



A LEITURA PEDAGÓGICA DE *ULYSSES* EM NABOKOV

Victor Fermino da Silva^{*1}
Universidade de São Paulo (USP)
e-mail: victors@usp.br

Resumo: Este artigo busca fazer uma leitura comparativa da lição de Vladimir Nabokov sobre *Ulysses* de James Joyce como texto crítico e como discurso de aula. Pretende-se observar o método didático de Nabokov e comparar sua visão pedagógica às noções bakhtinianas de ensino da língua, assim como um discurso com outros autores proeminentes no campo educacional. Com isso, nossa tese é que *Ulysses* pode ter de fato uma dimensão educacional, dependendo da forma como ele é lido e da forma como é ensinado. A partir de um close reading dos textos, encontramos no dialogismo de uma fruição desinteressada uma possível reinterpretação das aulas de Nabokov sobre o romance joyciano.

Palavras-chave: *Ulysses*. Dialogismo. Estilística. Nabokov. James Joyce.

The pedagogical reading of *Ulysses* in Nabokov

Abstract: This paper seeks to comparatively read Vladimir Nabokov's lesson on James Joyce's *Ulysses* as a critical text and as a class discourse. It is intended to observe Nabokov's didactic method and compare his pedagogical vision to Bakhtin's notions of language teaching, as well as a discourse with other prominent authors in the educational field. With this, our thesis is that *Ulysses* may indeed have an educational dimension, depending on how it is read and how it is taught. Through a close reading of the texts, we find in the dialogism of uninterested fruition a possible reinterpretation of Nabokov's lessons on the joycean novel.

Keywords: *Ulysses*. Dialogism. Stylistics. Nabokov. James Joyce.

¹ Bacharel em Jornalismo e mestre em Comunicação Social pela Universidade Metodista de São Paulo. Doutorando em Educação pela Universidade de São Paulo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4165565858387801>.



Introdução

Vladimir Nabokov, ao ministrar um curso de Literatura na Universidade Cornell, teria escrito no catálogo ementário da aula, que seriam lidos “romances e contos selecionados de autores ingleses, russos, franceses e alemães dos séculos 19 e 20. Especial atenção será dada aos talentos individuais e a questões de estrutura.” (Bowers, 2021, p. 7). A descrição dada pelo autor de *Lolita* não compreende um dos autores irlandeses que ele contemplaria durante as aulas, mas isso importa menos do que a crítica que ele faz ao trabalho de Joyce. Para Nabokov, “as muitas pessoas que tanto escreveram sobre *Ulysses* são seres muito puros ou muito depravados” (Nabokov, 2021, p. 345), argumentando que Leopold Bloom não seria um homem comum (como, nas palavras do crítico, teria sido “intenção” de Joyce), mas um “exemplo clínico de extrema preocupação e perversão sexuais com toda espécie de curiosas complicações” (Nabokov, 2021, p. 346). A crítica tecida à construção de Leopold Bloom enquanto personagem de romance parece se ater a uma espécie de única leitura possível do romance. Nabokov menciona o “chato” Stuart Gilbert, que teria sido enganado por uma tal “lista brincalhona compilada pelo próprio Joyce” (Nabokov, 2021, p. 347) e que não serviria para estabelecer uma leitura outra de *Ulysses*.

Depois de uma introdução ao romance, Nabokov formaliza suas aulas em uma sequência retilínea que segue os episódios de *Ulysses*, usando como parâmetros o estilo, o tempo, o lugar, as personagens e a ação. Os parâmetros de estilo, para o crítico, são fundamentados em sua teoria de que Joyce assume três estilos distintos na narrativa: o estilo direto e lúcido (chamado de Joyce “original”); o do palavreado incompleto e fragmentado; e o das paródias. A alocação do romance a essas três categorias de gênero discursivo permite que Nabokov descreva toda a obra sem muito rigor: pois Joyce estaria sendo estilisticamente direto, indireto ou referencial, nenhum enunciado de *Ulysses* escaparia dessas definições.

