurso carrega consigo uma ideologia, visto que são preceitos construídos socioculturalmente.

Para Orlandi (2009), esse processo de construção do discurso é tratado por interdiscurso, definido por ser “aquilo que fala antes” (*idem*, p. 31), para além, é a memória discursiva, ou seja, “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra” (*idem*). O indivíduo, então, carrega consigo ideologias pré-moldadas e estabelecidas, construídas socialmente por meio da cultura, do conhecimento empírico passado de geração a geração, da religião, do período histórico e outras inúmeras relações nas quais se vê inserido, passiva e ativamente.

Há diversas produções audiovisuais que se preocupam em artisticamente fazer uma representação sociocultural de determinada sociedade, *Cidade de Deus* é uma dessas. O filme brasileiro, lançado em território nacional em 2002, tem roteiro de Bráulio Mantovani e é adaptado de livro homônimo de Paulo Lins (MARCELLO, [s.d.]). A narrativa se dá pelo ponto de vista de Buscapé, narrador-personagem que sonha com a carreira de fotógrafo, e conta a vida dos moradores da Cidade de Deus, no Rio de Janeiro. Enquanto Buscapé tenta escapar da violência, entretanto, outras crianças de sua idade não o fazem, em especial Bené e Dadinho, que se inserem no ciclo de violência da comunidade desde muito cedo, participando dos assaltos que o Trio Ternura (Alicate, Marreco e Cabeleira) realizava e os ajudando, sendo o “início de uma escola do crime que atrai cada vez mais crianças, ao longo da narrativa” (MARCELLO, [s.d.]).

Não demora para que Dadinho, ao lado de Bené, torne-se um bandido temido e reconhecido na Cidade de Deus, tomando, em uma noite e uma manhã, todos os pontos de venda de drogas da região. Um desses pontos é a “boca” de Neguinho (chamada de Boca dos Apês), alcunhando a famosa frase que lhe concede um novo apelido: “Dadinho é o caralho. Meu nome agora é Zé Pequeno, porra!”.

Zé Pequeno, desde os minutos iniciais de sua aparição no longa, demonstra prazer pela violência, pois não apresenta remorso em matar quem quer que seja, inocente ou não, e incentiva as crianças que participam de sua gangue a fazerem o mesmo. Em outra cena icônica do filme, Zé Pequeno obriga Filé, uma das crianças de sua gangue, a atirar em um garoto abandonado, do grupo Caixa Baixa, que praticava furtos na Cidade de Deus. Nas palavras de Marcello ([s.d.]), “a cena, bastante violenta e marcante, evidencia o medo e a inocência destas crianças que convivem com o perigo e a morte desde que nasceram”.

Ao mesmo tempo, a narrativa demonstra a dualidade entre Buscapé e Zé Pequeno, colocando-os sempre em contato durante muitas cenas, como uma piada do destino. Faturando grandes quantias com o tráfico, Zé Pequeno ganhava fama, tornando-se um dos bandidos mais perigosos do Rio de Janeiro; na Cidade de Deus, matava aqueles que se opunham às suas “leis”, diminuindo, por consequência, o número de roubos e tiroteios do lugar, aspecto que tornavam seus pontos de venda de drogas seguros para consumidores de outras partes da cidade. Para Buscapé, se o tráfico fosse legal, Zé Pequeno poderia ser considerado o homem do ano.

Bené discordava dos métodos violentos do amigo de infância, Zé Pequeno, sendo seu ponto de equilíbrio até ser assassinado. Triste e inconformado, as ações violentas de Zé Pequeno e sua gangue tornaram-se mais comuns e agressivas nas cenas que sucedem, retratando, até mesmo, o momento de estupro da companheira de Mané Galinha, morador da Cidade de Deus e ex-atirador do exército, que se junta à Cenoura, um traficante, buscando vingança. É a partir desse acontecimento que se dá início a guerra entre gangues na comunidade. Nesse contexto, crianças de todas as idades participavam dos confrontos, bastava apenas ter uma arma na mão.

Buscapé, enquanto isso, presencia o confronto na visão de espectador. Empregado em um jornal e com uma câmera, começa a fotografar o dia a dia na Cidade de Deus, registrando momentos de Zé Pequeno e sua gangue, inclusive o confronto final entre Zé Pequeno e Mané Galinha. O ciclo de Zé Pequeno se encerra quando se vê sem dinheiro e sem homens, apenas com as crianças abandonadas da Caixa Baixa, que o fuzilam em vingança pela morte do amigo Filé; a ação dos meninos é a evidencia o ciclo de crime e violência instaurado na comunidade.

Para além da ótima produção visual, o filme teve reconhecimento internacional e foi indicado a quatro categorias do Oscar em 2004. Dentre os diversos motivos, o foco de discussão será a representação nua da relação entre as personagens com seu ambiente de vida; o descaso do governo, a corrupção policial, o abandono familiar e a falta de perspectiva fora do

crime. Para Marcello ([s.d.], on-line), “de uma forma extremamente sensível, *Cidade de Deus* não esquece que aquelas são crianças para quem o crime foi a única saída”.

Fernando Meirelles, diretor do longa junto a Kátia Lund, “por uma questão de representatividade, e porque queria trabalhar com pessoas que passassem autenticidade e conhecessem aquele mundo de perto, montou uma oficina de teatro para jovens da periferia” (MARCELLO, [s.d.] a fim de escolher o elenco para o filme. Dessa forma, o discurso dos atores não apenas representa suas personagens, mas também seus próprios discursos em potencial. Para Orlandi (2009, p. 32), “o dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua”, pois ao nascerem em um ambiente o qual buscam representar, os atores já estão inseridos em tal ambiente discursivo; ao mesmo tempo em que dizem, existem, significam e ressignificam.

Esse processo de ressignificação do que já foi dito anteriormente ao momento de dizer, que rompe com a estabilidade dos sentidos antecedentes para criar novas esferas de significação, é o que Orlandi (2009) constitui como a relação tensa entre paráfrase e polissemia. No longa *Cidade de Deus* há sempre um dizer sobre o que já foi dito, pois assim como na linguagem, a relação do eu inscrito em um momento sócio-político-cultural reformula, de forma inconsciente, a ideologia. Como no ciclo apresentado no próprio *Cidade de Deus*, em que o Trio Ternura sai de cena para dar espaço à Zé Pequeno, que perpetua o que lhe foi passado, mas ressignifica com o que vivencia, e que, por sua vez, é assassinado por armas empunhadas pelos meninos da Caixa Baixa, garotos sem família que participavam de sua gangue e, ao final do filme, herdeiros do tráfico; um grupo toma o lugar do outro, deixando memórias que, com o passar do tempo deixarão de ser as mesmas (ORLANDI, 2009).

Há, na cinematografia, grande cuidado para que os significados esperados sejam atribuídos à obra pelo espectador, de forma que o texto verbal escrito, o verbal em áudio e os signos não verbais não devem destoar entre si, mas completarem-se (GUTFREIND, 2006). Em *Cidade de Deus* todo aspecto de violência é visível tanto nas falas das personagens quanto no visual, os discursos com os usos de palavrões e gírias são reflexos das relações socioculturais dos moradores da Cidade de Deus.

O que se questiona no presente trabalho, então, é como todos esses processos da linguagem e compreensão de discursos descritos até agora se materializam nos processos de tradução e legendagem inglesa do filme brasileiro *Cidade de Deus*. Para tal, são abordados

aspectos do ato de tradução e produção de legendas, a fim de compreender seus métodos e conceituações teóricas para a análise de trecho do filme em questão.

Dentre várias as opções de objetos de estudo possíveis de análise, discutir-se-á a simplificação textual (logo, discursiva) com referencial dos Estudos do Discurso, mais especificamente as noções de paráfrase e polissemia apresentadas por Eni Orlandi, a fim de averiguar as possibilidades de criação de sentidos ou suas ‘não possibilidades’ por adaptações tradutórias. De acordo com Gutfreind (2006), Christian Metz “propôs fazer do cinema um objeto da semiologia. Com ele, o estudo do cinema torna-se um estudo da linguística do cinema” (*idem*, p. 3), daí a importância do processo tradutório e de legendagem; dependendo deles, os sentidos são alterados. Para Paulo Bezerra (2012, p. 47),

A tradução da ficção tem como produto final a recriação, mas uma recriação toda derivada da criatividade do tradutor. Logo, o processo tradutório é um processo criador e, por consequência, a tradução também é criação, pois nela interagem duas instâncias criadoras - o autor do original e seu tradutor.

Ainda para o autor, tal definição se dá pela necessidade de aprofundamento da obra pelo tradutor e por seu trabalho linguístico de adaptação semântica e correspondência entre duas línguas distintas (*idem*).

Para melhor abordar todos esses aspectos, o trabalho divide-se em duas etapas: primeiro, a fundamentação teórica que aborda, historicamente, os Estudos do Discurso, os processos de tradução e legendagem e define os conceitos de paráfrase e polissemia; depois, a análise, que apresenta a transcrição da cena e a temática da simplificação textual. Sem mais, seguem os tópicos citados.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A seguir, há uma breve introdução histórica aos Estudos do Discurso e à Cinematografia e Legendagem, a fim de aproximar o leitor da disciplina que fundamenta o trabalho, apresentar o gênero do *corpus* e introduzir ao processo responsável pelo objeto de estudo, sucessivamente. Ademais, há a apresentação das noções de paráfrase e polissemia, as quais fundamentam a análise das legendas do filme *Cidade de Deus*.

2.1 ESTUDOS DO DISCURSO: VISITA HISTÓRICA

Questionamentos sobre a linguagem e seu funcionamento remontam de séculos passados, inicialmente pela necessidade de compreensão de textos sagrados passados por gerações, entretanto, apenas no século XX o campo dos estudos linguísticos foi reconhecido como ciência; em especial, pelos postulados de Ferdinand de Saussure publicados no *Curso de Linguística Geral*, em 1916, que guiam, até os dias de hoje, a Linguística (CAPPELLE; GONÇALVES; MELO, 2003). Para ele, a língua é tida como um *sistema de signos* empreendido na oposição entre *língua* e *fala*, neste sistema, a análise linguística ocorre tendo a *língua* como objeto de estudo, de forma a compreender os processos internos do sistema, excluindo, por consequência, a própria manifestação da linguagem, a *fala* (SARFATI, 2010).

Com a Linguística instaurada como ciência, o número de pesquisadores e, conseqüentemente, de teorias e metodologias para análise aumentou consideravelmente. Entre algumas das grandes alterações que influenciaram nos estudos linguísticos tem-se a Gramática Gerativa, de Chomsky, “a qual permite, a partir de um número limitado de regras, gerar um número infinito de sequências que são frases, associando-lhes uma descrição de cunho dedutivo” (CAPPELLE; GONÇALVES; MELO, 2003, p. 3). Tal contribuição, todavia, não altera o fato da situação real de uso da fala não ser levada em consideração por muitos estudiosos, felizmente, não todos, visto que, durante o processo de delimitação da Linguística como ciência, há teorias como a Sociolinguística, que toma a linguagem como formadora da sociedade, e a Etnolinguística, que toma a linguagem como causa das estruturas socioculturais (CAPPELLE; GONÇALVES; MELO, 2003).

Outra corrente teórica para os estudos linguísticos, conquanto, surge buscando refletir as condições de produção e compreensão de textos, seu funcionamento, e as formas de organização e produção social de sentidos (MINAYO *apud* CAPPELLE; GONÇALVES; MELO, 2003), a Análise de Discurso. A disciplina tem sua gênese em duas abordagens distintas (uma mais sintática e outra mais semântica), mas que buscam conceituar discurso e projetam um modo de análise do discurso (SARFATI, 2010). Os nomes principais desses dois projetos são Harris e Greimas. Para Harris, de acordo com Sarfati (2010, p. 18), discurso é definido como “um todo específico que consiste de uma sequência de formas linguísticas dispostas em frases sucessivas”; para Greimas, de acordo com Sarfati (*idem*), discurso é definido como “um todo de significação [...] que convém analisar semanticamente”.

Ambos buscam analisar um objeto mais amplo que os constituintes de frases ou seus esquemas, o discurso. Entretanto, duas orientações distintas se impõem:

na *discourse analysis*, de Harris, trata-se de trabalhar sobre os marcadores linguísticos das relações entre as frases, com base em um exame do ambiente sintático das classes dos elementos.

na perspectiva de Greimas, o esforço da pesquisa incide sobre a identificação e a análise das regras lógico-semânticas que ultrapassam a estrutura formal da frase (SARFATI, 2010, p. 19).

Por conseguinte, nas palavras de Sarfati (2010, p. 19), enquanto Harris analisa a descrição de regularidades sintáticas (nível interfrástico), Greimas analisa a descrição de regularidades semânticas (nível transfrástico).

Há, porém, como o próprio nome do terceiro tópico do capítulo um de *Princípios da Análise do Discurso*, de Sarfati, um problema terminológico dentro do campo da Análise de Discurso, já que ela tende a considerar diferentes níveis de análise, separando o discurso propriamente dito, que é o objeto de estudo da disciplina, do texto, que é seu objeto empírico. Sendo assim, é necessário questionar, durante a análise, “um texto tem a ver com que tipo de discurso?” (SARFATI, 2010, p. 20); por si só, a noção de discurso carrega consigo grande diversidade de acepções, além das usuais ‘pronunciamento’ ou ‘desempenho oratório’.

Sarfati enumera sete dessas acepções, sendo elas (SARFATI, 2010, p. 20-21): 1) o próprio ato de fala, a linguagem em ação assumida pelo falante, seja por realizações orais ou escritas; 2) com foco na linguística textual, todo enunciado que supera o nível frasal; 3) na acepção proposta por Benveniste, é designação do discurso a instância da enunciação - o enunciado em sua relação interativa; 4) conversação, analisando a palavra *discurso* de forma mais específica;

5) Por meio de uma distinção entre enunciado e discurso, Louis Guespin propõe a seguinte caracterização: “O *enunciado* é a seqüência de frases emitidas entre dois brancos semânticos, duas pausas de comunicação; o *discurso* é o enunciado considerado do ponto de vista do mecanismo discursivo que o condiciona” (SARFATI, 2010, p. 21).

6) para Dominique Maingueneau, o discurso é caracterizado por ser “um sistema de coerções que rege a produção de um conjunto ilimitado de enunciados a partir de certa posição social ou ideológica” (SARFATI, 2010, p. 21); e 7) *discurso* delimita, ainda, o sistema não verbal de signos, de forma que o discurso não se limita apenas ao verbal.

Para o autor, *discurso* designa, ainda, “o conjunto de textos considerados em relação a suas condições históricas (sociais, ideológicas) de produção” (SARFATI, 2010, p. 22). Há três critérios que caracterizam um discurso: posicionamento, inscrição e intertextualidade. Sucessivamente, eles são (*idem*, p. 23): “sua situação sociológica em relação a dado grupo social”, “a qualidade de seu suporte midiático” e “o regime que regula as relações que os textos precedentes de um discurso mantêm entre si ou com textos de outro tipo de discurso”.

No que concebe o campo dos Estudos do Discurso, então, dentre todas as divergências existentes entre diferentes abordagens, é consenso entre todas elas a preocupação do estudo não apenas da linguagem, mas de seu reconhecimento como uma prática social. Nas palavras de Carvalho (2016, p. 26), “a língua age no mundo, mas o mundo (pessoas, grupos, discursos, religiões) age sobre a língua”. Deste modo, as formas de apresentação discursiva, antes restringidas à fala e à escrita, tornam-se plurais, visto que além do fortalecimento de culturas e religiões, o processo de globalização afetou, e ainda afeta, diretamente as práticas discursivas.

Mainueneau (2015), por exemplo, traz em *Discurso e análise do discurso* um capítulo voltado apenas aos novos meios de comunicação; nele as formas atuais de comunicação se caracterizam como “multimodal” (*idem*, p. 159), pois mobilizam ao mesmo tempo diversos canais para sua ocorrência. Por conseguinte, esse caráter vivo da linguagem e das suas formas de expressão reverbera nas produções artísticas e culturais de determinada sociedade, neste sentido, apresentações teatrais, musicais e cinematográficas são mais que produções para entretenimento, são representações sociais de seres inseridos em determinada cultura e com determinados preceitos, regidos por religiões, costumes e comportamentos passados através de gerações.

2.2 CINEMATOGRAFIA E LEGENDAGEM: RELAÇÃO ENTRE ARTE E SOCIEDADE

Com foco no gênero cinematográfico, Morin (*apud* GUTFREIND, 2006, p. 5) traz a definição do cinema “como uma máquina que registra a existência e a restitui como tal, porém levando em consideração o indivíduo” de tal modo que a percepção do diretor convida o

espectador a participar da obra por meio da linguagem e dos aspectos profílmicos³, em uma relação que pode ser estabelecida aqui, para os posteriores fins de análise e delimitações de significados, como uma relação interlocucional. Para a pesquisadora, ainda, há dois vieses que se relacionam para a apreensão da complexidade das identidades cinematográficas:

um, do valor pragmático, que entende a organização da produção cinematográfica como resultado do meio sociocultural no qual ele se insere, assim como expressão artística autônoma; e outro que compreende o cinema como uma técnica de reprodução cujos desdobramentos e avanços definiram um tipo de experiência constituída através de processos subjetivos (GUTFREIND, 2006, p. 9).

Sendo assim, o cinema pode ser compreendido como um instrumento para observar o mundo, seus diversos aspectos e também construir significados a partir de diferentes posicionamentos (GUTFREIND, 2006). Um dos meios para identificação desses posicionamentos ideológicos sócio-histórico-culturais é o processo de legendagem de filmes.

No Brasil, de acordo com Avorato (*apud* NOBRE, 2013), foi apenas na década de 1990 que as empresas especializadas nos processos de tradução começaram a surgir e se estabelecer. Atualmente, devido ao grande número de canais a cabo e aplicativos de *streaming* online, estúdios que trabalham com traduções de produções audiovisuais necessitam ter maior cuidado com os processos de legendagem, não apenas para traduzir o que foi dito da maneira correta, mas também para encaixar a legenda com o tempo de tela e, muitas vezes, adaptar expressões socioculturais de determinada língua (NOBRE, 2013).

Há, dentro dos estudos sobre tradução e legendagem, a discussão acerca dos “erros” nas traduções audiovisuais apontados pelo público, em especial, acusando a tradução de não ser literal à língua original. Entretanto, Nobre (2013), conceitua, antes de discutir sobre a questão citada anteriormente, dois tipos de tradução: a literal e a palavra-por-palavra. Barbosa (*apud* NOBRE, 2013) define a tradução palavra-por-palavra como a tradução em que a língua original é expressa em uma mesma ordem sintática e com a utilização de palavras sinônimas, entretanto, Barbosa (*idem*) ainda cita o fato de ser extremamente difícil encontrar línguas que sejam tão semelhantes morfossintaticamente.

Para conceituar tradução literal, Barbosa (*apud* NOBRE, 2013) conclui que é aquela na qual a tradução ocorre no campo semântico, adequando a língua original às normas

³ Gutfreind define os recursos profílmicos como o enquadramento de cenas, as luzes e as cores nos momentos de filmagem e edição, sendo esses os aspectos capazes de produzir determinado efeito particular no espectador.

gramaticais da que a traduz, assim “o tradutor deve obedecer estritamente ao sentido e a ordem sintática do enunciado, não sendo permitida qualquer adaptação ou omissão por parte do tradutor” (*idem*, p. 11). Portanto, é muito comum que a tradução literal seja a mais popular entre os profissionais da área de legendagem e empresas contratantes. Porém, Nobre (2013) traz a discussão de Mello sobre a qual nenhum tradutor consegue se manter neutro e não intervir no processo de tradução, “uma vez que a produção do primeiro sentido que se tem de uma obra vem de quem a traduz” (MELLO *apud* NOBRE, 2013, p. 11). Dessa forma, a literalidade nem sempre é possível dentro dos processos de tradução e legendagem.

Inerente à legendagem, há a adaptação. Ela se refere aos momentos em que: a) não se consegue, na língua da tradução, obter sentido da língua original pois, na realidade extralinguística dos falantes da língua da tradução, não existe referente (BARBOSA *apud* NOBRE, 2013) e b) aos momentos em que há “adequações feitas nas legendas por conta de espaço e tempo” (TEIXEIRA *apud* NOBRE, 2013, p. 12), sendo o caso ‘b’ o mais comum nas adaptações para legendagens. Entretanto, essas adaptações devem acontecer, de acordo com Alfaro (*apud* NOBRE, 2013), de modo que se consiga transmitir ao espectador “uma ideia fechada e coerente” (*idem*, p. 12) sem que dificulte a compreensão de imagem e som da produção audiovisual em decorrência do tempo de leitura e compreensão da legenda.

A simplificação textual, então, é uma adaptação que visa dar maior conforto ao espectador, entretanto, há casos em que, mesmo para o mínimo entendedor da língua original, são bem visíveis em relação à tradução, em especial, casos de omissão de palavras ou mesmo de uma frase inteira. Isso ocorre quando, da visão da língua de tradução, os vocábulos da língua original são desnecessários ou, até mesmo, repetitivos. Para Alfaro (*apud* NOBRE, 2013), alguns contextos podem ser considerados irrelevantes para a tradução, alguns deles são os vocativos, vícios de linguagem, falas em segundo plano e respostas sucintas como “sim”, “não”, “ok”. Cabe ao tradutor, então, equilibrar o uso das omissões respeitando as características particulares de cada personagem. É o que pode ser analisado em trechos do filme trabalhado nessa pesquisa, principalmente, por meio de processos de paráfrase e polissemia, o que é apresentado na seção seguinte.

2.3 PARÁFRASE E POLISSEMIA

Em *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*, Eni Orlandi conceitua a própria disciplina e, ainda, diversos processos que se envolvem na prática de análise de um discurso. Para a autora, paráfrase e polissemia são processos que caminham juntos em uma relação de tensão entre o mesmo e o diferente (ORLANDI, 2009, p. 36). Enquanto “os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória” (*idem*), na polissemia “o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação” (*idem*). Ambos os processos se relacionam com o caráter de transformação da linguagem; entre o que já foi dito e o que se pretende dizer.

Para Orlandi (2009, p. 37), é apenas pelo equívoco que a ideologia atravessa língua e sujeito. De modo que nenhum discurso está pronto e acabado, visto que a condição da linguagem é a própria incompletude. Nas palavras da autora:

É condição de existência dos sujeitos e dos sentidos: construir-se na relação tensa entre paráfrase e polissemia. Daí dizermos que os sentidos e os sujeitos sempre podem ser outros. Todavia nem sempre o são. Depende de como são afetados pela língua, de como se inscrevem na história. Dependem de como trabalham e são trabalhados pelo jogo entre paráfrase e polissemia (ORLANDI, 2009, p. 37).

Regida pelo processo de paráfrase, a produtividade guia o sujeito na formulação de uma sentença a partir de um conjunto de regras de sua língua; para Orlandi (2009, p. 37), mantendo-o “num entorno constante ao mesmo espaço dizível: produz uma variedade do mesmo”. A criatividade “implica na ruptura do processo de produção da linguagem, pelo deslocamento das regras, fazendo intervir o diferente, produzindo movimentos que afetam os sujeitos e os sentidos na sua relação com a história e com a língua” (*idem*). Sendo assim, paráfrase e polissemia se estabilizam na produção de sentidos; um é o responsável pela “sustentação no saber discursivo” (*idem*), pelos sentidos anteriores que são inatos ao sujeito e também se materializam em sua fala, enquanto o outro é a “condição de existências dos discursos” (*idem*) que, sendo múltiplos, corroboram para a imensa variedade discursiva.

Para Orlandi, ainda, “esse jogo entre paráfrase e polissemia atesta o confronto entre o simbólico e o político. Todo dizer é ideologicamente marcado. É na língua que a ideologia se materializa” (2009, p. 37). Portanto, as palavras dos sujeitos são repetições que tangenciam o novo, o ainda não dito, mas que, graças aos processos da linguagem, vão significar e ressignificar para o efêmero ou o eterno, podendo derivar para outras significações e produzir novos sentidos.

3 CIDADE DE DEUS E A LEGENDAGEM PARA A LÍNGUA INGLESA

Com início aos 46 minutos e 20 segundos do filme, a cena transcrita e analisada neste tópico é o momento em que Zé Pequeno, após ter invadido a maioria dos pontos de venda de drogas, segue para o último local: a Boca dos Apês, comandada, até então, por Neguinho; a cena é uma das mais icônicas e lembradas pela frase “Dadinho é o caralho. Meu nome agora é Zé Pequeno, porra!” (46m34s). Para auxiliar o entendimento do leitor, as transcrições estão lado a lado, delimitadas por linhas enumeradas e a análise logo abaixo.

	Original em Português (brasileiro)		Tradução para Inglês
	Título: Cidade de Deus		Título: City of God
01	Zé Pequeno: Tão, Neguinho.	01	Zé Pequeno: Hey, Blacky.
02	Neguinho: Porra, Dadinho. Como que	02	Neguinho: Fuck, Li'l Dice. You show
03	tu chega assim na minha boca, meu	03	up like this at my place?
04	amigo?	04	
05	Zé Pequeno: Quem falou que a boca é	05	Zé Pequeno: Who said it was your
06	tua, rapá?	06	place?
07	X: Quem falou que a boca é tua, cara?	07	X: Yeah, who?
08	Neguinho: Qual é, Dadinho?	08	Neguinho: Something wrong, Li'l
09		09	Dice?
10	Zé Pequeno: Dadinho é o caralho.	10	Zé Pequeno: Li'l Dice, my ass. My
11	Meu nome agora é Zé Pequeno, porra.	11	name is Li'l Zé now.
12	X: O nome dele é Zé Pequeno,	12	X: Li'l Zé, see?
13	entendeu?	13	
14	Zé Pequeno: E tu vai cair, filha da	14	Zé Pequeno: You're a goner, bastard.
15	puta.	15	
16	Bené: Mata não, mata não que ele já	16	Bené: Don't kill him. He understands.
17	entendeu. Né não, Neguinho?	17	Right, Blacky?
18	Neguinho: Pode ficar com a boca aí	18	Neguinho: It's all yours. I don't want
19	que eu não quero nada nada, não. Vou	19	no trouble, okay?
20	sair saindo que eu não quero é	20	
21	arrecação, valeu?	21	

No trecho retirado do filme *Cidade de Deus* e transcrito acima, é possível perceber, apenas pelo número de linhas, casos de omissão, em especial nas linhas 02, 12 e 18.

