

EDNA ANITA LOPES SOARES

CLARICE LISPECTOR:
uma proposta de leitura para o ensino médio

Londrina
2004

EDNA ANITA LOPES SOARES

**CLARICE LISPECTOR:
uma proposta de leitura para o ensino médio**

Dissertação apresentada ao Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas - Programa de Mestrado em Letras – Literatura da Universidade Estadual de Londrina, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Neuza Ceciliato de Carvalho

Londrina
2004

EDNA ANITA LOPES SOARES

**CLARICE LISPECTOR:
uma proposta de leitura para o ensino médio**

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Neuza Ceciliato de Carvalho

Londrina, 26 de fevereiro de 2004

AGRADECIMENTOS

A meu esposo e filha pela compreensão, companheirismo, paciência e apoio.

Aos meus pais e irmãos pelo incentivo e cumplicidade que em muitos momentos foram decisivos.

À professora Neuza Ceciliato de Carvalho que acreditou nos resultados desta pesquisa e com sabedoria orientou todas as etapas.

A Suely Ana Ribeiro, amiga e companheira das horas de estudos, pelas contribuições que possibilitaram a concretização deste trabalho.

A todos os amigos que auxiliaram em minhas leituras e pesquisas.

SOARES, Edna Anita Lopes. **Clarice Lispector: uma proposta de leitura para o ensino médio**. 2004. 139f. Dissertação (Mestrado em Letras – Literatura) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2004.

RESUMO

Quando se pensa em leituras realizadas por alunos que cursam o ensino médio espera-se encontrar leitores que efetuem leituras com propriedade. Contudo, a prática revela uma outra realidade. Os educandos desse nível de ensino não sabem ler, não aprenderam a ler, apesar de estarem há pelo menos oito anos na escola. A grande maioria dos alunos não tem a sua interpretação considerada por professores que reconhecem como verdadeiras somente as sugeridas pelos livros didáticos. A partir dessa realidade, este estudo tem como objetivo elaborar uma proposta de leitura para textos literários que valorize a recepção do aluno leitor, ao mesmo tempo em que o instrumentalize para que tenha condições de explorar e entender as várias possibilidades de sentidos que um texto literário oferece. Para isso, esta pesquisa buscou, em Clarice Lispector, o apoio literário por se tratar de uma autora que escreve de modo “simples”, uma vez que se utiliza de vocabulário e enredos fáceis, porém traz nas entrelinhas uma mensagem carregada de significados para serem “decifrados”. Como suporte teórico esta pesquisa fundamentou-se em teorias aparentemente avessas, mas que, na verdade, podem ser vistas como auxiliares e complementares: as teorias da Estética da Recepção e do Efeito, de Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, respectivamente, as quais valorizam o leitor e a teoria Semiótica, de Algirdas Julien Greimas, que procura descrever e explicar as estruturas internas do texto. Além dessas teorias, contou-se, ainda, com a leitura do Método Recepcional, elaborado por Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar, os Níveis de Recepção Literária, de Hans Kügler, e a técnica de Montagem dos Campos Lexicais, de Georges Maurand. Espera-se que o aluno torne-se, com a efetiva aplicação desta metodologia de leitura, um sujeito leitor capaz de preencher os “vazios” do texto de modo consciente e crítico, e com isso reconheça na leitura de textos literários uma das fontes para que ele tenha seus horizontes de expectativas constantemente ampliados.

Palavras-chave: Aluno. Recepção Leitura literária. Metodologia de leitura.

SOARES, Edna Anita Lopes. **Clarice Lispector: uma proposta de leitura para o ensino médio**. 2004. 139f. Dissertation (Master's degree Dissertation Languages – Literature Mastership) – Londrina State University, Londrina. 2004.

ABSTRACT

When literature done by high school students is discussed, successful literature readers are expected. However, the practice reveals another reality. These students don't know how to read, they didn't learn to read although they have been at school for about eight years. Most students' interpretation is not considered by teachers who admit as true only the interpretations suggested by didactic books. Based on this reality, this study's aim is to elaborate a reading proposal that valorizes the students' reception and gives them enough instruments to help to explore and understand the several possible senses in a literary text. On this purpose, this research reached in Clarice Lispector the literary support because her writing is simple since her vocabulary and plots are easy, yet there is a message full of signs to be taken out between the lines of her literary texts. As a theoretical support this research was based on seemingly adverse theories but, in fact, they can be seen as auxiliary and complementary: the theories of Aesthetics of Reception and of Effect, by Hans Robert Jauss and Wolfgang Iser, in this respective order, which valorize both the reader and the Semiotic theory, by Algirdas Julien Greimas, who tried to describe and explain the text inward structures. Besides these theories, there was also the Receptional Method reading, by Maria da Glória Bordini and Vera Teixeira de Aguiar, Literary Reception Levels, by Hans Kügler, and the Lexical Field Building technique by Georges Maurand. With the effective application of this reading methodology it's expected that students become readers able to supply the text "holes" in a wise and critical way and, as a consequence, recognize one of the sources to have their expectations constantly amplified with literature texts reading.

Keywords: Student. Reception. Literature reading. Reading methodology.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	09
2 LEITURA LITERÁRIA CONSTRUINDO O CONHECIMENTO DO ALUNO	
LEITOR	14
2.1 LITERATURA: A ARTE EM FUNÇÃO DO HOMEM	14
2.2 LITERATURA: A ARTE DA SIGNIFICAÇÃO	19
2.3 ESTÉTICA DA RECEPÇÃO: PROVOCAÇÃO OU EMANCIPAÇÃO	28
2.4 A TEORIA DO EFEITO.....	35
2.5 MÉTODO RECEPCIONAL: FORMANDO LEITORES EM SALA DE AULA.....	40
2.6 SEMIÓTICA GREIMASIANA	44
2.6.1 Estrutura Fundamental.....	47
2.6.2 Estrutura Narrativa	49
2.6.3 Estrutura Discursiva	53
3 CLARICE LISPECTOR – VIDA E OBRA	56
3.1 CLARICE LISPECTOR: “À PROCURA DA PRÓPRIA COISA”	57
3.2 UMA ESCRITURA À PROCURA DE RESPOSTAS	69
3.3 LAÇOS DE FAMÍLIA	76
3.4 UMA LEITURA POSSÍVEL	82
3.4.1 “Uma Galinha”	82
3.4.2 “Amor”	89
3.4.3 “A Imitação da Rosa”	98
4 PROPOSTA DE LEITURA PARA O ENSINO MÉDIO	111
4.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: ANÁLISE CRÍTICA.....	111
4.2 CLARICE LISPECTOR E O CONTATO COM O SEU LEITOR	115
4.3 PRINCÍPIOS, OBJETIVOS, CLIENTELA E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	117
4.4 ETAPAS DE UMA PROPOSTA DE LEITURA PARA TEXTOS DE CLARICE LISPECTOR	120
4.4.1 Primeira Etapa: Leitura do Conto “Uma Galinha”.....	121
4.4.2 Segunda Etapa: Leitura do Conto “Amor”	124
4.4.3 Terceira Etapa: Leitura do Conto “A Imitação da Rosa”	126

5 CONCLUSÃO..... 129

REFERÊNCIAS..... 134

1 INTRODUÇÃO

O docente que atua no ensino médio tem-se empenhado muito para realizar o seu trabalho da melhor forma possível. Os novos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) registram um conjunto de disposições que devem ser postas em prática como “pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar significados, cooperar, de forma que o aluno possa participar do mundo social, incluindo-se aí a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos” (BRASIL, 1999, p.13).

Esta é a função do professor: formar um cidadão atuante, participativo, crítico e ético na e para a sociedade em que vive tendo como base o processo comunicativo no qual se destaca a natureza social e interativa da linguagem. Por meio do diálogo constante, segundo os PCN (BRASIL, 1999, p.45), o aluno aprenderia “a confrontar, defender, explicar suas idéias de forma organizada, em diferentes esferas de prática da palavra pública, compreendendo e refletindo sobre as marcas de atualização da linguagem”.

A proposta apontada nos PCN indica que a escola, no ensino médio, deve trabalhar a linguagem numa perspectiva sociointeracionista, uma vez que “não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a interação, a comunicação com um outro, dentro de um espaço social”. Assim, é possível ler nos PCN (BRASIL, 1999, p.14) que “a linguagem permeia o conhecimento e as formas de conhecer, o pensamento e as formas de pensar, a comunicação e as formas de comunicar, a ação e os modos de agir”.

A partir do currículo que o docente tem em mãos, e que deve ser cumprido durante o período letivo, este vê na leitura de textos, principalmente os literários, a ponte que permitiria manter o diálogo com seus educandos. Falta-lhe, contudo, suporte teórico para que consiga sistematizar metodologicamente sua prática especialmente no que se refere ao ensino de literatura. Muitas vezes, com medo de errar, cumpre cegamente o manual do professor aceitando como corretas apenas as proposições ali destacadas. Rompe-se, assim, a possibilidade de oportunizar aos alunos as diversas leituras que uma obra literária permite.

Por outro lado, em pesquisas informais a respeito de literatura com os discentes em sala de aula é comum ouvi-los dizer que não gostam de ler, que literatura é uma “coisa chata” que não leva a nada. Ora, a verdade é que os alunos, em sua grande maioria, não sabem ler, não aprenderam a ler. Simplesmente, decodificam os signos lingüísticos sem se preocupar em compreendê-los, quanto mais em perceber as estratégias discursivas que estão presentes nas entrelinhas.

Não se pode mais desejar ou permitir a formação de leitores que sejam meros decodificadores ou que realizem uma recepção passiva. Dessa forma, faz-se necessário elaborar um projeto de pesquisa que tenha como objetivo desenvolver uma estratégia de leitura para textos literários que possibilite ao aluno a ampliação de seus horizontes. Para isso, partir-se-á do pressuposto de que deve haver cumplicidade e colaboração entre o escritor – lê-se aqui, texto e não a vida do autor – e o leitor, para que se concretize o sucesso de uma obra literária.