Mas da mesma forma que dizer que todo alimento é uma sopa, um sanduíche ou uma salada, essa separação que pouco separa serve apenas para ordenar endogenamente a crítica nabokoviana. O que nos é mais interessante não é a crítica feita por Nabokov, mas sim o seu papel enquanto leitura que fundamenta uma aula. E a leitura de um texto como *Ulysses* requer uma observação mais crítica quando falamos até mesmo sobre a questão da estilística.



Bakhtin propõe o conceito da forma gramatical como meio de representação (Bakhtin, 2019, p. 24). É um texto no qual ele discute a estilística no ensino da língua, e não necessariamente de literatura, mas é importante compreender que o processo educacional do campo das Letras amíde se entrelaça por múltiplas áreas: mais do que isso, a compreensão da literatura na sala de aula precisa se esmiuçar de forma caleidoscópica se seu objetivo é fazer uma leitura do gênero do romance.

Tomemos como exemplo as seguintes construções:

A notícia que eu ouvi hoje me interessou muito.

A notícia ouvida por mim hoje me interessou muito. (Bakhtin, 2019, p. 25)

Bakhtin explica que ambas estão gramaticalmente corretas, mas que na sala de aula, “o professor deve mostrar, de um modo que seja bem acessível aos alunos, o que perdemos e o que ganhamos quando escolhemos cada uma dessas formas” (Bakhtin, 2019, p. 25). Essa tarefa escapa o domínio de conhecimento das linguagens e atravessa o campo da didática, se tornando objeto de manuseio do educador. Tal mudança não ocorre sem justificativa: para este trabalho, é importante compreendermos a dimensão triádica de professor, aluno e conteúdo como um objeto de uma análise interdisciplinar.

Do ponto de vista da estilística, as formas citadas acima servem a propósitos radicalmente diferentes, dependendo do contexto. Em uma análise semântica, Bakhtin explica:

Na primeira frase, há dois personagens ou protagonistas: “notícia” e “eu”, sendo que algumas palavras agrupam-se em torno de “notícia” (“muito”, “interessou” e “me”), e outras em torno do “eu” (“ouvi” e “hoje”). Na segunda frase, o segundo protagonista (“eu”) sai de cena, e todas as palavras agrupam-se agora em torno do único protagonista, “notícia” (ao invés de “eu ouvi”, agora temos “a notícia ouvida”). Isso altera o peso semântico específico das palavras isoladas que compõem a frase. (Bakhtin, 2019, p. 26)

Com essa distinção em mente, é possível que um professor consiga descrever casos de uso das duas formas em cenários diferentes: ao possibilitar essa leitura semântica e dar ao aluno a chance de, com uma variação de frase, contar a história de um “eu” ou a história de uma “notícia”, a prática educativa em si se abre para um diálogo crítico entre gramática e estilística. O conceito de caleidoscópio de leituras é ecoado em uma outra obra de Marilena Chauí, que resume a tarefa da interpretação espinosana da seguinte maneira:



Espinosa enuncia as condições reguladoras do trabalho interpretativo: conhecimento perfeito da natureza e propriedades da língua em que o texto foi escrito; coleta e reunião de todos os enunciados referentes a um mesmo assunto, o que possibilita o esclarecimento de um escrito obscuro pela comparação com outros que versem sobre a mesma matéria, sem indagar sobre a verdade das coisas e dos fatos relatados mas apenas sobre o verdadeiro sentido do texto; conhecimento de todas as circunstâncias e particularidades da vida, dos costumes e do temperamento dos autores, das personagens e dos destinatários dos textos, épocas e objetivos da redação e da leitura, fortuna dos escritos (variantes, as mãos em que caíram, alterações que sofreram no curso do tempo, acréscimos, cortes e censuras) e a data da composição da forma atualmente conhecida. Gramática, filologia, etnologia e paleografia devem permitir que o texto seja conhecido por e nele mesmo, de tal maneira que as fontes externas para seu conhecimento sejam compreendidas como internas a ele: inicialmente conhecida enquanto exterior ao texto, aos poucos a história vai sendo apreendida como imanente a ele e melhor compreendida por seu intermédio; se ela oferece as razões do documento, este torna inteligível a história que o suscitou, ambos instituindo um campo material e cultural internamente articulado. (Chauí, 1999, p. 19)