Na linha 02 - “Porra, Dadinho. Como que tu chega assim na minha boca, meu amigo?”/“Fuck, Li’l Dice. You show up like this at my place?” -, repara-se logo que “meu amigo” não está traduzido apenas pela não ocorrência da vírgula e seu acompanhamento logo após. Diversas outras omissões como essas são comuns durante o decorrer do filme, em especial, pelo número de falas ocorrida em cada cena; como citado anteriormente, é de caráter da tradução carregar consigo o sentido semântico em poucas palavras - em comparação à língua original - para que não ocorra uma sobreposição de informações e o espectador possa perder algum aspecto importante da imagem e/ou som. Mesmo com a omissão do vocativo, a tradução apresenta um sentido fechado e completo, como previsto por Alfaro (*apud* NOBRE, 2013).

Em contrapartida, na linha 12 - “O nome dele é Zé Pequeno, entendeu?”/“Li’l Zé, see?” -, não é apenas um vocativo que é excluído, mas sim toda uma expressão, “o nome dele é”, porém, diferente da prerrogativa argumentada no parágrafo anterior, essa omissão diz respeito à exclusão de repetições; uma tradução que não agrega para a formação de sentido ou novos olhares acerca da trama. Assim como a omissão do vocativo, a omissão de falas em segundo plano (que é o caso) é natural, de acordo com Alfaro (*apud* NOBRE, 2013), nos processos de tradução e legendagem.

Na linha 18 - “Pode ficar com a boca aí que eu não quero nada nada, não. Vou sair saindo que eu não quero é arrengação, valeu?”/“It’s all yours. I don’t want no trouble, okay?” -, porém, não ocorre apenas a omissão de palavras, mas também uma simplificação lexical que ocasiona, por consequência, na amenização semântica do conteúdo. Gírias e vícios de linguagem estão presentes na maioria das falas das personagens de *Cidade de Deus*, algo que pode ser visto na própria utilização de “arrengação” pela personagem Neguinho, palavra sinônima de confusão ou briga. Nas linhas anteriores, 10 - “Dadinho é o caralho. Meu nome agora é Zé Pequeno, porra.”/“Li’l Dice, my ass. My name is Li’l Zé now.” - e 14 - “E tu vai cair, filha da puta.”/“You’re a goner, bastard.” -, os palavrões considerados tabu, “caralho” e “filha da puta”, são traduzidas por “my ass” e “bastard”, expressões que, em inglês, não carregam o mesmo teor pejorativo proposto pelo diálogo original do trecho. Em especial, na icônica frase de Zé Pequeno: “Dadinho é o caralho. Meu nome agora é Zé Pequeno, porra!”.

Em uma perspectiva discursiva, essas alterações realizadas no processo de tradução, mesmo que não prejudiquem a compreensão do filme, podem “amenizar” os efeitos de sentido com um vocabulário simples e menos impactante, que não representa, em um todo, o contexto das cenas. Os processos de paráfrase e polissemia operam da seguinte forma: o tradutor, ao

buscar a paráfrase perfeita para suas legendas na língua alvo, acaba por deslizar os sentidos por meio de processos polissêmicos atravessados ideologicamente. Ao querer significar a cena com as traduções adaptadas de forma a não chocar o público, diversos sentidos se perdem e outros aparecem.

Utilizando a conceituação de Greimas (*apud* SARFATI, 2010), quando os processos tradutórios apagam essa dialética própria das personagens, o que se apaga é o próprio discurso; a situação sociológica do ser em determinado grupo social é perdida, assim como o interdiscurso, sendo ambos pré-requisitos para a caracterização discursiva de um ser inscrito em um determinado momento sócio-histórico-cultural. Dentro da cinematografia, é imprescindível que áudio, legenda e visual representem um mesmo propósito, entretanto, quando a amenização ocorre e o discurso original é adaptado para melhor chegar aos espectadores, há uma dissociação entre esses três elementos; enquanto o áudio reproduz um diálogo com entonação de voz alterada e o vídeo apresenta imagens de violência, a legenda produz uma quebra de ritmo por suas traduções amenizadas (NOBRE, 2013).

O processo de ruptura da linguagem, da quebra de suas regras em prol de uma variedade simbólica e política, representativa do ser inserido socioculturalmente na história e em sua comunidade - com variações linguísticas estabelecidas pelo meio social de comunicação oral - não ocorre nos processos de tradução e legendagem americanas de forma que possa dar conta da língua original. Nesse ato, o que se perde é a própria identidade constituída às personagens desde os primeiros minutos de filme, além, como citado na introdução, da perda da representatividade que os atores das favelas se propõem a fazer.

Zé Pequeno, no trecho transcrito na tabela do tópico 3, nunca utilizaria os termos “uma ova”⁴ e “bastardo”⁵ optados pelo léxico americano, pois eles não carregam sentidos anteriores para a personagem, não são idiossincráticos na interlocução com os pares de sua comunidade linguística. Desta forma, o sentido linguístico tão constituinte de todas as relações entre as personagens de *Cidade de Deus*, que unem a representação visual e áudio, não é mais capaz de fazê-lo, pois a amenização da linguagem nas legendas em inglês pode causar, no espectador, uma alteração comprometedora de sentidos.

⁴ Tradução nossa, aqui, do trecho em itálico de “Li’l Dice, *my ass.*”, transcrito na linha 10 da tabela da sessão 3.

⁵ Tradução nossa, aqui, do trecho em itálico de “You’re a goner, *bastard.*”, transcrito na linha 14 da tabela da sessão 3.

A alteridade criativa do tradutor, citada por Bezerra (2012), ressignifica o discurso original em prol de uma compreensão semântica. O que ocorre, entretanto, na cena analisada de *Cidade de Deus* é a perda de sentidos originalmente propostos pela produção audiovisual. Na compreensão de discurso proposta por Sarfati (2010) há três critérios que o caracterizam: posicionamento, inscrição e intertextualidade; com a alteração desses critérios também se alteram os sentidos.

Quando ocorrem alterações como as transcritas nesta análise, principalmente os palavrões são o foco das adaptações. Questões como a utilização dos termos “bastard” e “my ass” alteram as opções de significação de um indivíduo inserido em dado grupo social – seu posicionamento – pois sua memória discursiva já não corresponde à mesma compartilhada com sua comunidade linguística, de forma que seus aportes lexicais não correspondem a sua inscrição em determinada realidade sociocultural – sua inscrição –; a própria relação interdiscursiva é alterada – sua intertextualidade – (SARFATI, 2012).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de analisar a legendagem americana do filme brasileiro *Cidade de Deus*, de modo a compreender os aspectos de adaptação escolhidos para a tradução e seus reflexos ideológicos, o presente trabalho utilizou postulados dos Estudos do Discurso, mais especificamente da Análise de Discurso. Estiveram, portanto, em jogo as noções de paráfrase e polissemia, a partir da leitura de Orlandi (2009).

A relação com o discurso em curso e produção de mais do mesmo é o que a autora chama de interdiscurso, ou memória discursiva. Nas palavras de Orlandi, “o sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele.” (2009, p. 32). Desse modo, todo indivíduo é sujeito aos discursos anteriores, às ideologias anteriores, pois é apenas parte do processo de significação da linguagem, seja ela oral ou escrita.

O tradutor é também um indivíduo inserido na confluência entre dois eixos: “o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é desse jogo que tiram seus sentidos” (ORLANDI, 2009, p. 33). De tal modo que, caracterizando a tradução como criação (BEZERRA, 2012), a ideologia sociocultural de quem traduz é que guia os processos de tradução, sem consciência de que o faz. Na cena analisada neste trabalho, quando Zé Pequeno

toma a “boca” de Neguinho, ocorre o processo adaptativo de legendagem de simplificação textual, em que o tradutor escolhe, além da omissão de alguns vocábulos, a utilização de um léxico amenizado, trocando palavras tabu como “filha da puta” e “caralho” por “*bastard*” e “*my ass*”, expressões que, em inglês, não carregam o mesmo teor agressivo que em português.

Há curiosamente, na cena analisada, ocorrência de tradução de nomes próprios o que, futuramente, pode ser analisada em outras pesquisas. As alterações de simplificação textual, entretanto, por si só influenciam nos processos de significação. O contexto da cena que, visualmente, apresenta traços violentos (adolescentes e crianças portando armas para intimidar o interlocutor, o suspense de um assassinato iminente, mas que não se concretiza, as expressões de pavor no rosto de Neguinho e seus companheiros) e, audivelmente, causa impacto (vozes altas, hesitações, gaguejos e entonação dominante de Zé Pequeno e seus companheiros) não corresponde às legendas de vocabulário simples, mais ameno e higienizado, considerando toda uma gama de possibilidades em língua inglesa.

Referências

BEZERRA, Paulo. A tradução como criação. V. 16. N.º 76. **Estudos Avançados**, USP, 2012. p. 47-56. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/47538/51267>. Acesso em: 30 jun. 2020.

CAPPELLE, Mônica Carvalho Alves; GONÇALVES, Carlos Alberto; MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes. Análise de Conteúdo e Análise de Discurso nas Ciências Sociais. v.5, n. 1. **Revista Eletrônica de Administração da UFLA**, 2003. Disponível em: <http://revista.dae.ufla.br/index.php/ora/article/view/251/248>. Acesso em: 30 jun. 2020.

CARVALHO, Richarles Souza de. **Materialidades Discursivas Persuasivo-Nostálgicas na Publicidade**. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem). Tubarão: UNISUL, 2016. Disponível em: <https://www.riuni.unisul.br/handle/12345/2051>. Acesso em: 30 jun. 2020.

CIDADE DE DEUS. Direção de Fernando Meirelles. Rio de Janeiro: Globo Filmes, 2002. Disponível em: Streaming Netflix.

GUTFREIND, Cristiane Freitas. O filme e a representação do real. **E-compos: Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação**, agosto de 2006. Disponível em: <https://www.e-compos.org.br/e-compos/article/view/90>. Acesso em: 30 jun. 2020.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MARCELLO, Carolina. **Filme Cidade de Deus**. Cultura Genial. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/filme-cidade-de-deus>. [s.d.]. Acesso em: 30 jun. 2020.

NOBRE, Naiara Martel. A legendagem no Brasil: interferências linguísticas e culturais nas escolhas tradutórias e o uso de legendas em aulas de língua estrangeira. v.2. n.1. **Revista de Estudos Linguísticos e Literários do Curso de Letras**, UNIFAP, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/letras/article/view/489>. Acesso em: 30 jun. 2020.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 8.ed. Campinas: Pontes, 2009.

SARFATI, Georges-Élia. **Princípios da análise do discurso**. São Paulo: Ática, 2010.

OS DESAFIOS DO ENSINO DE LITERATURA EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

THE CHALLENGES OF TEACHING LITERATURE IN PORTUGUESE LANGUAGE CLASSES

Barbara Lima Sampaio¹
barbaralimasampaio2@gmail.com

Eloisa da Rosa Oliveira²
elo@unesc.net

RESUMO

Quais os principais desafios do ensino de Literatura em aulas de Língua Portuguesa? Como se dá a crise da Literatura em sociedade e como ela reflete no espaço da sala de aula? Estes são alguns dos questionamentos que norteiam o pensar sobre o espaço da Literatura. Sendo que é por meio da indagação que flui o interesse pela pesquisa, o que resulta no intuito da mudança e amadurecimento da prática docente. Este trabalho visou investigar os desafios do ensino de Literatura em aulas de Língua Portuguesa e teve por objetivo central compreender melhor o debate teórico em torno do tema ensino de Literatura e seu espaço nessas aulas, de modo a entender a relação entre a crise da Literatura em sociedade e a crise do ensino de Literatura, assim como, estudar sobre as possibilidades da presença da Literatura como centro das aulas de Língua Portuguesa. A metodologia adotada para a pesquisa foi qualitativa e bibliográfica, sem um *corpus* específico a ser analisado, pois teve como base os estudos de teoria literária e as pesquisas de professores pesquisadores da área. Para organização dos tópicos do estudo, selecionamos três categorias de análise: 1) A crise da Literatura em sociedade; 2) A crise do ensino de Literatura e 3) O espaço da leitura literária em aulas de Língua Portuguesa. Em um primeiro momento, ocorreu o aprofundamento do tema crise da Literatura em sociedade, de acordo com a problematização de Perrone-Moisés (2016), Cruz (2017) e Lajolo (2018). Na sequência, buscou-se entender a relação entre as duas primeiras categorias, com base em Perrone-Moisés (2016), Cruz (2017), Cosson (2018) e Galvão e Silva (2017). E, por fim, abordou-se sobre o espaço da leitura literária nas aulas, isto é, como o texto literário se relaciona com os objetivos de uma aula de Língua Portuguesa, conforme orienta Antunes I. (2003), Zilberman (2012) e também Cosson (2018).

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; Ensino de Literatura; Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

What are the main challenges of teaching Literature in Portuguese Language classes? How does the crisis of Literature in society occur and how does it reflect in the classroom? These are some of the questions that guide the thinking about the Literature space. It is through inquiry that the interest in research flows, which results in the intention of changing and maturing teaching practice. This work aimed to investigate the challenges of teaching Literature in Portuguese Language classes and had as

¹ Graduada em Letras Português pela Universidade do Extremo Sul Catarinense- UNESC. Professora da rede pública de ensino de Siderópolis – SC.

² Graduada em Letras Português e Inglês pela Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Mestre e Doutoranda pela Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC. Professora do ensino superior da Universidade do Extremo Sul Catarinense e do colégio UNESC.

central objective the better understanding about the theoretical debate around the subject of Literature teaching and its space in these classes, in order to understand the relationship between the crisis of Literature in society and the crisis of Literature teaching, as well as studying the possibilities of the presence of Literature as the center of Portuguese Language classes. The methodology adopted for the research was qualitative and bibliographic, without a specific *corpus* to be analyzed, since it was based on studies of literary theory and research by professors and researchers in the area. To organize the study topics, it was selected three categories of analysis: 1) The crisis of Literature in the society; 2) The crisis of the Literature teaching and 3) The space of the literary reading in Portuguese Language classes. At first, there was a deepening at the theme of the crisis of Literature in society, according to the problematization of Perrone-Moisés (2016), Cruz (2017) and Lajolo (2018). Then, it was sought to understand the relationship between the first two categories, based on Perrone-Moisés (2016), Cruz (2017), Cosson (2018) and Galvão e Silva (2017). And, finally, it was approached the space of the literary reading in classes, that is, how the literary text relates to the objectives of an Portuguese Language class, as advised by Antunes I. (2003), Zilberman (2012) and also Cosson (2018).

KEYWORDS: Literature; Teaching of Literature; Teaching of Portuguese Language.

1 OBSERVAÇÕES INICIAIS

Nas duas últimas décadas, marcadas pela revolução digital³, o ensino de Literatura tem sido tema de estudos de pesquisadores brasileiros em geral, professores, críticos literários, etc. De forma geral, durante a graduação no curso de Letras – Habilitação em Língua Portuguesa, os futuros professores são levados a refletir sobre o tema, afinal, a Literatura faz parte deste ensino. Partiu-se deste contexto para a escolha do tema deste artigo, que se deu em função da busca por aprofundamento na temática, com vistas na experiência docente. Diante disso, o objetivo central deste estudo foi compreender melhor o debate teórico em torno do tema ensino de Literatura e seu espaço na aula de LP⁴. Para situar o leitor, será exposto neste tópico como se deu o desdobramento desta pesquisa, a fim de elencar as seções elaboradas para o desenvolvimento do tema. A metodologia do estudo foi bibliográfica, com foco no referencial teórico da área, e qualitativa, analisando o debate e relação entre os estudos sobre o tema.

Ao longo do curso de Letras – Habilitação em Língua Portuguesa na UNESC, os acadêmicos têm o contato com autores que estudam sobre o ensino, em especial de LP. Então, por meio do estudo da teoria, os futuros professores percebem apontamentos sobre esse ensino mediante as problematizações dos pesquisadores, com isso, é possível fazer relação com a

³ Termo utilizado para se referir ao avanço tecnológico.

⁴ Adotar-se-á o termo para se referir a disciplina de Língua Portuguesa.

experiência que se teve enquanto aluno (a) da Educação Básica. Este processo de familiarização da teoria com a experiência vivida em tempo de colegial se efetiva em contato com a prática enquanto professores. Pois, é no contexto da sala de aula que o (a) acadêmico (a) vivencia e acessa efetivamente o contexto de atuação docente nas aulas de LP e reflete mais fortemente sobre como pode elaborar suas aulas de acordo com a teoria debatida ao longo do curso, de modo a não repetir os mesmos equívocos ou vazios problematizados pelos teóricos.

Porquanto, o tema da pesquisa está relacionado ao estudo teórico sobre o ensino de Literatura, a partir e dentro do contexto do ensino brasileiro, justamente para que futuramente não haja distanciamento entre teoria e prática no fazer docente para o qual nos preparamos. E, para que a Literatura esteja presente nas aulas, por meio dos textos literários. Pois, dentre os apontamentos encontrados por meio de estudos para elaboração desta pesquisa, e que chamou a atenção, foi que a Literatura está em crise, tanto em sociedade quanto em sala de aula. Sendo assim, um dos objetivos está na compreensão da relação entre as crises da Literatura, de modo a entender os possíveis desafios nestes dois contextos. Posto isto, o foco da pesquisa se deu nas teorias e no tema, no que diz respeito à crise e aos desafios.

Diante dessa problematização inicial, para composição do estudo, elencou-se três categorias que serão aprofundadas no decorrer do texto de acordo com a pesquisa realizada: 2) A crise da Literatura em sociedade; 3) A crise do ensino de Literatura e 4) O espaço da leitura literária em aulas de Língua Portuguesa.

Dentre os estudos feitos para a elaboração da primeira seção, os teóricos Perrone-Moisés (2016), Lajolo (2018) e Cruz (2017), referiram-se a uma crise da Literatura em sociedade, especificamente Perrone-Moisés e Cruz, e, a leitura de Lajolo ajudou a compreender as mudanças que a Literatura sofreu. Com isso, o intuito da seção foi realizar um levantamento teórico sobre a crise da Literatura em sociedade, ou seja, compreender como se dá esta crise da Literatura, de acordo com as perspectivas desses teóricos.

Na segunda seção, destinada a pensar a crise do ensino de Literatura, o intuito foi compreender se há relação entre a crise da Literatura em sociedade e a crise no âmbito do ensino. Foram estudados dois teóricos da seção anterior, Perrone-Moisés (2016) e Cruz (2017), também o professor que estuda especificamente a sala de aula, Cosson (2018) e, Galvão e Silva (2017) que apontam os possíveis desafios da Literatura em aulas de LP.

Por fim, a última seção foi destinada ao espaço da leitura literária em aulas de LP, com o intuito de apontar a centralidade do texto literário nas aulas. Num primeiro momento, foi

contextualizado sobre o objetivo das aulas de LP, assim como seu objeto de estudo e como o texto literário pode protagonizar as aulas, de modo a cumprir o objetivo de uma aula de LP. Para isso, foram utilizadas pesquisas de autores que estudam o tema proposto neste tópico, Antunes I. (2003), Cosson (2018) e Zilberman (2012).

2 A CRISE DA LITERATURA EM SOCIEDADE

Uma reportagem de 2016 da *Folha de São Paulo*, segundo fonte da UOL (Universo Online), embasada numa pesquisa do Instituto Pró-Livro, realizada pelo Ibope, relatou que aumentou de 2011 a 2015 a quantidade de leitores no Brasil. Em contrapartida, a quantidade de leitores literários é mínima em detrimento a leituras em geral, de acordo com os dados da pesquisa. Ou seja, a quantidade de leitores, que aumenta devido ao acesso a meios variados de leitura, não significa que o número é favorável à Literatura discutida por Perrone-Moisés (2016). Segundo reportagem:

Cresceu ligeiramente o número de leitores no Brasil nos últimos quatro anos: eram 50% da população em 2011 e 56% (104,7 milhões de pessoas) no ano passado. Mas a literatura está longe de ser o formato preferido no país: 54% dos alfabetizados não lê romances, contos e poesias por vontade própria (PRADO, 2016, seção de livros).

Sabe-se que em casos como este, deve-se levar em consideração a abordagem da pesquisa realizada, mas, já citado anteriormente, a reportagem está baseada na “quarta edição da pesquisa Retratos da leitura, realizada pelo Ibope por encomenda do Instituto Pró-Livro” (PRADO, 2016, seção de livros), que considerou uma pessoa leitora, grosso modo, em relação à distância que esta esteve do último livro lido. É possível concluir, por meio dos dados da pesquisa, que há um distanciamento entre os leitores e a Literatura, visto que há apenas 2% de leitores literários, mas, além desta conclusão, surge uma questão pertinente cuja resposta, talvez, não seja tão fácil de ser respondida: por que há poucos leitores literários?

No campo da teoria literária e debates sobre a leitura e a Literatura, muito se discute sobre a crise da Literatura em sociedade. Com base nisto, esta seção foi destinada ao levantamento teórico sobre a crise da Literatura em sociedade, com o intuito de responder aos respectivos questionamentos: Como se dá esta crise? O que os autores de teoria literária têm estudado sobre? Há estudos de teóricos brasileiros que abordam sobre a crise da Literatura, a saber, *Mutações da literatura no século XXI*, de Perrone-Moisés (2016), *Literatura: ontem, hoje, amanhã* de Marisa Lajolo (2018), “Crônica de uma crise anunciada (há muito tempo...)” de Claudio da Cruz (2017), entre outros.

Sabe-se que não há um consenso sobre a definição de Literatura, pois é uma questão complexa para fixar em apenas um significado, mas é fato que ela existe e está em sociedade, em princípio sempre esteve, por mais que ao longo dos anos seu uso se modificou de acordo com o contexto histórico e plataformas. Lajolo (2018) relata as mudanças que a Literatura sofreu e tem sofrido, na obra supracitada, a autora perpassa dos gregos aos contemporâneos de forma convidativa para repensar sobre as questões envolvidas nas mudanças pelas quais a Literatura tem passado.

A mudança da concepção de Literatura e o debate sobre sua função também está presente em Perrone-Moisés (2016), porém, antes das “mutações da literatura”- aqui empregada com relação à função e não apenas o conceito- havia debates de filósofos e escritores sobre a possível “morte” ou “fim” da Literatura para o próximo século, doravante XXI, acompanhado de outros fins, como coloca a própria autora “fim do Homem, fim da história, fim da arte...” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 17). Em princípio, a autora relata da utilidade à inutilidade da Literatura, por meio de citações dos filósofos como Derrida e Escarpit que defendiam a Literatura, isto é, que viam nela um sentido para seu uso, mas, ao mesmo tempo, percebe-se a dificuldade de estabelecê-la com apenas um conceito ou finalidade. Com isso, vê-se a problemática que esteve presente na busca de escritores, pesquisadores e de outros filósofos apontados no decorrer do primeiro capítulo do livro de Perrone-Moisés (2016), uma busca pelo conceito e pela possível função da Literatura.

Percebe-se que a morte da Literatura, prevista pelos escritores mencionados por Perrone-Moisés (2016) no capítulo “O fim da literatura” não aconteceu, afinal, a Literatura ainda está presente, como a autora conclui. Mas é verídico que houve mudanças, neste século, condicionadas, entre outros fatores, pelo:

Impacto das mutações tecnológicas, em especial a informatização, que, se por um lado beneficia a produção e o comércio dos livros, por outro, privilegia a leitura rápida em detrimento a leitura lenta e reflexiva, a quantidade em detrimento a qualidade (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 23).

Além disso, o mercado editorial, que promove a circulação dos livros, oferece várias opções: “hoje a literatura é produzida por uma indústria tão sofisticada quanto à indústria de alimentos” (LAJOLO, 2018, p. 13), isto é, oferece os livros de acordo com a preferência do leitor, em que expõe a Literatura em várias faces e proporções, a depender do seu público. A expansão do mercado editorial e da tecnologia digital parece, portanto, um ponto central para esta crise, também pela perspectiva das autoras.

Não são apenas os filósofos citados por Perrone-Moisés (2016) que discutiam sobre a Literatura, há outros que muito antes já questionavam e problematizavam, foi “no mundo clássico dos gregos que começaram as primeiras divergências sérias entre os que discutiam *o que era e para que*

servia a literatura” (LAJOLO, 2018, p. 81, grifo da autora). Mas, sem dúvida, ainda não era chamada “Literatura” propriamente dita, e sim as manifestações tidas naquela época como parte da sociedade:

Aos olhos de hoje, a literatura deles (gregos) parece harmoniosamente integrada à vida grega. Forma de exprimir sentimentos coletivos, forma de comunicação com os deuses, forma de purificação (pela expressão) das grandes emoções [...]. E como celebração coletiva, além de cumprir papel social, também repercutia profundamente na vida de cada um [...] (LAJOLO, 2018, p. 81).

A Literatura fazia parte da sociedade, visto que foi mencionado pela autora que esta desempenhava um papel social, além de poder proporcionar um resultado de impacto na vida dos leitores ao lidar com o texto literário. Este último continua presente em sociedade, segundo a autora, até os dias atuais, numa perspectiva mais otimista, pois, para ela, os leitores leem Literatura porque veem um sentido para continuar lendo, como acontecia na época dos gregos, por mais que os cenários tenham se modificado, segundo Lajolo (2018). Pois, por meio da Literatura é possível retratar algo ou algum acontecimento da sociedade- e para além dela- e, ao lidar com o texto literário, o leitor pode compreendê-la por outra perspectiva.

Além disso, ainda sobre a produção da Literatura, segundo Lajolo (2018), com o passar dos anos, não muito longe dos gregos, a Literatura começou a ser vista como propriedade de elite, pois os poetas trabalhavam na casa de seus patrões com direito à moradia em troca de produções e recitações. Percebe-se, com isso, um fato que perpassa os dias atuais: “essa forma de produção marcou fortemente a literatura” (LAJOLO, 2018, p. 96) e, ainda hoje, é comum indicar a Literatura como área complexa pertencente aos mais letrados, mas na verdade, naquele tempo, segundo a autora, os próprios poetas eram vistos como “improdutivos”, ou seja, eram os supostamente letrados que trabalhavam para as pessoas ditas “de elite”.

