Religare 10 (2), 176-187, setembro de 2013

POSSIBILIDADES FORMATIVAS DA OBRA DE CLARICE LISPECTOR: LEITURA HERMENÊUTICA DO CONTO "AMOR"[1]

POSSIBILITIES FORMATION OF WORK CLARICE LISPECTOR: READING HERMENEUTICS THE TALE "LOVE"

Rogério de Almeida[2]
Ana Claudia Sampaio Berto[3]
FE-USP

Resumo: Partindo da perspectiva de que as obras literárias se constituem simbolicamente, em consonância com os mitos, agenciando sentidos e alicerçando itinerários de formação, o presente artigo investiga a relação entre literatura e educação, a partir da leitura hermenêutica do conto "Amor", publicado em Laços de Família (1960), pela escritora Clarice Lispector, a fim de compreender suas possibilidades formativas.

Palavras-chave: Itinerários de formação, Literatura brasileira, Clarice Lispector, Hermenêutica simbólica.

Abstract: Starting from the perspective that literary works constitute symbolically, in line with the myths, touting senses and basing training itineraries, this article investigates the relationship between literature and education, from hermeneutic reading the short story "Love" published in Family Ties (1960), by writer Clarice Lispector, in order to understand their training possibilities.

Keywords: Training itineraries, Brazilian Literature, Clarice Lispector, symbolic Hermeneutics.

---

[1] Este artigo é resultado do projeto de pesquisa "Literatura como Itinerários de formação", veiculado ao "Programa Ensinar com Pesquisa 2010", fomentado pela Universidade de São Paulo.

[2] Rogério de Almeida é Professor Doutor da Faculdade de Educação da USP, onde se bacharelou em Letras e se doutorou em Educação. Coordena o GEIFEC – Grupo de Estudos sobre Itinerários de Formação em Educação e Cultura e, em parceria com Marcos Ferreira Santos, o Lab_Arte – Laboratório Experimental de Arte-Educação e Cultura.
Site: www.rogerioa.com. Email: rogerioa@usp.br

[3] Ana Claudia Sampaio Berto é graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Participou do Programa Ensinar com Pesquisa 2010, da Universidade de São Paulo. Email: ana.berto@usp.br

INTRODUÇÃO

A obra de Clarice Lispector, ao expor os meandros labirínticos da subjetividade dos personagens/narradores, mobiliza a sensibilidade dos seus leitores, põe em diálogo intersubjetivo sensações, pensamentos, experiências e, principalmente, epifanias. Essas revelações, que sua ficção expõe, analisa, penetra e aprofunda contribuem para a construção de visões de mundo, de sensibilidades, são parte do processo de formação que a literatura pode propiciar.

Na obra de Clarice Lispector, esse processo é apresentado por meio de redes simbólicas, constituídas pela redundância de símbolos e imagens. Essas redes são caracterizadas pelo poder evocador dos símbolos, sua carga tanto racional quanto emocional, sua parcela de signo e de sentido, ou seja, essas redes simbólicas são produtoras de representações ficcionais que vão além do decalque de uma certa versão ou visão da realidade, pois dependem do processo de leitura, portanto do leitor, para que os sentidos sejam constituídos. Portanto, a compreensão desse processo de leitura simbólica contribui para a percepção do caráter formativo da ficção.

O presente artigo tem por objetivo discutir as relações entre literatura e educação, mais especificamente a obra de Clarice Lispector, representada aqui pelo conto Amor, publicado originalmente na coletânea Laços de Família, em 1960, e as possibilidades de formação que o itinerário hemenêutico possibilita em sua constante busca de compreensão dos sentidos das obras literárias. O estudo ancora-se em Tzvetan Todorov (2009), Antonio Candido (2002, 2004) e Paulo Freire (2006) para a discussão do cerne literatura e educação, e Gilbert Durand (1988) e Paul Ricoeur (2008) para as bases da hermenêutica simbólica, a qual sutura a metodologia de análise empregada.

Literatura e Educação

Embora seja facilmente defensável que a literatura não precise da escola para educar/formar, uma vez que os processos que desperta influenciam seus leitores no que diz respeito ao desenvolvimento intelectual, linguístico, psicológico e atitudinal (para bem e para mal), como o próprio Candido (2002) reconhece, é no interior da escola que sua prática torna-se relevante para uma discussão que emparelhe literatura e educação. Nesse sentido, Todorov faz um importante alerta no livro A literatura em perigo, sobre o modo como a literatura tem sido ensinada nas escolas, centralizada em uma disciplina e reprodutora da visão dos críticos literários, obstruindo o acesso ao que a obra pode oferecer para a sensibilidade dos leitores.

O autor faz referência ao ensino francês, que se limita a ensinar literatura de maneira a descartar as significações que partem do aluno na sua relação com a obra lida. Preza-se a forma, os gêneros, as argumentações e todos os efeitos da linguagem em detrimento de uma ampliação do conhecimento sensível do mundo, seus sentidos e situações. Não se nega a importância dos estudos sobre as circunstâncias histórico-sociais que situam a obra ou mesmo sobre sua estrutura e dimensão estética, "(...) entretanto em nenhum caso o estudo desses meios de acesso pode substituir o sentido da obra, que é o seu fim" (TODOROV, 2009, p. 31).