No capítulo V de *Tratado teológico-político* (2020), Espinosa fala sobre os ensinamentos da Bíblia, argumentando que eles são essencialmente a ideia de que há um Deus; e que ele se ocupa dos homens que vivem de acordo com seus ensinamentos. Mas o autor defende que a Escritura bíblica estabelece tais ensinamentos por meio da experiência de suas histórias. “Ela não dá definições dessas coisas, mas adapta todos os seus pensamentos e todas as suas razões à compreensão do vulgo” (Espinosa, 2020, n. p.). Mas para Espinosa, a prole é incapaz de fazer um juízo sobre essas experiências narradas, necessitando de “pastores e ministros da igreja que lhe deem um ensinamento, preenchendo a debilidade de sua compleição espiritual” (Espinosa, 2020, n. p.), que dependem das sabedorias e técnicas descritas por Marilena Chauí.

Essa articulação, em suas especificidades, estabelece alguns parâmetros que podem nos servir de ponte para o pensamento bakhtiniano: o conhecimento perfeito da língua, a reunião dos enunciados relacionados e o conhecimento sobre as circunstâncias da vida do autor. Esses aspectos se relacionam dialogicamente (e respectivamente) com a gramática a qual Bakhtin dá importância em *Questões de estilística no ensino da língua* (2019), a familiaridade com os paratextos e a noção de cronotopo para compreender a relação do autor e da obra com o seu tempo. Gérard Genette se aprofunda nesse conceito de paratexto, descrevendo-o como “um conjunto heteróclito de práticas e de discursos de todos os tipos e de todas as idades” (Genette, 1987, p. 10), que ele agrupa em nome de uma comunidade de interesse ou convergência de efeitos. Para ele, os paratextos são zonas indecisas e limiares



que constituem transições e transações discursivas por entre passam leituras mais pertinentes (ou ao menos, mais insistentes). Ele justifica a proposição desse conceito usando uma obra que a nós é relevante: “reduzido apenas ao texto e sem o auxílio de nenhum modo de usar, como teríamos o *Ulysses* de Joyce se não se intitulasse *Ulysses*?²” (Genette, 1987, p. 10)

A questão do domínio da linguagem volta ao caso do ensino da língua no qual não apenas escolhemos, ao enunciar, quais construções semânticas mais nos apetece. Essa questão é também relacionada ao ato interpretativo de observar como essas construções semânticas são enunciadas por um outro. Na sala de aula, o ensino da leitura e da interpretação remete a compreensão do autor como um outro eu autônomo, capaz de escolher o que ele quer perder e o que ele quer ganhar quando descreve (inclusive pela desconstrução gramatical).

A noção de reunir enunciados relacionados ao tema é objeto de uma investigação maior: do ponto de vista bakhtiniano, o diálogo se dá enquanto um “dado oriundo da experiência passível de servir de paradigma econômico para uma teoria que abarque dimensões mais globais” (Marchezan, 2008, p. 116). Ele permeia o cotidiano e a obra escrita, se categorizando em gêneros discursivos que dançam pelo tempo e espaço. Com isso, observamos que os discursos não existem nus, imaculados: eles são sempre pontos singulares em emaranhados infinitos que mudam no exato instante que são percebidos. O discurso já está em diálogo assim que o processo de leitura é iniciado.