Voltando a falar sobre a crise, outro ponto forte da Literatura em crise na sociedade apontado por Perrone-Moisés (2016) são as obras literárias caminharem lado a lado com obras que visam apenas anseios comerciais:

Essa liberdade do escritor contemporâneo não iguala uma obra literária a uma obra de puro consumo ou entretenimento. [...] O julgamento da obra literária não pode, portanto, ser apenas uma questão de gosto e seu valor não pode ser medido em termos de consumo, tomando como critério sua vendagem ou publicidade [...]. Na cultura atual, dominada por um mercado que trata as obras de arte como produtos vendáveis, a literatura pode inserir-se como mercadoria ou pode resistir, como bem imaterial (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 37).

Ou seja, para a autora, a crise também está no fato de que o valor da Literatura não deve ser pautado pela venda, pois a quantidade de consumidores não corresponde necessariamente à qualidade de leitura e ao valor do conteúdo literário. Nesse caso, Perrone-Moisés (2016) aponta duas possibilidades: inserir-se no mercado ou resistir como bem imaterial da sociedade.

Paralelo a isso, como menciona Lajolo, se é o “texto que permite o encontro de escritor e leitor” (LAJOLO, 2018, p. 147), como fica este encontro diante dos textos midiáticos e rápidos (informativos) que circundam os meios de comunicação nos dias de hoje? Pois, ao relacionar este fato com a realidade de uma pessoa que lida diariamente com esses textos, este leitor - que pode não ser um leitor literário- pode não encontrar um sentido ao lidar com o texto literário, e isso impede, então, que o encontro mencionado pela autora, efetivamente aconteça. Por meio da reportagem citada anteriormente, pode-se acrescentar que “jornais físicos e digitais lideram o ranking dos tipos de materiais mais procurados: 17% os leem todos os dias, enquanto a literatura atinge 9% da população diariamente, atrás ainda de revistas e livros não-literários” (PRADO, 2016, seção de livros). Ou seja, comprova-se então, que são poucos os encontros entre escritor e leitor possibilitados pelo texto literário conforme Lajolo (2018), já que muitos preferem textos não literários, de acordo com os dados da pesquisa.

Sendo assim, o que se pode levar em consideração entre os textos informativos que circundam a sociedade e os textos literários é a visão utilitarista de quem lê, afinal, é possível não haver sentido e utilidade num texto literário em comparação a uma notícia de jornal informativa. Sendo assim, ao encarar a Literatura como algo que deve ter uma função imediata pode ser o cerne para o não contato com o texto literário, pois a arte literária, não é texto informativo e sim convidativa à contemplação.

Em outro ensaio do mesmo livro de Perrone-Moisés (2016), a saber, “a crítica literária”, há outro fato exposto que influenciou a crise da Literatura, segundo a autora, que seria a ampliação da crítica literária numa crítica cultural, e, de certa forma, com um número maior de interessados no debate. Mas isto só foi percebido quando a crítica literária foi intitulada como instituição no século XIX, sendo assim, já na segunda metade do século posterior, com o afastamento desta instituição, foi percebida, além da elevação da tecnologia como já frisado pela autora, o avanço da crítica cultural, visto que:

A partir da segunda metade do século XX a crítica literária perdeu o espaço. Com o progresso dos meios audiovisuais e ascensão da cultura de massa, dotada de um público consumidor muito maior do que o dos leitores de literatura, a crítica literária foi inserida numa crítica cultural mais ampla [...] o espaço concedido na mídia à crítica literária encolheu, ao mesmo tempo que crescia o número de livros sendo publicados (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 60-61).

Esse debate de Perrone-Moisés (2016) está presente em “Crônica de uma crise anunciada (há muito tempo...)” de Claudio da Cruz (2017) em que este faz uma análise nas passagens em que a

autora se posiciona, especificamente, sobre a crise da Literatura. O autor, também, amplia a visão do leitor por meio de outros teóricos que discutem sobre o tema, além de retomar os escritores já mencionados pela autora. Dentre estes, o autor destaca o professor francês Compagnon e seus questionamentos acerca do uso da Literatura em sociedade, especificamente as questões em torno da proporção da arte literária, que para ele são importantes para compreender a crise.

Além de falar sobre Compagnon, Cruz (2017) também defende o ponto de vista da crítica argentina Ludmer e os posicionamentos esperançosos de Perrone-Moisés no que diz respeito às mudanças da Literatura futuramente. Pois, do ponto de vista do autor, por mais que Perrone-Moisés (2016) mencione em alguns momentos sobre “o fim”, “a crise” ou “o declínio” da Literatura, há, também, partes em que a autora compreende que este fato é contínuo, tal como aponta em sua “Conclusão intempestiva”: “enquanto permanecer vivo o desejo humano de contar e ouvir histórias [...] essa estranha instituição chamada literatura continuará existindo” (PERRONE- MOISÉS, 2016, p. 266).

Por conseguinte, Cruz (2017) concorda com Perrone-Moisés (2016) sobre a permanência da Literatura, por mais que haja mudanças, afinal, percebe-se este fato nos cenários pós-modernos, o que circundará em todos os continentes, na visão do autor “o certo é que o patrimônio acumulado pela literatura, oral ou escrita, e tanto no Ocidente quanto no Oriente, é imenso, devendo permanecer ecoando para as futuras gerações” (CRUZ, 2017, p. 262). Percebe-se, também, no texto de Cruz (2017) que na primeira parte há uma abordagem sobre a crise da Literatura em sociedade, e, no decorrer do texto, o autor expõe os relatos sobre a crise da Literatura para o âmbito do ensino, em que se deixa subentender a relação do fato já mencionado com a formação leitora dos cidadãos.

Diante do exposto, os pontos de vista dos teóricos são semelhantes quanto ao impacto que a Literatura sofreu causados pelos fenômenos sociais da pós-modernidade, isto é, seu espaço em sociedade está sendo moldado por meio dos avanços tecnológicos, visão esta presente tanto em Perrone-Moisés (2016), quanto em Lajolo (2018) e Cruz (2017). Porém, a diferença percebida durante estas leituras é que, ao que parece, Lajolo e Cruz são mais otimistas quanto à crise da Literatura, pois consideram que faz parte de um processo, e, esta crise não significa que a Literatura tenha perdido seu espaço ou valor. Já para Perrone-Moisés, a crise envolve outros aspectos pontuais, como a cultura de massa, a visão utilitarista para a arte literária implantada no coletivo de leitores que não leem Literatura. Além disso, há os estudos culturais que para a autora se sobressaem ocupando um espaço que antes era explorado pela teoria literária. Isto posto, existe algo em comum para todos os autores: a crise da Literatura em sociedade influencia na formação dos leitores literários e vice-versa, propondo desafios aos educadores, sobretudo, professores da área de Língua Portuguesa. Tópico este que será abordado na próxima seção.

3 A CRISE DO ENSINO DE LITERATURA

A Literatura está em crise em sociedade, por ‘n’ motivos, tais quais foram abordados na seção anterior. Já nesta, ter-se-á como objetivo responder outro questionamento, relacionado ao âmbito do ensino: Como esta crise da Literatura em sociedade se reflete na sala de aula? Para aprofundar o assunto, serão utilizadas as abordagens de alguns autores brasileiros, a saber, “O ensino de literatura” de Perrone-Moisés (2016), “Crônica de uma crise anunciada (há muito tempo...)” de Claudio da Cruz (2017), “A literatura escolarizada” de Cosson (2018) e “O ensino de literatura no Brasil: desafios a superar em busca de práticas mais eficientes” artigo de Galvão e Silva (2017), entre outros pesquisadores.

Perrone-Moisés (2016) afirma que os debates que circularam em torno da utilidade da Literatura em sociedade tiveram respaldo nas instituições de ensino, pois também ocasionou hesitação neste âmbito “a dúvida se instalou dentro da própria disciplina e de seus docentes. O abalo sofrido pelo conceito de ‘literatura’, a falta de consenso quanto aos critérios de avaliação da obra literária e de sua função têm tido um impacto devastador no ensino literário (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 71). Com isso, percebe-se que a redundância da visão utilitarista perpassa o espaço de ensino, enquanto local do conhecimento, sendo que a leitura, inclusive a não utilitária e não informativa, é a ponte para o contato com a diversidade de conhecimentos, em especial à leitura literária.

Cruz (2017) ao seguir o debate de Perrone-Moisés (2016) sobre a crise da Literatura em sociedade e a crise no ensino de Literatura, divide seu texto do mesmo modo, de forma convidativa e exemplificada, pois relata fatos de sua experiência enquanto professor para demonstrar a relação entre as crises, declarando:

Até aqui foram levantadas algumas questões que dizem respeito direta ou indiretamente ao ensino de literatura [...] falamos da crise pela qual estaria passando a instituição literária na atualidade, fruto direto de mudanças radicais de paradigmas, que puseram por terra ou no mínimo questionaram profundamente um conjunto de valores até então solidamente estabelecidos no campo literário (CRUZ, 2017, p. 279).

Adiante, o autor continua a abordagem sobre o ensino de Literatura de forma a elencar a questão da leitura, assim como a importância da Literatura e as visões dos teóricos de acordo com as temáticas. O autor conhecido por falar de letramento literário nas aulas de LP, Rildo Cosson (2018) em sua obra *Letramento Literário: teoria e prática*, também problematiza o tema da crise, pois em seu capítulo “A literatura escolarizada” frente às defasagens da Literatura em sala de aula, evidencia a falta e a carência do ensino de Literatura em aulas de LP “[...] estamos adiante da falência do ensino de literatura. Seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza

(COSSON, 2018, p. 23). Ou seja, para ele há um apagamento da Literatura, pois seu estudo está simplificado à informação dos fatos históricos de escolas literárias e deixa-se de lado o texto e as discussões a respeito deste objeto.

Ademais, há dois fatos mencionados por Perrone-Moisés (2016) sobre a crise da Literatura em sociedade, que se relacionam com a crise no âmbito do ensino. No capítulo anterior, foi mencionada, sob a ótica da autora, a distinção entre a crítica literária e a crítica cultural, já em seu capítulo destinado ao ensino, ao seguir o mesmo raciocínio, é mencionada a dominação dos estudos culturais sob os estudos literários, ou seja, também há uma distinção, mas relacionada ao ensino de Literatura. Perrone-Moisés (2016) entende que “o feminismo, o movimento gay e o multiculturalismo correspondem a grupos com força política, e também a importantes nichos do mercado” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 72), porém, para a autora, isto equivale a utilizar a Literatura em favor dos estudos culturais, seus movimentos e protestos, e com isso, abre-se mão da Literatura primordial concebida nos séculos passados, com foco na teoria literária, por isso ela aponta o crescimento dos estudos culturais como um dos fatores da crise do ensino de Literatura.

Uma ressalva que só pode fazer às ideias de Perrone-Moisés (2016), pode-se substituir a “submissão” usada pela autora, quando diz que a teoria literária se submeteu aos estudos culturais, por “contribuição” dos estudos culturais e seus temas que circundam a sociedade para os estudos literários. Por meio dos estudos culturais é possível trazer abordagens e reflexões às aulas de LP via arte literária, sobre os temas relevantes que rondam a sociedade, sem tirar, com isso, o espaço da centralidade da Literatura na sala de aula e a discussão sobre a potência da Literatura.

O outro aspecto mencionado por Perrone-Moisés (2016) sobre os estudos literários, diz respeito às possíveis demandas ao utilizar a obra literária, que pode se restringir à forma ou ao conteúdo, e que segundo a autora, ao ter como base apenas um destes preceitos, a obra perde seu aspecto como um todo, pois:

Tanto o excesso de conteudismo como o excesso de formalismo deixam escapar um lado da obra, perdendo de vista sua unidade. Por ser criação de significados a partir de dados da realidade, a obra literária, diferentemente dos textos verbais apenas comunicativos, diz *algo em determinada forma*, mais complexa, mais rica, mais ambígua (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 77, grifo da autora).

Perrone-Moisés (2016) sugere, portanto, um equilíbrio entre o debate a respeito do conteúdo e forma da Literatura em sala de aula, para que uma coisa não anule a outra e possam compor uma unicidade.

Ademais, constata-se, também, outro aspecto, já citado em outro momento, que Perrone-Moisés (2016) menciona ser um dos fatores que contribuem para o afastamento dos textos literários nas

aulas de LP: a utilidade dos textos comunicativos de modo primordial, justamente por serem textos informativos, lidos com frequência em sociedade, o que contribui para a diminuição da presença, e de certa forma, para o afastamento dos textos literários, e com estes, a Literatura da realidade dos estudantes. Ou, porque os textos literários são complexos em detrimento aos textos informativos, mas que, exatamente por isto exige que a leitura literária inicie o quanto antes “[...] por ser complexa, a leitura do texto literário exige uma aprendizagem que deve ser iniciada na juventude” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 78). Isto é, a questão da complexidade não justifica a preferência aos textos informativos.

Antunes B. (2015) em seu artigo “O ensino de literatura hoje” defende que os mesmos fatores que corroboraram a crise da Literatura em sociedade afetam a crise do ensino de Literatura, porém, deduz que a própria escola contribui para o enfraquecimento, enquanto instituição demorada a se adaptar de acordo com os recursos tecnológicos modernos:

É muito provável que a escola esteja defasada em relação aos tempos atuais, nos quais se verificam mudanças rápidas de comportamento, motivadas em grande parte pelo avanço inédito da tecnologia em todos os níveis sociais. Como se sabe, a escola demora a incorporar em seus currículos os novos conhecimentos a serem transmitidos. É, portanto, aceitável que, no tocante à literatura, ocorra o mesmo fenômeno, ou seja, o apego a *corpus* e métodos didáticos que tendem a se distanciar das práticas sociais da criança e do jovem contemporâneo (ANTUNES, B., 2015, p. 5).

Constata-se, que essa questão que envolve a escola é um desafio frequente. Por outro lado, Cosson (2018) menciona que a escola pode proporcionar o afastamento da leitura literária, justamente por tentar se adequar aos moldes e gêneros textuais da atualidade, e, deixa-se de lado à obra literária em si. Além de Antunes B. (2015), há outros pesquisadores que abordam sobre o ensino de Literatura, mais especificamente sobre os possíveis desafios da Literatura em aulas de LP, a saber, Galvão e Silva (2017) que indicam, no artigo “O ensino de literatura no Brasil: desafios a superar em busca de práticas mais eficientes”, alguns pontos serem os desafios mais frequentes sobre o apagamento ou o afastamento da Literatura. Dentre estes, destaca-se: 1) a preocupação com o vestibular; 2) a formação dos professores; 3) professores não leitores; 4) não valorização do repertório dos alunos e 5) conceitos sobre a leitura preestabelecidos. Percebe-se que há relação entre alguns pontos, por exemplo, 2 e 3, mas todos são relacionados entre si por tratarem de um único aspecto: os possíveis motivos dos desafios da Literatura em aulas de LP.

Por certo, para defesa do primeiro ponto, Galvão e Silva (2017) mencionam que uma das possibilidades sobre o motivo do professor reduzir a Literatura por aula de história pode ser pela preocupação com o vestibular, por isso a ênfase aos períodos literários, aos autores e às obras pertencentes à determinada época. Já no segundo ponto, enfatiza-se o déficit na formação do professor

e salienta-se a importância do professor se aperfeiçoar como docente e pesquisador durante o contato com a sala de aula, ou seja, sempre se aprimorar na temática do ensino de LP, com o intuito de renovar e revisar sua ação enquanto mediador do conhecimento, em especial ao saber literário e ao incentivo à leitura:

No que se refere aos professores, há que se considerar a maneira como sua formação se constitui, o que traz consequências na prática em sala de aula: quando capacitados e possuidores de uma boa formação, podem contribuir de forma mais efetiva para que o estímulo à leitura se desenvolva na escola (GALVÃO; SILVA, 2017, p. 211).

Nesta concepção, Galvão e Silva (2017) argumentam que é essencial que o professor de LP seja leitor, para poder incentivar os discentes a lerem livros literários, afinal, “para além da formação acadêmica, outra questão relativa ao professor se configura como desafio do ensino de literatura no Brasil: a sua falta de prática leitora” (GALVÃO; SILVA, 2017, p. 213). Pode-se acrescentar outro fato, que diz respeito ao professor ser um mediador no momento de leitura, e, para além de ter o conhecimento sobre os textos, também saber como ou qual a melhor forma de incentivá-los, de acordo com o diagnóstico da turma.

Entretanto, no quarto ponto, a partir do incentivo à leitura, como uma das tarefas do professor, Galvão e Silva (2017) acrescentam a relevância de ser levado em consideração o repertório de leitura dos alunos, justamente para que seja o ponto de partida para início de outras leituras mais densas, como os cânones, por exemplo. Por fim, os autores apresentam o fato de serem utilizados conceitos preestabelecidos durante as aulas, especificamente durante as discussões de textos literários, pois:

Nas salas de aula brasileiras, ainda é possível notar um ensino de literatura onde o trabalho com o texto literário esbarra numa perspectiva pré-fabricada de análise, partindo do livro didático ou do professor. Nesse ambiente, as respostas dos discentes às atividades avaliativas ou até mesmo às discussões em sala precisam se enquadrar no perfil proposto pelos livros didáticos e/ou pelos professores [...] (GALVÃO; SILVA, 2017, p. 218).

Sendo assim, na perspectiva dos autores, há aulas de LP em que não há a liberdade para os alunos exprimirem seus entendimentos e pontos de vista sobre a leitura, o que ocasiona um afastamento em relação à leitura em sala de aula e dificulta a ampliação por meio de novas leituras e de um possível compartilhamento de ideias entre o (a) professor (a) e os colegas. Afinal, “quanto mais autonomia de análise tiver o estudante, sob a orientação do professor e das teorias aplicáveis, mais próximo estará de alcançar a competência para analisar diferentes textos das mais diversas correntes literárias [...]”

(GALVÃO; SILVA, 2017, p. 219). Frente aos desafios apontados sobre o ensino de Literatura, pode-se acrescentar outros pontos mencionados pelos autores já citados, ou que acrescentam outros desafios que rondam esse âmbito. Mas, os autores concluem: os desafios do ensino de Literatura nas aulas comprovam que há uma “crise”, uma “falência” ou um “declínio” do ensino de Literatura, em aulas de LP.

Em síntese, a crise da Literatura em sociedade se reflete na sala de aula, de forma direta e indiretamente, de acordo com os autores. Para Perrone-Moisés (2016) a relação é direta, pois, foi mencionado sobre o olhar utilitarista para a Literatura, assim como o estudo do texto literário com foco somente na forma ou no conteúdo, sugerindo uma unicidade entre os dois pontos. Cruz (2017) defende que os fatores influenciam direta e indiretamente de acordo com os aspectos. Enquanto Cosson (2018) trata especificamente de como a Literatura está em sala e problematiza a ênfase dada aos períodos literários ao invés de priorizar o contato direto com o texto literário. Mas, também, menciona o comprometimento da escola como um todo, pois a responsabilidade não é apenas da aula de LP. Frente a esses pontos de vista, faz-se uma possível relação com os desafios mencionados por Galvão e Silva (2017). Por fim, o intuito foi mencionar as visões sobre a crise para repensar como a Literatura pode estar no centro das aulas de LP, tópico este que será abordada na seção seguinte.

4 O ESPAÇO DA LEITURA LITERÁRIA EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Parte-se do pressuposto de que a crise da Literatura em sociedade se reflete na sala de aula, pois estão relacionadas aos desafios enfrentados pelos professores de LP, conforme a seção anterior. Neste tópico, será abordado sobre o espaço destinado à Literatura em aulas de LP, com intuito de responder ao questionamento: Como a Literatura pode estar presente na aula de LP? Para aprofundar este assunto, sala de aula e ensino de Literatura, dentro das aulas de LP, serão utilizadas algumas obras de professores que pesquisam este tema, a saber, “Repensando o objeto de ensino de uma aula de português” de Antunes I. (2003), *Letramento Literário: teoria e prática* de Cosson (2018) e “A escolha do texto” de Zilberman (2012), entre outros pesquisadores da área.

Para Antunes I. (2003), o objeto central da aula de LP deve ser o texto. Em seu livro, com seus capítulos paradigmáticos, mais especificamente o intitulado “Repensando o objeto de ensino de uma aula de português”, como o título já sugere, expõe sua convicção de que é necessário refletir sobre o objeto em torno do qual devem circular os conteúdos a serem trabalhados na disciplina de LP, ou seja, “a mudança no ensino de português não está nas metodologias ou nas ‘técnicas’ usadas. Está na escolha do objeto de ensino, daquilo que fundamentalmente constitui o ponto sobre o qual lançamos os nossos olhares (ANTUNES, I., 2003, p. 108). Ou seja, para ela o foco é a linguagem que se dá por meio dos

textos, e, estes podem ser os literários, pois além de estudar a língua, é possível explorar outras especificidades encontradas apenas na arte literária.

Segundo abordagem de Antunes I. (2003) o intuito das aulas de LP, deve ser que os alunos desenvolvam suas habilidades de fala, escuta, leitura e escrita. No entanto, para que isso efetivamente aconteça, o objeto de estudo deve ser, necessariamente, o texto, afinal, “é o uso da língua – que apenas se dá em textos – que deve ser o objeto – digo bem, o objeto – de estudo da língua” (ANTUNES, I., 2003, p. 111). Para inserir o texto literário neste contexto, é possível levar em consideração a relação humana com a invenção, a liberdade, e o “desejo de contar e ouvir histórias” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 266) que o texto literário também pode proporcionar. E, que de certa forma, utilizam a linguagem para dialogar com sua realidade ou outras leituras de mundo, além da possibilidade de “tornar as pessoas cada vez mais críticas, mais participativas e atuantes, política e socialmente” (ANTUNES I., 2003, p. 15), ou transpor sua capacidade de imaginação.

Além disso, Cosson (2018), em seu capítulo intitulado “A literatura e o mundo”, sobre a Literatura ser uma forma de exercício da linguagem, diz:

O corpo linguagem, o corpo palavra, o corpo escrita encontra na literatura seu mais perfeito exercício [...] a prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escrita, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana [...] isso ocorre porque a literatura é plena de saberes sobre o homem e o mundo (COSSON, 2018, p. 16).

Sendo assim, por meio da Literatura, segundo Cosson (2018), é possível exprimir as habilidades mencionadas anteriormente por Antunes I. (2003). Isto se faz por meio da leitura de textos literários, que, para Zilberman (2012), deve ter como respaldo ela mesma, como diz a autora: “talvez seja preciso antes de tudo considerar o ato de ler uma atitude cujo significado se encerre nela mesma” (ZILBERMAN, 2012, p. 114). Ou seja, para ela o espaço da Literatura nas aulas de LP pode se justificar pela leitura por si só, sem necessidade de um fim útil ou “produto final” a partir de uma atividade. Porém, por meio da discussão sobre o texto, e, a partir do amadurecimento destes pontos (leitura e discussão), também pode-se explorar alguma atividade referente à leitura, já que é necessária a composição de notas, mas que o (a) professor (a) não se restrinja à visão utilitarista do texto literário. Outra defesa da autora sobre o texto literário se dá pela “necessidade de conhecimento, por parte do aluno, da história da literatura nacional, sua tradição e membros mais ilustres” (ZILBERMAN, 2012, p. 116), isto é, diz respeito ao direito de o aluno conhecer os escritores de seu país, assim como de sua localidade atual.

Por certo, mesmo sabendo que o objeto texto não precisa ser apenas literário, pode-se defender a importância do professor utilizar os textos literários como objeto de estudo nas aulas de LP, e a partir da análise destes textos, explorar os conteúdos a serem ministrados, isto é, a partir da reflexão

sobre a leitura e para além dela, justamente “porque os textos literários podem incluir todos os outros tipos de texto que o aluno deve conhecer [...] porque a significação, no texto literário, não se reduz ao significado [...], mas opera a interação de vários níveis semânticos e resulta numa possibilidade teoricamente infinita de interpretações” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 80). Ou seja, por meio do texto literário os alunos podem analisar o desenvolvimento da linguagem (nesta arte), como ela se modifica de acordo com a pretensão do escritor e, pode ter várias significações, de acordo com o entendimento do leitor e também do contexto de produção da obra.

Na seção anterior, foi mencionado que a Literatura era vista, no tempo dos gregos, como parte da sociedade e desempenhava um papel social importante, de acordo com Lajolo (2018). Fritzen (2017) também fala sobre isso em seu capítulo “O entorno da pergunta ‘O que significa *ensinar* literatura?’: reflexões sobre seu lugar e papel na Educação Básica”, quando menciona que esse movimento continuou nos anos seguintes, pois esteve presente no âmbito do ensino, dado que:

[...] há pouco mais de cinquenta anos poucos teriam imaginado levantar essa questão sobre a legitimidade de a literatura ser um objeto no currículo. Sua razão de ser estava amparada por uma tradição milenar que desde a Antiguidade Clássica a dispunha como estratégia para a formação da palavra nos cidadãos. Mais recentemente, foi a constituição dos Estados-nação que a estabeleceu como patrimônio a ser conhecido e lembrado no processo de expansão do sistema de ensino à população dos seus territórios. Voltada à profissionalização da palavra antes, como Retórica, e à constituição da consciência nacional depois, como História Literária, a literatura se mantinha firme como texto hegemônico na aprendizagem da Língua (FRITZEN, 2017, p. 110).

Haja vista, na aula de LP, segundo Fritzen (2017) o texto literário já foi central. O autor também acrescenta que estavam presentes por meio da literatura clássica, e, mais adiante, pela literatura vernácula, mas de uma forma ou de outra os textos literários eram - inquestionavelmente - utilizados nas aulas. Já agora, há apenas a utilização de um dos textos – clássicos ou vernáculos – e a presente ênfase nos tipos textuais, isto é, “hoje a questão já não é mais a transição envolvendo os tipos de textos literários, clássicos ou vernáculos, mas a mudança dos tipos textuais, literários ou não” (FRITZEN, 2017, p. 111). Ou seja, o autor afirma que atualmente ocorre, muitas vezes, a substituição do espaço da Literatura em aulas de LP por textos que não são literários.

Além de Fritzen (2017), Carvalho (2015), no artigo “A importância da leitura literária para o ensino”, também problematiza o tema ao dizer que “a literatura não está presente na sala de aula como gostaríamos. Para muitas escolas é um conteúdo sem muito significado [...] só tem valor acompanhado de algum ensinamento de gramática” (CARVALHO, 2015, p. 12). Com esta afirmação, percebe-se, também, a visão utilitarista do texto literário no âmbito do ensino, pois só há função se for utilizado

como pretexto para as noções gramaticais. Também, há o estudo simplificado da Literatura por aulas de história, ou melhor, a substituição dos textos literários pelos “estudos” dos períodos literários e seus respectivos autores, que resultam em “aulas essencialmente informativas nas quais abundam dados sobre autores, características de escolas e obras, em uma organização tão impecável quanto incompreensível aos alunos” (COSSON, 2018, p. 22).