O ato criador é apenas um momento incompleto e abstrato da produção de uma obra; se o escritor existisse sozinho, poderia escrever quanto quisesse, e a obra enquanto *objeto* jamais viria à luz: só lhe restaria abandonar a pena ou cair no desespero. Mas a operação de escrever implica a de ler, como seu correlativo dialético, e esses dois atos conexos necessitam de dois agentes distintos. É o esforço conjugado do autor com o leitor que fará surgir esse objeto concreto e imaginário que é a obra do espírito. Só existe arte por e para outrem. (SARTRE, 1999, p.37).

Ler significa, para os adeptos do estruturalismo, extrair o significado do texto – ênfase no texto. Para aqueles que se preocupam com a recepção do texto, no entanto, significa atribuir-lhe sentidos – ênfase no leitor. Pode-se conceber, entretanto que o processo de leitura não permite que se fixe apenas no texto desconsiderando o leitor, ou vice-versa. Escritor e leitor, como cita Sartre, produzirão o texto e o concretizarão. Zilberman (1989, p.16) corrobora com esta idéia quando afirma que “o leitor dá vida à obra mas é ela que lhe passa informações, conhecimento, sabedoria”.

Assim, considerar o papel do leitor e ao mesmo tempo ensinar-lhe, sem manipulação, como analisar e entender as estruturas internas do texto faz dessa uma proposta de leitura comprometida com a formação de um sujeito leitor independente, capaz de perceber a ambivalência entre o que está escrito e o que está sugerido num significado mais profundo. Este é o “leitor ideal”, aquele que coopera, conscientemente, com o autor preenchendo “os vazios” do texto conforme o seu horizonte de expectativas e da época tornando-se co-autor da obra literária que está lendo.

As figuras de linguagem que permeiam os textos literários admitem a realização de várias interpretações, porém para que estas tenham sentido, o leitor deve saber respeitar as estruturas de apelo do texto. Alguns escritores fazem uso desse recurso lingüístico para expressar os mais profundos sentimentos os quais somente serão notados pelo leitor

capaz de “decifrar” os significados sugeridos pelo texto. Clarice Lispector é uma dessas escritoras.

A autora produz uma literatura considerada por muitos dos seus leitores como de difícil interpretação, porque apesar do vocabulário fácil e dos enredos simples que sua obra contém, seus textos exigem um leitor que, com ela, aceite trabalhar na construção dos sentidos. O leitor clariceano deve interagir com o texto completando as lacunas de modo coerente para que se efetive o processo de comunicação. No entanto, a leitura da produção literária de Clarice Lispector realizada pelo aluno, hoje, em sala de aula, muitas vezes, não ultrapassa o nível elementar do texto. Perde-se, nesse caso, toda a riqueza da obra, pois não ocorre a leitura do interdito, dos sentidos que estão implícitos, ocultos por uma linguagem simbólica e metafórica.

A produção literária dessa escritora desestrutura as certezas do receptor colocando-o em “xeque”, levando-o à leitura de fruição e, conseqüentemente à ampliação de seus horizontes de expectativas. Por isso, trabalhar com Clarice Lispector, em sala de aula no ensino médio, é uma proposta desafiadora, mas que prevê resultados positivos em se pensando na formação do leitor. Em face disso, faz-se necessária a criação de uma proposta de leitura que considere a constituição estético-ideológica de sua obra. Para isso devem ser priorizados os recursos técnicos utilizados em sua narrativa como: a análise psicológica, o monólogo interior, a introspecção na análise das paixões e movimentos da alma e o mergulho no psiquismo.

Adotar o conto como fonte de estudos para que o aluno leitor tome conhecimento do processo de escritura da autora torna-se viável pela brevidade do texto e o tempo de que o professor dispõe para trabalhar em sala de aula. Além disso, o educando poderá ter acesso a mais de um texto da escritora e, com isso, reconhecer o que nela é recorrente. Sendo assim, o *corpus* literário deste estudo contará com a análise de três contos de Clarice Lispector do livro *Laços de família*. São eles: “Uma Galinha”, “Amor” e “A Imitação da Rosa”.

O objetivo maior dessa proposta de leitura é, portanto, proporcionar condições para que o aluno do ensino médio torne-se um “leitor ideal” para os textos de Clarice Lispector, mas que, também, venha a adquirir condições para ler todo e qualquer texto, seja ele literário ou não, de modo fluente.

Dessa forma, esta pesquisa se fixará em teorias aparentemente distantes, mas que, na verdade, podem levar a práticas de leitura que se auxiliam e se complementam para a formação de um leitor mais crítico, consciente e emancipado. Trata-se da teoria

Semiótica de Algirdas Julien Greimas que enfatiza o texto, e das teorias da Estética da Recepção e do Efeito de Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser respectivamente que enfatizam o leitor.

Para isso, são necessários três momentos distintos os quais serão expostos em três capítulos. Neles, será apresentada a fundamentação teórica que norteia esta pesquisa e que direcionará as análises dos contos, para que, então, seja desenvolvida a proposta propriamente dita.

Assim, no primeiro capítulo, **LEITURA LITERÁRIA CONSTRUINDO O CONHECIMENTO DO ALUNO LEITOR**, haverá uma breve reflexão a respeito do conceito e função da literatura e o que é necessário conhecer para saber identificar um texto literário. Também será discutido o conceito de leitura, com a atenção voltada para a leitura literária no ambiente escolar, verificando como esta atividade é vista e tratada pelos professores, além de considerar os Níveis de Leitura propostos por Hans Kügler.

Ainda, no primeiro capítulo, haverá a apresentação das teorias centradas na recepção textual defendidas por Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser e o Método Receptional estratégia de leitura elaborada pelas professoras Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar a partir das Teorias da Estética da Recepção e do Efeito. Em seguida, será considerada a teoria Semiótica de Algirdas Julien Greimas, bem como a estratégia de estudos denominada Montagem de Campos Lexicais elaborada por Georges Maurand.

O segundo capítulo, **CLARICE LISPECTOR – VIDA E OBRA**, trata de forma resumida da vida da autora, tece considerações sobre a sua escrita e comentários a respeito da obra aqui analisada, e traz uma leitura possível dos três contos.

A leitura analítica dos contos propostos será conduzida de maneira gradativa e cumulativa, isto é, a cada texto estudado a análise deverá contemplar um grau a mais de “dificuldade” proporcionando ao leitor a ampliação de seus horizontes e a sua emancipação. Assim, a leitura do conto “Uma Galinha” partirá de uma identificação das características que são recorrentes na autora: a linguagem, a narração, o existencialismo, o momento epifânico. Em “Amor”, a leitura considerará as mesmas características, porém preocupar-se-á, ainda, em identificar, por meio de palavras-chave, os discursos, as vozes presentes no texto e a importância destes para o contexto social. Em “A Imitação da Rosa”, o estudo, além de relevar a leitura realizada nos contos anteriores, terá o compromisso de identificar e compreender como o discurso religioso dominante leva a personagem ao momento epifânico e como este a conduz à loucura como válvula de escape atingindo, com isso, a alteridade.

No terceiro capítulo, **PROPOSTA DE LEITURA PARA O ENSINO MÉDIO**, será realizado um comentário crítico a respeito das teorias que norteiam esta pesquisa de leitura. Em seguida, será analisada a relação que a autora Clarice Lispector mantém com o seu leitor e o que espera dele, para, então, serem apresentados os princípios, os objetivos, a clientela e os critérios de avaliação. Finaliza o capítulo a elaboração da proposta de leitura que se subdivide em três etapas.

É pertinente observar que não é viável apontar receitas de como trabalhar o texto literário, nem tão pouco esta pesquisa tem tal objetivo. Este projeto apresenta-se como um possível apoio pedagógico para que o professor crie sua própria metodologia de trabalho cabendo a ele considerar a importância da aplicação de tal proposta de ensino levando em consideração a sua clientela e o material de que dispõe no momento.

2 LEITURA LITERÁRIA CONSTRUINDO O CONHECIMENTO DO ALUNO LEITOR

2.1 LITERATURA: A ARTE EM FUNÇÃO DO HOMEM

Discutir literatura é sempre uma tarefa ousada e polêmica. Seria ingenuidade, então, por parte de qualquer estudioso amparar-se em uma única teoria. Lajolo (1982) comenta a dificuldade para se dar uma definição para o que vem a ser literatura. A verdade é que o conceito dessa arte é muito amplo, abrangente e muda com o tempo, isto é, para cada época, para cada sociedade e seus interesses há um conceito mais adequado, ou apropriado. Lajolo (1982, p.38) afirma a esse respeito que “é a relação que as palavras estabelecem com o contexto, com a situação de produção e leitura que instaura a natureza literária de um texto”. Assim, literatura já esteve associada à idéia de gramática, de arte, de bela arte, de compromisso, de “linguagem literária”, etc.

Segundo o crítico literário Antonio Candido (1972, p.53):

A arte, e portanto a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando em uma atitude de gratuidade. Gratuidade tanto do criador, no momento de conceber e executar, quanto do receptor, no momento de sentir e apreciar.

Dessa forma, a literatura é a justa articulação entre verdades e mentiras, realidade e ficção, sonhos e frustrações a partir do ponto de vista de um criador, o escritor, que tem por aliado um receptor, o leitor. O artista influenciado pelo meio social em que atua e utilizando-se de uma linguagem própria registra a sua leitura de mundo que questiona, contesta, reorganiza, recria e reinventa a realidade. A esse pensamento Genette (apud REIS, 1997, p.172) acrescenta, ao citar:

O enunciado de ficção não é verdadeiro nem falso (mas apenas, teria dito Aristóteles, ‘possível’) ou é ao mesmo tempo verdadeiro e falso: ele encontra-se além ou aquém do verdadeiro e do falso, e o paradoxal contrato de irresponsabilidade recíproca que ele estabelece com o seu receptor é um perfeito emblema da famosa independência estética.