Ler uma obra deve ir além de dominar a técnica, deve buscar o sentido que ela proporciona para vivenciar o mundo. Sendo assim:

> o conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um. O caminho tomado atualmente pelo ensino literário, que dá as costas a esse horizonte [...], arrisca-se a nos conduzir a um impasse – sem falar que dificilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura (TODOROV, 2009, p.32).

A literatura faz viver experiências singulares, apesar de ser constituída sob bases universais, para leitores empiricamente desconhecidos. Cada leitor inserido em uma sociedade e cultura irá desfrutar/interpretar um texto de maneira singular. O autor não impõe uma verdade, mas nos incita a produzir uma ação interna.

Para o filósofo americano Richard Rorty (apud TODOROV, 2009), quanto mais o personagem se diferencia de nós mesmos, mais possibilidades de experiências ele proporciona, para que assim possamos nos comunicar com o mundo. Não se busca a verdade, mas sim as possibilidades de comunicação com o humano.

De modo análogo, Antonio Candido (2002), em "A literatura e a formação do homem", descreve as potencialidades humanizadoras da literatura, destacando sua função social e os riscos de se limitar seus estudos apenas aos aspectos estruturais, que não leve em conta seu aspecto formativo.

A fantasia que a literatura proporciona não acontece de uma simples reprodução da realidade, e sim a partir de estímulos desta, sendo assim considerada "uma imaginação para além, e não uma imaginação reprodutiva ao lado" (CANDIDO, 2002, p. 82).

Essa relação com a realidade apresentada no texto, a partir da perspectiva de Bachelard (apud CANDIDO, 2002), faz com que possamos perceber como a literatura se relaciona com a educação, podendo assim se posicionar num papel semelhante ao da escola e da família, no que tange à formação de crianças e adolescentes.

Longe do modelo pedagógico que se estabelece para o uso da literatura na educação oficial, seu caráter formador se assemelha às experiências de vida que ela oferece. Não é uma cristalização que se deve transportar para a vida tal como foi escrito, mas sim adaptar conforme a necessidade do que se está vivendo. Com isso, educadores associam a algumas obras literárias a capacidade de corromper que esta supostamente tem, pois por vezes tratam de assuntos considerados não adequados para se ensinar na escola.

Fato é que "ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo levemente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, portanto faz viver" (CANDIDO, 2002, p. 85).

No ensaio "O direito à literatura", Candido (2004) faz referência aos direitos humanos em geral, no que diz respeito às necessidades incompreensíveis, que são aquelas relativas à sobrevivência, e as compreensíveis, ligadas às necessidades excepcionais na garantia de vida. Nessa definição, o autor posiciona a literatura na categoria de incompreensível, já que corresponde a uma necessidade básica. Essa adequação se justifica pelo fato de que todas as criações ficcionais, poéticas e dramáticas estão presentes na sociedade, de modo que o homem não pode ficar sem o contato com elas, já que são uma necessidade que "precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito" (CANDIDO, 2004, p. 175).

A ambivalência com que a sociedade encara o livro é notadamente explicitada por Candido, que demonstra que, ao lado de suas potencialidades na formação da personalidade, que permite ao leitor se adequar melhor a situações conflituosas, reside o temor, por parte dos educadores, de possíveis perversões e efeitos nocivos que pode causar, principalmente quando se lê determinadas obras.

Para compreender essa contradição, é necessário que levemos em consideração a forma pela qual o autor enreda suas palavras, além do caráter de expressão e de conhecimento que a obra oferece, pois todos são relevantes e indispensáveis para o efeito de atuação sobre nós.

A construção e estrutura de um texto literário é essencial para engendrar o caráter humanizador da literatura, já que a

maneira pela qual o autor dispõe as palavras é feita para compor a obra. Assim, "a organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo" (CANDIDO, 2004, p.177).

Candido apresenta, ainda neste ensaio, dois modos de relação entre literatura e direitos humanos: o da necessidade universal de fruição, sendo que, esta negada, mutila a humanidade; e o de instrumento de desmascaramento diante da restrição de direitos incompreensíveis, quando se nega a fruição literária para o povo, privando-o das obras eruditas em prol das de massa.

Essa diferenciação se deve ao fato da desigualdade social existente em muitos países, porém não se pode utilizar como justificativa para essa questão. As obras podem ser oferecidas ao público por meio de incentivos governamentais, não deixando que a separação da cultura popular e erudita reafirme a incomunicabilidade dos fruidores da literatura.

Na relação com a obra, "o leitor [...] se sente participante de uma humanidade que é a sua e, deste modo, pronto para incorporar à sua experiência humana mais profunda o que o escritor lhe oferece como visão da realidade" (CANDIDO, 2002, p. 92).