Além do mais, ainda de acordo com Cosson (2018), pode-se acrescentar, também, a utilização do texto literário - um gênero específico: conto, crônica, etc.- em comparação a outros gêneros textuais sem exploração à arte estética. Ou, ainda, a utilização de um texto literário para comprovação da característica de um determinado período literário visto anteriormente, pois “os textos literários, quando comparecem, são fragmentos e servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários antes nomeadas” (COSSON, 2018, p. 21). Dessa forma, a discussão do texto literário não é a prioridade nesse formato de aula, percebe-se, também, o fator utilitarista, pois o texto está sendo utilizado como forma de comprovação da história dos períodos.

Conforme Lajolo (2018), esses fatos bloqueiam o contato entre autor, texto e leitor. Do mesmo modo que, se o texto literário for utilizado como pretexto, isto é, sem a sua devida mediação e busca por significado, passará despercebido às abordagens possíveis e que podem acrescentar no repertório do aluno, e, isto pode resultar num afastamento entre a Literatura e os discentes. Mas, dentre as práticas possíveis para o texto literário ser o centro das aulas, pode-se ter como base levar em consideração o repertório de leitura dos alunos, conforme problematiza Zilberman:

Os objetivos podem levar em consideração os interesses do aluno, para quem talvez a tipologia de textos e a afirmação antecipada de valores podem parecer arbitrárias, se não provierem de uma formulação dele ou se relacionarem à sua experiência de leitura. A dificuldade que imediatamente aparece diz respeito à explicitação desses interesses. Não porque eles não existam, mas porque os estudantes podem não saber externá-los (ZILBERMAN, 2012, p. 118).

Por isso, a autora enfatiza a importância de ouvir e dar espaço aos alunos, para que se sintam à vontade para compartilharem suas leituras com os colegas e professor (a), assim como se expressarem sobre a experiência destas leituras, para que durante a leitura e discussão sobre um texto trazido pelo (a) professor (a), os alunos continuem com a mesma liberdade e envolvimento que tiveram durante a socialização de suas leituras.

Em síntese a esta categoria, a Literatura deve estar presente como centro das aulas de LP, a partir da leitura e discussão, seja sobre o tema, o contexto cultural e histórico, o debate estético em torno da obra, as diversas significações atribuídas à obra literária, as relações com sua realidade ou até mesmo sua relação com outros textos literários ou não literários. Dentre todas essas alternativas é possível que o texto literário seja o princípio para desencadear o decorrer dos assuntos a serem estudados

sobre a LP e para além dela. Os autores citados neste tópico defendem este pressuposto, tanto Cosson (2018), como Zilberman (2012) e Perrone-Moisés (2016). Embora Antunes I. (2003) não foque no texto literário, também defende o texto como centro, reforçando a reflexão. Dentre as realidades sobre o espaço da Literatura nas aulas de LP, é possível que a situação seja repensada, com base em pesquisas sobre o tema, para que a disciplina de LP possa ter como protagonista a Literatura, gerando maior envolvimento dos alunos com os textos literários, para além dessa perspectiva de período, análise apenas gramatical ou análise de características do gênero e tipo textual.

5 OBSERVAÇÕES FINAIS

No início deste estudo, problematizou-se o espaço da Literatura em aulas de LP, com o intuito de justificar as escolhas das categorias, de acordo com o debate teórico em torno do tema ensino de Literatura e uma possível relação com o início da prática docente. As categorias elencadas para estudo foram: 1) A crise da Literatura em sociedade, 2) A crise do ensino de Literatura e 3) O espaço da leitura literária em aulas de Língua Portuguesa.

Sobre a categoria 1) A crise da Literatura em sociedade foram expostos os motivos da crise em sociedade, de acordo com os teóricos escolhidos. Ou seja, um dos fatores que contribuiu para a crise foi a passagem de época com o avanço tecnológico cada vez mais acessível, em que a sociedade foi e está inserida, e isso se reflete no contato com a Literatura, a partir do momento que os textos não literários forem lidos e escolhidos com maior frequência. Isto é, pela visão da utilidade nestes textos, já que a maioria é informativa, em contrapartida aos textos literários. Também há a expansão dos estudos culturais, que podem ser entendidos como a ocupação de um espaço que antes era destinado apenas aos estudos literários, no que tange a teoria literária.

Acerca da categoria 2) A crise do ensino de Literatura foi desenvolvida sobre a crise da Literatura em sociedade e sua relação com a crise da Literatura no ensino. Ou seja, a crise da Literatura em sociedade e seus motivos (preferências de leitura, utilitarismo, etc.) se refletem na sala de aula, pois a realidade é a mesma, afinal, está inserida na sociedade (em crise), com isso, há as preferências pelos textos não literários (informativos), assim como há ênfase na forma da Literatura, isto é, ênfase nas características dos períodos literários, ao invés da experiência do texto literário.

No que se refere à categoria 3) O espaço da leitura literária em aulas de Língua Portuguesa foi exposto o objeto de estudo da aula de LP, o texto, assim como o objetivo da

aula, que tem por foco a língua e as habilidades que os alunos devam desenvolver. Sendo assim, a Literatura pode estar presente por meio do texto literário, sendo utilizado como o centro das aulas, ou seja, para que a partir da leitura e discussão, sobre: o tema, a abordagem, relação com a realidade, a forma, entre outros pontos sejam expressas as manifestações da linguagem, assim como as diferentes significações do texto literário. Pois, por meio disso, o centro (objeto de estudo) será o texto e, terá a prática das habilidades, que se refere ao momento de reflexão sobre a leitura, além das diversas significações transmitidas por meio do texto literário.

Enfim, o estudo estabeleceu relação entre a aula de LP e o ensino de Literatura, de modo a problematizar a presença do texto literário nas aulas e entender a relação da crise com os possíveis desafios. Desse modo, a pesquisa se destina aos professores e demais pesquisadores que acreditam no poder da Literatura e nas especificidades do texto literário, tanto de forma a compreender os usos da língua, como perceber a arte literária como liberdade de escrita e de significação.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Benedito. O ensino de literatura hoje. **Fronteiraz: revista digital do programa de estudos pós-graduados em literatura e crítica literária**. São Paulo: v. 14, julho, 2015. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/fronteiraz/article/view/22456>> Acesso em: 16 de set. de 2019.

ANTUNES, Irandé. Repensando o objeto de ensino de uma aula de português. In: **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003. pp. 107-154

CARVALHO, Maria Damiana. A importância da leitura literária para o ensino. **Entreletras**. Tocantins: v. 6, n. 1, p. 6-21, jan/jun, 2015. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/download/1484/8650> Acesso em: 15 de maio De 2019.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ª ed. São Paulo: Contexto 2018.

CRUZ, Claudio Silva da. Crônica de uma crise anunciada (há muito tempo...). In: CECHINEL, André; SALES, Cristiano de (org.). **O que significa ensinar literatura?** Florianópolis: EdUFSC; Criciúma: EdiUnesc, 2017. pp. 253-294.

FRITZEN, Celdon. O entorno da pergunta: o que significa ensinar literatura? Reflexões sobre seu lugar e papel na Educação Básica. In: CECHINEL, André; SALES, Cristiano de (org.). **O que significa ensinar literatura?** Florianópolis: EdUFSC; Criciúma: EdiUnesc, 2017. pp. 109-121.

GALVÃO, André Luis Machado; SILVA, António Carvalho da. O ensino de literatura no Brasil: desafios a superar em busca de práticas mais eficientes. **Letras & Letras**. Uberlândia: v. 33, n. 2, p. 209-228, jul/dez, 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/38630/21192>. Acesso em: 16 de set. de 2019.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: ontem, hoje, amanhã**. São Paulo: UNESP, 2018.

PRADO, Carol. No Brasil, 54% não consomem livros literários por vontade própria. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 19 de maio de 2016. Seção de livros. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2016/05/1772898-no-brasil-54-nao-consome-literatura-por-vontade-propria-aponta-pesquisa.shtml>. Acesso em: 20 de ago. de 2019.

PERRONE, Moisés Leyla. **Mutações da literatura no século XXI**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

ZILBERMAN, Regina. A escolha do texto. In: **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: ed. Contexto, 1988. pp. 115-119.

ESTUDO DIACRÔNICO DA INTERPOLAÇÃO DO *NÃO* ENTRE O VERBO E O CLÍTICO

DIACRONIC STUDY OF THE INTERPOLATION OF THE WORD “*NÃO*” BETWEEN VERB AND CLITIC

Beatris Pizzoni de Freitas¹
beatrispizzoni@gmail.com

Larissa Martins Pedro²
larimartins_pe@hotmail.com

Laura Leonardelli Costa Paulino³
laurinhaleonardelli@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo busca abordar questões pertinentes à mudança linguística quanto à posição do não pré-verbal que, no passado do português, pelo fenômeno de interpolação, situava-se entre o clítico e o verbo. Para tanto, far-se-á um estudo diacrônico da variante PB (português brasileiro), no intuito de ressaltar o enfraquecimento e a perda da interpolação do não, verificando suas possíveis causas.

PALAVRAS-CHAVE: Interpolação; Clíticos; Linguística Histórica.

ABSTRACT

The present article seeks to approach questions related to a linguistic change regarding the placement of the preverbal position of the word “não”, which in the past of Portuguese, by the interpolation phenomenon, was situated between the clitic and the verb. In order to do so, a diachronic study of the BP variant (Brazilian Portuguese) will be developed to verify the weakening and the loss of the interpolation of the “não” and its possible causes.

KEYWORDS: Interpolation; Clitics; Historical Linguistics.

1 INTRODUÇÃO

¹ Graduada em Letras/Português pela Universidade do Extremo Sul Catarinense, com período de mobilidade acadêmica (2018/1) na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

² Graduada em Letras/Português pela Universidade do Extremo Sul Catarinense, com período de mobilidade acadêmica (2018/1) na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

³ Graduada em Letras/Português pela Universidade do Extremo Sul Catarinense, com período de mobilidade acadêmica (2019/2) na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Sabe-se, pelos estudos diacrônicos da Linguística Histórica, que as línguas estão em constante mutação no eixo do tempo, mutações essas que, vistas por uma perspectiva gerativista, se constituem por rearranjos internos do próprio sistema linguístico em questão. Amplos são os tipos de mudanças que afetam as línguas, podendo situarem-se desde o âmbito gramatical até o semântico, de acordo com Gabas Junior (2007), uma vez que “construir hipóteses de caráter explicativo para os fenômenos descritos” (FARACO, 1950, p. 91) faz parte do papel dos estudos históricos da Linguística.

Esta pesquisa, portanto, surge de um fenômeno visto primeiramente na literatura realista (mas comprovada em textos não literários e pesquisas sobre o tema), que se caracteriza pela interpolação do *não* em relação aos pronomes clíticos e ao verbo. Com efeito, viu-se que no passado do português brasileiro, doravante PB, grande parte do uso dos clíticos, quando em próclise, ocorria antes do operador de negação sentencial *não*, sendo que este se situava entre o clítico e o verbo. Conquanto, vê-se que essa característica não se faz mais presente na variação de PB atual.

Desse modo, este artigo pretende localizar os estudos de linguística histórica, com ênfase nas mudanças gramaticais, com uma posterior elucidação dos conceitos de clíticos e interpolação. Após, utilizando-se de jornais antigos e outras pesquisas concluídas sobre o uso dos clíticos, numa perspectiva diacrônica, far-se-á um recorte desses usos apenas em relação ao advérbio citado, relacionando com a possível mudança do estatuto do *não* em relação aos outros tipos de advérbio e os porquês da diminuição e da posterior perda da sequência cl-NEG V⁴ no PB corrente.

2 LINGUÍSTICA HISTÓRICA

Diferenciando-se da História da Linguística, que trata dos percursos e caminhos traçados pela Linguística como ciência da linguagem, a Linguística Histórica caracteriza-se por estudar as mudanças das línguas no decorrer do tempo. De modo geral, esses estudos são feitos diacronicamente, pois, conforme Faraco (1950), as línguas em relação às outras, ou de forma

⁴ Neste caso, cl-NEG V seria a estrutura de orações interpoladas pelo *não*, como em “se me não engano”, em contraposição à NEG cl-V, que caracteriza as orações correntes atualmente, como “se não me engano”, em que não há a interpolação.

isolada, acabam por sofrer transformações, substituições, aparecimentos, desaparecimentos e também mutações.

Diante disso, pode-se destacar que os estudos históricos “principalmente os desenvolvidos a partir do século XIX com o latim, o grego e o sânscrito são tão importantes em linguística (...) que a própria disciplina, a Linguística, afirmou-se como ciência a partir deles.” (GABAS JÚNIOR, 2007, P.77). Por meio disso, tem-se que tais estudos tiveram um papel fundamental na consolidação da disciplina como ciência.

Assim, sob o prisma do autor citado, pode-se afirmar que a Linguística Histórica se constitui como uma ciência, também, devido ao estabelecimento das descrições das mudanças e do uso de materiais empíricos para a formulação de suas hipóteses. Através disso, de acordo com Faraco (2005), os cientistas constroem suas hipóteses, escolhendo um local teórico para as mesmas e analisando-as conforme os pressupostos daquele viés adotado.

Em relação às mudanças ocorridas em uma língua, conforme Gabas Júnior (2007, p.81):

Toda língua falada no mundo está em constante processo de mudança. As mudanças que ocorrem, no entanto, não são imediatamente sentidas pelos falantes, nem esses falantes estão necessariamente conscientes de tais mudanças.

Segundo o autor, isso acontece, em sua grande maioria, por conta das mudanças ocorrerem de forma lenta e gradual, não envolvendo o sistema linguístico como um todo, em unanimidade, mas apenas em algumas partes; do mesmo modo, há ocorrência de uma força de preservação oposta agindo sobre elas. Assim, ainda em conformidade com o autor citado, pode haver ocorrência de mudanças desde o nível fonético-fonológico até o nível semântico de qualquer língua, dado um contexto apropriado para que a mesma aconteça.

3 MUDANÇA GRAMATICAL

Conforme elucida Gabas Júnior (2007, p.88), entende-se por mudança gramatical “todo processo que tem como resultado uma mudança no sistema gramatical de uma dada língua, seja no âmbito morfológico, seja no sintático”. Tal mudança se distingue das demais (mudança semântica, mudança de som e etc.) pois, nas anteriores, não havia uma alteração gramatical como resultado da mutação, como nos relata o autor.

Vale lembrar, em concordância com o mesmo autor, que uma mudança gramatical possui relação com as regras internas de cada língua, e não com a gramática normativa em si. Com isso em mente, traremos um exemplo de mudança gramatical para melhor compreensão, sendo ele a perda da flexão nominal para expressar relações gramaticais.

A mudança citada pode ser observada no *Latim*, no qual “a ordem de palavras na sentença era livre, e a determinação das relações gramaticais como sujeito e objeto era feita por meio de um sistema de marcação de caso nos nomes que compunham orações” (GABAS JÚNIOR, 2007, p.88). Assim, usava-se da morfologia para indicar as relações gramaticais como sujeito e objeto, conforme é demonstrado no seguinte exemplo:

“*Marcell-us ama-t Claudi-am*” (GABAS JÚNIOR, 2007, p.89)

Na frase acima, a ordem das palavras poderia ser alterada, sem prejuízo do seu significado, em virtude das terminações nos nomes, sendo *-us* para nominativo e *-am* para acusativo. Já no português, podemos observar que não é encontrada a marcação de caso, haja vista que, havendo uma alteração na ordem dos nomes, o significado da frase mudará inteiramente, de acordo com o exemplo a seguir:

Ana matou o papagaio vs. O papagaio matou a Ana.

Dessa forma, a mudança linguística analisada no presente artigo, a qual se caracteriza pela interpolação do operador de negação sentencial *não*, não pertence às esferas fonológicas ou semânticas, mas sim à gramatical. Isso acontece porque a mudança identificada não altera nenhum nível da língua salvo o gramatical, que abrange questões morfológicas e

sintáticas, justamente pelo fato de a colocação dos pronomes e a interpolação do advérbio pertencer à sintaxe.

4 CLÍTICOS E INTERPOLAÇÃO

Perante essa introdução, na presente pesquisa procuraremos demonstrar a mudança na posição do *não* no PB em relação aos clíticos, sendo esses definidos por serem elementos átonos e itens lexicais “sem acento prosódico atribuído no léxico, [...] mas com uma certa liberdade.” (MARTINS, 2013, p. 1). Por portar essas características, segundo o autor, o clítico depende do anexo a uma palavra com acento prosódico; a essa ligação damos, nesse caso, o nome de ênclise ou próclise, em que a primeira se constitui na colocação posterior do pronome clítico à palavra, enquanto a segunda se dá na colocação do clítico antes da palavra.

Para Namiuti e Miotto (2014, p.113), “Como têm demonstrado diversos trabalhos, no português antigo (doravante PA) e no português clássico (doravante PC), em contextos que chamaremos de marcados, a posição dos clíticos é fixa, antes ou depois do verbo”. Ainda para os autores, os contextos marcados que acarretam a próclise são os que se observam a presença de operadores proclisadores, como alguns advérbios (*já, ainda, também*) e o próprio *não*, enquanto os contextos marcados em que ocorre a ênclise obrigatória são os que o verbo se encontra em primeiro lugar. Todas as demais ocorrências de ênclise e próclise são variações.

Ademais, para Spencer (1991 apud NAMIUTI; MIOTTO, 2014, p. 113), é como se os clíticos fossem itens com propriedades de palavras plenas, mas sem o acento, e por isso dependentes de outras palavras, funcionando como um afixo. Entretanto, enquanto os afixos se vinculam a palavras específicas, os clíticos podem relacionar-se com quaisquer palavras de acentos fortes, evidenciando a diferença dos processos fonológicos que afixos e clíticos envolvem.

Atualmente, segundo Martins (2013), esses clíticos são dados pela maior parte das gramáticas com a ênclise como sua posição “regular”, como se a colocação pós-verbo fosse a referência normativa para colocação do pronome. Conforme o autor citado, o que acontece, de fato, é que há exceções, e o número delas é consideravelmente grande – dezesseis ocorrências em que é preferível a próclise, mais precisamente.

Um dos casos em que há exceção é identificado, segundo Cunha e Cintra (2013), pela preferência à próclise quando a oração contém palavra negativa e não há pausa entre o verbo e a negação, como no exemplo abaixo:

“- **Não lhes dizia** eu?” (M. DE SÁ CARNEIRO apud CUNHA; CINTRA, 2013, p.324).

A sentença anterior estruturada pelo advérbio + pronome clítico antecedido pelo verbo + sujeito determinado é um dos exemplos em que ocorre a preferência à próclise. O presente artigo visa estudar essa estrutura em uma linha diacrônica, em que se tem a ocorrência da estrutura de exceção com próclise da seguinte maneira, como nos mostra o jornal Gazeta do Rio de Janeiro (1808):

“(...) Huns porque o Governo de S. M. **lhes não tinha** achado sufficiente autenticidade, outros porque a moção **os não especificava** distinctamente. (...)”

Na notícia de jornal acima há dois casos de interpolação (em negrito), fenômeno no qual a palavra negativa pode interromper a sequência clítico-verbo, conforme Namiuti (2008). A interpolação é, segundo Martins (2013), a interrupção entre o verbo e pronome clítico com a inserção de um marcador (no caso do presente artigo, o *não*), em que o fenômeno se dá justamente quando há uma marcação interpolada, ou seja, modificando a estrutura frasal inserindo-se entre o pronome e o verbo.

Cabe ressaltar que essa interrupção do clítico com o verbo foi efetivamente comum no português antigo, como é possível identificar na manchete de 1808, enquanto no português atual pouco se vê o fenômeno, com exceção do português europeu, em que ocorre ainda, em alguns casos, nos dias de hoje, segundo Namiuti (2008).

5 O FENÔMENO

Segundo Pagotto (1992), no período entre o século XVI e XVIII, a ocorrência do padrão 1 (cl-NEG V), em que se tem a interpolação do *não*, é superior ao padrão 2 (NEG cl-V), principalmente na primeira metade do século XVI, em que a concentração do padrão 1 é praticamente categórica. Isso, segundo o autor, leva-nos a crer que:

(...) a anteposição do clítico a elementos pré-verbais neste período talvez seja o restinho de um processo que teria sido mais produtivo no português medieval. (...) parece que a anteposição do clítico foi processo que perdurou e era fenômeno previsto na gramática do período (...) (PAGOTTO, 1992, p. 125).

Na carta de Pero Vaz de Caminha, no início do século XVI, encontra-se uma série de ocorrências do padrão 1, como no exemplo a seguir, em que o operador de negação sentencial *nom* se situa entre o clítico *o* e o verbo *saberey*:

“da marinha jem e simgraduras do caminho nõ darey aquy cõ ta a vossa alteza porque **o nom saberey** fazer e os pilotos deuem teer ese cuidado e por tamto Snõr do que ey de falar começo e diguo.”

Entretanto, segundo Martins (1994 apud NAMIUTI; MIOTO, 2014, p. 99), a interpolação do *não* no português antigo só era possível em contextos onde a próclise era categórica. Ainda para os autores, “o advérbio de negação *não*, embora desencadeie próclise, não se encontra entre os elementos capazes de criar um contexto de potencial interpolação.” (MARTINS, 1994, p. 190 apud NAMIUTI; MIOTO, 2014, p. 99). Ou seja, apesar de condicionar a próclise, não pode acarretar na interpolação de outros itens entre o clítico e o verbo, de forma tal que construções do tipo NEG-cl-X-V, em que X é o constituinte adicional, não são encontradas.

Essa é uma das diferenças entre o estatuto do elemento proclisador *não* e os outros advérbios com a mesma característica de atrator do clítico, segundo Namiuti e Miotto (2014, p. 99), já que os outros advérbios permitem a interpolação de outros itens lexicais que não os clíticos. Ademais, para Pagotto (1992), a anteposição do clítico a outros advérbios pré-verbais, que não o *não*, era pouco produtiva no português, concentrada principalmente no século XVI, o que sugere que tal fenômeno pode ter sido produtivo no português medieval, mas que perde a força no português clássico. Dessa forma,

(...) podemos perceber que uma nítida diferença entre a negação e estes advérbios: a anteposição do clítico à negação, como vimos, é processo que continua bem forte até o século XVIII e pode, assim, ser tomado como um fenômeno a ser incluído na gramática deste período. (...) Seria possível pensar, assim, que a negação e os outros advérbios, no passado da língua, deveriam ter na gramática o mesmo estatuto, que

permitiria a anteposição do clítico. Um processo de mudança deve ter ocorrido, o qual opôs a negação aos outros advérbios. (PAGOTTO, 1992, p. 126 – 127).

É possível perceber, ainda que posteriormente o *não* tenha perdido essa possibilidade de interpolação, segundo o autor citado, que há uma diferença nas relações sintáticas do advérbio de negação *não* e dos outros advérbios com o clítico e o verbo. Inclusive, sob o prisma de Namiuti e Mito (2014, p. 100), até mesmo os advérbios de negação, como *nunca* e *jamais*, são diferentes do *não*, uma vez que aqueles permitem a interpolação de outros elementos, que não o clítico, entre o verbo e advérbio, como no período a seguir, em que *pessoa alguma* aparece entre o advérbio e o grupo verbal:

“– Se vós pudésseis ajuntar os vossos anos aos meus – disse incontinentemente Natan – faríeis o que **jamais** pessoa alguma **pôde fazer**, porque me faríeis receber de vós alguma coisa, que é o que até agora ninguém fez.” (CTB: CAVALEIRO DE OLIVEIRA, 1702 apud NAMIUTI; MIOTO, 2014, p. 99).

Outro fator que indica a diferença entre o *não* e os outros advérbios, ainda conforme os autores citados, é o fato de ele ser o elemento com mais ocorrências de interpolação entre clítico e verbo. Além disso, a diferença do estatuto do operador sentencial de negação e dos outros advérbios, para Pagotto (1992, p. 128), pode ser explicada pelo fato de o *não* comportar-se como um elemento tão intrinsecamente junto ao verbo que não permitia a inserção do clítico entre eles, o que se modifica com a mudança da língua.

Namiuti (2008) concluiu alguns princípios em relação ao vínculo entre o *não* e o verbo, à mudança do seu estatuto e à conseqüente preferência pela seqüência NEG cl-V no português atual, sendo que:

O primeiro é o caráter peculiar do *não*, compreendido como uma espécie de clítico desde o nascimento do português. O segundo são as propriedades das estruturas que subjazem às gramáticas das fases históricas da língua, como as propriedades que se referem ao estatuto do sujeito pré-verbal e ao núcleo funcional que verbo e clítico, ao se moverem, podem alcançar em cada período da história da língua. (NAMIUTI; MIOTO, 2014, p. 101).

Para os autores, essa relação entre *não* e verbo continua no português atual, podendo ser interrompida apenas pelos clíticos, o que evidencia, mais uma vez, a diferença no que diz respeito aos outros advérbios, uma vez que estes admitem a interpolação de outros elementos.

Desse modo, para Namiuti e Mioto (2014, p. 107 – 108), sugere-se que o *não* possui duas entradas lexicais diacrônicas: “um morfema ou clítico verbal (a forma mais antiga e que estaria nas construções com a ordem cl-neg-V) e um advérbio independente (forma inovadora em relação à antiga).”, como nos exemplos a seguir, respectivamente:

“Este grande, e memorável acontecimento **se não deve** atribuir somente ao susto repentino, excitado pela presença de um Exercito Francez dentro dos limites de Portugal.” (Correio Braziliense, 1808).

“Ao bater às portas do Palácio do Jaburu depois de 10 meses do governo Michel Temer, o senhor Joesley Batista disse que **não se encontrava** havia mais de 10 meses com o presidente.” (Portal de notícias G1, 2017)

Com isso, Martins (1994;1997 apud NAMIUTI; MIOTO, 201, p. 108) propõe que o *não*, quando exibido em um padrão de clítico, “uma forma fraca da negação (‘morfema projetado do léxico’ associado ao verbo)”, é passível de interpolação em relação ao pronome e o verbo, conforme algumas gramáticas. Para outras, em que não admite-se a interpolação do *não*, a negação é como “um núcleo independente (gerado em Σ -Neg^o)”. Desse modo, Martins (1994;1997 apud NAMIUTI; MIOTO, 201, p. 108) indica que a gramática adotada atualmente é a segunda, sendo que no português antigo, quando a interpolação do *não* é praticamente categórica, a primeira gramática seria a vigente.