Cronotopo, para Bakhtin, é um conceito que serve para “expressar a indissolubilidade da relação entre o espaço e o tempo” (Amorim, 2008, p. 102): eles são a categorização da natureza espaço-temporal de cada discurso: é com essa relação entre tempo e narrativa que situamos não só a compreensão intradieética das personagens (dentro de um romance, por exemplo) mas também dos autores e do mundo que o cerca.

Sendo assim, encontramos ao menos três possíveis eixos para designar uma forma de fazer a leitura de um texto. Mas retornando à crítica de Nabokov a *Ulysses*, observamos

² Embora Genette fale muito sobre a questão do paratexto aplicado a textos mais ou menos legitimados pelo autor, surge aí um problema que não cabe neste artigo e muito menos em uma nota de rodapé: se o paratexto precisa ser legitimado pelo autor, o que dizer das edições anotadas de *Ulysses* ou de inúmeros periódicos dedicados a discutir a obra de Joyce? Mesmo que o autor estivesse vivo, não faz sentido atribuir a ele enquanto figura individual o papel de determinar quais textos são paralelos à sua obra. Em uma palestra de abertura do James Joyce Symposium de 2022, na Trinity College Dublin, o professor Tim Conley disse que *Ulysses* já era mais de Hans Gabler do que do próprio James Joyce. Não concordamos nem discordamos, mas com essa provocação em mente, vamos pensar no conceito de paratexto sem pensar no autor.



que sua leitura é limitada pelo próprio rigor que ele aplica para definir as fronteiras da discussão: sua interpretação sobre a estilística, baseada nas três categorias que ele elaborou, acaba por não conseguir compreender a possibilidade de Joyce de escolher o que ganhar e o que perder nas reduções hermenêuticas de seu discurso — as decisões estilísticas em *Ulysses* são vistas como mutuamente exclusivas entre seus episódios.

Nabokov também rejeita a paratextualidade esquemática de Stuart Gilbert que, já na introdução de *James Joyce's Ulysses: A Study*, se dedica à questão do aprendizado na perspectiva de Molly Bloom: mais especificamente quando ela pergunta a seu marido Leopold qual é o significado da palavra “metempsychosis”. O esposo responde dizendo que vem do grego e que significa transmigração das almas (Joyce, 1993, p. 52). No decorrer do romance, outras palavras “difíceis” invadem a mente de Leopold e de Molly, como o famoso trocadilho “met him pike hoses”, cuja carga fálica parece ecoar as nuances sexuais presentes no romance. E embora Gilbert talvez não estivesse teleologicamente interessado na descrição da tríade didática do professor Leopold com sua aluna Molly sobre o conteúdo “metempsychosis”, por meio da leitura dialógica de sua interpretação sobre essa palavra que retorna e insiste na narrativa nós conseguimos fazer uma interpretação capaz de produzir um novo discurso e uma nova teoria a partir de uma leitura ilimitada.

E Gilbert ecoa um sentimento do autor sobre a significação de sua arte:

Não podemos esquecer que Joyce considerava beleza estética como *stasis*; arte cinética, pornográfica ou didática, é, para ele, arte imprópria. O artista não deve, como o retor, buscar convencer, instruir ou enojar. Ele trata o objeto da arte, grotesco ou transcendente (ou ambos), da forma como achá-lo. O valor, para ele, de fatos e teorias têm pouca ou nenhuma relação para suas implicações morais ou sua validade última (se houver alguma). *Ulysses* não é um tratado teosófico. (Gilbert, 1955, p. 38, tradução nossa³)

Nas palavras de Gilbert, a questão joyciana é que o ônus dos valores morais e éticos não estão na arte em si, mas ele toma o cuidado de justificar que as teorias existem. As leituras existem. As interpretações existem. E é por isso que podemos ler Joyce e Gilbert discordando de ambos. É por isso que podemos fazer leituras incorretas.