É também nessa perspectiva que Paulo Freire (2006) trabalha a questão da relevância da leitura para a percepção do mundo e a construção do conhecimento de cada indivíduo. Em sua obra, é recorrente a ideia de que a leitura da palavra é uma continuação da leitura do mundo, de modo que ao ler um texto literário devemos levar em consideração, não só a parte dos signos que nomeiam objetos, mas também devemos perceber o que eles produzem de maneira simbólica e que sentidos exprimem sobre nossa vida e o mundo.

Freire crê que todo educador emprega uma linha política e pedagógica e se posiciona de modo parcial no desenvolvimento das atividades que lhe são designadas. Com isso, a leitura pode se inserir como uma extensão do contexto singular de cada aluno ou apenas designar mecanicamente o contato com palavras.

O caráter formativo da literatura se desenvolve sempre que a leitura da palavra não se esgote numa atividade de decodificação mecânica de sons e significados, mas possibilite que o sentido do texto dialogue com o sentido do mundo, ou seja, que a leitura da palavra escrita prolongue a leitura de mundo que se faz fora do mundo do texto.

De certo modo, é como Paul Ricoeur (2008) compreende a função do distanciamento na prática hermenêutica. Toda obra propõe um mundo; no diálogo com a obra, dialoga-se com o mundo, por meio de uma interpretação que não visa unicamente à compreensão da obra, mas à compreensão de si diante da obra.

O distanciamento que a escrita produz faz com que se descarte, no processo de leitura, a busca pelas intenções do autor, em benefício do sentido que a obra propõe/possibilita. Porém, para estarmos aptos a usufruir desse caminho que a literatura oferece, é necessário expor nossa subjetividade à obra, despir-nos das adivinhações e pré-definições e nos lançarmos ao mundo que ela propõe (RICOEUR, 2008).

A escrita literária possibilita que a leitura ultrapasse o mundo do autor, podendo assim ser recontextualizada: é o que justamente proporciona o ato de ler. Assim, também se destaca a importância, para o leitor, do distanciamento produzido pela escrita na compreensão de si mesmo, pois a interpretação visa "explicitar o tipo de ser-no-mundo manifestado diante do texto" (RICOUER, 2008, p. 65). Para que isso ocorra, é necessário que sejam abolidas as referências dadas em prol de variações imaginativas sobre o real que a literatura proporciona.

O fenômeno que chamamos de literatura nada mais é do que a abolição do mundo dado em prol de uma resignificação singular. Por meio da linguagem e da

ficção que a literatura introduz na apreensão do real, são ofertadas aos leitores possibilidades imaginativas sobre esse mesmo real. São modos de viver possibilitados pela leitura e pela percepção singular do leitor diante de diversas situações literariamente criadas (ALMEIDA, 2011).

Assim, faz-se necessário apropriar-se da proposição de mundo que a obra oferece, sendo que "esta proposição não se encontra atrás do texto, como uma espécie de intenção oculta, mas diante dele, como aquilo que a obra desvenda, descobre, revela". (RICOUER, 2008, p. 68).

Essa definição sugere que o leitor tome conhecimento de seus próprios sentimentos, despertados a partir da leitura singular e subjetiva das redes simbólicas presentes em um texto literário que, dialogando com seu interior, provoca a sensibilidade para coisas que antes poderia até existir, mas que ainda não haviam sido reveladas.

Hermenêutica Simbólica: mito e narrativa

Para a realização de uma leitura simbólica dos contos de Clarice Lispector, sob a chave de sua dimensão formativa, expressa pela diversidade dos modos de viver, é preciso ter em conta que o símbolo é uma evocação do sentido contido no objeto nomeado que prevê um conhecimento além da representação exterior na "recondução do sensível, do figurado, ao significado; mas, além disso, pela própria natureza do significado, é inacessível, é epifania, ou seja, aparição do indizível, pelo e no significante" (DURAND, 1988, p. 14-15).

Assim, o símbolo pertence à categoria do signo, porém não pode ser concebido arbitrariamente, pois se faz necessário a escolha mais aperfeiçoada destes, já que fazem alusão a uma realidade dificilmente apresentável, devendo, porém, figurar de maneira concreta pelo menos uma parte desta. Em outras palavras, o símbolo também é um signo, mas diverge na maneira pela qual é concebido, pois para exercer a função apenas de nomeação, a escolha pode ser feita arbitrariamente, diferentemente de quando utilizamos o signo para referir a uma abstração que não pode ser apresentada em sua concretude. Com isso, podemos perceber que a ideia de signo – objeto nomeado arbitrariamente – e símbolo – sentido contido no objeto nomeado – coexistem apesar das contradições.

Por isso Morin (1999, p. 172) salienta que "o sentido indicativo/instrumental do signo e o sentido evocador concreto do símbolo" são aplicados em diferentes situações, sendo que em cada uma delas um desses sentidos prevalecerá. No presente trabalho, priorizamos o segundo sentido, o da representação subjetiva do concreto que concentra em uma de suas características o caráter aglutinador de sentidos, os quais se traduzem por representações, imagens, que são ligadas simbolicamente entre si com intuito de transmitir uma ideia.