Desse modo, conforme os autores, a forma composta pelo clítico anterior ao verbo sem elementos intercalados se firma como ocorrência “padrão” e leva a indícios de composição das novas gramáticas do Português Europeu moderno, em que o operador de negação sentencial é visto como núcleo independente. A ocorrência de interpolação da negação, apesar de muito incomum, segundo Magro (2007 apud NAMIUTI; MIOTO, 2014, p. 101), em sua tese sobre a variação dos clíticos nas sentenças e o fenômeno da interpolação, pode ocorrer em algumas variações dialetais do Português Europeu, embora possivelmente diferente da ocorrência no Português antigo, em que o *não* tinha um estatuto diferente do que tem atualmente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perante as constantes mutações da língua no tempo, vistos de uma perspectiva diacrônica, de cunho gerativista, podemos constatar, em concordância com os autores estudados, que a interpolação do *não* em relação ao clítico e ao verbo foi um fenômeno mais produtivo no português medieval. Contudo, conforme material analisado, percebeu-se que esse fenômeno teve sua força perdida no português clássico e, por conseguinte, no atual.

Diante disso, pode-se diagnosticar que a interrupção da sequência clítico-verbo pode, ainda hoje, apesar de muito incomum, ocorrer em alguns casos de variações dialetais no Português Europeu, muito embora seja distinta de sua ocorrência no Português antigo, a qual o *não* possuía uma regulamentação diferente da encontrada hoje. Todavia, no português atual, pouco se vê de um fenômeno por muito atuante, como demonstrado na manchete do jornal *Gazeta*, do estado do Rio de Janeiro, em 1808.

Sendo assim, em concordância com os autores citados, foi possível constatar que o *não*, diacronicamente, é possuidor de duas entradas lexicais, que são a de morfema ou clítico verbal, sendo essa a forma mais antiga, e de advérbio independente, como consta nas gramáticas atuais. Por fim, o *não* se diferencia em relação a outros advérbios, pois esses admitem a interpolação de outros elementos, enquanto a relação entre o operador de negação sentencial *não* e o verbo pode ser interrompida apenas pelos clíticos, mantendo esse vínculo entre ambos no português atual.

REFERÊNCIAS

CAMINHA, Pero Vaz de. **Carta a El Rei D. Manuel**. Disponível em: [https://pt.wikisource.org/wiki/Carta_a_El_Rei_D._Manuel_\(ortografia_original\)](https://pt.wikisource.org/wiki/Carta_a_El_Rei_D._Manuel_(ortografia_original)). Acesso em: 15 jun. 2017.

CORREIO BRAZILIENSE. Londres, 12 jun. 1808. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=700142&pasta=ano_180&pesq;=. Acesso em: 15 jun. 2017.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguística Histórica**: uma introdução ao estudo da história das línguas. São Paulo: Ed. Parábola, 2005.

GABAS JÚNIOR, Nilson. **Linguística Histórica**. In: BENTES, Anna Christina; MUSSALIM, Fernanda (Orgs.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

GAZETA DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro, 10 set. 1808. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=749664&PagFis=0&Pesq;=>. Acesso em: 15 jun. 2017.

MARTINS, Ana Maria. A posição dos pronomes pessoais clíticos. In: RAPOSO, Eduardo Paiva et al. **Gramática do Português**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013. p. 2231-2302. Disponível em: http://alfclul.clul.ul.pt/wochwel/documents/Clíticos_Gramática do Português_Gulbenkian.pdf. Acesso em: 1 jun. 2017.

NAMIUTI, C. **Aspectos da história gramatical do português: interpolação negação e mudança**. 2008. 309f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

NAMIUTI, Cristiane; MIOTO, Carlos. Clíticos e negação em português: elementos para uma descrição gramatical. **Filologia e Linguística Portuguesa**, [s.l.], v. 16, n. , p.95-123, 3 dez. 2014.

PAGOTTO, Emilio Gozze. **A posição dos clíticos em português: um estudo diacrônico**. 1992. 179 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

Portal de notícias G1. Planalto chama Joesley de 'bandido' e diz que Temer o processará na Justiça. 2017. Disponível em: <http://g1.globo.com/politica/noticia/temer-chama-joesley-de-bandido-notorio-e-diz-que-o-processara-na-justica.ghtml>. Acesso em: 18 jun. 2017.

**O CUIDADO DE SI E O PROCESSO DE ESCRITA NA OBRA
APRENDENDO A VIVER, DE CLARICE LISPECTOR**

**THE CARE OF THE SELF AND THE PROCESS OF WRITING IN
CLARICE LISPECTOR'S BOOK *APRENDENDO A VIVER***

Gladir da Silva Cabral¹
gla@unesc.net

Larissa Gonçalves Prudêncio²
larissapruudencio@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo analisa crônicas de Clarice Lispector enviadas ao *Jornal do Brasil* na década de 1970 e reunidas no livro *Aprendendo a Viver* (2004). O principal objetivo deste trabalho é analisar as crônicas que têm caráter mais fortemente autobiográfico e compreender como elas representam a escrita como exercício do cuidado de si. A metodologia é bibliográfica com viés documental, pois tem como fonte primária as crônicas de Clarice Lispector. Entre os teóricos da escrita de si e do gênero crônica referenciados nesta pesquisa, estão Michel Foucault, Philippe Lejeune, Philippe Artières e Antonio Candido. As principais discussões encontradas foram que, a partir do campo da escrita de si, pode-se observar como o escritor ao escrever consegue expressar sua verdade, além de refletir sobre sua própria identidade. Por fim, nas crônicas, foi possível encontrar uma autora que não se considerava intelectual e nem profissional, seu processo criativo, sua superação ao escrever e as suas agonias internas relacionadas à escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Clarice Lispector. *Aprendendo a Viver*. Cuidado de si.

ABSTRACT

This article analyzes Clarice Lispector's chronicles published during the 1970s and gathered in the book *Aprendendo a Viver* (2004). The main objective of this work is analyzing the chronicles that reveal an autobiographical character and trying to understand how they represent writing as an exercise of care of the self. This is a bibliographic research, using as primary source the chronicles by Clarice Lispector. Among the theoretical references used, we mention the works of Michel Foucault, Philippe Lejeune, Philippe Artières, and Antonio Candido. In the chronicles studied we noticed how Clarice Lispector performs her work as a way of expressing her truth, besides reflecting on her own identity. She did not consider herself a professional writer nor an intellectual. In her texts one perceives her creative process, her resilience and the agonies she felt at writing.

KEYWORDS: Clarice Lispector. Chronicles. Care of the Self.

¹ Graduado em Letras: Português/Inglês pela Universidade do extremo Sul Catarinense – UNESC, Mestre e Doutor em Inglês pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e do curso de Letras da Unesc.

² Graduada em Letras pela Universidade do extremo Sul Catarinense - UNESC

1 INTRODUÇÃO

Clarice Lispector escreveu muitas cartas ao longo da vida, as quais estão cheias de relatos de acontecimentos, sentimentos pessoais e percepções sobre a existência, bem como trocas sobre sua produção literária. Outras fontes onde se pode encontrar registros autobiográficos de Clarice são suas crônicas enviadas ao *Jornal do Brasil* na década de 1970, foco deste trabalho. O livro *Aprendendo a Viver* (2004) é um compilado com mais de duzentas crônicas que eram enviadas por Clarice Lispector ao Jornal, que consistiam também em seu meio de subsistência (INSTITUTO MOREIRA SALLES, 2004). Os assuntos abordados eram diversos – memórias da infância, natais em família, o contato com o mar, notícias e ocorridos do dia a dia, mas também sua inquietação como intelectual. Dessa maneira, este trabalho propõe-se à investigação acerca do seguinte tema: “O cuidado de si e o processo de escrita na obra *Aprendendo a Viver*, de Clarice Lispector”.

O campo dos estudos da escrita de si vem sendo bastante explorado no meio acadêmico e na produção intelectual. Na área dos estudos literários, a escrita de si vem sendo cada vez mais estudada, seja a partir de grandes escritores que ao longo de suas vidas publicaram crônicas para jornais, seja pela troca de cartas como forma de comunicação até bem pouco tempo atrás, seja pela edição de livros especificamente autobiográficos. Também as crônicas de Clarice Lispector se têm tornado foco de interesse de pesquisas diversas na área dos estudos literários.

Na literatura brasileira, o gênero crônica é bastante popular e já consagrado ao longo da história como veículo legítimo de expressão literária, de manifestação estética e de reflexão filosófica. Entre os cronistas brasileiros, destacam-se Cecília Meireles, Caio Fernando de Abreu, Rubem Braga, Carlos Drummond de Andrade e, claro, Clarice Lispector. Curiosamente, em uma de suas crônicas, Clarice reconhece Rubem Braga como “o criador da crônica” no Brasil (2004, p. 142). No entanto, em termos mundiais, o gênero já é bastante tradicional e reconhecido em todas as literaturas ao redor do mundo. Na língua inglesa, por exemplo, os chamados *essays* consagraram autores como Samuel Johnson, George Orwell, Virginia Woolf, Jorge Luis Borges, Mark Twain e muitos outros. Há grande afinidade entre o ensaio e a crônica. Por vezes eles se confundem, mas pode-se dizer que a crônica tende a ser uma narrativa centrada em acontecimentos cotidianos, enquanto o ensaio pode assumir caráter mais dissertativo, argumentativo, como o ensaio filosófico, por exemplo.

Clarice Lispector foi uma escritora que transpôs experiências de sua vida cotidiana para as crônicas e cartas que escreveu, por meio das quais é possível conhecê-la no que se revela sobre sua subjetividade e sua visão de mundo. Ao longo da leitura das crônicas contidas no livro *Aprendendo a Viver*, foram surgindo vários questionamentos, a primeira coisa que chamou a atenção foi como o processo de escrita opera na obra *Aprendendo a Viver*? Quais os conflitos internos e os questionamentos mais profundos enfrentados pela mulher intelectual segundo as crônicas?

Portanto, o presente trabalho teve como objetivo geral compreender como Clarice Lispector opera a escrita de si nas crônicas publicadas na obra *Aprendendo a Viver*. Para realizar essa tarefa, estabeleceu-se como referencial teórico textos de pensadores e estudiosos como Michel Foucault, Philippe Lejeune, Philippe Artières e Antonio Candido, entre outros, a fim de elaborar o conceito de autobiografia, o gênero crônica no contexto da teoria da literatura, identidade e, por fim, compreender como o exercício da escrita interage com o cuidado de si nas crônicas selecionadas.

1.1 A AUTOBIOGRAFIA, O DIÁRIO E O EXERCÍCIO DA ESCRITA DE SI

Anotar os acontecimentos cotidianos e as leituras e citações ao longo da vida era algo habitual no período clássico, entre os gregos. Comerciantes, estudantes, militares e pessoas comuns costumavam manter cadernos de registros de seus pensamentos e percepções diárias. Ao final de um período, o balanço dos registros poderia dar conta dos progressos de uma vida e maturidade de uma pessoa. Na era cristã isso ganhou novo significado e importância a partir da biografia de Santo Antônio de Atanásio. Aos poucos, os indivíduos começaram a ter o hábito de anotar suas ideias ou o que escutavam e liam. De acordo com o texto de Michel Foucault *A escrita de si: o que é um autor?* para fugir da impureza Santo Antônio anotava o que pensava para conseguir disciplinar-se a si mesmo e não cometer pecados (FOUCAULT, 2002). Dessa maneira, pela escrita de si, o indivíduo, quando escreve sobre si mesmo, de algum modo, consegue pôr à prova seus pensamentos e, por fim, não deixar nenhum mal dominá-lo.

Foucault apresenta duas técnicas utilizadas a partir dos gregos que ajudavam os indivíduos a se encontrarem e se aperfeiçoarem pela da escrita, seja anotando acontecimentos do cotidiano, fragmentos de leituras ou pensamentos da alma. Primeiramente, surgiram os *hypomnemata*, mais conhecidos como “livros de contabilidade, registros notariais, cadernos

peçoais que serviam de agenda” (FOUCAULT, 2002, p. 131). Quando os indivíduos faziam uso da leitura ou compreendiam histórias sobre determinado assunto, geralmente faziam anotações nos cadernos, registrando assim toda a reflexão, pois, a fim de escrever, era necessário fazer leituras e meditar naquilo que liam. Apesar de serem registros íntimos, os *hypomnemata* não serviam para relatar as atividades pessoais, mas por meio deles o indivíduo conseguia ter uma relação consigo próprio, construindo sua própria identidade.

Além dos *hypomnemata*, ferramentas que facilitavam a construção e a precaução de si, a correspondência apareceu como necessidade na vida das pessoas, principalmente quando ainda não havia uma tecnologia de comunicação avançada, apenas lápis e papel. De acordo com Foucault (2002, p. 134),

Os cadernos de notas, que, em si mesmos, constituem exercícios de escrita pessoal, podem servir de matéria prima para textos que se enviam aos outros. Em contrapartida, a missiva, texto por definição destinado a outrem, dá também lugar ao exercício pessoal. É o que recorda Séneca, quando escrevemos, lemos o que vamos escrevendo exactamente do mesmo modo como ao dizermos qualquer coisa ouvimos o que estamos a dizer.

Os tempos e os modos de comunicação à distância mudaram, mas as cartas eram frequentes até algumas décadas passadas, quando a distância se impunha e afastava as pessoas. Para Foucault, escrever correspondência ajuda o indivíduo a se escrever (ou se inscrever na linguagem), isto é, ao redigir a carta, ele consegue usufruir dos conselhos para si mesmo e se preparar para o futuro, além de atuar positivamente na vida do outro, o endereçado. A correspondência não é igual aos *hypomnemata*, pois é algo a mais do que ajudar a si próprio; na carta, o foco é a busca do diálogo com o outro. Ao mesmo tempo em que ajuda o outro, o autor da carta acaba por refletir-se na sua atenção consigo mesmo, com elementos às vezes terapêuticos, afetando não só a alma, mas o corpo de quem escreve.

Outra obra importante de Michel Foucault é intitulada *A hermenêutica do sujeito* (2006), e inclui uma série de palestras que deu no Collège de France no início da década de 1980. A primeira aula do dia 6 de janeiro de 1982 é centrada em dois temas principais: o cuidado de si mesmo e o dito clássico do oráculo de Delfos “conhece-te a ti mesmo”, contrapondo a perspectiva clássica à prática corrente na modernidade. Foucault também traça a trajetória do cuidado de si ao longo da Idade Média, sob a égide do cristianismo.

Nessa aula, Foucault relembra o conceito clássico dos gregos, o primeiro deles é o “cuidado de si mesmo”, podendo ser definido como: “cuidado de si mesmo, o fato de ocupar-

se consigo, de preocupar-se consigo, etc.” (FOUCAULT, 2006, p. 4). Nessa época, surgiu a ideia de cuidar de si mesmo como uma necessidade emergente, um cuidado que comportava uma faceta racional, afetiva, espiritual, pois essa era a prática entre os gregos, visto que “ocupar-se consigo mesmo tornou-se, de modo geral, o princípio de toda conduta racional, em toda forma de vida ativa que pretendesse, efetivamente, obedecer ao princípio da racionalidade moral” (FOUCAULT, 2006, p. 10). Eles desenvolveram essa prática por muito tempo e, por vezes, associavam-na com a escrita de cartas e diários. Esse legado haveria de ser deixado como influência aos romanos e, por conseguinte, à Europa medieval sob o domínio do cristianismo católico romano.

Um outro conceito vindo dos gregos é o “conhece-te a ti mesmo”, mas nos seguintes termos: “é preciso que te ocupes contigo mesmo, que não te esqueças de ti mesmo, que tenhas cuidado contigo mesmo” (FOUCAULT, 2006, p. 6). Como o próprio conceito já indica, era necessário se conhecer para se disciplinar e para crescer como indivíduo.

Um filósofo grego que incentivava os indivíduos a se ocuparem consigo próprio era Sócrates. “Sócrates apresenta-se como aquele que, essencialmente, fundamental e originariamente, tem por função, ofício e encargo incitar os outros a se ocuparem consigo mesmos, a terem cuidados consigo e a não descurarem de si” (FOUCAULT, 2006, p. 6). Ele vagava pelas ruas e espaços da cidade a provocar os cidadãos a atentarem para a importância de se cuidar e ocupar-se de si mesmos, pois percebia em todos o descaso dessa disciplina fundamental da vida humana.

Em sua análise, Foucault contrapõe o conceito clássico dos gregos de cuidado de si com o conceito moderno de “conhece-te a ti mesmo”, no qual toda a preocupação está focada no aspecto racional da experiência humana. Na modernidade, com o estabelecimento da noção cartesiana de sujeito racional, em que todo o centro da experiência humana é deslocado para a atividade intelectual, abandona-se o conceito clássico e mais abrangente de cuidado de si como experiência integradora do ser.

Um dos mais conhecidos estudiosos da escrita de si é Philippe Lejeune, que escreveu vários livros voltados para a autobiografia e é conhecido como o criador da ideia de pacto autobiográfico, um conceito a partir do qual é possível analisar e classificar textos autobiográficos. Dois dos seus textos ficaram muito conhecidos, *O pacto autobiográfico* (1975) e *O pacto autobiográfico (bis)* (1986), e o terceiro, que destaca-se por sua importância na escrita deste artigo, é intitulado: *O pacto autobiográfico, 25 anos depois* (2008). Lejeune, desde o

início do texto, utiliza uma linguagem mais informal e próxima ao leitor, e decide “contar” a sua história de pesquisa do pacto autobiográfico desde o primeiro livro, ou seja, no transcorrer de 30 anos. O texto de Lejeune é por si só uma experiência com claras marcas narrativas e autobiográficas, o modo como ele faz e refaz seu conceito de autobiografia.

Ao voltar 30 anos em sua trajetória, ele relembra seu primeiro livro: *L'autobiographie en France*, que já era voltado para a autobiografia e continha três capítulos: o primeiro com foco na “Definição”, ou seja, ele tenta definir a autobiografia em relação a outros gêneros; “História” em que busca responder às perguntas: quando a autobiografia se inicia e como se faz para escrevê-la; e, por fim, o último capítulo: “Problemas”, que analisa não só o pacto, mas também o discurso autobiográfico. A primeira vez que ele utilizou a expressão “pacto autobiográfico” foi entre aspas, principalmente por achar que era algo novo, mas depois a expressão foi sendo largamente utilizada (LEJEUNE, 2008).

Uma das críticas ao pacto autobiográfico é que ele pressupõe a reciprocidade entre o autor e o leitor, o que pode não se realizar visto se tratar de um exercício de leitura. O autor, desse modo, poderia propor o pacto, mas o leitor teria a liberdade de aceitar ou não. Lejeune responde que, mesmo que o leitor seja livre, ele precisa aceitar o pacto para efetivar sua leitura, pois “se decidir ler, deve levar em conta essa proposta, mesmo que seja para negligenciá-la ou contestá-la” (LEJEUNE, 2008, p. 85). Segundo o autor, ainda:

Quando você lê uma autobiografia, não se deixa simplesmente levar pelo texto como no caso de um contrato de ficção ou de uma leitura simplesmente documentária, você se envolve no processo: alguém pede para ser amado, para ser julgado, e é você quem deverá fazê-lo. (LEJEUNE, 2008, p. 85)

O autor ao escrever sobre si mesmo está se comprometendo a dizer a verdade, e a partir disso espera-se do leitor uma relação de aceitação, confiança e reciprocidade.

Outro ponto de atenção é o contraste entre biografia e ficção, cujas partes internas e recursos narrativos não apresentam grandes diferenças, mas sim o tipo de pacto e a relação entre autor, personagem e narrador, tendo a ficção o propósito de inventar algo diferente da vida do próprio autor. Para Lejeune, mesmo que toda narrativa tenha um ingrediente de ficção, isso não a desqualifica nem a inviabiliza como documento autobiográfico.

Lejeune (2008), entre várias autocorreções e alterações na definição do pacto autobiográfico, pontua que, se o narrador dentro do texto se identifica com o próprio autor do livro, está caracterizado o pacto autobiográfico, que é sobretudo um pacto de verdade. Outro

reparo que Lejeune fez ao longo do tempo, ao tratar do assunto em outros livros, foi que o pacto autobiográfico explícito é importante, mas não o suficiente. Muitas vezes ele é apenas sugerido no texto, estando presente de modo implícito.

A partir de 1980, o livro *Le pacte autobiographique* começou a gerar um número maior de público, em 1996 foi publicado em formato menor, para bolso, e foi traduzido para 12 línguas. Entre várias coleções, a coleção “U”, da editora Armand Collin, em 1970 editava vários gêneros, e Lejeune pediu para adicionar a autobiografia em uma coleção menor chamada “U2”. No decorrer do tempo, o gênero autobiografia foi sendo reconhecido e crescendo, primeiramente na França e sendo introduzido em universidades e depois em escolas. Embora nesta pesquisa não estejamos trabalhando com uma autobiografia em sentido literal, visto que Clarice Lispector escreve crônicas, entendemos que essas crônicas têm elementos autobiográficos claros e confessados, isto é, expressos pela autora. Sabe-se que ela escreve as crônicas, sua voz assume o lugar de narradora e ela mesma é personagem da grande maioria desses relatos.

O campo de estudos autobiográficos recebeu vários nomes diferentes ao longo do tempo. Em 1970 se falava em relatos de vida, tornando-se expressão comum entre os críticos literários e especialistas de ciências humanas. Depois de 1980 até hoje é mais utilizada a expressão “escrita do eu” ou “escrita de si”, sendo mais visto em provas, concursos e se expandindo no campo, principalmente na literatura.

Lejeune comenta sobre seu próprio diário, escrito quando ele tinha apenas 15 anos, e cita o pacto de verdade que havia feito em contraste com o pacto autobiográfico, pois “‘O Pacto autobiográfico’, tal como o defini, supõe uma intenção de comunicação, imediata ou deferida” (LEJEUNE, 2008, p. 96). Ele questiona se, quando as pessoas escrevem para si mesmas, a expressão pode continuar tendo o mesmo sentido e se um diário é conduzido por um pacto. Para responder a isso, Lejeune afirma que sim, ainda que o pacto seja implícito, visto que o diário tem um destinatário, podendo ser a mesma pessoa depois de alguns anos. O diário não é considerado primeiramente um gênero literário, mas, sim, um exercício pessoal.

Vidas vão passando, papéis são guardados e às vezes recordados. Anotações do cotidiano, algum segredo em um diário, sentimentos em uma carta são deixados no fundo de uma caixa, servindo para familiares aliviarem a saudade ou para indivíduos que de alguma forma acharam importante e se sentem melhor com a escrita nos devidos papéis. Em “Arquivar a própria vida”, Philippe Artières trata do hábito generalizado em nossa sociedade de, como o

próprio título do artigo sugere, arquivar tudo o que se passa na vida de uma pessoa, seja uma fotografia ou até um *ticket* de avião. Nem tudo fica preservado, como as correspondências, que geralmente ficam perdidas quando se arruma a casa.

Segundo Artières, “[a]rquivar a própria vida é se pôr no espelho, é contrapor à imagem social a imagem íntima de si próprio e nesse sentido o arquivamento do eu é uma prática de construção de si mesmo e de resistência” (1998, p. 12). Isto é, o indivíduo, ao arquivar seus documentos, conseguirá se construir a partir disso e nesse mesmo processo. Aliás, para se consultar no médico, precisará do caderno de vacinação, se for viajar irá precisar de seu passaporte com data de nascimento e, a cada lugar que for, seus documentos são a representação de quem a pessoa é. Só assim o ser humano sobrevive numa sociedade onde o sujeito, na maioria das vezes, precisa de algo escrito para ser reconhecido, ou seja, deve manter os seus arquivos em dia para conseguir refletir sobre o que já fez, ou seja, no passado, e para ser alguém no dia a dia.

Atualmente, é difícil entre as pessoas levar uma vida absolutamente privada, seja porque a tecnologia está avançada e há vários meios para saber sobre alguém ou porque os indivíduos gostam de exibir sua vida pessoal de qualquer modo, principalmente dando a impressão de uma vida plena e feliz. Isso acontece desde a Idade Média, e segundo Philippe Ariès, que escreveu a introdução do livro *História da Vida Privada*, de Roger Chartier (2009), pode-se observar a curiosidade vinda das pessoas em relação à vida do vizinho, ou seja, em cidades menores e mais rurais ou bairros, todos se conhecem e se vigiam, limitando, então, a privacidade do indivíduo. No século XIV, as pessoas queriam se livrar dos olhos curiosos, separando o trabalho, a família e o lazer; assim, surgem dois recursos: cada um pensa no seu modo de vida e ocorre a privatização das famílias, o que acaba tornando a cidadezinha um espaço com mais pessoas reservadas e livres para fazer da sua vida o que bem entenderem. Depois de alguns séculos, o Estado separa a comunidade em três modos: primeiramente, a sociedade cortesã, que misturava as ações políticas com diversão, serviços, entre outros; em segundo lugar, as pessoas rurais e mais ricas mantinham a mistura do serviço e da festividade, subjetivando a ostentação e a presença dos indivíduos que ficavam pelo bairro, andando ou fazendo suas vendas. Por último, a corte, de modo que o povo se privava e se sentia mais à vontade no isolamento do seu lar. Com o crescimento da leitura, as pessoas passaram a se interessar mais por aprender a escrever. Normalmente, lia-se em voz alta, mas logo descobre-

se ou inventa-se a leitura apenas para si mesmo e calada, isto é, que permite a reflexão sem compartilhamentos (ARIÈS, 2009).

Ariès trabalhou com algumas categorias que sofreram mudanças ao longo do tempo, entre elas está a *literatura de civilidade*, em que se dá uma nova forma ao corpo, isto é, se antigamente as pessoas tinham o costume de beijar várias partes do corpo, na modernidade não se vê mais isso, pois há uma privatização e um recolhimento, limitando o comportamento das pessoas a gestos mais discretos. Isso é perceptível também na escrita utilizada pelos indivíduos que se isolavam para escrever e, assim, conseguir se ver melhor. Normalmente, segredos e confissões íntimas passavam a ser lançados em textos de caráter pessoal, como as cartas que eram enviadas ou recebidas e os diários. Segundo Ariès (2009, p. 15):

São escritos sobre si e o mais das vezes para si apenas. Nem sempre se procura publicá-los. Mesmo quando não são destruídos sobrevivem apenas por acaso, no fundo de um baú ou de um sótão. Portanto, são textos redigidos somente por prazer.