Cada pessoa possui a sua capacidade particular de “sentir” as verdades e quando estas passam a ser escritas como texto ficcional deixam de ser reais passando a pertencer ao chamado mundo do irreal. Assim, não se pode ter como verdade o que fora escrito como tal numa situação em que esta era o que menos importava. O importante encontra-se na mensagem e nas entrelinhas.

O que se sabe, contudo, é que pelo fato de ela ser polissêmica consegue polemizar sem ser polêmica, consegue enunciar sem ser dissertativa, consegue educar sem ser pedagógica, ou seja, atua na formação do homem sem mesmo que este se dê conta disto. Antonio Candido (1972) atribui à literatura três funções: a psicológica, a formadora e a social, pois, segundo ele, esta arte possui a capacidade de confirmar a humanidade do homem.

A função psicológica baseia-se na capacidade e necessidade que o homem possui de fantasiar. Ele necessita de símbolos, imagens, fantasias que lhe sirvam como válvulas de escape mesmo que tenham partido de fatos e cenas reais. A literatura é uma arte que propicia esta fuga ao homem permitindo a ele momentos de reflexão, identificação, catarse e até mesmo de alteridade atingindo, com isso, as camadas mais profundas de sua mente.

[...] a necessidade de ficção se manifesta a cada instante; aliás, ninguém pode passar um dia sem consumi-la, ainda que sob a forma de palpite na loteria, devaneio, construção ideal ou anedota. E assim se justifica o interesse pela função dessas formas de sistematizar a fantasia, de que a literatura é uma das modalidades mais ricas. (CANDIDO, 1972, p.804).

A segunda função apontada por Candido, a função formadora, está relacionada ao uso que a escola faz da literatura. O autor afirma que a literatura está presente na formação do indivíduo quando, por meio da leitura de fruição, atinge níveis de conhecimento que não interessariam à pedagogia oficial uma vez que esta utiliza a literatura como pretexto para trabalhar ideologicamente com os conceitos morais “do Verdadeiro, do Bom e do Belo”. A escola, portanto, abre mão de uma literatura estética em nome de uma literatura utilitária sem se dar conta que:

[...] a literatura, como a vida, ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta. [...]. Ela não corrompe nem edifica portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver. (CANDIDO, 1972, p.805-806).

Ao ler os novos PCN verifica-se que apesar de o crítico literário Antonio Candido ter pronunciado estas palavras em 1972 alterações concretas em relação ao ensino de literatura ainda não foram observadas. Fala-se em permitir ao aluno ter as suas próprias interpretações, porém a literatura continua a ser vista como “muleta” para o ensino de língua portuguesa. Permanece associada à prática da leitura. Ao analisar este documento com atenção é fácil observar que apenas uma das competências e habilidades registrada refere-se à literatura e, mesmo assim, de acordo com o PCN (BRASIL, 1999, p.47) como uma forma de “recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas no eixo temporal e espacial”.

Não que a literatura não possa ser o ponto de partida para analisar os gêneros discursivos, as variações lingüísticas, sociais e culturais do país, mas ela deve ser priorizada pelo que ela representa como instituição artística, isto é, como arte independente que forma, educa o homem ou, como diria Sartre (1999, p.28):

[...] chama-se arte literária ao conjunto de beneficiamentos que as [obras do espírito] tornam inofensivas. Curtidas, refinadas, quimicamente tratadas, elas fornecem aos seus compradores a oportunidade de consagrar à cultura da subjetividade alguns momentos de uma vida inteiramente voltada para o exterior.

A terceira e última função apontada pelo autor, a social, trata a literatura como forma de representação de uma certa realidade social e humana e para isto utiliza-se do regionalismo como exemplo. A partir do regionalismo “tipicamente brasileiro” (identificado como sendo aquele que vem após o regionalismo do Romantismo até os dias atuais), Candido (1972, p.806) cita que este é “ao mesmo tempo documentário e idealizador, [que] forneceu elementos para auto-identificação do homem brasileiro e também uma série de projeções ideais. [...] a função social foi ao mesmo tempo humanizadora e alienadora, conforme o aspecto ou o autor considerado”.

O regionalismo consegue estabelecer uma tensão entre tema e linguagem e, por isso mesmo, pode tornar-se um instrumento de transformação da língua e de revelação e autoconsciência do país, ou um instrumento para a artificialidade da língua e alienação no que diz respeito ao conhecimento do país. De acordo com Candido (1972, p.808), o “regionalismo pode ter um sentido humanizador ou um sentido reificador. Dito de outro modo: pode funcionar como representação humanizada ou como representação desumanizada do homem

das culturas rurais”. Para justificar estas suas colocações, o crítico literário utiliza-se de trechos das obras de Coelho Neto e Simões Lopes. O primeiro, mesmo que inconscientemente, deixa claro uma ideologia em que o homem culto confirma a sua superioridade, enquanto que, o segundo, consegue atenuar a distância entre criador e criatura por meio de uma narrativa em primeira pessoa.

Os PCN (BRASIL, 1999, p.41) conferem à literatura a tarefa de trabalhar com as diferenças culturais e sociais do país por meio de uma linguagem simbólica “indo às raízes, devastando imagens pré-conceituosas” possibilitando, com isso, a construção de múltiplas identidades e a valorização das diversas formas de sentir, pensar e agir na vida social.

As três funções apontadas por Antonio Candido demonstram que a literatura é uma arte humanizadora capaz de influenciar na formação do homem moral e psicologicamente, além de auxiliá-lo no que tange o conhecer-se socialmente. É por isso que ela precisa ser difundida, compartilhada e não apenas privilégio de alguns poucos.

Mas, como saber identificar quando um texto é literário ou não? Lajolo (1982, p.10) questiona por que nem todas “as linhas que cada um rabisca em momentos especiais”, tornam-se textos literários? A esse respeito Reis (1997, p.169) afirma que:

[...] o texto literário configura um universo de natureza **ficcional**, com dimensão e índice de particularização muito variáveis; ao mesmo tempo, ele evidencia uma considerável **coerência**, tanto do ponto de vista semântico como do ponto de vista técnico-compositivo; o texto literário deve ser entendido também como entidade **pluristratificada**, ou seja, constituída por diversos níveis de expressão; por último, considerar-se-á ainda que o texto literário compreende uma dimensão virtualmente **intertextual**, na medida em que é possível relacioná-lo com outros textos que com ele dialogam e nele se projectam.

É possível depreender dessa definição que o texto literário, apesar de muitos confundirem literário/ficcional com “liberdade” de expressão e a partir daí liberdade de escrita, tem toda uma estrutura que o torna receptível, compreensível e identificável. Cada autor tem a sua forma particular de expressar-se, por isso mesmo não há na literatura brasileira dois Guimarães Rosa, ou dois Machado de Assis. O que ocorre é uma aproximação de temáticas quando escritores contemporâneos vivenciam uma questão que desejam denunciar. Partir de uma temática real e atingir o universo ficcional da literatura é fruto do trabalho do autor com as palavras. Na linguagem elaborada ou “linguagem literária”, signos

lingüísticos assumem significados próprios para um determinado contexto. Lajolo (1982, p.38) assim pronuncia:

A linguagem parece tornar-se literária quando seu uso instaura um universo, um espaço de interação de subjetividade (autor e leitor) que escapa ao imediatismo, à predictibilidade e ao esteriótipo das situações e usos da linguagem que configuram a vida cotidiana.

O produtor do texto conta com uma seleção e combinação das palavras de forma particular e especial para manter o leitor atento e colaborativo. Para que os textos literários sejam compreendidos pelo leitor, mesmo que não haja uma estrutura básica definida com começo, meio e fim, devem ser coerentes nas idéias e apontamentos.

Um escritor deve ter em mente que seu texto é composto por estratos diversos que Ingarden (apud REIS, 1997, p.180) distingue como sendo: a) estrato fônico-lingüístico (de natureza fonética e frásica); b) estrato de unidades de significação (componentes semânticos do texto literário); c) estrato das objetividades apresentadas (aspecto exterior da realidade); d) estrato dos aspectos esquematizados (predeterminação de certo trajeto de leitura).

Outro aspecto identificado por Reis (1997, p.184) é a intertextualidade compreendida a partir da afirmação empreendida por Julia Kristeva sobre a obra de Bakhtin: “Todo o texto constrói-se como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto”, funcionando, assim, como espaço de diálogo, troca e interpenetração de um texto em outros textos uma vez que segundo Foucault (1997, p.111), “um texto nunca existe sozinho, mas por referência, oposição ou contribuição a outros textos, com os quais ele abre um diálogo no mais das vezes implícito”.

Explorar a intertextualidade, contínua relação da atividade discursiva de um texto com outro, também, está previsto nos PCN. Por isso, deve ser uma das metas do professor levar o aluno à compreensão de que todo discurso supõe outros discursos já ditos e que este é um recurso fundamental para a construção de sentidos do texto. Expor o aluno a uma variedade de textos que dialogam entre si, e que podem tanto reiterar como subverter as idéias presentes no texto original, é oportunizar-lhe a construção histórica do saber além da formação crítica.