Dessa forma, a imaginação simbólica se presentifica "quando o significado não é mais absolutamente apresentável e o signo só pode referir-se a um sentido, não a um objeto sensível" (DURAND, 1988, p. 13-14). É a transfiguração de algo concreto por meio de um sentido abstrato.

Uma das características do universo simbólico é a redundância dos símbolos, justificando assim que o efeito esperado na leitura de uma obra pode não ocorrer de maneira imediata. Os símbolos não aparecem no texto necessariamente de maneira evidente, linear ou isolada, mas de modo a constituir redes simbólicas em que os elementos devem ser compreendidos na relação que estabelecem entre si. Daí a importância da recorrência, uma vez que é a repetição de símbolos que remetem ao mesmo sentido que permite sua identificação e interpretação (FERREIRA SANTOS & ALMEIDA, 2012).

Como exemplo, podemos citar o conto Amor, objeto de análise deste artigo, no qual se encontram redes simbólicas recorrentes em toda a obra de Clarice Lispector. No caso do referido conto, a rede simbólica é constituída em torno das possibilidades de uma vida diferente, guiada pelo sagrado, pelo êxtase, pela piedade; mediante a experiência epifânica na visão de um cego que masca uma goma, a protagonista é levada a (re)considerar a vida regrada de seu cotidiano e confrontá-la com o desejo de ultrapassar essa dimensão repetitiva e ordenada para obter algo que é simbolicamente metaforizado pelo amor, sentimento de piedade, mas também de nojo.

> Ela apaziguara tão bem a vida, cuidara tanto para que essa esta não explodisse. Mantinha tudo em serena compreensão, separava uma pessoa das outras, as roupas eram claramente feitas para serem usadas e podia-se escolher pelo jornal o filme da noite – tudo feito de um modo que um dia seguisse ao outro. E um cego mascando goma despedaçava tudo isso. E através da piedade aparecia a Ana uma vida cheia de náusea doce, até a boca. (LISPECTOR, 2009, p. 23).

As narrativas ficcionais se assemelham, estrutural e funcionalmente, às narrativas míticas, pois são constituídas a fim de proporcionar uma proposição de mundo e uma função psicológica de adesão a esse mundo, duas funções que Campbell atribui aos mitos. Na mesma linha, Cândido (2002) defende a função psicológica da literatura.

As narrativas mitológicas não desaparecem, mas se transformam, derivando-se em modelos esteticamente variados de ficção, podendo habitar tanto a poesia quanto o conto, o romance ou mesmo, de um século para cá, os filmes cinematográficos. Tanto os mitos, acompanhados ou não de crença religiosa, quanto as obras literárias podem proporcionar a reflexão a partir de uma experiência que não é a nossa, que não foi vivida por nós, mas por algum personagem, real ou fictício, histórico ou mítico, simples ou complexo, em relação ao qual podemos simpatizar, julgar, rejeitar, com maior ou menor nível de interação, por mais ou menos tempo, de maneira mais ou menos significativa. Assim, os contos literários cumprem as mesmas funções que o mito.

Para Morin (1999, p. 175), “o mito é uma forma simbólica autônoma”, que se sustenta por si só, pois produz símbolos e se alimenta deles. É também importante salientar que o mito funciona como uma mediação entre o humano e o mundo, ou seja, possibilita que a subjetividade de cada se expresse exteriormente para que assim se possa ter uma compreensão da vida e dos sentimentos interiores.

A narrativa mitológica se faz por meio de um acontecimento ou situação singular, a qual suscita sentimentos em cada um que entra em contato com estas ao dar sentido e significação ao que permeia o universo mitológico. Assim, a projeção da subjetividade humana se faz no mito a fim de estabelecer uma comunicação do singular com o mundo.

Campbell (1990) assinala quatro funções do mito: a mística, que ressalta a dimensão do mistério da existência; a cosmológica, que busca explicar as origens do universo, do mundo; a sociológica, que remete ao modo de se comportar em uma sociedade, validando assim uma ordem social; e a pedagógica, que proporciona modos de viver, prestando um auxílio à pessoa para que encontre seu próprio centro em consonância consigo mesma, com sua cultura, com o universo e com o mistério, tornando-se assim parte do seu itinerário de formação.

Os mitos ensinam a nos voltarmos para dentro a fim de captar as mensagens dos símbolos para que possamos conhecer e experimentar nosso interior por intermédio de experiências de vida outras, mas que provocam ressonância com nosso íntimo (CAMPBELL, 1990, p.17).

O mito é resultado do “trajeto antropológico”, definido por Durand

(1994) como o processo de produção de imagens por meio de desejos e impressões:

> (...) o 'trajeto antropológico' é a afirmação de que, para que um simbolismo possa emergir, ele deve participar indissoluvelmente – numa espécie de contínuo "vai-e-vem" – das raízes inatas na representação do sapiens e, no outro "pólo", das intimações várias do meio cósmico social. A lei do "trajeto antropológico", tipo de uma lei sistêmica, mostra bem a complementaridade na formação do imaginário entre o estatuto das capacidades inatas do sapiens, a repartição dos arquétipos verbais em grandes estruturas 'dominantes' e seus complementos pedagógicos exigidos pela neotenia humana (DURAND, 1994, p. 28).