E assim surgiu e se desenvolveu a escrita autobiográfica como exercício de cuidado do sujeito, como disciplina, como expressão de si e como espaço de resistência diante das pressões sociais. A escrita de si é também, às vezes, recolhimento, cultivo da vida interior, outras vezes, busca do outro, confissão, exercício de memória coletiva, construção de significado para a vida, como no caso das crônicas de Clarice.

1.2 A CRÔNICA COMO GÊNERO LITERÁRIO

Um dos gêneros da língua portuguesa que é bastante utilizado em jornais e em livros é a crônica. De acordo com Jorge de Sá, em seu livro *A crônica* (1987), esse tipo de texto surge a partir do termo grego *kronos*, que quer dizer tempo. Seria, então, o comentário de algum escritor sobre as coisas que acontecem no seu tempo (COUTINHO, 1986). O autor ressalta que a carta escrita por Pero Vaz de Caminha e enviada ao rei D. Manuel pode ser considerada como a primeira crônica escrita, na qual descreve sua visão da terra nova. Iniciou-se aí a escrita como relato histórico, mas também como texto literário.

O texto de Caminha é criação de um *cronista* no melhor sentido literário do termo, pois ele recria com engenho e arte tudo o que ele registra no contato direto com os índios e seus costumes, naquele instante de confronto entre a cultura européia (sic) e a cultura primitiva. (SÁ, 1987, p. 6)

A cada passo, Caminha fazia anotações sobre o que via, para apresentar um relato ao rei de Portugal sobre as terras encontradas, já que essa era sua tarefa. Torna-se o narrador da carta e recria o que testemunhou, e certamente o que o rei gostaria de ouvir. No texto da carta há estratégias de convencimento, de fascinação e sedução em relação à terra e aos povos aqui encontrados. No Brasil, foi a partir desse momento que se deu a fundação do gênero crônica: apresentar as situações ocorridas.

Assim, a crônica está ligada à literatura, mas também à história e ao jornalismo, textos que aportam muito bem em jornais. Essa é uma das principais características que diferenciam a crônica do conto. Além disso, a crônica necessita de narrador-repórter, o qual tem como papel fundamental relatar o que aconteceu e foi presenciado, ou seja, assuntos do cotidiano que por vezes podem ser considerados literários. Esses textos podem, mais tarde ser publicados como uma coletânea, no formato livro.

Sobre a sua estrutura, quando se vê em jornais, basicamente é um texto pequeno que não ocupa tanto espaço na folha. O redator, ao transferir o texto para a página, necessita saber fazer bom uso e ser econômico, pois é importante que se tenha um tamanho adequado e com poucas laudas, já que há vários materiais (VAZ, 1897).

O jornalista carioca Paulo Barreto (1881–1921), percebendo que a cidade estava mudando e se modernizando, decidiu ir em busca da notícia no próprio local dos acontecimentos, investigar e, assim, dar origem ao seu texto. Ele subia os morros do Rio de Janeiro e vivia aventuras, surgindo então o seu pseudônimo “João do Rio”, que inspirou o autor a criar uma nova sintaxe, isto é, uma linguagem diferente e mudando a própria estrutura do folhetim. Aos poucos, ele deu à crônica um caráter cada vez mais literário, o que foi desenvolvido ainda mais por Rubem Braga (VAZ, 1987).

João do Rio criou alguns personagens, um deles sendo chamado de Príncipe de Belfort, introduzindo a ficção na crônica. Com a ficção instalada, Barreto percebeu o quanto a crônica é próxima do conto, e algo em comum entre as duas é a densidade (VAZ, 1987). A preocupação do contista, ao escrever, está voltada mais para os personagens, a temporalidade, o tema e o espaço. O cronista escreve de forma mais livre e leve, apresentando ao leitor os seus próprios comentários, sem o recurso de um narrador como nos contos, fábulas e romances. O cronista, ao narrar, apresenta o que ele diz ter acontecido mesmo, fazendo os leitores acreditarem e pensarem que estão lendo uma reportagem (VAZ, 1987).

Assim como Jorge de Sá, Antonio Candido, em seu prefácio intitulado *A vida ao rés-do-chão*, feito para o livro *Para gostar de ler* (2003), acredita que a crônica não é um gênero que chama tanto a atenção, aliás para ele é um gênero menor. Desde o início do capítulo, o autor estabelece um tom humorístico e descontraído, tentando “conversar” com o leitor em primeira pessoa, conseguindo prender a atenção de quem está lendo. O capítulo é constituído por quatro sessões em que os autores Carlos Drummond, Rubem Braga, Fernando Sabino e Paulo Mendes Campos relatam suas experiências de escrita e visões sobre a crônica, mas esse não é o foco deste artigo.

A crônica, para Candido, pode ser um gênero menor, mas isso não o torna algo ruim, pois Candido reconhece que esse gênero permite maior aproximação com o leitor, principalmente por ser mais livre e abordar assuntos do dia a dia. Dessa maneira, a crônica permite o uso de uma linguagem mais leve e informal e também utilizando recursos literários. Segundo Candido, “[e]la é amiga da verdade e da poesia nas suas formas mais diretas e também nas suas formas mais fantásticas, — sobretudo porque quase sempre utilizar o humor” (2003, p. 14). Geralmente, isso acontece porque seu foco é voltado para jornais que duram um dia, não sendo feita para livros, mas para ser publicada e lida rapidamente. Os escritores que escrevem as crônicas não pretendem ficar eternizados, ou seja, não olham do alto, mas ao nível do solo.

Por isso mesmo consegue quase sem querer transformar a literatura em algo íntimo com relação à vida de cada um, e quando passa do jornal ao livro, nós verificamos meio espantados que a sua durabilidade pode ser maior do que ela própria pensava. (CANDIDO, 2003, p. 14)

No entanto, ao ser republicada em livro, a crônica não se perde como na fugacidade de um jornal que é jogado fora no outro dia, pois pode permanecer reverberando e sendo relida por vários anos. Ainda que trazendo consigo as marcas da impermanência, o linguajar do cotidiano, as referências a eventos pontuais que talvez percam sua relevância, a crônica se mantém viva, se tiver potência o suficiente, se tiver qualidade literária.

Ao comentar sobre a crônica no Brasil, Candido (2003) observa que esse pode ser considerado um gênero brasileiro e que não surgiu do jornal, mas, por ser tão utilizado no cotidiano, ficou conhecido a partir dos jornais. Além disso, a sua forma se tornou original e deixou de ser folhetim, que muitas vezes era escrito sem grandes pretensões, apenas por escrever. No decorrer do tempo, sua intenção já não era mais comentar e informar, ou seja, isso ficou para outros tipos de textos jornalísticos, mas pretendeu divertir, utilizando a poesia, com

um toque humorístico e poético, o que deixou a crônica mais madura e com um perfil mais literário.

Entre os escritores da literatura brasileira, Mário de Andrade, Manuel Bandeira e Carlos Drummond de Andrade, nos anos 1930, se destacaram como cronistas, assim como Rubem Braga, que é o mais voltado para o gênero (CANDIDO, 2003). Em 1930, a crônica moderna realmente se estabeleceu no Brasil e acabou se tornando um gênero brasileiro, estável. Depois de um período de declínio, nos anos 1940 e 1950, surgiram Fernando Sabino e Paulo Mendes Campos. Com o decorrer do tempo, foi crescendo o número de escritores que escreviam crônicas, e todos tinham algo em comum: tornar a crônica mais amigável, isto é, como se estivessem conversando tranquilamente, fazendo crítica social e dos costumes, sem grandes adensamentos argumentativos (CANDIDO, 2003).

Antônio Candido, em alguns parágrafos, comenta sobre a crônica na escola, em que os professores fazem os alunos lerem muitas vezes. Candido relembra que atualmente, por ser mais moderna, ao contrário do tempo dele, é possível reconhecer importância que a crônica adquiriu, tornando-se mais significativa e profunda (CANDIDO, 2003). Contudo, alguns professores, ao levarem o gênero para a sala de aula, passam a impressão de que as coisas tendem a ser mais sérias:

É importante insistir no papel da simplicidade, brevidade e graça próprias da crônica. Os professores tendem muitas vezes a inculcar nos alunos uma ideia falsa de seriedade; uma noção duvidosa de que as coisas sérias são graves, pesadas, e que consequentemente a leveza é superficial. (CANDIDO, 2003, p. 19)

A crônica, às vezes, por ser divertida, atinge a partir de seus traços pontos importantes que chamam a atenção do leitor, permitindo uma leitura mais prazerosa, e até mais engraçada. É muito frequente na crônica o recurso da ironia e do humor, ainda que às vezes a crônica possa assumir um tom mais sério ou nostálgico, ou reflexivo.

2 O EXERCÍCIO DA ESCRITA E O CUIDADO DE SI EM CLARICE LISPECTOR

Ao serem lidas as crônicas, foram separadas quatro categorias mais importantes nelas encontradas. A primeira categoria é “escritura e autoria em Clarice”, nas quais ela expõe sua vida como escritora. Outra categoria pensada para a análise foi a do “processo de escrita”,

o que inclui, desde o uso da máquina de escrever, até depoimentos quanto ao seu processo criativo. A terceira categoria ficou para “os conflitos internos ao escrever”, que aparecem nos desabafos de Clarice ao relatar seus desafios, sua falta de vontade e seu cansaço interno. Por fim, a “diferença entre gêneros”. Em muitas crônicas, a autora dá sua opinião sobre o que é uma crônica, assim como um romance, e discute suas peculiaridades.

2.1 ESCRITURA E AUTORIA EM CLARICE

Decifrar quem foi Clarice Lispector como autora pode parecer uma tarefa difícil, mas a partir de suas crônicas é possível encontrar uma mulher que não tem medo de escrever, embora, às vezes, perceba os riscos em relação ao quanto sua escrita se torna pessoal. Em uma de suas crônicas, publicada em 5 de junho de 1971, ela revela seus temores:

[...] um dia telefonei para Rubem Braga, o criador da crônica, e disse-lhe desesperada: “Rubem, não sou cronista, e o que escrevo está se tornando excessivamente pessoal. O que é que eu faço?” Ele disse: “É impossível, na crônica, deixar de ser pessoal.” Mas eu não quero contar minha vida para ninguém: minha vida é rica em experiências e emoções vivas, mas não pretendo jamais publicar uma autobiografia. (LISPECTOR, 2004, p. 84).

No entanto, suas crônicas estão recheadas de narrativas autobiográficas, casos pitorescos, acontecimentos cotidianos a partir dos quais ela se posicionava e desenvolvia suas reflexões. Ela escreve sobre sua infância, suas viagens, sua arte, seu amor pelas pessoas, pela natureza e pela vida e sua perplexidade em relação à finitude. Suas palavras revelam quem foi Clarice como escritora e reverberam sensibilidade e poesia, além de sua atitude humilde em relação às outras pessoas e de seu amor pela literatura e principalmente pelo exercício da escrita.

Muitas pessoas consideram Clarice uma escritora difícil e altamente intelectualizada, mas em sua crônica *Intelectual? Não*, publicada em 2 de novembro de 1968, a autora se defende e argumenta com franqueza que não se considera intelectual, como muitos indivíduos acham, e isso não a incomoda nenhum pouco: “Ser intelectual é usar sobretudo a inteligência, o que eu não faço: uso é a intuição, o instinto. Ser intelectual é também ter cultura, e eu sou tão má leitora que, agora já sem pudor, digo que não tenho mesmo cultura” (LISPECTOR, 2004, p. 36). A autora admite ter lido bastante dos treze aos quinze anos de idade, e isso acontecia porque os livros caíam em suas mãos, mas não se considerava uma escritora intelectual por ter havido épocas em que só lia romances policiais, por exemplo. É fato

que isso não a torna menos intelectual, pois quem leu as correspondências de Clarice sabe das suas leituras universais e do quanto isso a motivou para escrever ou ocupar a mente. Não se trata de falsa modéstia ou de baixa autoestima, mas de consciência de que fazia literatura não pela via da racionalidade pura, mas da experiência e da percepção estética integrais.

Embora não se veja como escritora difícil, há certamente uma “densidade afetiva e intelectual” no texto de Clarice que caracteriza sua forma profunda e densa de escrever, sua maneira particular de olhar a vida, sobretudo nos romances, mas também nas crônicas (CANDIDO, 1970). Tal densidade afetiva e intelectual “não é possível exprimir se não procurarmos quebrar os quadros da rotina e criar imagens novas, novos torneios, associações diferentes das comuns e mais fundamente sentidas” (p. 128).

Além do mais, ela nem se considerava uma escritora profissional. Dizia: “Literata também não sou porque não tornei o fato de escrever livros ‘uma profissão’, nem uma ‘carreira’. Escrevi-os só quando espontaneamente me vieram, e só quando eu realmente quis. Sou uma amadora? O que sou então?” (LISPECTOR, 2004, p. 36). Para ela, ser literata é ter um ofício, escrever por obrigação e compromisso, e não é novidade que ela só publicava seus livros quando bem queria, fugindo da obrigação de ter de entregar livros por encomenda. Considerava uma amadora no sentido pleno da palavra: amava o exercício da escrita. Ao pensar sobre sua identidade como escritora, afirma:

Sou uma pessoa que tem um coração que por vezes percebe, sou uma pessoa que pretendeu pôr em palavras um mundo ininteligível e um mundo impalpável. Sobretudo uma pessoa cujo coração bate de alegria levíssima quando consegue em uma frase dizer alguma coisa sobre a vida humana ou animal. (LISPECTOR, 2004, p. 36)

Considera-se, portanto, uma pessoa que em palavras deseja expressar o que as pessoas pensam ou sentem, mas não conseguem dizer. Busca identificar-se com seus leitores, principalmente quando o que está a escrever tem relação com a vida humana, pois esse é seu assunto preferido.

A escritora se revelava tanto em suas crônicas que em uma delas, intitulada *Conversa telefônica*, publicada em 30 de novembro de 1968, é possível perceber a sua luta em relação ao exercício da escrita: “Uma grande amiga minha se deu ao trabalho de ir anotando numa folha de papel o que eu lhe dizia numa conversa telefônica. Deu-me depois a folha e eu me estranhei, reconhecendo-me ao mesmo tempo” (LISPECTOR, 2004, p. 45). Ao conversar

com sua amiga por telefone, Clarice confessa sentir-se repartida, pois não sabia como agir diante de sua vida, e tal desamparo se reflete diante do ato da escrita.

Sinto que tenho que ir para um lado ou para outro. Ou para uma desistência: levar uma vida mais humilde de espírito, ou então não sei em que ramo a desistência, não sei em que lugar encontrar a tarefa, a doçura, a coisa. Estou viciada em viver nessa extrema intensidade. A hora de escrever é o reflexo de uma situação toda minha. É quando sinto o maior desamparo. (LISPECTOR, 2004, p. 45)

Pelo que se nota, escrever nem sempre é um ato prazeroso e por vezes torna-se até desalentador na experiência de Clarice. Estava diante de uma decisão, era preciso escolher.

Há na escrita de Clarice Lispector um desejo redentor e uma vontade de cuidar de si e dos outros. Ela escreve "para salvar a vida de alguém. Provavelmente para salvar a minha própria vida" (2015, p. 7). Ao escrever, Clarice procura o outro, sente-se parte de uma comunidade e ao mesmo tempo identifica-se com os seres que são marginais a essa mesma comunidade. É assim com a crônica *Mineirinho*. Por isso pode afirmar com seu jeito enigmático: "Eu me encontro nos outros".

Um sentimento de melancolia pode ser observado na crônica *Pertencer*, em que a autora escreve sobre seu desejo de pertencimento: "Quem sabe se comecei a escrever tão cedo na vida porque, escrevendo, pelo menos eu pertencia um pouco a mim mesma. O que é um fac-símile triste. Com o tempo, sobretudo os últimos anos, perdi o jeito de ser gente" (LISPECTOR, 2004, p. 39). Ela sente que sua busca pela escrita faz parte de seu anseio por pertencimento, mais do que por desejo de fama ou escolha por uma profissão. Sua realização não é de caráter profissional.

E eu que, muito sinceramente, jamais desejei ou jamais desejaria a popularidade – sou individualista demais para que pudesse suportar a invasão de que uma pessoa popular é vítima –, eu, que não quero a popularidade, sinto-me no entanto feliz de pertencer à literatura brasileira. Não, não é por orgulho, nem por ambição. Sou feliz de pertencer à literatura brasileira por motivos que nada têm a ver com a literatura, pois nem ao menos sou uma literata ou uma intelectual. Feliz apenas por "fazer parte". (LISPECTOR, 2004, p. 39)

Clarice não gostava de dar entrevistas, de ser filmada e não se considerava uma escritora, muito menos uma intelectual, pois ela escrevia por outros motivos, por desejo e exercício de liberdade, não pensava que seus livros fossem apenas um produto. Sua simplicidade chamava e ainda continua chamando a atenção dos seus fãs e leitores, uma vez que fazer parte da literatura brasileira a deixava feliz e orgulhosa.

2.2 PROCESSOS DE ESCRITA

Desde pequena, Clarice Lispector gostava de ler e escrever, em sua crônica *Vergonha de viver*, publicada no dia 14 de outubro de 1972, a autora relembra sua infância, incluindo a leitura e a escrita como parte de sua experiência infantil. Muito cedo ela já revela interesse pela escrita.

Com sete anos eu mandava histórias e histórias para a seção infantil que saía às quintas-feiras num diário. Nunca foram aceitas. E eu, teimosa, continuava escrevendo. Aos nove anos escrevi uma peça de teatro de três atos, que coube dentro de quatro folhas de um caderno. (LISPECTOR, 2004, p. 22)

O seu encontro com os livros a despertou e, no decorrer de sua carreira, é possível conhecer seu processo criativo. Ao longo de sua vida, seus romances foram se tornando cada vez mais conhecidos e reconhecidos, assim como seus contos. As crônicas receberam um reconhecimento um pouco mais discreto, mas muitas têm sido reeditadas depois da sua morte.

Ser um escritor é estar em um constante processo de reconstrução, o que tem implicações positivas e negativas. A destruição faz parte da reconstrução. Um dos pontos positivos é a evolução na escrita, seu amadurecimento. Um dos pontos negativos é o esgotamento que segue a publicação de uma obra, além da pressão financeira, a preocupação com o sustento diário. Clarice confessa, em uma de suas crônicas, intitulada *Máquina escrevendo*, publicada em 29 de maio de 1971, que desejava o momento em que não precisasse mais escrever compulsoriamente. Clarice afirma ter chegado o momento de maturidade em que o apenas ser já basta, sem necessariamente ter de fazer algo.

Sinto que já cheguei quase à liberdade. A ponto de não precisar mais escrever. Se eu pudesse, deixava meu lugar nesta página em branco: cheio do maior silêncio. E cada um que olhasse o espaço em branco, o encheria com seus próprios desejos. Vamos falar a verdade: isto aqui não é crônica coisa nenhuma. Isto é apenas. Não entra em gênero. Gêneros não me interessam mais. Interessa-me o mistério. (LISPECTOR, 2004, p. 106)

O texto revela a tensão entre o desejo de parar e a urgência de escrever. O texto revela o desejo do mistério, do contato direto com a natureza, com o concreto, e ao mesmo tempo o tédio das produções textuais obrigatórias a cada semana. Ela parece cansada da rotina do espaço jornalístico, mas a máquina do texto não pode parar. Ou pode, mas apenas até o próximo sábado.

Entre as várias coisas que evoluíram no processo de escrita de Clarice, está a relação com a máquina de escrever, a qual se tornou muito importante em sua vida e uma amiga fiel, além de uma preciosa ferramenta de trabalho que a ajudou a escrever tantos livros, contos e crônicas, além de muitas cartas pessoais.

Quando, há muito tempo, comecei a ser uma profissional de imprensa, tive uma máquina Underwood semiportátil. Essa máquina eu amei mesmo: ela durou tanto que aguentou eu escrever sete livros. Não esquecendo que tirei cópias e cópias do que escrevi. E que um livro meu, por exemplo, que deu em datiloscrito perto de 400 páginas, eu copiei 11 vezes porque, para esclarecer a mim mesma o que quero dizer, faço cópias e cópias. (LISPECTOR, 2004, p. 121)

Embora possamos falar nesse processo de crescimento na escrita de Clarice, talvez fosse interessante lembrar a observação de Roberto Corrêa dos Santos, segundo o qual a escrita de Clarice não revela amadurecimento linear, contínuo, mas é, “antes, ensaiar, avaliar, fracassar, refazer: abrir vários começos” (2012, p. 148). Ou seja, há períodos de avanços, seguidos de momentos de descontinuidade que levam a novos começos e retomadas.

Logo que sua primeira máquina estragou, a Clarice teve de comprar uma Olympia Portátil, que sobreviveu a cinco livros e outros escritos. Depois, com o desejo de ter uma maior, foi comprada uma Remington portátil, mas seu barulho incomodava e, então, ela resolveu trocar por uma Olivetti. “Como máquina é parecida com uma pessoa e às vezes de puro cansaço enguiça, o ideal era comprar outra Olivetti como máquina suplente porque não posso me dar ao luxo de parar de escrever” (LISPECTOR, 2004, p. 121).

O desejo humano de evoluir aparece na crônica *Autocrítica no entanto benévola*, publicada originalmente em 14 de junho de 1969. Clarice revela-se particularmente sensível à crítica. Por isso entende que ela “[t]em que ser benévola, porque se fosse aguda, isso talvez me fizesse nunca mais escrever. E eu quero escrever, algum dia talvez. Embora sentindo que se voltar a escrever, será de um modo diferente do meu antigo: diferente em quê? Não me interessa” (LISPECTOR, 2004, p. 122). O ímpeto por não se acomodar, o desejo de trilhar caminhos diferentes estão presentes as reflexões de Clarice.

Além da crítica externa, Clarice comenta sobre a sua autocrítica. Ela é rigorosa consigo mais e percebe muito bem quando certos textos seus não alcançam o padrão mínimo de qualidade que esperava. Ela não ignora a oscilação que circunda a produção textual de qualquer escritor. “Minha autocrítica a certas coisas que escrevo, por exemplo, não importa no caso se boas ou más: mas falta a elas chegar àquele ponto em que a dor se mistura à profunda

alegria e a alegria chega a ser dolorosa – pois esse ponto é o agulhão da vida” (LISPECTOR, 2004, p. 122). Ao se autoavaliar, é possível perceber que Clarice manifesta desejo de experimentar a existência em sua integralidade, sentir intensamente dor e alegria. Seu critério de avaliação, portanto, não era a precisão ou a correção de linguagem ou mesmo a engenhosidade de seus textos, mas sua integridade.

Ainda sobre o processo de escrita, as crônicas de Clarice permitem perceber certos momentos de arrefecimento do desejo de escrever, como se pode observar vista na crônica *Ainda sem resposta*, publicada em 22 de junho de 1968: “Não sei mais escrever, porém o fato literário tornou-se aos poucos tão desimportante para mim que não saber escrever talvez seja exatamente o que me salvará da literatura” (LISPECTOR, 2004, p. 127). Há ironia quando ela afirma que o não saber escrever pode salvá-la da literatura. Na crônica anterior ela havia comentado que a ansiedade lhe bloqueava o caminho da escrita. Na crônica seguinte ela reafirma o não escrever como sendo uma condição desejável, mais ambicioso. Ela fala do silêncio como quase a experimentação do mistério, a busca pelo inefável.

2.3 OS CONFLITOS INTERNOS AO ESCREVER

Em suas crônicas, Clarice Lispector revela alguns de seus conflitos internos quanto ao trabalho do escritor. São textos com forte carga emocional. Algumas crônicas são mais longas, outras mais curtas. Na sua crônica intitulada *O ato gratuito*, publicada em 8 de abril de 1972, Lispector confessa ter sido invadida por um esgotamento físico e mental, uma espécie de crise existencial em que suas aspirações mais profundas aparecem. Nesse texto ela fala da necessidade de coisas que estivessem fora da rotina das coisas relacionadas ao dinheiro, ao consumo, à luta do cotidiano.

Estava eu escrevendo à máquina – quando alguma coisa em mim aconteceu. Era o profundo cansaço da luta. E percebi que estava sedenta. Uma sede de liberdade me acordaria. Eu estava simplesmente exausta de morar num apartamento. Estava exausta de tirar ideias de mim mesma. Estava exausta do barulho da máquina de escrever. Então a sede estranha e profunda me apareceu. Eu precisava – precisava com urgência – de um ato de liberdade: do ato que é por si só. (LISPECTOR, 2004, p. 30)

Clarice precisava de uma pausa, de silêncio, de conexão com o mistério da vida, por isso busca refúgio no Jardim Botânico. Ali olha

[...] arbustos frágeis recém-plantados. Olhei uma árvore de tronco nodoso e escuro, tão largo que me seria impossível abraçá-lo. Por dentro dessa madeira de rocha, através de raízes pesadas e duras como garras – como é que corria a seiva, essa coisa quase intangível que é a vida? Havia seiva em tudo como há sangue em nosso corpo. (LISPECTOR, 2004, p. 30)

Dessa maneira, pelo exercício da contemplação Clarice renova suas energias para continuar sua trajetória de escritora.

Para Lispector, que era escritora e tinha a obrigação de escrever todos os sábados para o *Jornal do Brasil*, tirar coisas de dentro de si para pôr no papel era algo exaustivo. Esses momentos de recolhimento eram para ela um refúgio. “Eu ia ao Jardim Botânico para quê? Só para olhar. Só para ver. Só para sentir. Só para viver” (LISPECTOR, 2004, p. 30).

Outra crônica bem breve, mas importante para a análise, é intitulada *Perguntas grandes*, publicada em 29 de março de 1969, em que Lispector se questiona várias vezes sobre a sua existência. Ela faz referência aos indivíduos que leram seus livros e achavam que, por ter que escrever crônicas para jornal, ela estaria fazendo concessões em relação à sua opinião ou ao seu trabalho de escritora. Alguns ousavam aconselhá-la: “Seja você mesma”. Isso a deixava “perplexa e desamparada” (LISPECTOR, 2004, p. 126). Tais comentários trouxeram impacto sobre a escritora, que começa a refletir: “quem sou eu? como sou? o que ser? quem sou realmente? e eu sou? Mas eram perguntas maiores do que eu” (LISPECTOR, 2004, p. 126). Eram perguntas maiores porque nem mesmo ela sabia responder e, quando refletia, não conseguia tirar conclusões prontas sobre si mesma. Eram perguntas que questionavam o sentido de sua existência e de seu labor como escritora.