Apesar de Carlos Reis tentar garantir os elementos necessários para a identificação de um texto literário, Eagleton (1983) comenta, ainda, que a obra literária passa

pelo juízo de valor, ou seja, textos e autores considerados por leitores atuais como sendo de grande valor literário podem não os ser em outras épocas. Para Eagleton (1983, p.12), o “‘Valor’ é um termo transitivo: significa tudo aquilo que é considerado como valioso por certas pessoas em situações específicas, de acordo com critérios específicos e à luz de determinados objetivos”. Assim, o contexto histórico-social e as ideologias em vigor interferem no chamado “valor literário”. Diferentes períodos históricos, contextos sociais e ideológicos construiriam, por exemplo, um Bentinho e uma Capitu “diferentes” de acordo com as preocupações e interesses de cada leitor, em cada momento.

Para Eagleton (1983), a literatura não é algo que possa ser definido objetivamente porque depende do modo como cada um procederá a leitura de uma obra literária. Na verdade, toda obra literária se concretiza na recepção. É o leitor quem dá vida e significado às palavras deixadas pelo escritor. De acordo com Eagleton (1983, p.73), “as significações variam ao longo da história, ao passo que os sentidos permanecem constantes; os autores dão sentidos às suas obras, ao passo que os leitores lhes atribuem significações”. Um texto só alcançará o seu sentido pleno quando nas mãos de um leitor decifrador de suas palavras. Tem-se, assim, que leitura e escrita pertencem a um quadro comunicacional que tem como ordem primeira a constituição de sentidos numa relação intersubjetiva entre escritor e leitor.

2.2 LEITURA: A ARTE DA SIGNIFICAÇÃO

Refletir sobre a existência de um texto ou o conjunto de uma produção literária sem levar em consideração a leitura em si parece querer condená-la ao esquecimento, privá-la da própria existência na medida em que cabe ao leitor trazê-la ao mundo. Atribuir um conceito para leitura, principalmente no que se refere a textos escritos e literários, implica considerar questões relacionadas à história, política, economia, educação e ideologia do momento.

Hoje, a leitura é considerada por muitos estudiosos da área como sendo uma atividade produtora de significados, pois os textos são abertos, entremeados de “não ditos” que requerem movimentos cooperativos, consciente e ativos por parte do leitor. Sartre (1999, p.46) afirma que:

A leitura é um pacto de generosidade entre autor e leitor; cada um confia no outro, conta com o outro, exige do outro tanto quanto exige de si mesmo. Essa confiança já é, em si mesma, generosidade: ninguém pode obrigar o autor a crer que o leitor fará uso da sua liberdade; ninguém pode obrigar o leitor a crer que o autor fez uso da sua.

É o trabalho de parceria entre autor e leitor que possibilita a atribuição de significado a qualquer texto. O autor oferece índices do que pode ser interpretado, mas cabe ao leitor atribuir significados ao que lê. O autor direciona o seu leitor, porém os espaços vazios, as lacunas serão preenchidos conforme a experiência de leitura que este possui. Para Sartre (1999, p.38-45), “a leitura é criação dirigida”, “é indução, interpolação, extrapolação...”.

A cada nova leitura de texto literário está ocorrendo uma nova escritura. Para Eagleton (1983, p.13), “todas as obras literárias, em outras palavras, são ‘reescritas’ mesmo que inconscientemente, pelas sociedades que as lêem; na verdade, não há releitura de uma obra que não seja também uma ‘reescritura’”. Isso porque a interpretação de uma obra literária terá o significado, mas não o sentido que o leitor deseja que tenha conforme o seu interesse. Dessa forma, um mesmo texto pode ser “reescrito” sob o olhar de uma leitura feminista, ou psicanalítica, ou sociológica,... A leitura a ser realizada, portanto, dependerá dos contextos social e cultural que envolvem o leitor.

Como atividade de linguagem, a leitura tem sua gênese e sua história nas formas de interação que se desenvolvem na dinâmica das relações sociais. Segundo Lajolo (1998, p.88), os “elementos externos, podem tornar-se internos ao modo de leitura e, a partir daí, internalizar-se ao próprio texto”. Assim, pode-se inferir que para que a literatura se materialize, de acordo com Eagleton (1983, p.80), “o leitor é tão vital quanto o autor”, pois o texto só tem valor literário pela significação que lhe é atribuída pelo leitor com a prática da leitura.

Wolfgang Iser concebe a leitura como sendo um processo prazeroso por se tratar de um jogo de fantasias entre autor e leitor. Estes são mediados pelo texto que comporta em si a regra do jogo. Para Iser (1999, p.10), “a leitura só se torna prazer no momento em que

nossa produtividade entra em jogo, ou seja, quando os textos nos oferecem a possibilidade de exercer as nossas capacidades”. Pode-se, ainda, afirmar que quando o diálogo entre leitor e texto se processa a partir dos desafios e respostas que o objeto lido traz “em função das expectativas e necessidades, do prazer das descobertas e do reconhecimento de vivências do leitor” (MARTINS, 1990, p.33), a leitura se realizará por completo e com razão de ser. Quanto mais desafios a obra despertar no leitor mais eficiente ela será para a formação de uma consciência crítica.

Para Iser (1999, p.11), o leitor não é capaz de “apreender um texto num só momento”, mas sim em fases consecutivas da leitura. Esta é um constante ir e vir ao texto, pois as informações, os significados ali presentes nunca são esgotados num só momento. Além disso, o ponto de vista modifica-se conforme a perspectiva da leitura. Eagleton (1983, p. 83) defende que:

A leitura não é um movimento linear progressivo, uma questão meramente cumulativa [...]. Lemos simultaneamente para trás e para frente, prevendo e recordando, talvez conscientes de outras concretizações possíveis do texto que a nossa leitura negou.

Dessa afirmação decorre que ao efetivar a leitura, o sujeito faz uso do seu conhecimento prévio retido em sua memória e esta lembrança estabelecerá novas relações. Assim, durante o processo da leitura, recordações e expectativas modificadas interagem constantemente numa dialética entre “um futuro horizonte que ainda é vazio, porém passível de ser preenchido, e um horizonte que foi anteriormente estabelecido e satisfeito, mas que se esvazia continuamente”. (ISER, 1999, p.17).

O contexto que envolve o leitor determinará como esses horizontes serão preenchidos e isso explica o porquê da multiplicidade de interpretações para um mesmo texto. A leitura varia de leitor para leitor. Segundo Mikhail Bakhtin (1979), a palavra, como fenômeno ideológico, constitui a relação social. É na significação das palavras que se constrói o sentido do texto e dos próprios sujeitos (escritor/leitor) resultando na polifonia de muitas vozes sociais que cada indivíduo recebe, mas que também tem a condição de reelaborar pois,

[...] um signo não existe apenas como parte de uma realidade, ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológicos (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. (BAKHTIN, 1979, p.18).

Dessa forma, linguagem, sociedade, economia e ideologia influenciam na inter-relação texto/leitor e a palavra ganha uma dimensão múltipla, plural, de forte polissemia. Os sentidos se ampliam e expõem novos sentidos. As palavras encontram outros significados e a multiplicidade de leituras se efetiva.

É relevante, ainda, considerar que a leitura, muito mais do que a escritura, é um ato necessariamente individual. Enquanto a escrita consegue superar as limitações do autor, a leitura terá sentido nas mãos de um sujeito singular que tem uma fisiologia, uma história e um conjunto de experiências que influenciarão para a materialidade do texto. De acordo com Silva (1992, p.44) “é importante ressaltar que, na compreensão gerada pela leitura, o ‘outro’ do discurso não se faz presente [...]. Na situação de leitura, existe somente a presença de dois elementos: um leitor e um documento escrito, que veicula uma mensagem”.

A cada palavra lida, o leitor oferece a sua contrapalavra enriquecendo, com isso, a experiência da leitura. Não existe um verdadeiro e único sentido de um texto, pois como cita Eagleton (1983), cada leitura é sempre uma “reescrita”, é sempre um reencontro com um texto interrompido pelas contrapalavras de outras leituras e outros leitores. Segundo Iser (1999, p.53), “isso significa que a compreensão de um texto não pode ser vista como um processo de aceitação passiva, mas sim como uma resposta produtiva à diferença experimentada”.

Ler por ler nada significa. A leitura é um meio de entender o mundo e dar sentido a ele. Martins (1990, p.22) comenta que a leitura está ligada “ao processo de formação global do indivíduo, à sua capacitação para o convívio e atuação social, política, econômica e cultural”. Infelizmente, para a grande maioria da população brasileira, a leitura foi sendo condicionada e limitada à prática escolar, e, muitas vezes, esta instituição incorre no risco de transformar a leitura de descobertas em uma leitura verniz ou instrumental. A função do professor não é precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para que o indivíduo possa realizar a sua própria aprendizagem conforme seus próprios interesses, necessidades e fantasias.

Somente quando o sujeito leitor (o aluno) for capaz de fazer as suas inferências para preencher os “espaços vazios” é que ele verá sentido no ato de ler. Enquanto tiver alguém (o professor) que leia para ele ou por ele não terá o gosto despertado para a atividade, pois as lacunas preenchidas não comportarão as suas expectativas, mas sim as do mediador do processo.

A este respeito o professor Perrotti (1990, p.16) assim se pronuncia:

O papel do professor-educador nada tem a ver com a simples imposição do saber meramente exigido pela sociedade. Ao contrário, sua função é despertar no aluno o gosto natural e fluente pelas diferentes áreas do conhecimento. Levá-lo a descobrir, dentro de si e apesar dos preceitos, aquela força que o impulsionará à ação prazerosa de criar e recriar. Uma condição indispensável, por exemplo, ao ensino da literatura.

Se a leitura de obras literárias é um convite para uma “viagem ao imaginário” por meio de um “jogo de fantasias”, se é uma possibilidade de sonhar acordado, por que, então, o jovem adolescente que frequenta as salas de aula do ensino médio não sente prazer nessa atividade? A resposta está muitas vezes na metodologia de leitura aplicada pelo professor. O aluno lê para analisar as personagens, o narrador, o tempo, o espaço, a linguagem,... ou, para produzir um texto, ou simplesmente o resumo do que foi lido, ou, ainda, para fins gramaticais.