Em outras palavras, é uma espécie de círculo estabelecido entre o homem e o mundo, entre o biológico e o cultural, circuito em que se evidencia a recursividade do "trajeto antropológico", ao passo que um pólo intima por meio da objetividade enquanto o outro impõe pulsões subjetivas.

A partir dessas perspectivas, podemos perceber que o caráter formativo da literatura valoriza o diálogo do leitor com o texto, abrangendo sua dimensão simbólica, mítica e hermenêutica, na relação que o leitor estabelece entre sua leitura de mundo e o mundo proposto pelo texto. Assim, a literatura forma sensibilidades, proporciona contato com modos de viver e auxilia na criação de sentidos, sentimentos e posições que exercemos diante de situações singulares a partir de experiências e de situações exteriores à nossa subjetividade e à nossa maneira de viver e significar nossa própria vida.

O Amor, de Clarice Lispector

No conto Amor, do livro Laços de Família, publicado em 1960, é narrada a história da personagem Ana, que é uma dona de casa, esposa e mãe de dois filhos. A narrativa descreve o seu cotidiano repetitivo e sob controle. Porém, o foco está num episódio da vida de Ana, que poderia ser apenas mais uma tarde qualquer do seu cotidiano, mas se torna um cenário para o grande despertar da personagem.

Ana vivia envolta numa vida de hábitos e tarefas repetitivas, como se nada pudesse atrapalhar o curso de sua vida de dona de casa e o controle do seu lar. Tinha tudo sob controle e sua família funcionava a partir de sua responsabilidade. A imagem de dona de casa que tem o projeto de realização de sua vida na construção de uma família e posterior dedicação a esta – compondo assim um "destino de mulher" (LISPECTOR, 2009, p. 20) que é aceito por ela com conformidade – fica descrito nos primeiros parágrafos do texto.

O momento em que Ana fica vulnerável e exposta à falta de obrigações ocorre nas tardes, quando tudo parece existir sem que ela precise interferir. Em uma dessas, quando voltava de suas compras, de dentro de um bonde viu no ponto um homem. Um "homem cego que mascava chicles". Com o movimento de mascar parecia que o mendigo sorria para o mundo e demonstrava assim uma felicidade que ofendia Ana, como se estivesse zombando dela. O texto começa a introduzir imagens com o propósito de construir em torno desse fato um sentido que assemelha Ana ao homem, que apesar de cego se contentava, demonstrando que sua felicidade era efêmera como um sorriso estampado a cada mastigação. Ela também era cega para o mundo e, de alguma forma, como ele, "mastigava goma na escuridão. Sem sofrimento, com os olhos abertos" (LISPECTOR, 2009, p. 21). O cego alternava sorrisos demonstrando certa felicidade e do mesmo modo ela também era cega e demonstrava ser feliz e conformada com sua situação. Neste momento, ela começa a perceber que existia um mundo além do que ela considerava. Tudo que antes pensava passou a ser pequeno diante do que havia fora de seu campo de vida, a vida que até então levava e a qual acreditava comandar.

O mundo existia vivo, sem notar sua existência, diferentemente da sua concepção, que determinava uma dependência de suas funções.

Assim, o seu tranquilo cotidiano foi quebrado, seus olhos começaram a enxergar o que antes não via ou não queria ver. Isso aconteceu não pelo fato de ser um "homem cego mascando chicles", mas sim porque essa cena fez com que o seu interior fosse tocado para algo que se revelou. O cego abriu seus olhos para que ela pudesse ver.

Esse rompimento de continuidade que sua vida experimentou pode ser entendido pela quebra dos ovos da sacola de compras que carregava e o conteúdo que escorria. As "gemas amarelas e viscosas pingavam entre os fios da rede" (LISPECTOR, 2009, p. 22) sem que ela pudesse impedir. Estas imagens simbolizam a quebra do seu interior e o derrame de sentimentos e sensações que isso provocou, causando assim um incômodo, pois o que foi revelado era estranho para ela mesma.

Este momento de epifania, que teve como início a visão banal citada acima, continua no decorrer do conto e tem no passeio ao Jardim Botânico o auge. O cego guiou, metaforicamente, Ana até lá, já que ela perdeu o ponto em que deveria descer. O tempo linear foi rompido, ela ingressou num outro tempo, em que o cotidiano fora suspenso, e passou a constatar como a vida se consolidava sem que a notassem. Tudo a fascinava, porém um sentimento de nojo a toma. Dentro de si, um enjôo se manifesta ao olhar para o mundo, ela já não era mais a mesma. Tudo o que via e sentia se apresentava de maneira dupla. Ao mesmo tempo, sentia fascínio e nojo. Percebia nas manifestações de vida que o mundo estava vivo e depois em decomposição.

Após observar o mundo e a insignificância da existência em cada ser, Ana retornou para casa como que se quisesse fugir, porém não adiantava, pois o que lhe aconteceu não permitia fuga, a mudança vinha de dentro dela mesma.