Questionar-se e questionar a realidade ao seu redor era uma especialidade de Clarice, e é o que vemos na crônica *Sou uma pergunta*, escrita em 14 de agosto de 1971. São várias perguntas sobre vários temas que refletem o que Lispector pensava e certamente como construía sua identidade. O gênero parece ser poético. O texto justapõe inúmeras perguntas – todas as linhas terminam com um ponto de interrogação –, mas o título é afirmativo e remete diretamente à reflexão sobre a identidade: “Sou uma pergunta”.

As primeiras perguntas apontam para a gênese da vida e têm um caráter teológico: “Quem fez a primeira pergunta? / Quem fez o mundo? / Se foi Deus, quem fez Deus?” (2004). Além dessas, há outras perguntas de caráter espiritual: “Por que Cristo morreu na cruz?”, “Por que se reza?”, “Por que existem os santos?”, “Por que Cristo era judeu?” (LISPECTOR, 2004, p. 73). As demais perguntas se movem em todas as direções e tentam abarcar todas as dimensões

da vida humana: o mundo natural, a cultura, a linguagem, a linguagem, a violência etc. Há perguntas que parecem focar nas relações humanas, ou na tensão entre amor e morte, amor e ódio, acerto e erro: “Por que se ama?”, “Por que se morre?”, “Por que se odeia?”, “Por que há o erro?” (LISPECTOR, 2004, p. 73). Esses questionamentos estão focados na existência humana, qual o sentido de viver, amar, odiar, errar... E errar é um verbo cheio de ambiguidades, pois tanto pode remeter às falhas humanas como ao exercício de deambular, caminhar, vagar. Outros questionamentos estão diretamente relacionados à vida pessoal de Clarice, são questões explicitamente autobiográficas: “Por que escrevo?”, “Por que faço perguntas?”, “Por que tenho dois filhos?”, “Por que minto?”, “Por que digo a verdade?” (2004). As perguntas que Clarice escreveu certamente são compartilhadas por outros seres humanos. Há um forte indicativo de identificação aqui. Ao ler o poema, quem faz as perguntas é o leitor.

2.4 DIFERENÇAS ENTRE GÊNEROS

A escrita de crônicas aparece para Clarice Lispector como alternativa para seu sustento. Desde a juventude, Clarice já trabalhava em jornais. Essa experiência lhe ofereceu a oportunidade de entrar nesse veículo como escritora, como cronista. Foi assim que aceitou o desafio de escrever crônicas, que eram enviadas todos os sábados ao *Jornal do Brasil*. Acostumada a escrever contos e romances, ao partir para as crônicas, fica evidente a sua insegurança e o seu desapontamento por não conseguir escrever assim como os outros cronistas. Em algumas crônicas, a autora revela a diferença entre o gênero crônica e o gênero romance.

Em uma das suas crônicas, intitulada *Viajando por mar (1ª parte)*, sabe-se que Clarice considera Rubem Braga o pai da crônica e, por ter uma amizade com ele, com quem havia trocado várias correspondências, ela confessa não querer ter sua intimidade publicada num jornal:

Nota: um dia telefonei para Rubem Braga, o criador da crônica, e disse-lhe desesperada: “Rubem, não sou cronista, e o que escrevo está se tornando excessivamente pessoal. O que é que eu faço?” Ele disse: “É impossível, na crônica, deixar de ser pessoal.” Mas eu não quero contar minha vida para ninguém: minha vida é rica em experiências e emoções vivas, mas não pretendo jamais publicar uma autobiografia. (LISPECTOR, 2004, p. 84)

Ao escrever crônicas em jornais, a intenção de Clarice não é só passar uma informação, mas, bem no estilo de Machado de Assis, Rubem Braga ou Carlos Drummond de

Andrade, provocar a reflexão sobre o cotidiano e sobre a existência humana. Ao fazer isso, Lispector também acaba revelando um pouco de sua vida pessoal, seus dilemas, as contradições do sentimento, o processo de escrita, sua visão de mundo. Mesmo que sem a intenção de ser uma autobiografia ou uma confissão, a crônica permite ao escritor posicionar-se e revelar-se no texto. Certamente, não é um relato frio e neutro da sua alma, mas apresenta pontos de conexão, fios que ligam o texto a certos eventos marcantes da vida pessoal do autor. Ainda assim, o autor que aparece no texto não se confunde com a pessoa viva, o sujeito autor, como alerta Michel Foucault. Para falar de si, Clarice reinventa sua voz, escolhe palavras, pinta certos quadros, elege uma perspectiva.

Em uma de suas crônicas, publicada em 1970, intitulada *Vietcong*, por exemplo, um dos filhos de Clarice a questiona sobre as suas publicações serem pessoais. A resposta é a de que a autora nunca toca em assuntos pessoais, principalmente por ser uma pessoa reservada, embora na prática o espaço do jornal a obrigue a se expor como pessoa.

É fatal, numa coluna que aparece todos os sábados, terminar sem querer comentando as repercussões em nós de nossa vida diária e de nossa vida estranha. Já falei com um cronista célebre a este respeito, me queixando eu mesma de estar sendo muito pessoal, quando em 11 livros publicados não entrei como personagem. Ele disse que na crônica não havia escapatória, (LISPECTOR, 2004, p. 125)

Sua inquietação emerge ao contrastar o gênero romance e o gênero crônica. Clarice cuidara para nunca entrar como personagem em seus romances, e a incomodava essa superexposição que o texto para jornal criava. No entanto, como também observa Yudith Rosenbaum,

[m]esmo tendo evitado expor sua intimidade ao público, Clarice Lispector fez de seus textos um vasto itinerário de uma identidade inquieta e turbulenta, inadaptável às expectativas sociais, obsessiva na captura de si mesma e do outro, desmascarando, sob o verniz do cotidiano, um mundo de desejos e fantasias inconfessáveis. (ROSENBAUM, 2002, p. 10).

Outra crônica, publicada em 21 de setembro de 1968, intitulada *Fernando Pessoa me ajudando*, mostra o desconforto de Clarice diante da exposição de si mesma que o gênero crônica provoca. Ela comenta: “Na literatura de livros permaneço anônima e discreta. Nesta coluna estou de algum modo me dando a conhecer. Perco minha intimidade secreta? Mas que fazer? É que escrevo ao correr da máquina e, quando vejo, revelei certa parte minha” (LISPECTOR, 2004, p. 125). Há certa perda de controle da autora em relação às coisas que escreve na crônica, como se o formato do texto determinasse a perda da privacidade. E isso não

é coisa que apenas Clarice aponta. Outros autores, como Rubem Braga, também provaram a mesma sensação.

Em um de seus questionamentos internos, o que deixa Clarice perplexa é saber se em breve ela será envolvida ou capturada pela popularidade, ou seja, se sua intimidade ficará exposta, mas Fernando Pessoa oferece algum alívio: “O que me consola é a frase de Fernando Pessoa que li citada: ‘Falar é o modo mais simples de nos tornarmos desconhecidos’” (LISPECTOR, 2004, p. 125). Há alguma coisa na linguagem, sobretudo no texto escrito, que de certa forma faz escapar e garantir a privacidade do sujeito. Todo texto, mesmo autobiográfico, representa um afastamento do seu autor, algo que Michel Foucault e Roland Barthes mencionam. Então, paradoxalmente, escrever é revelar e ao mesmo tempo esconder-se.

A crônica, por ser um gênero que tem suas próprias características, obriga a escritora a escrever de um modo diferente do romance, conforme Clarice argumenta na crônica *Escrever (III)*, publicada em 1970:

Escrever para jornal não é tão impossível: é leve, tem que ser leve, e até mesmo superficial: o leitor, em relação a jornal, não tem nem vontade nem tempo de se aprofundar. Mas escrever o que se tornará depois um livro exige às vezes mais força do que aparentemente se tem. (LISPECTOR, 2004, p. 122)

Ao escrever para o jornal, a escrita se torna mais fácil e leve, conforme a expectativa do tipo de texto e do público-alvo. De acordo com Benjamin Moser, “Clarice temia não estar à altura da tarefa e confessou várias vezes, ao longo dos seis anos e meio de colaboração com o JB, que se sentia um pouco intimidada pelo gênero” (2013, p. 379).

Ao definir o gênero romance na crônica *O verdadeiro romance*, publicada em 22 de agosto de 1970, Clarice confessa que não tem controle absoluto sobre a feitura do romance. Não está preocupada com as regras clássicas, mas em ser levada pela correnteza da escrita, pelo fluxo da própria linguagem. “E os romances que escrevo que não passam do título? Porque seria muito difícil escrevê-los ou porque, já tendo uma ideia precisa do desenrolar-se da história, perco a curiosidade de escrevê-la” (LISPECTOR, 2004, p. 177). Ela prefere trabalhar com o mistério, como não saber para onde levará a história. “Embora representando grande risco, só é bom escrever quando ainda não se sabe o que acontecerá”. E continua: “Agora mesmo, neste próprio instante, ou melhor, há alguns instantes em que interrompi para atender ao telefone,

nasceu-me um título do que seria um conto ou um romance: O montanhês” (LISPECTOR, 2004, p. 177). Sua imaginação deixa-se guiar pela intuição, pelo improviso, pelo descobrimento.

Os romances e contos de Clarice Lispector fazem parte de sua vida e de algum modo a resgatam, o que é possível perceber na crônica *Escrever (II)*, publicada em 14 de setembro de 1968: “Eu disse uma vez que escrever é uma maldição. Não me lembro por que exatamente eu o disse, e com sinceridade. Hoje repito: é uma maldição, mas uma maldição que salva” (LISPECTOR, 2004, p. 121). E salva porque significa, porque constrói uma cadeia de sentidos que o cotidiano não revela e que a existência não traz em si. O romance salva a alma aprisionada e que só se liberta a partir da escrita, principalmente para Clarice, que ao escrever é surpreendida pela luz. “E, entre um verdadeiro escrever e outro, podem-se passar anos. Lembro-me agora com saudade da dor de escrever livros” (LISPECTOR, 2004, p. 121). O processo de escrita de Clarice é por vez agonístico, difícil, embora outras vezes pareça tão leve e quase automático.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Clarice Lispector é uma das autoras brasileiras mais reconhecidas no século XX, por isso há muitos estudiosos que se debruçam sobre sua obra. Olhar seus vídeos e ler seus romances nos faz conhecê-la um pouco, mas a partir de suas crônicas, que permitem uma escrita mais pessoais e próxima ao leitor, é possível conhecer uma escritora com suas dificuldades e alegrias no campo literário.

O objetivo principal deste trabalho foi analisar as crônicas autobiográficas de Clarice Lispector publicadas no livro *Aprendendo a viver*. Assim, a partir dos objetivos específicos procurou-se entender a importância da escrita de si, da autobiografia, o gênero crônica também e, por fim, realizar a análise das crônicas. Ao longo deste trabalho, a partir da leitura de autores como Michel Foucault (1982; 1992), Philippe Lejeune (2005), Philippe Ariès (2009), Philippe Artières (1998), Jorge de Sá (1987) e Antonio Candido (1981), buscou-se responder às seguintes questões: Como a escritora se vê na obra *Aprendendo a viver*? Quais os conflitos internos e os questionamentos mais profundos enfrentados pela mulher intelectual nas crônicas?

Para responder às problematizações, foram separados quatro subtítulos, o primeiro “Escritura e autoria em Clarice”, que não se considerava intelectual nem mesmo uma escritora

profissional, pois só escrevia quando sentia vontade, como exercício de sua liberdade criadora. Embora em uma das crônicas Clarice se reconheça como escritora, essa condição a deixava dividida. Em outro subtítulo “Processos de escrita”, analisou-se o processo criativo de Clarice e pode-se demonstrar como ela foi superando a dimensão agonística da escrita, sendo a máquina de escrever foi de suma importância para o seu desenvolvimento artístico. No terceiro subtítulo “Os conflitos internos ao escrever”, descobriu-se que ela queria liberdade, ou seja, fugir um pouco das circunstâncias que a deixavam esgotada e buscar um espaço ou momento de reflexão sobre a própria vida. Por fim, no último subtítulo “Diferença entre gêneros”, descobriu-se como Lispector percebia a diferença entre a escrita de um romance e a escrita de crônicas.

Os resultados apontam uma escritora que, a partir das crônicas, foi revelando sua vida pessoal, sua rotina diária, seus conflitos internos, seus dilemas e aspirações literárias, o que muitas vezes provocava certo mal-estar, embora Clarice jamais tenha postulado ou desejado abandonar a escrita por esses motivos – ela não se reconhecia sem o exercício da escrita. Ser escritora, portanto, fazia parte de sua identidade, de sua vida. De certa forma, por sua natureza reflexiva e pessoal, as crônicas ajudaram a responder as questões norteadoras.

Os resultados encontrados demonstram que ser um escritor tem os seus desafios, seus momentos de luta e desconcerto, todavia há também o lado positivo, a resposta dos leitores, o contato com o público, a oportunidade de exercitar o cuidado de si. A partir das crônicas do *Jornal do Brasil*, vê-se como a sua subjetividade da escritora, seu processo de escrita e sua luta com a palavra se realizaram ao longo de sua vida. E ao escrever sobre si, ao dialogar com o leitor, ao refletir sobre a realidade ao redor, Clarice exercita uma forma de cuidado de si e de construção identitária.

REFERÊNCIAS

ARIES, Philippe. História da vida privada. In: ARIES, Philippe, CHARTIER, Roger (Org.) **História da vida privada: da Renascença ao século das luzes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ARTIÉRES, Philippe. Arquivar a própria vida. **Revista Estudos Históricos**, v. 11, n. 21, 1998.

CANDIDO, Antonio. A vida ao rés-do-chão. In: **Para gostar de ler: crônicas**. Volume 5. São Paulo: Ática, 2003.

CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1970.

COUTINHO, Afrânio: Ensaio e crônica. In: _____. **A literatura no Brasil**. Rio de Janeiro; José Olympio, 1986.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: _____. **Ditos e escritos: problematização do sujeito. Psicologia, psiquiatria e psicanálise**. Vol. 1. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito: curso dado no Collège de France 1981-1982**). Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

INSTITUTO MOREIRA SALLES. **Cadernos de Literatura Brasileira: Clarice Lispector**. Números 17 e 18. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 2004.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

LISPECTOR, Clarice. **Aprendendo a Viver**. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

LISPECTOR, Clarice. **Um Sopro de Vida**. Rio de Janeiro: Rocco Digital, 2015.

MOSER, Benjamin. **Clarice**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

SÁ, Jorge de. **A crônica**. São Paulo: Ática, 1987. [Coleção Princípios]

SANTOS, Roberto Corrêa dos. **Clarice, ela**. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 2012.

Ensaio

**A MODERNIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES NO ROMANCE
ORLANDO, DE VIRGINIA WOOLF**

**MODERNITY AND ITS IMPLICATIONS IN *ORLANDO*, BY VIRGINIA
WOOLF**

Ráinne Fogaça da Silva¹
rainnefs_1998@hotmail.com

RESUMO

Proponho, neste ensaio, investigar de que modo os aspectos modernos presentes em *Orlando*, da inglesa Virginia Woolf, interferem tanto numa noção de espaço dentro da narrativa, como também na própria construção subjetiva da personagem central. Para isso, sublinho algumas passagens do romance pertencentes ao século XIX e XX, uma vez que a narrativa transita por entre os séculos XVI ao XX. Trago, também, alguns apontamentos realizados por Theodor Adorno, filósofo da Escola de Frankfurt, acerca das reflexões de um esclarecimento dos sujeitos. Embora essas reflexões abranjam uma sociedade contemporânea com seus sujeitos reificados, sobretudo pelo caráter anestésico de uma racionalização que não se debruça sobre si mesma, ou seja, que não consegue desvincular-se de uma lógica capitalista de dominação e emancipar-se, e *Orlando*, de Woolf, esteja vinculado ao fim dos anos 1920, é possível observar traços que indicam que uma lógica instrumental ali se faz presente. Temos acesso à linguagem e aos pensamentos de Orlando que, ao longo dos séculos, alteram-se. Nos séculos os quais proponho lançar um olhar mais atento, a linguagem mostra-se mais acelerada, influenciando, desse modo, toda uma construção subjetiva e o modo de Orlando relacionar-se com o espaço ao seu em torno.

PALAVRAS-CHAVE: Modernidade. Subjetividade. Orlando.

ABSTRACT

I propose, in this essay, to investigate how the modern aspects present in *Orlando*, by Virginia Woolf, interferes not only in a notion of space within the narrative, but also in the subjective construction of the central character. For that, I highlight some passages belonging to the 19th and 20th centuries, since the narrative transits between the 16th to the 20th centuries. I also bring some notes made by Theodor Adorno, about the reflections of a clarification of the subjects. Although these reflections cover a contemporary society with its reified subjects, above all because of the anesthetic nature of a rationalization that does not focus on itself, that is, that cannot separate itself from a logic capitalist of domination and emancipation, and *Orlando*, of Woolf, is linked to the end of the 1920s, it is possible to observe traces that indicates that an instrumental logic is present there. We have access to Orlando's language and thoughts, that have changed over the centuries. In the centuries that I propose to look, the language is more accelerated, thus influencing an entire subjective construction.

¹ Graduada em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, pela Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc. Graduanda em Letras – Língua Inglesa pela mesma instituição.

KEYWORDS: Modernity. Subjectivity. Orlando.

1 INTRODUÇÃO

Publicado em 1928, o romance de Virginia Woolf apresenta aos leitores um biógrafo que tem a tarefa de narrar a vida de Orlando, um jovem burguês que se dedicava à arte. Uma de suas principais ocupações, inclusive, era a escrita de um poema, *Oak Tree*. O romance, que é dividido em seis capítulos, narra, inicialmente, os conflitos amorosos de Orlando, bem como sua relação com a arte, pontuada anteriormente. Essa narração ocorre nos séculos XVI e XVII; já no século XVIII, em uma passagem dotada de simbolismos, Orlando transforma-se em mulher. A sua transformação, contudo, não muda de maneira brusca a forma como os outros a veem, pelo contrário, a mudança que ocorre é a percepção de Orlando consigo mesma, a partir de questões externas, construídas pela sociedade à época. Os questionamentos ocorrem, por exemplo, em relação às suas roupas, à sua conduta e às imposições de uma sociedade patriarcal. Esses questionamentos, aliás, lançaram importantes reflexões aos estudos de gênero e à crítica feminista, principalmente pelos apontamentos realizados por Orlando, pois a personagem, ao transitar pelos sexos, aponta os seus olhares, ao longo de quase trezentos anos, aos homens e às mulheres em seus modos de ser, bem como os olhares da própria sociedade para com ambos.

Contudo, deixo essas reflexões para um momento posterior, pois o intuito de investigação deste ensaio se dá por caminhos diferentes. Proponho, então, investigar de que modo a modernidade em *Orlando*, nas passagens narradas no século XIX e, sobretudo, no século XX, interferem na personagem que dá título à obra, buscando compreender como esses traços modernos influenciam na construção subjetiva de Orlando e em sua relação com o espaço à sua volta. No início do século XX, por exemplo, ao defrontar-se com a luz elétrica que iluminava cada casa e que, por conseguinte, implicava em um céu mais claro, Orlando parece tomada de êxtase e agitação, ao passo que também aparenta não ter certezas sobre aquilo que observava ao redor. É possível pontuar, ainda, que, passando pela Era Elisabetana e chegando até ao mundo moderno, uma diferença de tom e de ritmo de leitura são perceptíveis. Nos séculos XIX e XX, nos é apresentada uma escrita que pede um maior tempo de leitura, uma vez que há diversas informações e estas são expostas de modo que seguem um fluxo de consciência (FILHO, 2017). Temos acesso, portanto, aos pensamentos de Orlando e ao o que dizem a respeito de um mundo moderno.

Vale destacar que não utilizo o conceito de modernidade de maneira muito estrita, compreendendo as complexidades em torno de categorizações como: moderno, contemporâneo, pós-moderno. Apenas para situar minimamente, utilizo o termo moderno como comum aos autores da escola de Frankfurt, isto é, vinculado aos avanços das sociedades modernas como o aprofundamento do sistema capitalista, a ascensão da burguesia, bem como todas as alterações na vida e no mundo advindas das revoluções industriais. Para tanto, divido o texto em dois momentos. Num primeiro momento, discuto a relação com o espaço na modernidade. A partir disso, analiso os reflexos da modernidade à construção da subjetividade da personagem.

2 AS ESPECIFICIDADES DO ESPAÇO MODERNO

A narrativa se inicia com Orlando no século XVI, ainda adolescente, e transcorre até exatos 11 de outubro de 1928, já com a personagem na idade adulta. Durante o percurso, os leitores ficam defronte de famosos períodos britânicos, como a Era Elisabetana e a Era Vitoriana, com todas as pompas que lhe cabem. Com o avançar dos séculos, percebemos as mudanças que ocorrem na metrópole inglesa, principalmente com os novos artifícios pensados no século XIX que, de certo modo, deram outra roupagem às cidades. Na narrativa, o início do século XIX é marcado da seguinte forma:

With the eighth stroke, some hurrying tatters of cloud sprawled over Piccadilly. They seemed to mass themselves and to advance with extraordinary rapidity towards the west end. As the ninth, tenth, and eleventh strokes struck, a huge blackness sprawled over the whole of London. With the twelfth stroke of midnight, the darkness was complete. A turbulent welter of cloud covered the city. All was darkness; all was doubt; all was confusion. The Eighteenth century was over; the Nineteenth century had begun². (WOOLF, 2006, p. 125).

A passagem entre os séculos é dotada de certos simbolismos, contudo já indica que, com as nuvens escuras, uma imagem cinza se faz presente no que antes era claridade. Observo, desse modo, indícios de uma efervescência industrial que se acentuará ao longo dos anos, e que

² “Com a oitava badalada, alguns velozes farrapos de nuvem espalharam-se sobre Piccadilly. Pareciam amontoar-se e avançar com extraordinária velocidade para o extremo oeste. Com a nona, a décima e a décima primeira badaladas, uma enorme escuridão se espraiava por Londres inteira. Com a décima segunda badalada da meia-noite, a escuridão era completa. Um turbulento redemoinho de nuvem cobriu a cidade. Tudo era treva; tudo era dúvida; tudo era confusão. O século XVIII terminava; começava o século XIX” (WOOLF, 2018, p. 134). Todas as traduções são de Laura Alves, da editora Nova Fronteira.

moldurará tanto o espaço em si, com as lâmpadas elétricas e os carros movidos a combustão, como também alterará o vínculo dos sujeitos com esses espaços. Além disso, outros espaços podem ser pontuados, como a própria natureza. O narrador traz, com uma grandeza de detalhes, a relação estreita entre Orlando e a natureza:

Even she, at length, was forced to acknowledge that times were changed. One afternoon in the early part of the century she was driving through St James's Park in her old panelled coach when one of those sunbeams, which occasionally, though not often, managed to come to earth, struggled through, marbling the clouds with strange prismatic colours as it passed. Such a sight was sufficiently strange after the clear and uniform skies of the eighteenth century to cause her to pull the window down and look at it. The puce and flamingo clouds made her think with a pleasurable anguish, which proves that she was insensibly afflicted with the damp already, of dolphins dying in Ionian seas³. (WOOLF, 2006, p. 128).

No trecho, Orlando apresenta um sentimento de angústia pelo novo tempo que se apresentava e que já interferia em certos aspectos naturais. É perceptível o tom melancólico da personagem para com essas mudanças. Orlando aponta, em outro trecho, um ar saturado de água, e que mesmo os raios solares já não mostravam com a clareza e a nitidez de antes as construções da cidade, pois o novo século trouxe consigo nuvens carregadas. De fato, esses são efeitos naturais e que poderiam ocorrer em qualquer momento, mesmo nos séculos anteriores; no entanto, parece-me haver uma justificativa para o século iniciar de tal maneira, no meio de tanta escuridão, ao invés de uma noite estrelada, uma sem nuvens. Ora, a própria ideia de umidade já carrega consigo certa frieza, e isso pode se estender aos sujeitos: estes não mais se relacionariam com os espaços sem a perda de suas subjetividades e emoções.

A relação com um espaço de trabalho, por exemplo, que visa à produção em massa, faz com os sujeitos se mesquem com as máquinas. Ou seja, não mais se apresentariam ou haveria a necessidade de sujeitos com experiências, pelo contrário, sujeitos agora se apresentam coisificados, uma vez que na produção em massa, como nas fábricas de automóveis à época, cada pessoa era responsável por somente uma etapa do processo, sem uma visão e conhecimento do todo. Adorno, em *Educação e Emancipação*, lançou reflexões sobre esse

³ “Mesmo ela, afinal, foi forçada a reconhecer que os tempos haviam mudado. Uma tarde, no início do século, conduzia sua velha carruagem almofadada pelo parque Saint James quando um dos raios de sol que às vezes, mas não frequentemente, se esforçava por atingir a terra, abriu caminho, marmoreando as nuvens, ao passar, com estranhas cores prismáticas. Tal visão era suficientemente estranha, depois dos céus claros e uniformes do século XVIII para fazê-la abrir a janela e olhar. As nuvens castanho-avermelhadas e rosadas fizeram-na pensar com uma angústia prazerosa – o que prova que ela já estava insensivelmente afetada pela umidade – em golfinhos morrendo no mar Jônico” (WOOLF, 2018, p. 137).

modus operandi moderno: “[e]sta (produção industrial) procede sempre em ciclos idênticos e pulsativos, potencialmente de mesma duração, e praticamente não necessita mais de experiência acumulada” (ADORNO, 2000, p. 33). Há, portanto, na passagem do século XVIII para o XIX, indícios de um momento turbulento, de novos espaços com os quais os sujeitos terão de se acostumar. As carroças não mais precisavam de cavalos, os sons dos motores dos carros tomavam o grande centro e as nuvens confundiam-se com a fumaça provinda das fábricas.

Essas novas relações com os espaços intensificam-se no século posterior narrado em *Orlando*. No século XX, uma aceleração parece tomar conta dos sujeitos, que estão em busca do novo, do desconhecido. O narrador tece seus escritos de modo que temos acesso às reflexões de Orlando acerca deste novo tempo:

The Old Kent Road was very crowded on Thursday, the eleventh of October 1928. People spilt off the pavement. There were women with shopping bags. Children ran out. There were sales at drapers’ shops. Streets widened and narrowed. Long vistas steadily shrunk together. Here was a market. Here a funeral. Here a procession with banners upon which was written ‘Ra — Uh’, but what else?⁴ (WOOLF, 2006, p. 171).