³ It must not be forgotten that Joyce regarded aesthetic beauty as a *stasis*; kinetic art, pornographical or didactic, is, for him, improper art. The artist does not, like the rhetorician, seek to convince, to instruct or to disgust. He treats his subject-matter, grotesque or transcendental (or both at once), as he finds it. The value, for him, of facts or theories has little or no relation to their moral implications or their ultimate validity (if any). *Ulysses* is not a theosophic tract.



Tabela 1 - Esquema trabalhado por Stuart Gilbert

Título	Cena	Hora	Órgão	Cor	Símbolo	Arte	Técnica
Telemachus	A Torre	8am	-	Branco/dourado	Herdeiro	Teologia	Narrativa (jovem)
Nestor	A Escola	10am	-	Marrom	Cavalo	História	Catecismo (pessoal)
Proteus	A Praia	11am	-	Verde	Onda	Filologia	Monólogo (masculino)
Calypso	A Casa	8am	Rim	Laranja	Ninfa	Economia	Narrativa (madura)
Lotus Eaters	O Banheiro	10am	Genitália	-	Eucaristia	Botânica/química	Narcisismo
Hades	O Cemitério	11am	Coração	Branco/preto	Cuidador	Religião	Incubismo
Aeolus	O Jornal	12	Pulmões	Vermelho	Editor	Retórica	Entimema
Lestrygonians	O Almoço	1pm	Esôfago	-	Policiamento	Arquitetura	Peristaltismo
Scylla and Charybdis	A Biblioteca	2pm	Cérebro	-	Stratford/Londres	Literatura	Dialética
Wandering Rocks	As Ruas	3pm	Sangue	-	Cidadãos	Mecânica	Labirinto
Sirens	A Sala de Concerto	4pm	Orelha	-	Garçonetes	Música	<i>Fuga per canonem</i>
Cyclops	A Taverna	5pm	Músculo	-	Feniano	Política	Gigantismo



Nausicaa	As Pedras	8pm	Olho, nariz	Cinza /azul	Virgem	Pintura	Tumescência/ detumescência
Oxen of the Sun	O Hospital	10pm	Útero	Branco	Mães	Medicina	Desenvolvimento embrionário
Circe	O Prostíbulo	12am	Aparato locomotor	-	Prostituta	Magia	Alucinação
Eumaeus	O Abrigo	1am	Nervos	-	Marinheiros	Navegação	Narrativa (velha)
Ithaca	A Casa	2am	Esqueleto	-	Cometas	Ciência	Catecismo (impessoal)
Penelope	A Cama	-	Carne	-	Terra	-	Monólogo (feminino)

O esquema acima foi desenvolvido pelo próprio Joyce em 1921 (ou seja, antes da publicação efetiva do romance). Seu papel, no cânone crítico de *Ulysses*, é muito importante mas não onipresente como uma primeira olhada levaria a crer: a realidade é que, embora tenha sido desenvolvido pelo próprio Joyce, o esquema é um objeto paratextual que tem mais relevância quando olhamos para Joyce como crítico de seu (coincidentemente) próprio trabalho do que como autor que dá continuidade ao seu *Ulysses* por meio de um aparente guia explicativo. E é fato que Gilbert assume, em seu estudo, ter consultado Joyce para usar as “associações exatas que ele tinha em mente” (Gilbert, 1955, p. vi). E interessante a sua forma de introduzir episódios para análise é similar à forma de Nabokov (embora cada um com seu próprio sistema formal). A questão aqui não é se a interpretação de Gilbert, de Nabokov ou do próprio Joyce se validam sobre as outras, mas compreender que essas possíveis leituras se valem de conceitos, métricas e métodos diferentes para se efetivarem, de forma que o processo de leitura nunca se encerra. E voltando ao dilema teleológico, é possível que Joyce quisesse dar pistas sobre *Ulysses*, mas é difícil acreditar que um autor tão



preocupado com a perenidade da sua obra quisesse que ela tivesse apenas uma leitura possível.