Em sua casa, tudo era sentido e vivido de maneira nova. Sentia sua insignificância diante do mundo. Ela começava a observar as coisas sentindo medo de sua pequenez e nojo desse mundo que, para ela, era como se fosse novo.

Sentia uma falta de controle que antes não havia provado, pois antes de ver o "homem cego mascando chicles" ela tinha o controle da casa e de seu mundo, que se repetia não permitindo um "desconhecimento" das coisas. Tudo era conhecido. Antes não tinha percepção do mundo, por isso não sentia nojo nem fascínio por ele. Essa nova sensação provocava uma nova maneira de viver o mundo e de encontrar-se nele.

Em uma tarde, Ana se revelou para si mesma. Mas essa revelação foi rejeitada no fim da noite. Quando o jantar havia findado, os convidados foram embora e sentiu uma atração pela sua vida cotidiana que levava antes do episódio da tarde. Apesar do seu sentimento de nojo e de medo ter circulado no jantar entre sua família, ninguém percebeu, porque o sentimento era só de Ana.

Contudo, no seu interior ela agora sabia enxergar o mundo e suas sensações, porém quisera ignorar esse sentimento. Sabia da constante decomposição e transitoriedade das coisas e seres, mas talvez pelo nojo e medo preferisse continuar vivendo como antes. Ana deparou-se consigo mesma e preferiu aquietar e acomodar-se na exterioridade que sua vida oferecia, porém no seu interior ela já não era mais a mesma.

Do ponto de vista hermenêutico, Amor utiliza repetição/recorrência simbólica de modo a reforçar a ideia central do conto: uma epifania que conduz a personagem a uma transformação interior a partir da reflexão sobre a vida e a morte. Neste caso, a dicotomia vida e morte está presente em cada contradição ou dualidade de palavras e símbolos. Podemos

acompanhar, retornando ao conto, como sua visão de vida se transformou:

> [...] E cresciam árvores. Crescia sua rápida conversa com o cobrador de luz, crescia a água enchendo o tanque, cresciam seus filhos, crescia a mesa com comidas, o marido chegando com os jornais e sorrindo de fome, o canto importuno das empregadas do edifício (LISPECTOR, 2009, p. 19).

Esse "crescimento" contínuo e repetitivo, espécie de progresso que se confunde com a própria vida, cede espaço para a irrupção repentina da morte, simbolizada pela transformação, por uma espécie de "despertar". A ruptura inicia-se quando sua sacola de tricô cai no chão e

> Os ovos se haviam quebrado no embrulho de jornal fios. Gemas amarelas e viscosas pingavam entre os da rede. O cego interrompera a mastigação e avançava as mãos inseguras, tentando inutilmente pegar o que acontecia. O embrulho dos ovos foi jogado fora da rede e, entre os sorrisos dos passageiros e o sinal do condutor, o bonde deu a nova arrancada de partida.
>
> Poucos instantes depois já não a olhavam mais. [...] A rede de tricô era áspera entre os dedos quando a tricotara. [...] E como uma música, o mundo recomeçava ao redor. [...] Vários anos ruíam, as gemas amarelas escorriam. Expulsa de seus próprios dias, parecia-lhe que as pessoas na rua eram periclitantes, que se mantinham por um mínimo equilíbrio à tona da escuridão [...] (LISPECTOR, 2009, p. 22-23).

Os “ovos”, como um símbolo de fertilidade, são frágeis e se partem, a luz da superfície cede espaço para a profundidade da escuridão. A morte simbólica irrompe e expulsa Ana "de seus próprios dias".

Esta passagem ilustra também o recurso estilístico da autora, que mescla às imagens simbólicas a percepção dos sentidos, como, por exemplo, quando descreve a viscosidade das gemas ou o aspecto áspero do tricô (tato); a própria visão que Ana tem do cego ou quando os passageiros deixam de olhar para ela (visão); e pela metáfora do mundo como música (audição).

O “olhar” exerce um papel essencial para descrever o estado sensível da personagem, especialmente quando ocorre a epifania:

> Olhou para o homem parado no ponto. (...) A diferença entre ele e ou outros é que ele estava realmente parado. De pé, suas mãos se mantinham avançadas. Era um cego. (...) Então ela viu: um cego mascava chicles... Um homem cego mascava chicles. (...) Inclinada, olhava o cego profundamente, como se olha o que não nos vê. Ele mastigava goma na escuridão. Sem sofrimento, com os olhos abertos. O movimento de mastigação fazia-o parecer sorrir e de repente deixar de sorrir, sorrir e deixar de sorrir – como se ele a tivesse insultado, Ana olhava-o. E quem a visse teria a impressão de mulher com ódio. Mas continuava a olhá-lo, cada vez mais inclinada (...) (LISPECTOR, 2009, p. 22).