A noção de espaço a que temos acesso mostra-se bastante particular à modernidade. No trecho, a própria linguagem – frases curtas, sem conexões – demonstra essa nova relação que é estabelecida (FILHO, 2017). Um espaço insuficiente e que aparenta não suprir as demandas que agora eram lançadas. Em outras passagens da narrativa, Orlando expõe sua percepção ao trânsito das pessoas por entre os carros. Deparamo-nos com sujeitos que se perdem por entre as máquinas e por entre os motores que pulsam na metrópole. O que pulsa nos sujeitos, agora, está em sintonia com o moderno. Isso nos encaminha para o segundo ponto ao qual pretendo debruçar-me neste ensaio: qual a interferência do moderno nas subjetividades dos sujeitos? Essas subjetividades, na narrativa, apresentam-se como sintomas de um determinado período? Quais particularidades as permeiam?

3 A CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE EM MEIO AO SOM DOS MOTORES DOS CARROS E DA FUMAÇA DAS FÁBRICAS

⁴ “A Old Kent Road estava muito cheia de gente, na quinta-feira, 11 de outubro de 1928. O povo transbordava da calçada. Havia mulheres com sacolas de compras. Crianças corriam. Havia liquidações nas lojas de tecidos. As ruas alargavam e estreitavam. Longas perspectivas se encolhiam uniformemente. Aqui era um mercado. Aqui um funeral. Aqui uma procissão, com estandartes onde estava escrito “Ra – Uh”, e que mais?” (WOOLF, 2018, p. 182).

Entendo o espaço e a subjetividade como questões indissociáveis na narrativa, um influencia a construção e o lugar do outro. Se, ao dirigir um automóvel, Orlando perde-se em suas reflexões, e é impossibilitada de acessá-las com clareza, deve-se ao fato de não mais poder dedicar uma atenção a essa atividade, o que é sintomático do tempo/espaço moderno. Dessa forma, os objetos do mundo externo, objetivo, emaranham-se com a construção de uma identidade e subjetividade dos sujeitos. O narrador do romance pontua isso, em uma das experiências de Orlando na agitada Londres do século XX:

After twenty minutes the body and mind were like scraps of torn paper tumbling from a sack and, indeed, the process of motoring fast out of London so much resembles the chopping up small of identity which precedes unconsciousness and perhaps death itself that it is an open question in what sense Orlando can be said to have existed at the present moment. [...].⁵ (WOOLF, 2006, p. 171).

Aqui, observamos a associação de dirigir na grande metrópole como a de cortar a identidade em pedaços. Orlando parece não tomar consciência de si e, também, do que pretende fazer ou do que ali faz. A experiência mostra-se mecânica, com a perda de uma subjetividade crítica e que possa, de fato, lançar olhares atentos sobre si e aos espaços à sua volta. Em trecho anterior do livro, Orlando aponta diversos locais no centro da capital inglesa, diversos olhares às pessoas, no entanto, tudo é muito rápido e acaba por se perder no grande fluxo moderno.

Destaco mais uma passagem da narrativa na qual Orlando expõe incertezas sobre si e sobre os outros. Os questionamentos da personagem também ocorrem dentro de um carro, enquanto dirige; o trecho, aliás, ocorre logo depois das exposições da citação anterior. Agora, o acesso aos pensamentos de Orlando ocorre de modo mais direto, pois é ela quem os enuncia, apesar da tessitura de alguns comentários por parte do biógrafo:

What then? Who then?’ she said. ‘Thirty-six; in a motor-car; a woman. Yes, but a million other things as well. A snob am I? The garter in the hall? The leopards? My ancestors? Proud of them? Yes! Greedy, luxurious, vicious? Am I? (here a new self came in). Don’t care a damn if I am. Truthful? I think so. Generous? Oh, but that don’t count (here a new self came in). Lying in bed of a morning listening to the pigeons on

⁵ “Depois de vinte minutos o corpo e a mente eram como pedaços de papel rasgado caindo de um saco, e, na verdade, o processo de dirigir depressa por Londres afora se assemelha tanto ao ato de cortar a identidade em pequenos pedaços — o que precede a inconsciência e talvez a própria morte — que não se sabe como afirmar que Orlando tenha existido no momento presente” (WOOLF, 2018, p. 182).

fine linen; silver dishes; wine; maids; footmen. Spoilt? Perhaps. Too many things for nothing⁶ (WOOLF, 2006, p. 173).

Os leitores se defrontam, então, com uma mulher que atropela seus pensamentos, sem a possibilidade de eles realmente serem apreendidos por ela, pensamentos que não podem ser capturados e desaparecem rapidamente, dando espaço a outro. Esse trecho, que possui mais de uma página de puro fluxo de consciência, ocorre no trânsito, um lugar caótico, com ruídos e preocupações. Orlando confunde-se com a própria máquina. Quando ela dirige, ela encontra outros "eus", todos permeados por um tempo / espaço acelerado. Orlando transita por entre uma multiplicidade de *personas*, permanece por um tempo em um “eu” e logo parte para outra constituição. A sensação do leitor, ao ler o trecho, é a de uma rapidez que se faz presente nos pensamentos expostos pela personagem.

No século em questão, portanto, a temporalidade é outra. É o tempo da aceleração, o tempo das máquinas. Se, nos séculos anteriores, é possível perceber certa linearidade na narrativa, com passagens bem detalhadas, nos capítulos referentes ao século XIX e, principalmente, no século XX, a linguagem apresentada segue um fluxo constante — destaque, aqui, o fluxo de consciência, questão muito utilizada e trabalhada nos escritos de Virginia Woolf — que demonstra como a sociedade se construía na época.

Aliás, esse fluxo de consciência, tão presente nas passagens da narrativa pertencentes aos séculos XIX e XX, parece ser próprio da modernidade. A impossibilidade de uma narração coesa, que se construa a partir de raízes inteligíveis, é um dos pontos cruciais desse tempo que se quer utilitário e pragmático. As atividades, a rotina e a vida, agora fragmentadas, passam velozmente, não mais a carroças, e sim a veículos motorizados.

A tentativa de construir-se conflita com a dispersão trazida ao transitar pela cidade. A dificuldade de apreensão do mundo exterior, cujo ritmo se acelerou, reflete na dificuldade de elaboração de si, conseqüentemente de si nesse mundo. Se há a perda de uma subjetividade substantiva, bem como uma transformação radical e veloz do mundo exterior, a narrativa parece render-se ao fluxo, o que resta é a efemeridade do pensamento, com seus excessos e suas faltas.

⁶ “— O quê, então? Quem, então? — disse ela. — Trinta e dois anos; num carro; uma mulher. Sim, mas um milhão de outras coisas mais. Serei uma esnobe? A jarreteira no vestíbulo? Os leopardos? Meus antepassados? Orgulhosa deles? Sim! Gananciosa, voluptuosa, depravada? Serei? (aqui entrou um novo eu). Não me importo nem um pouco se for. Sincera? Acho que sim. Generosa? Oh, mas isso não conta (aqui um novo eu entrou). Ficar na cama a manhã inteira em lençóis de linho ouvindo os pombos; baixela de prata; vinho; empregadas; lacaios. Mimada? Talvez. Coisas demais para nada” (WOOLF, 2018, p. 184).

A impossibilidade de narrar lança os leitores à (in)consciência da personagem; na ausência de substância concreta, a abstração, que é o pensamento, se torna matéria principal para construção (continuação) da história.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em *Orlando*, Woolf constrói uma narrativa densa, com períodos de difícil apreensão; alguns pontos que estruturam o romance, como os simbolismos da passagem de um gênero para outro e os fluxos de consciência, projetam o leitor a um campo de difícil acesso, muito em virtude da linguagem que ali está posta, pois o biógrafo, em diversos momentos, estabelece um contato direto com o leitor por meio de comentários. Isto é, o biógrafo tece comentários aos leitores das situações vivenciadas por Orlando, e esses comentários, que, a princípio, parecem apenas ironias, sem acréscimo na história, acabam se apresentando como objetos centrais da narrativa, pois é somente o biógrafo quem conhece Orlando em todas as suas dimensões, por mais confusas que elas sejam. Em meio à narração do biógrafo, há falas de Orlando e, em algumas dessas falas, há também comentários do biógrafo. Todos esses pormenores, então, constroem o romance.

Nos séculos os quais um olhar atento foi dado, é possível apontar que as particularidades modernas estabelecem outro modo de se relacionar com os espaços. Com a chegada da eletricidade, por exemplo, Orlando reflete sobre a perda de privacidade dos sujeitos, pois com as luzes, são expostas as sombras das pessoas por entre as cortinas de seus lares, indicando seus movimentos e aquilo que realizam. Além do exposto de Orlando, outra reflexão pode ser pontuada, a partir das mudanças ocasionadas pela eletricidade. A noite, que antes era escura e voltada ao descanso em sua maior parte, não mais se apresenta de tal forma. Com as luzes, o tempo de trabalho aumenta, não mais é preciso de descanso. Isso reflete em uma nova forma dos sujeitos se relacionarem com o próprio tempo, este que se reduz no que diz respeito ao ócio, e que se prolonga e se moldura ao caráter das indústrias.

Orlando, ao confrontar-se com um espaço emoldurado pelo moderno, parece não conseguir estabelecer uma relação consistente consigo mesma. Suas reflexões e pensamentos são abstratos, e acabam por fragmentar a personagem. A subjetividade de Orlando, portanto, parece ser permeada pelos aspectos da lógica moderna, que é voltada a um utilitarismo. A personagem não consegue ter acesso a uma linguagem que permita que seus pensamentos

estabeleçam uma conexão entre si; pelo contrário, as reflexões de Orlando mostram-se soltas, sem um fio narrativo que possa conduzi-las. Os leitores deparam-se com uma (in)consciência de Orlando. Não mais é possível estabelecer uma narrativa em meio às dispersões do moderno. Orlando, no agitado centro inglês do século XX, busca por si, por ser eu, mas, como pontuado pelo biógrafo, talvez haja mais de 2.000 desses “eus”. A personagem, portanto, tem sua subjetividade permeada pelo novo espaço moderno, que se quer acelerado, sem mais a necessidade de atenção dada ao seu redor e sem uma criticidade perante aos acontecimentos.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FILHO, Lindberg S. Campos. **Estética modernista e patriarcado capitalista: um estudo sobre Orlando de Virginia Woolf**. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

WOOLF, Virginia. **Orlando, a biography**. London: Penguin, 2006.

_____. *Orlando*. Tradução de Laura Alves. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

Textos Literários

SEM OLHAR PARA TRÁS

Silvana Mazzuquello Teixeira⁷
silvanamazzuquello6@gmail.com

20 de fevereiro de 1924, dia antecedente ao reencontro.

O dia estava passando rápido, as horas do relógio pareciam engrenar-se mais depressa, o sol, ao longe, ia se escondendo, deixando o céu com cores quentes, misturadas em vermelho, roxo, amarelo e laranja. Augusta suspirava, debruçada a janela de seu quarto, observando a paisagem que tinha diante dos olhos. Olhos cor de mel e tristes. Tristes por pensar que na manhã seguinte, ao ir a igreja, reencontraria o amor de sua vida, não para casar-se com ele, mas para ir em sua missa solene de Ordenação Presbiteral, a qual foi convidada por meio de uma carta. Carta essa que era dividida em desculpas, agradecimentos e conclusão, acompanhado de um terço, com o convite desgostado pela jovem.

“Querida, Augusta

Escrevo-te em primeiro, colocando minhas sinceras desculpas neste papel que banho com minhas lágrimas, ao pensar em teu último sorriso remetido a mim. Sinto muito por fazer com que criastes alguma expectativa sobre a minha pessoa, que por vezes, deixou o desejo carnal falar mais alto, cometendo confusão de sentimentos. Agradeço-te por todo carinho e amizade prestados e pelo ensinamento das coisas da vida. Aproveito com este escrito para convidar-te a minha ordenação, que será no dia 21 de fevereiro, na Igreja Pietá. Sem mais delongas, espero lhe ver neste dia que para mim será de grande satisfação.

Cordialmente, Diácono Jorge Bonifácio.”

⁷ Egressa do Curso de Letras - UNESC

13 de agosto de 1915, como se conheceram.

Inês era amiga de Augusta, que a conheceu em um curso de etiqueta, na cidade vizinha. As duas se aproximaram muito e por ventura, Inês comentou com sua colega que mantinha amizade com um rapaz de sua cidade. O rapaz fazia parte do grupo de acólitos o qual Inês participava. Era um moço educado, com alto intelecto e com amor profundo às obras da igreja. Logo, Augusta se interessou pelo jovem e pediu para que Inês lhe desse seu endereço, para que assim, pudesse enviar cartas ao rapaz, e assim, conhecê-lo.

A acólita sabia do forte desejo do rapaz de se tornar padre e contou a Augusta sobre esse chamado. Augusta, com essa informação, só aflorou ainda mais a pretensão de se aproximar do moço desconhecido. Queria entendê-lo, encontrar sua essência, conhecer os sons de seu corpo e ouvir sua respiração, antes mesmo de conhecer o jovem pessoalmente. Cegou-se. Ficou cega pela paixão platônica.

Pensou mil vezes em escrever ou não para o rapaz. Pegava papel e caneta, rabiscava, pensava, escrevia, apagava. Jogava os rascunhos ao lixo. Batia o lápis na mesa. Pensava, orava, escrevia. Ansiedade. Certo ou errado? Pensava, escrevia, sonhava. Decidiu-se. No mesmo dia, enviou a primeira carta.

“Caro, Jorge

Escrevo esta carta como reconhecimento de sua pessoa e ações na obra da igreja e reino de Deus. Dentre nós, há uma amiga em comum, a doce Inês. Gostaria de manter contato convosco e conhecer-te melhor, para que possamos trocar anseios de vida e experiências pastorais.

Cordialmente, Augusta Pereira, sua admiradora.”

E assim, o primeiro passo para o desenrolar (ou enrolar) desta história foi dado. As primeiras cartas eram realmente sobre os serviços da igreja, sobre eles mesmos, sobre aspectos políticos e sociais da época e sobre literatura, que ambos eram apaixonados. Ele possuía uma biblioteca própria, ela, tentando ter uma. Aos poucos começaram a escrever sobre sentimentos e construir poemas e enviar uns aos outros. Em meses já estavam ligados e entrelaçados no campo da paixão. Relatavam em suas cartas, agora amorosas, o que gostavam no outro, os desejos de suas bocas terem contato, trocavam fotografias enviadas por cartas e falavam sobre futuro, casamento e filhos.

21 de novembro de 1915, da poesia ao chão.

Dia da Ordenação de Padre Manoel. Augusta sabia que por mais que Jorge a amasse e dissesse isso com todas as letras, ele ainda pensava em ir para o seminário. Neste dia, eles iriam se encontrar na igreja. A jovem romântica pensando em prender o rapaz ao seu coração de vez, lhe escreveu uma poesia e o entregou, ao lhe ver. Os dois se olharam, entrelaçaram seus corpos em um longo abraço, que foi interrompido pela chegada do padre da paróquia. Os jovens se separaram e sentaram em lados opostos para a solenidade. De longe, a moça via os olhos de Jorge brilhando para cada ornamento e momento da missa. Sentiu em seu coração, a perda do amado. Foi embora sem se despedir.

Jorge chegou em casa, colocou a mão em seu bolso e retirou um pedaço de papel amassado, mas cheiroso. Era o perfume suave de Augusta.

*“Quando escrevi as primeiras palavras
direcionadas a ti,
podes ter certeza
que algo diferente senti.*

*Curiosa estava eu,
em desvendar cada mistério teu.
Queria conhecer cada traço e cicatriz,
mas com tanto sentimento aprisionado,
não conseguia resolver tua bissetriz.*

*Olhando em teus olhos,
havia sempre previsão de chuva a voltar,
sentia uma remota necessidade
de cuidar.
Queria apenas te ter aqui enfim,
pois quando conversávamos encontrava
mais de mim.”*

Tudo em vão. Ele já havia tomado a decisão.

10 de dezembro de 1915, última carta e explicação de Jorge.

“Querida, Augusta

Sinto muito por tudo. Não posso mais levar isto adiante, tenho de seguir minha vocação. Minha vida está traçada a andar retamente no caminho de Deus e decido andar sozinho, sem uma esposa. Irei para o Seminário no próximo mês. Sinto-me muito bem, espero que estejas feliz. Não me escrevestes mais e preocupo-me contigo. De qualquer forma, amo-te... minha amiga.

Cordialmente, Jorge.”

Amiga. Era assim que ele via ela. Ela não podia dizer o mesmo. Sentia-se quebrada, ao chão, sem poder levantar do abismo em que caíra. Como podia o perdoar? Como podia o responder? Não haviam forças para isso. Preferiu sofrer calada. Preferiu não escrever-lhe mais. Agora tudo estava acabado, inclusive seus sonhos de amor. Durante longos oito anos viveu assim, esperando que um dia, o amor de sua vida saísse do seminário. Pois bem, hoje era o dia tão esperado. Ele iria sair do seminário, mas não como o planejado. Sairia de lá padre consagrado pela igreja.

21 de fevereiro de 1924, do ponto final ao começo de paragrafo.

Augusta acordou, se olhou no espelho, colocou seu melhor vestido e sem tomar um reforçado café, foi à igreja para a Ordenação de Jorge. Chegou nas escadarias da igreja, respirou fundo, acalmou o coração e subiu em direção à assembleia. Todos já estavam sentados, dali a poucos instantes começaria a celebração. Sentou-se no último banco, de maneira a ficar afastada. Olhou a seu redor, não encontrou ninguém que conhecesse. Sua amiga Inês estava em outra cidade naquele dia. Então era somente ela e sua estrutura frágil, vivendo tudo juntas.

Fechou os olhos por um segundo, respirou calmamente e no mesmo instante sentiu um perfume forte e ao mesmo tempo suave enredando o ar. Sentiu também, que alguém se aproximava. Viu sua sombra. Não olhou para cima. Ouviu uma voz. Voz que não lhe era estranha, mas não muito familiar. Era como se já estive escutado alguma vez em sua vida, mas só. O rapaz que se aproximava vestia um terno azul, assim como seus olhos. Ao vê-lo estremeceu.

- Posso me sentar aqui? A igreja está cheia e sou novo na cidade.

- Claro, fique a vontade.

- Me lembro de você, é como se já tivesse lhe encontrado em algum lugar.

Balançou a cabeça e olhou os sapatos do moço. Ali estava a resposta.

20 de fevereiro de 1924, ao passo de não perceber.

Enrico chega a cidade para gerenciar a livraria local, que era um negócio de família, do seu tio, que havia falecido a poucos meses. O rapaz, apressado, sai do vagão do trem pegando suas malas, indo em direção ao prédio comercial, que ficava a três quadras da estação. Enrico morava na cidade vizinha, era um bom garoto e teve de enfrentar um período triste da sua vida, quando há cinco anos foi estudar Literatura em outro país e nesse meio termo os pais faleceram em um acidente. O rapaz, muito sorridente que era, se fechou na imensidão de seus sentimentos, tornando-se cada vez mais calado.

Ao caminhar até a livraria, em passos largos e rápidos, sem olhar para onde andava, apenas seguindo em frente, esbarrou em uma moça, que vestia amarelo. Não viu a mulher de forma integral, mas reparou nos traços do rosto e cabelo. Se desculpou, desajeitado, e continuou andando. A moça, carregando algumas sacolas, também distraída, nem olhou para o rosto do rapaz, apenas viu seus sapatos, em meio a tantos outros. Resmungou algumas palavras de perdão e seguiu com sua vida, sem olhar para trás. Enrico, porém, olhou para trás, desejando que ela a olhasse pelo menos uma vez.

No fundo, Enrico e Augusta tinham coisas em comum. Ambos se machucaram por amar demais, só que de formas diferentes. Acabaram se frustrando e se afastando das coisas que coloriam suas vidas. Assim como tantas histórias. Todavia, guardavam em seus peitos a doce esperança de poder amar novamente e usar as paletas de cores guardadas as sete chaves, pelo coração, a fim de pintar de novo, suas vidas.

21 de fevereiro de 1924, do ponto final ao começo de paragrafo. CONTINUAÇÃO.

A missa começa e vão entrando a cruz, que representa Cristo, os familiares do Ordenado, padres da diocese, e membros da igreja para dar início ao final do ciclo. Celebração calma. Os olhos de Augusta atentos a Jorge, mas, ao mesmo tempo, olha de soslaio Enrico. Era como se o encanto por Jorge, agora padre, tivesse sido desfeito e se feito em Enrico. Como poderia acontecer isso? Coração traiçoeiro. Mas não tanto. Apaixonado. Com necessidade de amar. Ao fim da solenidade, Augusta vai até Jorge, pedindo sua Bênção e o abraça. Era o abraço da reconciliação, da amizade que ainda, de fato, exista. Abraço do perdão, da libertação. Do novo passo. Ponto final, para um paragrafo novo ser escrito. Nesse dia, duas decisões foram feitas. A de Jorge por continuar no ser chamado, e a da Augusta por recomeçar. Ambos realizados em seus propósitos. Um na Ordem, e outro, num futuro próximo, no matrimônio.

Ao sair da igreja, Augusta sorri ao olhar o céu e é surpreendida pelo convite de Enrico para caminhar pelo centro da cidade. Jamais imaginaria que isso acontecesse. Ainda mais assim, ainda mais ali, naquele dia. Mas por quê não tentar? Era a vida dando-lhe uma nova chance. Um novo caminho. Uma nova pessoa para conhecer.

Enrico era bonito, educado, tinha postura e muito inteligente. Falava sobre tudo. Sobre o mundo. Fazia Augusta se sentir bem. Sentir-se mulher. Sentir-se desejada. O rapaz tinha um coração voltado às coisas de Deus e era correto. Ela agora já não precisava mais mendigar amor. Pois os dois transbordavam esse sentimento e queriam compartilhá-lo entre si. Em seis meses noivaram. Em um ano casaram. Jorge fora o Padre.

Rápido e certo. Certeiro como fecha atirada ao alvo. Corações entrelaçados. Felicidade a tona. Sorrisos ao rosto. Esperança renovada. Rápido. Reviravolta. Sem erro. Parecia que eram destinados a tal laço. Relacionamento forte, afável. Leve, brando, compreensivo. Enrico demonstrava seu amor em gesto, em prosa, poesia e manifesto. Era lindo de ver. De sentir. De amar. Agora Augusta entendia a demora, entendia a perda, as fases que tinha passado. Tudo valeu a pena.

Os dois começaram a “tocar” a livraria do tio de Enrico e sob nova direção o comércio ganhou vida. Reformaram o ambiente e os títulos nas prateleiras. Enrico escreveu seu primeiro livro e o publicou. Viajavam por todo território nacional em busca de nobres literaturas e a Ásia, Augusta foi conhecer, junto a seu esposo. A felicidade fez-se morada. Novamente: Tudo valeu a pena. Mas é uma pena, que a felicidade é como nômades. Vêm e vai. Se instala e sai.

08 de Outubro de 1927, medicina questiona.

Enrico andava estranho nas últimas semanas. Calado, cansado, com fortes dores no tórax. Não se alimentava direito, seu riso era um riso exausto. Tossia muito, tinha febre a noite, reclamava de mal estar. Já não ia à loja, nem se quer ia ao jardim pegar sol. Ficava na sala, envolto aos livros, que eram sua principal companhia ao longo desse período. Augusta cuidava da livraria em tempo integral, chegava em casa ao entardecer. Ela sabia que havia algo errado, preocupada, chamou um médico.

O médico fez a consulta em casa, muito calmo, examinou Enrico com toda paciência e cuidado. Pediu-lhe para tossir três vezes e respirar profundamente entre as tossidas. Em meio ao processo de diagnóstico, o enfermo teve uma intensa falta de ar, a qual não deixou dúvidas sobre a doença que estava. Tuberculose. Como isso fora acontecer? Não sabiam, o que sabiam é que já estava em estágio grave e precisavam iniciar o tratamento o mais rápido possível.

Iniciado o tratamento com antibióticos diários. Remédios fortes, deixavam o homem fraco. Os dias passavam e mesmo com todo cuidado médico, parecia que a doença só se agravava. Os sintomas pioraram. A falta de ar era intensa. A frequência e das tosses aumentaram, agora, expelindo sangue. Não adiantava. A bactéria já estava tomando conta dos órgãos. Enrico ficava cada vez mais exausto. Principalmente em ter de continuar o tratamento. Conversou com Augusta. Chorou. Sentiu um amor profundo. Sorriu. Desistiu do tratamento.

20 de Novembro de 1927, o fim deles.

Era triste. Augusta só tinha Enrico. Não tiveram filhos, ambos eram órfãos, sem parentes próximos. A mulher esteve com o marido a todo o momento, na alegria e na tristeza, na saúde e na doença, todos os dias da vida deles juntos, até que a morte os separou. Era o fim. Mais um fim. Augusta sentiu no dia do falecimento uma morte interna de imediato. Queria, também, morrer. Chorava, sentia, doía, gritava. Gritava a dor em silêncio. E chorava...

No enterro, poucas pessoas, só os mais chegados. Todos quietos, não sabiam o que dizer. Mas pensavam “pobre, mulher...”. O dia estava nublado e triste. O sol não aparecera nem por um segundo. As árvores balançavam sem ritmo. Tudo parecia novamente sem cor. Sem ânimo. Sem vida. Anoteceu.

28 de Novembro de 1927.

Sentada na cama, Augusta começou a pensar em tudo que já havia vivido. Em todas as suas batalhas internas e pedras, em seu caminho, que já havia tropeçado. Viu-se sozinha naquela casa e com olhos tristes, pôs-se a chorar. Era bom. Aliviava sua alma. Olhando fixamente o criado-mudo, viu um terço que ali estava. O terço que veio junto a carta-convite de Padre Jorge para sua ordenação. Pensou nas orações feitas naquele terço, sua vida, sua intimidade com Deus, pensou no seu trajeto, e pensou em ser religiosa.

Malas prontas. Sem muitos pertences. Decisão tomada. Queria se reservar. Escolheu o melhor lugar. O convento. Lá fora ela se abrigar. Muito apegada a Deus, esse pensamento veio a calhar. Augusta que viveu em busca de paixões, morreu para si, viveu para Cristo. E foi. Foi mesmo. Só com Deus a lhe guiar. Como sempre, sem olhar para trás.