Caleidoscópio interpretativo na educação

A multiplicidade de leituras possíveis em cada obra nos convida a reanalisar a crítica de Nabokov sobre *Ulysses* sob as perspectivas de uma análise da sua interpretação e também do uso dessa interpretação como pedra-matriz da sua aula: como argumentamos acima, não acreditamos que Nabokov tenha feito uma leitura que permitisse multiplicidade na interpretação do romance, o que, em teoria, faz com que sua aula seja didaticamente limitadora da autonomia dos alunos. Mas também observamos que a rejeição do crítico e professor ao método de Stuart Gilbert a um nível fundamental não pode ser desqualificada de imediato: isso porque Nabokov, assim como qualquer outro leitor de *Ulysses*, tem a possibilidade de desprezar um paratexto como o esquema Gilbert ou as edições anotadas. A leitura crítica, tal qual a estilística, é constituída de seleções do que queremos perder ou ganhar quando analisamos nosso objeto.

Para pensarmos numa ponte mais íntima da relação entre literatura e educação, precisamos nos ater ao campo da cultura de forma generalizada para compreender, então, que seja “boa” ou seja “ruim”, a obra literária tem um efeito material no mundo. Ela é um ponto de diálogo do qual outros discursos devem surgir em relação a ele e o contextualizando no espaço-tempo. E além da descrição de como esse diálogo se dá no mundo material, entendemos também que as obras não são apenas lidas, mas também ensinadas (assim como a própria literatura). No mundo moderno, podemos olhar para a perspectiva arendtiana que busca explicar a cisão entre a percepção da cultura e a sociedade que a percebe:

Nossa atenção recai sobre a cultura, ou melhor, sobre o que acontece à cultura sob as díspares condições da sociedade e da sociedade de massas, e portanto nosso interesse pelo artista não concerne tanto ao seu individualismo subjetivo como ao fato de ser ele, afinal, o autêntico produtor daqueles objetos que toda civilização deixa atrás de si como a quintessência e o testemunho duradouro do espírito que a animou. (Arendt, 2022, p. 289)

Uma outra perspectiva, ainda mais próxima a nós (e mesmo a Bakhtin) é a de Paulo Freire, que argumenta muito a favor da noção de curiosidade:



É que o educador que, entregue a procedimentos autoritários ou paternalistas que impedem ou dificultam o exercício da curiosidade do educando, termina por igualmente tolher sua própria curiosidade. Nenhuma curiosidade se sustenta eticamente no exercício da negação da outra curiosidade. (Freire, 2011, p. 57)

O educador não fala da curiosidade como característica estática, pertencente apenas ao aluno ou ao professor: trata-se de uma prática de autonomia pedagógica, sem a qual o professor não pode *ensinar nem aprender*. A curiosidade é o que inspira um professor de línguas a desconstruir a estilística de uma frase para explorar novas possibilidades em diálogo consciente com os alunos; é o que faz com que um crítico possa observar um texto para além das suas metodologias unívocas e compreende a autonomia do autor enquanto sujeito dialogante no mundo. “O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos.” (Freire, 2011, p. 57-58). Não se trata, entretanto, de ser curioso no sentido de buscar um refinamento social e individual, no qual a experiência de uma obra de arte faria com que ela perdesse “sua qualidade mais importante e elementar, qual seja, a de apoderar-se do leitor ou espectador, comovendo-o durante os séculos” (Arendt, 2022, p. 291) — estamos aqui falando sobre a possibilidade de, no ambiente pedagógico, exercer uma prática de leituras, experiências e fruições que tem o diálogo em seu sentido mais icônico como força predominante.