Nesse trecho, existe a coincidência de opostos, simbolicamente expressa pelo ver e não ver que expõe a subjetividade da personagem, tal qual Durand (1988) defende como necessária para a composição das redes simbólicas que possibilitam que uma ideia seja veiculada a partir de um significante contido no símbolo. Assim, as imagens produzidas pelo texto em torno do “olhar”, tanto na falta deste sentido – cegueira – quanto na utilização exaustiva deste – capacidade de ver – servem para explicitar o que Ana sente. As passagens: “ela viu: um cego”; “olhava o cego profundamente” descrevem que Ana enxergava e o homem cego não. Porém, por meio dessa recorrência simbólica, podemos constatar que Ana também possuía uma cegueira; a partir do seu momento de epifania, ela descobriu que o que via não era apenas uma parte do mundo. A imagem configurada pelo “olhar o que não nos vê” remete à sensação que Ana experimenta na tomada de consciência a partir da perda de seu lugar no mundo; antes ela dominava sua vida, agora percebe

que o mundo não era o que pensava e que, neste, ela não era vista. Em outras passagens também ocorre a redundância da ideia da (não) visão, como quando Ana estava no bonde e "os passageiros olhavam assustados" e "poucos instantes depois já não a olhavam mais" (LISPECTOR, 2009, p. 22); e no Jardim Botânico, quando "o vigia apareceu espantado de não a ter visto" (LISPECTOR, 2009, p. 26).

Os sentidos apreendidos fisicamente, com caráter intensificador e/ou contraditório, ajudam a reforçar as sensações e sentimentos que aparecem unidos com o objetivo de transmitir o interior da personagem. Percebemos isso no trecho em que é descrito o que se passa em Ana após ter visto o cego:

> O que se chamava de crise viera afinal e sua marca era o prazer intenso com que olhava agora as coisas, sofrendo espantada. O calor se tornara mais abafado, tudo tinha ganho uma força e vozes mais altas. Na Rua Voluntários da Pátria parecia prestes a rebentar uma revolução, as grades dos esgotos estavam secas, o ar empoeirado. Um cego mascando chicles mergulhara o mundo em escura sofreguidão. Em cada pessoa forte havia a ausência de piedade pelo cego e as pessoas assustavam-na com o vigor que possuíam. Ana caíra numa bondade extremamente dolorosa. (...) E através da piedade aparecia a Ana uma vida cheia de náusea doce, até a boca.
>
> Só então percebeu que há muito passara do seu ponto de descida. Na fraqueza em que estava tudo a atingia com um susto; desceu do bonde com pernas débeis (...). Por um momento não conseguia orientar-se. Parecia ter saltado no meio da noite (LISPECTOR, 2009, p. 23-24).

Sentimentos aparecem intensificados, com um reforço de adjetivos, como em: "sofrendo espantada", "escura sofreguidão", "prazer intenso" ou de maneira contraditória: "bondade extremamente dolorosa", "náusea doce". Elementos sinestésicos também comparecem, como "ar empoeirado" ou "náusea doce". Isso ocorre quando a personagem passa pela experiência epifânica.

A desorientação da personagem também alude ao processo de transição vivido por Ana. A contemplação da morte provoca essa perda de localização como se não soubesse da vida que está por vir.

Os símbolos também se repetem na descrição perceptiva do Jardim Botânico feita pela personagem:

> Nas árvores as frutas eram pretas, doces como mel. Havia no chão caroços secos cheios de circunvoluções, como pequenos cérebros apodrecidos. O banco estava manchado de sucos roxos. Com suavidade intensa rumorejavam as águas. No tronco da árvore pregavam-se as luxuosas patas de uma aranha. A crueza do mundo era tranqüila. [...] Ao mesmo tempo que imaginário [...] era fascinante, a mulher tinha nojo, e era fascinante.
>
> As árvores estavam carregadas, o mundo era tão rico que apodrecia. [...] As pequenas flores espalhadas na relva não lhe pareciam amarelas ou rosadas, mas cor de mau ouro e escarlates. A decomposição era profunda, perfumada... [...] A brisa se insinuava entre as flores. Ana mais adivinhava que sentia o seu cheiro adocicado... O Jardim era tão bonito que ela teve medo do Inferno (LISPECTOR, 2009, p. 25).

A recorrência de imagens mostra a união dos contrários: vida e morte como composição e decomposição. Assim: 'fascínio e nojo', 'rico e podre'; "as frutas eram pretas, doces como mel", "caroços secos cheio de circunvoluções, como pequenos cérebros apodrecidos" (a semente como fonte de vida é associada a um cérebro podre, a morte), "decomposição perfumada", "cheiro adocicado". As cores que são usadas para descrever o Jardim também propiciam um estreitamento com a subjetividade da personagem, quando esta vê as flores com cor de mau ouro ou escarlate, o que contrapõe à imagem idealizada destas: amarelas e rosadas.

Quando a personagem volta para sua casa, as imagens continuam a se contrapor:

> A piedade pelo cego era tão violenta como uma ânsia, mas o mundo lhe parecia seu, sujo, perecível, seu. Abriu a porta de casa. A sala era grande, quadrada, as maçanetas brilhavam limpas, os vidros da janela brilhavam, a lâmpada brilhava – que nova terra era essa? E por um instante a vida sadia que levara até agora pareceu-lhe um modo louco de viver. (...) Ela amava o mundo, amava o que fora criado – amava com nojo (LISPECTOR, 2009, p. 26).