A leitura só se justifica mediante uma tarefa a ser realizada em seguida. Zilberman (1989, p.20) corrobora com esse pensamento quando afirma que “se [a leitura] consistir fim em si mesma, tiver natureza exclusivamente lúdica, seus efeitos não se evidenciam de modo visível, donde se conclui que inexistem”. Os PCN (BRASIL, 1999, p.34) relatam uma situação em que os alunos foram instigados a distinguir textos literários de não-literários. Um dos grupos não fez separação alguma e assim se justificou: “ ‘Todos são não-literários, porque servem apenas para fazer exercícios na escola’ ”.

A escola tem trabalhado com o objetivo de criar o hábito de leitura nos alunos pensando que assim minimizaria a situação da “falta de leitura”. Contudo, muitos dos educadores não se deram conta, ainda, de que a palavra “hábito” reporta à idéia de repetição mecânica, instintiva, ao estímulo-resposta do behaviorismo-skinneriano. Silva (1992, p.35) comenta que a leitura “passa a ser um esquema de comportamento adquirido que, pela repetição, se torna involuntário ou automático”. A leitura se tornará uma atividade significativa para o receptor quando este tomar consciência de que ela não é um ato gratuito ou sem conseqüências.

A leitura é apresentada nos PCN como uma preparação para o ato da escrita. Assim, ela passa a ser vista como um procedimento complexo que implica ao leitor o ato de compreender, inferir, extrapolar, opinar, discutir, posicionar-se, estabelecer relações entre diferentes produtos, estéticas e linguagens, assumindo uma postura ativa no processo da

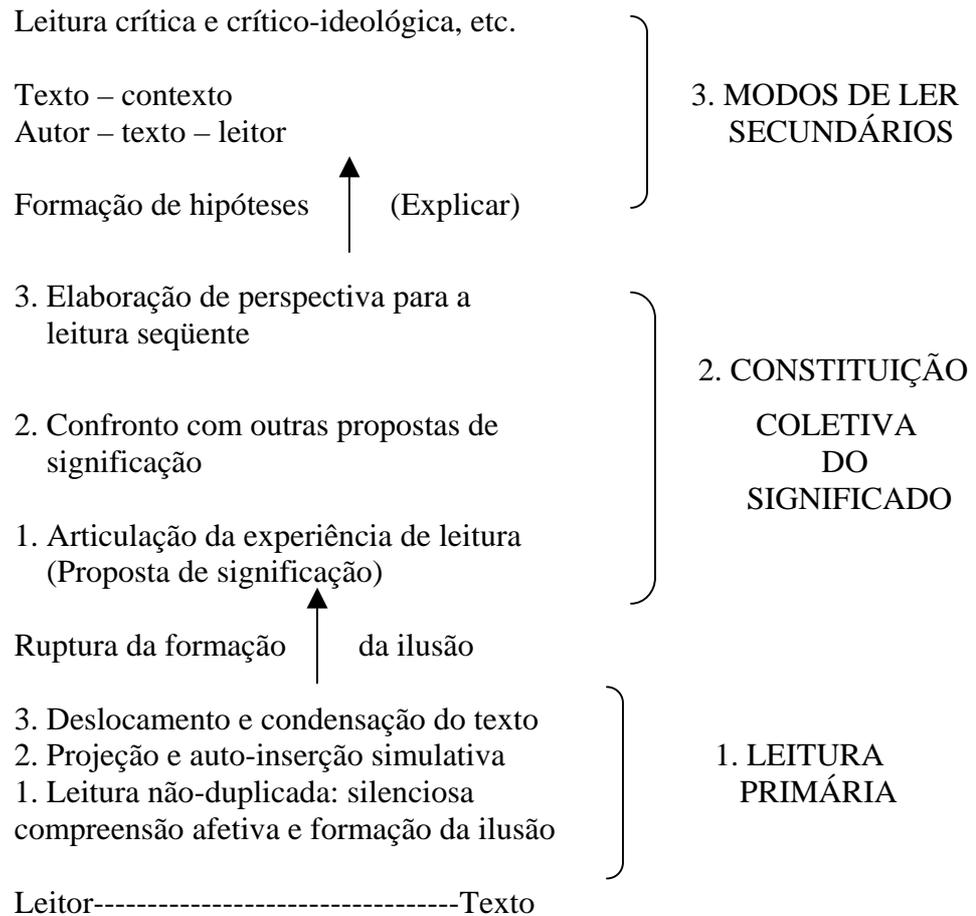
comunicação humana. Dessa forma, o sujeito-leitor não redigiria um texto qualquer, mas sim criaria um outro texto baseado principalmente na relação dialógica proposta pela leitura.

A escola, contudo, presa a livros didáticos e seus manuais “suspende o diálogo entre a obra e o leitor, e este é colocado na situação de receptáculo passivo, com a função de imitar ou reconhecer valores previamente estabelecidos” (ZILBERMAN, 1989, p.21). Nesse caso, a prática da leitura está voltada para a identificação do pensamento do autor ou, simplesmente, das palavras escritas negando o sentido de atividade produtora de significados e formadora de uma autoconsciência crítica necessária para o desenvolvimento do leitor, bem como para o seu compreender-se no mundo. Silva (1992, p.45) corrobora com essa afirmação quando aponta que:

Compreender a mensagem, compreender-se na mensagem, compreender-se pela mensagem – eis aí os três propósitos fundamentais da leitura, que em muito ultrapassam quaisquer aspectos utilitaristas, ou meramente ‘livrescos’, da comunicação leitor-texto. Ler é, em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo.

A leitura, principalmente no que se refere a textos literários, terá sentido de ser apenas quando os educadores, dentro de uma atmosfera democrática, permitirem ao aluno-leitor fazer as suas inferências tendo respeitadas as suas experiências prévias e chegar às várias interpretações possíveis cultivando, com isso, a sua imaginação criadora num processo dialógico entre texto e leitor.

Partindo dos pressupostos de que a literatura faz parte de um processo de comunicação entre leitor e texto e de que compreender um texto significa ao mesmo tempo personalizá-lo e atingir o seu autoconhecimento, o didata alemão Hans Kügler estabelece os Níveis de Recepção Literária no ensino. Para ele, a leitura passa por três estágios denominados: leitura primária; constituição coletiva do significado; e modos de ler secundário. Para demonstrar a sua teoria, elabora o gráfico exposto e interpretado a seguir:



Num primeiro momento, a “leitura primária” considera o texto numa recepção pessoal. É a primeira impressão que se tem ao ler o texto. Os comentários são subjetivos e há uma silenciosa compreensão afetiva do texto. Este nível de leitura é caracterizado por três etapas: leitura “não duplicada”; projeção e auto-inserção simulativa; e deslocamento e condensação do texto.

A primeira etapa, leitura “não duplicada”, é caracterizada por ser uma leitura afetiva e não-crítica. O leitor interage com o texto completando os “aspectos esquemáticos” e as informações ali contidas passam a configurar, para ele, como uma “pseudo-realidade”, pois a co-produziu. É a transposição do real para a ficção. Esse processo deve ser pessoal e as lacunas devem ser preenchidas com as atitudes e expectativas do leitor.

À medida que o leitor concretiza o texto dá-se início à segunda etapa, projeção e auto-inserção simulativa. Como o próprio nome sugere o leitor lança-se, numa situação de simulação, para “dentro do texto” e experimenta os “papéis” e os modos de comportamento de algum personagem com quem se identificou. Caracteriza-se, pois um processo de participação afetiva individual numa realidade alheia à do leitor.

Na terceira etapa, deslocamento e condensação do texto, o leitor desloca-se para a realidade que está vivenciando e condensa a intenção do autor com a sua. O leitor, agora, necessita entender mais o texto e transpor a compreensão que já havia antes mesmo da leitura. Ocorre a ruptura com a fantasia, o ilusório e há uma articulação de significados.

Dá-se, então, início ao segundo momento/nível da leitura. O conhecimento subjetivo do leitor é confrontado com o coletivo por meio de uma discussão dialógica e crítica entre os alunos e é, assim, complementado. O aluno tem acesso a leituras e valores diferentes dos seus e com isso a ampliação do seu conhecimento vai se efetivando.

No terceiro momento, modos de ler secundário, o aluno está apto a entrar em contato com um conhecimento mais elaborado e realizar uma leitura crítica. A leitura a esse nível enfatiza a racionalidade e não mais a afetividade. O leitor se debruça sobre o texto analisando-o sob caráter reflexivo e dinâmico considerando, também, o contexto no qual se realiza a leitura. O diálogo, agora, é mantido entre autor/texto/leitor.

Analisando os níveis de recepção literária propostos por Hans Kügler pode-se inferir que a leitura afetiva, percebida no primeiro nível, é uma leitura que instiga no leitor os sentimentos, as emoções, estimula a fantasia e, por isso mesmo, é totalmente subjetiva. O texto é visto como um refúgio para o leitor distanciar-se da realidade. A imersão no mundo ficcional isola-o de uma compreensão contextual tornando-o vulnerável e suscetível à manipulação. Martins (1990, p.58) corrobora com essa posição afirmando que “o leitor *consome* o texto sem se perguntar *como* ele foi feito”. No entanto, esta primeira impressão da leitura é necessária para que o sujeito-leitor interaja com a obra e aceite o convite, mascarado nas entrelinhas, para conhecê-la melhor, isto é, compreendê-la em profundidade conduzindo-o para uma leitura mais “racional”.

A leitura “racional” ou “intelectual” acrescenta a afetiva a possibilidade de dar sentido ao texto e questionar a própria individualidade e a sua interação com o universo das relações sociais. Ela é importante porque alarga os horizontes de expectativa do leitor e amplia as possibilidades de leitura do texto e da realidade social.