Ainda em *Questões de estilística no ensino da língua*, Bakhtin retorna a um estudo de caso mais concreto ao descrever um exercício em sala de aula que usa algumas construções de Púchkin e de Gógol para ilustrar o que se *perde* e o que se *ganha* ao delinear as diferenças de estilo. São elas:

Triste estou: o amigo comigo não está. (Púchkin)

Ele começa a rir — todos gargalham. (Púchkin)

Acordei: cinco estações tinham ficado para trás. (Gógol)

No exercício de Bakhtin, o importante não é a realização gramatical ou estilística de formas conclusivas, mas o aprendizado, uma vez que o projeto didático se completou ao fim de cinco passos elaborados no livro: 1. aprender sobre a omissão e recolocação da conjunção enquanto procedimento não apenas mecânico; 2. aprender que se perde expressividade ao trocar construção sem conjunção por construção com conjunção; 3. aprender sobre o excesso de volume nas conjunções, assim como outras particularidades semânticas; 4. aprender sobre a influência das conjunções no contexto do discurso; 5. tirar as próprias conclusões a partir da análise. (Bakhtin, 2019, p. 30-33)

Novamente, precisamos constatar que o exercício de Bakhtin se deu no campo do ensino da língua, e não do ensino de interpretação literária, mas podemos encontrar uma grande riqueza de



possibilidades didáticas em qualquer campo só observando esses passos: e podemos daí enfim retrabalhar a aula de Nabokov nesse sentido. Se olhássemos, por exemplo, para uma construção do *Ulysses* de James Joyce, podemos pensar num exercício parecido, incorporando a teoria didática de Bakhtin e as noções hermenêuticas espinosas descritas por Marilena Chauí.

Curious mice never squeal. Seem to like it. (Joyce, 1993, p. 45)

Curioso os camundongos não chamam nunca. Parecem gostar disso.⁴ (Joyce, 2012, p. 57)

Fora de contexto, essa oração até faz sentido (e perdoem o fato de usarmos o que na verdade são duas orações. A escrita de Joyce borra as formalidades do que é uma conjunção ou não em análises semânticas). Com o contexto, entende-se que é Leopold Bloom, preparando o café-da-manhã e falando sobre sua gata. Ele acredita que ela seja um animal vingativo e cruel, e observa que os camundongos mortos por ela sequer gritam. Talvez fosse possível trocar a conjunção do ponto por algo mais direto: *Curious mice never squeal and seem to like it.* (*Curioso os camundongos não chamam nunca e parecem gostar disso.*) O problema dessa construção é que, se levada a cabo por todo o romance, transformaria Joyce em Hemingway. Os devaneios de Bloom vivem e morrem nessas conjunções. Mas e se invertêssemos? *Curious mice seem to like it. Never squeal.* (*Curioso os camundongos parecem gostar. Não chamam nunca.*). Agora a oração dá a entender que os ratos gostam da crueldade da gata e que por isso eles nunca gritam. Essa inversão dá um ar de *femme fatale* à gata já famosa pelo seu miado (*Mrkgnao!*⁵).

Podemos então nos ater ao esquema de Gilbert para compreender quais são os temas presentes na oração: uma casa, a cor laranja, a economia (doméstica), uma ninfa. Tudo às oito da manhã e narrada sob uma narrativa direta madura. Tal referência poderia ajudar um aluno a compreender os valores temáticos que se esperam do contexto que ele está estudando: talvez reforçar a imagem da gata perigosa que agrada os ratos com sua crueldade seja eficiente para ecoar a narrativa da ninfa. E podemos até mesmo levar em conta a crítica de Nabokov para esse exercício: ele diz que, neste capítulo, Joyce está sendo estilisticamente lógico e lúcido; aponta como personagens principais Leopold Bloom, sua esposa, figuras incidentais, o açougueiro de carne de porco; ele também aponta que uma

⁴ Optamos pela tradução de Bernardina da Silveira Pinheiro para facilitar a leitura mas também para possivelmente pensar no exercício levando em conta um ambiente no qual os estudos da tradução poderiam ser relevantes.