Ana vive uma epifania que transforma sua visão de mundo. Ela passa a resignificar sua vida anterior, mas ao mesmo tempo, como fica claro no final do conto, é impossível levar às últimas consequências esse novo modo de viver que se descortina. Tanto que reingressa à sua vida cotidiana por talvez ser mais fácil de lidar com esse mundo do que se entregar ao amor que experimentara na tarde de sua revelação.

Como um ajuste entre o que existe em nós com o que percebemos, o trajeto antropológico (DURAND, 1994) se aplica ao momento epifanico vivenciado por Ana, ao passo que o cego – elemento do mundo objetivo – a conduz para uma percepção subjetiva que, por sua vez, interfere na relação com esse mundo exterior, de modo que há uma troca incessante entre esses dois pólos da existência.

Essa troca nos remete à leitura de mundo como continuação da leitura da palavra, defendida por Freire (2006), que situa a leitura como intermediária no processo de percepção do exterior pelo subjetivo, no que proporciona uma compreensão de si diante do texto (RICOUER, 2008).

Portanto, a análise do universo simbólico presente no conto Amor possibilita compreender como a autora faz da epifania um momento de revelação, de descoberta de si, ao mesmo tempo em que o mundo anteriormente organizado se desmorona. As imagens de vida e morte, presenciadas nesse mundo novo que se descortina aos olhos de Ana, aparecem imbricadas, organizadas de uma nova forma, não mais separadas em dois momentos à parte – vida, de um lado, morte, de outro –, mas amalgamados de modo a expressar uma vida que nasce da morte, que dela se alimenta e a ela torna.

Considerações Finais

Segundo Candido (2002), a literatura exerce uma função importante na formação humana no que tange ao desenvolvimento psicológico, pois oferece a possibilidade de vivenciar novas experiências a partir da ficção. Proporciona modos de viver e de se posicionar nas diferentes situações, tendo como substrato a imaginação proporcionada quando se lê uma obra literária, que nos leva além da realidade. Nessa perspectiva, Todorov (2009) alerta para os perigos de se trabalhar a literatura na escola explorando unicamente os aspectos estruturais (dimensão técnica) e estruturantes (dimensão sócio-histórica), o que restringe a potencialidade das interpretações de seus sentidos.

Assim, a potencialidade da literatura está na ampliação da leitura de mundo por meio da leitura da palavra (FREIRE, 2006), da valorização dos aspectos simbólicos, sensíveis, dos sentidos por ela veiculados, sempre a partir do diálogo que o leitor estabelece com a obra. Dessa forma, a literatura constitui-se um itinerário de formação, pelo qual descobrimos a nós mesmos diante dos textos lidos.

A obra de Clarice Lispector, ao trabalhar os símbolos da epifania, ao abordar a vida interior das suas personagens, a maneira como leem o mundo e lidam com ele, possibilita essa ampliação da leitura de mundo e de si, agencia novos modos de ser, de viver no mundo, auxilia na criação dos próprios sentimentos e posições que exercemos

diante de situações singulares, contribuindo, assim, para a formação do leitor, principalmente de sua sensibilidade.

Portanto, a partir da pesquisa realizada foi possível compreender como se dá a relação entre literatura, cultura e educação, por meio da análise do universo simbólico presente na obra de Clarice Lispector. Os contos selecionados demonstraram modos diversos de viver e de vivenciar experiências, ocasionando assim a oferta de caminhos para experimentar. Assim, a literatura, em especial a da Clarice Lispector, fornece uma contribuição que vai além de um domínio conceitual de uma obra, mas do que ela pode incitar na ação subjetiva de cada um. Um exercício do exterior no interior, que produz percepções que nos permitem ir além das palavras do texto.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Rogério de. A literatura e seu aspecto formativo. Revista Religare (UFPB), v. 8, p. 127-138, 2011. Disponível em: http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/religare/article/view/12496/7244

CAMPBELL, Joseph. O poder do mito. São Paulo: Palas Athena, 1990.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: _____. Textos de intervenção. São Paulo: Editora 34, 2002.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. Vários escritos. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2004.

DURAND, Gilbert. A imaginação simbólica. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1988.

_____. L'Imaginaire. Essai sur les sciences et la philosophie de l'image. Paris: Hatier, 1994. (Tradução de José Carlos de Paula Carvalho e revisão técnica de Marcos Ferreira Santos para fins exclusivamente didáticos no CICE/FEUSP). Disponível em: <www.cice.pro.br>. Acesso em: 29 mar. 2011.

FERREIRA-SANTOS, Marcos & ALMEIDA, Rogério de. Aproximações ao Imaginário: bússola de investigação poética. São Paulo: Képos, 2012.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 2006.

LISPECTOR, Clarice. Laços de Família. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

MORIN, Edgar. O pensamento duplo. In: _____. O Método 3: Conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulina, 1999. p.168-194.

RICOEUR, Paul. A função da hermenêutica do distanciamento. In: _____. Hermenêutica e Ideologias. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 51-69.

TODOROV, Tzvetan. A literatura em perigo. Rio de Janeiro: Difel, 2009.