O nível de leitura que cada leitor apresenta é decorrência de uma história de vida e de um contexto sócio-econômico-cultural. A sua trajetória rumo à leitura “racional” está diretamente relacionada à ampliação das fronteiras do conhecimento, pois a partir desta ocorre, também, o aumento das exigências, necessidades e interesses do leitor.

O diálogo com o objeto lido é nutrido pelas experiências de leituras anteriores e mesmo que o leitor se proponha uma leitura num determinado nível, seja ele afetivo ou racional, será a dinâmica na sua relação com o texto que determinará o nível

predominante. Por isso, se o sujeito leitor realizar a leitura de um mesmo texto em momentos diferentes essa apresentará variações de interpretação, mesmo que sejam mínimas, pois dependerá do nível de leitura enfatizado pelo leitor na ocasião. As representações do leitor ganham segundo Lima (1979, p.89) “contornos, que permitem ao próprio leitor corrigir suas projeções. Só assim ele se torna capaz de experimentar algo que não se encontrava em seu horizonte”.

Deve-se levar em consideração a existência de uma dimensão de alteridade que envolve os atos de leitura e escrita de um texto. O leitor experimenta o texto como um evento real porque é ele quem atribui os sentidos à sua leitura. Daí decorre a freqüente impressão de poder viver uma outra vida deixando para trás o que realmente é - ao menos durante o tempo do processo de leitura. É o deixar fluir para fora de si o seu outro, o seu estrangeiro permitindo, com isso, uma leitura de fruição e não apenas de prazer. Uma leitura que traz à tona o estranhamento, os questionamentos, as dúvidas fazendo com que o leitor rompa com as suas barreiras de expectativas e assuma um papel diante do texto ampliando o seu conhecimento, ou como diria Jauss, o seu horizonte de expectativas.

Como já foi mencionado, cabe ao professor criar condições para que o aluno efetive e concretize a sua leitura individual produzindo significados que resultarão na sua transformação, emancipação e libertação. Concomitantemente à atividade de leitura devem estar as atividades de falar, discutir, debater, ouvir, escrever ... Para Lajolo (1998, p.86-87),

Se [...], a prática de leitura escolar centralizar sua reflexão sobre o ato concreto de leitura em curso no espaço da sala de aula e sobre as interpretações que aí ocorrem [...], a leitura escolar pode converter-se numa prática de instauração de significados e, com isso, transformar o estudo da literatura na investigação e na vivência crítica do percurso social cumprido por seus textos, suas teorias, suas leituras.

A partir de toda essa reflexão a respeito de literatura, leitura e ensino pode-se inferir que ler é saber, mas é também “sabor”. É degustar as palavras e saborear a literatura por conta do imaginário. O produto da leitura transcende a materialidade do papel escrito uma vez que se constitui à medida que o leitor se apodera dos sentidos possíveis, mas principalmente quando cria significados transformando a leitura numa prática criadora e inventiva. Isso equivale a dizer que a leitura é subversiva porque é sempre um convite para que o leitor faça uma reflexão sobre si mesmo e sobre o mundo que o cerca.

Deve-se pois, pensar a leitura como uma prática cultural, uma conquista pessoal e que não faça parte apenas do universo escolar porque antes de querer formar leitores a idéia é formar “pessoas” que possam ter seus horizontes ampliados porque possuem luz própria.

2.3 ESTÉTICA DA RECEPÇÃO: PROVOCAÇÃO OU EMANCIPAÇÃO?

A estética da recepção é uma teoria que teve como principais responsáveis pela sua “tradução” no Brasil Regina Zilberman e Luiz Costa Lima. Essa teoria segundo Zilberman (1989, p.6) “reflete sobre o leitor, a experiência estética, as possibilidades de interpretação e, paralelamente, suas repercussões no ensino e no meio”. Opõe-se às pesquisas que privilegiam a simples visão mimética da arte, pois para Jauss (1994, p.39) a “obra de arte pode também transmitir um conhecimento”. Dessa forma, a literatura como obra de arte passa a ser encarada como uma das forças responsáveis pela ação emancipadora do sujeito-leitor.

Hoje, pode-se dizer que onde há um leitor está, também, ali o ato do escritor. Mas, nem sempre o receptor teve o seu papel considerado na construção de um texto, pois os críticos literários valorizavam apenas as análises e interpretações de autor e obra. O reconhecimento da importância do leitor é atribuído a Hans Robert Jauss professor da Universidade de Constança na Alemanha. Em treze de abril de 1967, o professor, em sua aula inaugural conhecida como “Provocação”, questiona os estudos relativos à história da literatura e à função do leitor enquanto ser integrante da estética literária e investe contra os métodos de ensino da época considerando-os tradicionais e desinteressantes e confere ao texto o marco divisor entre a ruptura com o tradicional e o começo de uma nova era.

Jauss apresentou a Estética da Recepção definindo-a como uma pesquisa sobre a recepção da leitura. Criticou as teorias literárias desenvolvidas pelo marxismo e pelo formalismo, pois estas não consideravam a figura do receptor. A teoria da literatura passa de eminentemente historicista no século XIX, a imanentista no século XX. Os estudos do autor reconheciam no sujeito-leitor uma figura “mediadora da história da literatura, a qual, tradicionalmente havia sido uma história dos autores, das obras, dos gêneros e dos estilos” (JAUSS, 1994, p.73).

Trata-se de uma justificativa da compreensão histórica por meio da experiência estética uma vez que sua base teórica fundamenta-se no relativismo histórico e

cultural. O autor reflete sobre o impasse entre a história e a estética e propõe uma história da arte e da literatura fundada no princípio de que as análises literárias deveriam centralizar-se no que denominou de “terceiro estado”, o leitor, deixando para segundo plano o texto e o autor. Dessa forma, a arte atenderia a uma função dialética enquanto formadora e modificadora da percepção atuando, assim, na emancipação do homem. Na contracapa do livro *A história da literatura como provocação à teoria literária* (1994), Jauss faz a seguinte afirmativa:

O abismo entre literatura e história, entre o conhecimento estético e o histórico, faz-se superável quando a história da literatura não se limita simplesmente a descrever o processo da história geral conforme esse processo se delinea em suas obras, mas quando ela revela aquela função verdadeiramente constitutiva da sociedade que coube à literatura, concorrendo com as outras artes e forças sociais, na emancipação do homem de seus laços naturais, religiosos e sociais.

Surge, então, um novo conceito de leitor avesso ao da perspectiva marxista que o enxergava como parte do mundo apresentado e, ainda, da perspectiva do formalismo que necessitava dele simplesmente para que, guiado pelas indicações do texto, distinguisse a sua forma ou descobrisse o seu procedimento. O leitor passa a ser determinante da historicidade da obra literária. Consolida-a na atualidade, estabelece a relação entre passado e presente e rompe com a noção da cadeia temporal. Autor e obra passam a fazer parte da história no momento em que são lidos, quando são aceitos pelo leitor. Essa condição é imprescindível para a reconciliação entre os aspectos estéticos e históricos de um texto.

Jauss apresenta, em seus estudos acerca da reformulação da história da literatura, sete teses com o intuito de apresentar uma metodologia para (re)escrever a história da literatura. As quatro primeiras possuem características de premissas e passam a ser a metodologia para as demais.

Em sua **primeira tese**, enfatiza a **relação dialógica entre leitor e texto**. Desse ponto de vista a obra nunca é monológica ou atemporal visto que apresenta a possibilidade de atualizar-se no ato da leitura, o que é um índice de que está “viva”.

A história da literatura é um processo de recepção e produção estética que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebe, do escritor, que se faz novamente produtor, e do crítico, que sobre eles reflete [A obra é] como uma partitura voltada para a ressonância sempre renovada da leitura, libertando o texto da matéria das palavras e conferindo-lhe existência atual. (JAUSS, 1994, p. 25).

Na **segunda tese**, Jauss argumenta que a experiência literária pressupõe um “**saber prévio**”. A obra não se apresenta ao leitor como “novidade absoluta num espaço vazio” ela se reporta ao “já lido” “por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas” (JAUSS, 1994, p.28). Constitui eco de outros textos, de outros contextos. Desperta e aguça no público leitor expectativas quanto ao meio e ao fim do texto ficcional e poético determinando uma postura emocional e antecipando um horizonte geral de compreensão vinculada à subjetividade da interpretação e dos diversos gostos. Zilberman (1989, p.34) assim se pronuncia: “cada leitor pode reagir individualmente a um texto, mas a recepção é um fato social”.

Em sua **terceira tese**, Jauss aborda o fato de que a **reconstituição do horizonte de expectativa**, de criação e recepção da obra literária, pode propiciar indicadores de como determinada obra foi recebida pelo público leitor. As expectativas podem ser satisfeitas, frustradas ou rompidas por seu público inicial. A reação desse público irá estabelecer o valor da obra literária que para Zilberman (1989, p.35) “decorre da percepção estética que a obra é capaz de suscitar”.

O autor utiliza a expressão “**distância estética**” para “medir” o valor do texto literário. Trata-se da distância entre o horizonte de expectativa do leitor e a realização dessas expectativas no momento da leitura. Ocorrendo a satisfação a obra caracteriza-se como sendo “arte culinária” ou de mera diversão, isto é, literatura de massa, visto que não exige nenhuma mudança de horizonte servindo apenas para reforçar as normas literárias e sociais em vigor. Caso contrário, se ela desestabilizar o sujeito-leitor contrariando a sua percepção usual é reconhecida como obra de arte de maior valor. Infere-se, com isso, que quanto maior a distância maior a arte. Jauss (1994, p. 31) proclama que “tal distância estética deixa-se objetivar historicamente no espectro das reações do público e do juízo da crítica (sucesso espontâneo, rejeição ou choque, casos isolados de aprovação, compreensão gradual ou tardia)”.