⁵ Na tradução de Bernardina da Silveira Pinheiro, *Minhau!*



das primeiras ações do episódio envolve Bloom falando com seu gato⁶. Nabokov parece nutrir uma certa antipatia por Molly Bloom, se recusando a dar seu nome como personagem (mesmo que ela seja presencialmente relevante no episódio) e descrevendo-a na introdução à aula como “simplória e vulgar” (Nabokov, 2021, p. 345) e apontando sua falta de brilho, mas ainda assim percebendo sua capacidade de revelar uma rica reação emocional às coisas “superficialmente encantadoras da vida” (Nabokov, 2021, p. 345). Mas mesmo com essas limitações, Nabokov consegue descrever os eventos a ponto de resumir bem a história, e pela leitura de sua leitura, temos uma nova dimensão de como a construção da gata poderia funcionar. Podemos rejeitá-la enquanto trecho importante, visto que Nabokov não dá muita importância à interação entre homem e animal, ou podemos fazer uma crítica à análise de Nabokov e estabelecer essa interação como elemento importante para a leitura. Tudo isso para dizer que o trabalho da didática é crítico em seu núcleo. Tal como dito por Chauí, parafraseando Espinosa, a interpretação depende dessa visão em caleidoscópio do discurso e de seus paratextos.

Considerações Finais

Dado o escopo deste artigo, não nos parece que seria possível chegar a uma conclusão a respeito da melhor forma de pensar a didática no ensino da linguagem ou da literatura: ecoando o que investigamos, o trabalho crítico é uma constante avaliação do que queremos perder e do que queremos ganhar ao produzir o discurso da aula. Mas é evidente que esse olhar caleidoscópico que citamos no trabalho parece dar caminhos possíveis para colocarmos romances em sala de aula. Não se trata de rejeitar metodologias diretas ao interpretar textos, mas de compreender essas metodologias em um constante diálogo com o tempo e o espaço que nos cerca. Embora este artigo tenha um tom quase hostil a Nabokov, é justamente pelos caminhos de sua crítica, e da crítica a seu discurso pedagógico, que podemos dialogar com ele enquanto sujeito discursivo e autônomo.

Em um romance como *Ulysses*, repleto de construções que saem do papel do livro e nos convidam a conversar com Joyce por toda uma vida, a experiência da fruição desinteressada é intrinsecamente ligada a uma noção de curiosidade — ler e aprender

⁶ Possivelmente erro sutil de tradução, pois é uma gata.



continuamente, se mantendo no fluxo de dialogismo que parece ainda mais efervescente no estilo romanesco.

Referências

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva. 2022.

BAKHTIN, M. **Questões de estilística no ensino da língua**. São Paulo: Editora 34. 2019.

BOWERS, F. Introdução. In: NABOKOV, V. **Lições de literatura**. São Paulo: Fósforo. ISBN: 978-65-89733-18-8. 2021.

BRAIT, B. **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto. 2008.

CHAUÍ, M. **A nervura do real**: imanência e liberdade em Espinosa. São Paulo: Companhia das Letras. 1999.

ESPINOSA, Bento de. Org. de J. Guinsburg, Newton Cunha e Roberto Romano. **Perspectiva**. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra. 2011.

GENETTE, G. **Paratextos Editoriais**. São Paulo: Ateliê Editorial. 1987.

GILBERT, S. **James Joyce's Ulysses**: A Study. Vintage Books. 1955.

JOYCE, J. Ulysses. **The Gabler Edition**. Random House. 1993.

JOYCE, J. Ulysses. Tradução de Bernardina da Silveira Pinheiro. **Alfaguara**. 2012.

MARCHEZAN, R. C. Diálogo. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto. 2008.

AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto. 2008.

NABOKOV, V. **Lições de literatura**. São Paulo: Fósforo. ISBN: 978-65-89733-18-8. 2021.