Ao trabalhar o conceito de distância estética Jauss estaria reduzindo o impacto da obra literária a uma medida quantitativa e fixa.

O valor estético da obra será maior na medida em que causar estranhamento e rompimento do horizonte de expectativas do leitor e questionar as normas vigentes. A esse respeito Zilberman (1989, p.35) acrescenta que

Jauss não escapa a uma fórmula simplista, segundo a qual quanto maior a distância, maior a arte. [...]. Também não deixa de resvalar para o maniqueísmo comum à abordagem dos produtos da indústria cultural, [...]. E, mais significativamente, reitera a visão, neste caso, idealista, de arte autêntica ou superior, de reminiscência, certamente à revelia do autor, platônica.

Ora, se for considerado como verdadeiro o conceito de distância estética proposto por Jauss o leitor passaria a ter o compromisso de estar sempre buscando uma informação, a maturidade para o seu pensamento e conhecimento e perderia com isso, o “direito” de ler simplesmente por prazer. Aquela leitura identificada por Kügler como primária, em que o sujeito leitor se permite o devaneio, a auto identificação com algum personagem, pois, muitas vezes, mesmo o leitor mais experiente está buscando, apenas, a leitura lazer, a leitura de entretenimento.

Em sua **quarta tese**, estabelece a **relação dialógica do texto** com o leitor trazendo à luz a diferença entre a compreensão que a obra suscitou na época do seu aparecimento e a compreensão que suscita no momento presente da sua leitura. A reconstituição do horizonte de expectativa se dá a partir da **lógica de pergunta e resposta** que é o mecanismo da hermenêutica capaz de mostrar como se dá, em épocas distintas, a compreensão de um texto. Collingwood (apud JAUSS, 1994, p.37) diz que “só se pode entender um texto quando se compreendeu a pergunta para a qual ele constitui uma resposta”.

No entanto, a reconstituição da pergunta não se encontra mais no horizonte primeiro e original ela já foi influenciada pelo horizonte atual. Dessa forma, a compreensão histórica da obra implica uma “fusão de horizontes” resultando, também, numa consciência da história dos efeitos já que a obra foi ao longo do tempo acumulando interpretações e recepções. Gadamer (apud JAUSS, 1994, p.37) cita, ainda, que “o entendimento [é] sempre o processo de fusão de tais horizontes supostamente existentes por si mesmos”.

Com a aplicação desse método, percebe-se que a obra literária carrega consigo uma verdade histórica. Ela estará sempre respondendo às necessidades do momento atual da sua leitura. Traz à luz os significados coerentes para aquele leitor. Fazendo isso, o leitor estará produzindo a sua interpretação e compreensão para a obra de arte e não apenas reproduzindo um discurso pronto.

Na **quinta tese**, Jauss pressupõe a leitura de uma obra literária sob o **enfoque diacrônico**. Uma obra não perde seu poder de ação ao transpor o período de sua produção o que há é uma oscilação da importância desta perante as diversas leituras em

épocas distintas podendo, em certos períodos, ser mais valorizada que em outros. A este respeito Zilberman (1989, p.38) conclui dizendo que:

O novo é uma qualidade móvel, com sentido estético e também histórico, quando provoca o resgate de períodos passados. [...] a noção de história [...] se faz de avanços e recuos, reavaliações e retomadas de outras épocas, obrigando a história da literatura a manter-se atenta e a repensar sua metodologia, que não pode mais limitar-se ao alinhamento unidirecional e unidimensional dos fatos artísticos.

Na **sexta tese**, a obra literária é compreendida segundo a possibilidade de ter seu caráter histórico exposto por meio de **cortes sincrônicos**. Na verdade para Jauss (1994, p.48), “a historicidade da literatura revela-se justamente no ponto de intersecção entre diacronia e sincronia”.

Na **sétima tese**, Jauss aponta sobretudo para o **caráter emancipatório da obra literária** que, ao apresentar o novo, desautomatiza as expectativas do leitor apresentando-lhe um horizonte diferente do habitual libertando-se das opressões que a vida lhe impõe. Com isso, o autor deixa claro o papel da arte para a práxis do homem.

O horizonte de expectativa da literatura distingui-se daquele da práxis histórica pelo fato de não apenas conservar as experiências vividas, mas também antecipar possibilidades não concretizadas, expandir o espaço limitado do comportamento social rumo a novos desejos, pretensões e objetivos, abrindo, assim, novos caminhos para a experiência futura. (JAUSS, 1994: 52).

Pode-se depreender dessa afirmação que a literatura tem um compromisso com a sociedade, pois a sua leitura, diferentemente de uma leitura histórica que se justifica pelo cientificismo, leva ao conhecimento do comportamento social do homem em cada momento histórico retratado em seus textos. A partir do momento em que o leitor vai tendo seus horizontes de expectativas rompidos vai adquirindo “bagagem cultural” para ir ampliando o seu conhecimento de mundo e conquistando, com isso, o seu espaço como cidadão atuante.

Na década de 70, Jauss se propõe a rever e recuperar o conceito de prazer da obra literária e apresenta uma conferência, em 1972, também, na Universidade de Constança, sobre a experiência estética. Para ele somente na relação dialógica do leitor com a obra

concretizam-se o caráter estético e o papel social da arte. Voltado para a experiência estética como momento de prazer, formula os conceitos de prazer, de fruição compreensiva e de compreensão fruidora – o leitor gosta daquilo que compreende e só poderá compreender aquilo que aprecia – sendo o prazer e a compreensão processos simultâneos.

O prazer estético que, dessa forma, se realiza na oscilação entre a contemplação desinteressada e a participação experimentadora revela um efeito libertador provocado pela literatura e é fruto do seu caráter social, pois, para Jauss, a interação do indivíduo com o texto faz com que o sujeito reconheça o outro rompendo, assim, o seu individualismo e conseqüentemente promovendo a ampliação de seus horizontes por meio da leitura da obra literária. A respeito do conceito de experiência estética Aguiar (1996, p.29) assim se pronuncia:

[...] para o sujeito a experiência estética consiste em sentir e saber que seu horizonte individual, moldado à luz da sociedade de seu tempo, mede-se com o horizonte da obra e que, desse encontro, lhe advém maior conhecimento do mundo e de si próprio. Eis a essência do prazer estético. Jauss percebe, pois, pelo percurso da teoria hermenêutica, a função emancipadora da arte.

Jauss apresenta três conceitos de atividades simultâneas e complementares no que diz respeito à experiência estética e que somente se concretizarão diante da capacidade de identificação do receptor: a *Poiésis*, a *Aisthesis* e a *Katharsis*. Estas correspondem aos aspectos de produção, recepção e comunicação de uma criação literária e somente conservarão o caráter de uma experiência estética enquanto mantiverem o caráter de prazer.

Este conceito torna-se claro ao ler o pronunciamento de Jauss (apud ZILBERMAN, 1989, p.55):

A liberação pela experiência estética pode se realizar em três planos: a consciência produtora cria um mundo como sua própria obra; a consciência receptora compreende a possibilidade de renovar sua percepção de mundo; enfim – aqui a experiência subjetiva abre-se à experiência intersubjetiva – a reflexão estética se compromete com um julgamento exigido pela obra, ou identifica-se às normas de ação, esboçadas ou a serem definidas.

A *Poiésis* (produção) satisfaz a necessidade do leitor de tornar-se co-autor do texto literário. Para Jauss (1979, p.70) é “o prazer ante a obra que nós mesmos realizamos”. A *Aisthesis* (recepção) se realiza por meio do efeito provocado pela obra de arte

uma vez que o leitor reconhece os elementos representados e renova a sua percepção de mundo tanto externo quanto interno. Trata-se, segundo Jauss (1979, p.80), do “prazer estético da percepção reconhecedora e do reconhecimento perceptivo explicado por Aristóteles pela dupla razão do prazer ante o imitado”. A *Katharsis* (comunicação) é a experiência subjetiva de identificação do leitor com os elementos da narrativa levando-o a uma reflexão diante de uma realidade. Dessa forma, essa função não se restringe somente à liberação das emoções do expectador, mas também à concretude de uma ação o que acentua a função comunicativa da arte verbal. A *Katharsis* designa

[...] aquele prazer dos afetos provocados pelo discurso ou pela poesia, capaz de conduzir o ouvinte e o expectador tanto à transformação de suas convicções, quanto à liberação de sua psique. Como experiência estética comunicativa básica, a *Katharsis* corresponde tanto à tarefa prática das artes como função social – i.e., servir de mediadora, inauguradora e legitimadora de normas de ação -, quanto à determinação ideal de toda arte autônoma: libertar o expectador dos interesses práticos e das implicações de seu cotidiano, a fim de levá-lo, através do prazer de si no prazer do outro, para a liberdade estética de sua capacidade de julgar. (JAUSS, 1979, p.80-81).

Ao apresentar a função comunicativa como sendo uma das categorias básicas da experiência estética, Jauss garante à literatura a idéia de transmissão de um saber, ou seja, a função formadora. Não se pode deixar de relacionar, nesse momento, as idéias de Jauss com as de Antonio Candido. Ambos acabam por destinar à literatura as funções psicológica, formadora e social. O primeiro define como função *Katharsis* e o segundo, como função humanizadora. Contudo, Jauss ao conceber o leitor como sujeito da experiência de leitura evidencia o caráter emancipatório da arte literária. A valorização do leitor enfatiza o texto literário como experiência estética e não apenas como um mero veículo de conceitos que um autor desejava apresentar como verdade.

As três categorias básicas da experiência estética apresentam funções independentes e não devem ser encaradas como se representasse uma hierarquia. Apesar de uma não ser subordinada a outra pode haver uma seqüência entre elas, que pode ou não ser mantida, conforme o leitor ou a sua necessidade no momento. O importante é manter o caráter de prazer diante da capacidade de interpretação do leitor.

Estabelecendo correlações entre Literatura, História e História da Literatura a Estética da Recepção muda o enfoque tradicional de literatura da perspectiva de produção para a perspectiva de recepção. O leitor passa a ter o seu papel valorizado no processo da

comunicação literária. Jauss enfatiza a função ativa e criadora do espectador, pois é ele o primeiro destinatário da criação literária.

O autor defende que a historicidade da literatura depende do diálogo entre a obra e o seu receptor. As mais variadas atualizações modificam o texto literário num processo de produção e recepção estética o que determinará a história da literatura. Jauss (apud ZILBERMAN, 1989, p.74) justifica o exposto:

Uma obra antiga não sobrevive na tradição histórica da experiência estética por questões eternas, nem por respostas permanentes, mas em razão de uma tensão mais ou menos aberta entre questão e resposta, problema e solução, que pode suscitar uma compreensão nova e determinar a retomada do diálogo do presente com o passado.

Jauss concebe a literatura como um dos meios de emancipação do sujeito-leitor. Com a experiência estética este será levado a assumir novas normas de comportamento social. Por meio de uma permanente ampliação do horizonte de expectativas, o leitor alcança um nível de conhecimento que será o responsável pela construção do seu pensamento crítico e da sua autonomia intelectual.

2.4 A TEORIA DO EFEITO

Ao estudar a teoria da Estética da Recepção e os seus representantes é comum ver o nome de Wolfgang Iser associado ao de Hans Robert Jauss, pois ambos partem da idéia de que o texto só existe a partir da atuação do leitor. No entanto, enquanto para Jauss o texto está ancorado no momento histórico – a historicidade literária – para Iser, o texto apresenta uma estrutura apelativa que colabora para o efeito e reação do leitor frente à obra.

Jauss valoriza o modo como a obra literária é recebida, enquanto Iser destaca o “efeito” que a obra suscita no leitor. Para Iser, a literatura é uma estrutura de comunicação resultado da interação entre leitor e texto que se influenciam reciprocamente. Sua concepção de leitura pauta-se, portanto, na teoria do efeito estético.

Para o teórico, o leitor compreende a obra dentro dos limites do seu momento inserida em seu contexto sócio-cultural. O texto só se realiza mediante a formação de uma “consciência receptora”, pois será essa consciência que preencherá os “vazios”

existentes no texto. Com isso, os sentidos do texto são atribuídos pelo leitor no momento da recepção. Iser (1999, p.9) afirma que “a estrutura do texto e a estrutura do ato constituem, portanto os dois pólos da situação comunicativa; esta se cumpre à medida que o texto se faz presente no leitor como correlato da consciência”.

Os estudos de Wolfgang Iser recaem sobre o próprio texto argumentando que ele possui uma estrutura apelativa que colabora para o efeito e reação do leitor frente à obra. Para justificar os seus pressupostos teóricos, Iser desenvolve os conceitos de “leitor implícito”, “estruturas de apelo” e “vazios” do texto.

O autor acredita que toda obra literária encerra em si mesma um “leitor implícito”, ou seja, toda escrita prevê um público leitor. Dessa forma, o leitor já se faz presente no próprio ato da escritura. Sartre (1999, p.58) compartilha as idéias de Iser e assim se pronuncia a respeito:

[...] a escolha que o autor faz de determinado aspecto do mundo é decisiva na escolha do leitor, e, reciprocamente, que é escolhendo o seu leitor que o escritor decide qual é o seu tema. Assim, todas as obras do espírito contêm em si a imagem do leitor a quem se destinam.

É possível afirmar, então, que o leitor é construído no texto e mantêm uma estreita ligação com as personagens, o narrador, o autor e a linguagem. Esta última, já é uma forma de o escritor ter um público restrito para a recepção de sua obra. A linguagem carrega implícita consigo o leitor potencial. Segundo Iser (1996, p.73), o “leitor implícito”

[...] não tem existência real; pois ele materializa o conjunto das preorientações que um texto ficcional oferece como condição de recepção, a seus leitores possíveis. Em conseqüência o leitor implícito não se funda em um substrato empírico, mas sim na estrutura do texto. [...] a concepção de leitor implícito designa então uma estrutura do texto que antecipa a presença do receptor.

O leitor assume papel atuante ao incorporar a experiência da leitura como real. Isso é possível porque é ele quem faz valer a sua vontade ao atribuir os sentidos às palavras do texto. Sente que o mundo está ao seu alcance. Na verdade, participa de uma realidade alheia. O efeito da obra depende, portanto, da participação do leitor e de sua leitura.

Lima observa que o conceito de “leitor implícito” carrega consigo o ponto fraco, o “calcanhar de Aquiles”, da teoria proposta por Iser e conseqüentemente da Teoria da

Recepção. Leitor implícito, de acordo com Lima (1979, p.30), significaria ter como sinônimo a idéia de “leitor ideal” ou, simplesmente, o leitor bem localizável:

[...] ele [leitor implícito], por certo, não é qualquer um, mas apenas aquele leitor capaz de resgatar o significado da obra de acordo com um horizonte de exigências e expectativas historicamente vinculado [...] semelhantes ao do próprio autor [...] este leitor não é absolutamente um ‘tipo ideal’, mas bem localizável.

A partir do exposto acima, conclui-se que o autor escolhe o seu leitor conforme os seus interesses. Limita o seu público fazendo com que o seu receptor seja o ideal para decifrar os seus escritos. O leitor é, então, definido por sua capacidade de interpretar o texto ficcional, ou seja, de preencher as lacunas existentes de modo coerente.

Diversas interpretações são possíveis a um texto literário, pois é sabido que uma obra não apresenta uma única mensagem depende da individualização que varia de sujeito para sujeito. O leitor passa a ter maior liberdade no momento de concretizar a obra literária. Contudo, os significados/sentidos atribuídos por ele precisam ser “autorizados” pelo texto por meio de pistas, de indicações que devem ser percebidas como instruções para conduzi-lo nessa construção de sentidos.

Essa liberdade é, portanto, um tanto quanto restrita, pois o texto possui “estruturas de apelo” que obrigam o leitor a uma concretização direcionada. A obra literária necessita conter “complexos de controle” – terminologia adotada por Luiz Costa Lima – que se prestariam

[...] tanto [a] *orientar* a leitura, quanto exigir do leitor sair de sua ‘casa’ e se prestar a uma vivência no ‘estrangeiro’; testar seu horizonte de expectativas; por a prova sua capacidade de preencher o indeterminado com um determinável – i.e., uma constituição de sentido – não idêntico ao que seria determinado, de acordo com seus prévios esquemas de ação. (LIMA, 1979, p.24).

Por conseguinte, a obra literária não admite uma interpretação qualquer ela é submetida a uma instrução rigorosa e o papel do leitor deve ser o de torná-la internamente coerente. Segundo Eagleton (1983, p.87), “o modelo de leitura de Iser é fundamentalmente funcionalista: as partes devem ser capazes de se adaptar coerentemente ao todo”.

Apesar de ser uma liberdade guiada pelo texto, Sartre (1999, p.39) anuncia que “o escritor apela à liberdade do leitor para que esta colabore na produção da sua obra”, pois a leitura não é, e não pode ser, algo mecânico. Enquanto lê, o sujeito age sobre a escrita desvendando e criando simultaneamente.

Outro aspecto que norteia o modo como o sujeito leitor condicionará a sua leitura é o seu estado de espírito. Assim, se ele estiver cansado, desatento, alegre, disposto, terá a sua interpretação influenciada por esses estados. Portanto, a leitura dependerá do momento em que se situa o receptor.

A percepção do sujeito leitor é capaz de organizar de forma provocativa o texto “aguçando a inteligência do leitor e garantindo-lhe imensa satisfação ao solucionar problemas” (AGUIAR, 1996, p.26) o que ampliará o seu horizonte cultural, além de desafiá-lo a novas leituras e novas ampliações de horizontes.

Logo, um texto não tem existência própria. Ele virá à luz sob o enfoque que lhe for atribuído. As representações do leitor ganham, conforme Lima (1979, p.89), “contornos, que permite ao próprio leitor corrigir suas projeções. Só assim ele se torna capaz de experimentar algo que não se encontrava em seu horizonte”.

Iser afirma que o estímulo textual (os aspectos e o contexto) ativa a consciência do leitor e que a capacidade de memorização, o interesse, a atenção e a competência são decisivos para que os contextos do passado possam tornar-se presentes. Ou seja, o momento atual da leitura aciona o momento anterior e com ele contrasta. O conhecimento prévio retido do passado modifica a leitura atual, e ao mesmo tempo é modificado por ela.

Cada momento articulado da leitura resulta numa mudança de perspectiva e cria uma combinação intrínseca de perspectivas textuais diferenciadas, de horizontes vazios de memórias esvaziadas, de modificações presentes e de futuras expectativas. (ISER, 1999, p.23).

Experimentar um texto significa que algo está acontecendo com a experiência do leitor. Mas, isso só é possível se durante o processo de leitura o conhecimento prévio for evocado e se amalgamar com o conhecimento atual. Portanto, é da interação de diferentes experiências que acontece a sua reorganização. O autor vê, na literatura, a possibilidade de o leitor crescer como ser humano se este se sentir provocado a constantemente romper os seus horizontes de conhecimento.

Iser admite que o texto possui lacunas, “espaços vazios” que serão preenchidos pelo leitor no momento da leitura. Porém, o conhecimento prévio de cada sujeito é o que determinará como esses espaços serão preenchidos. Para Iser (1999, p.23), “o horizonte vazio que assim se abre faz o leitor esperar a individualização daquela forma de oportunismo que o autor pretendia estigmatizar como *signum* da sociedade”.

Os espaços vazios são preenchidos constantemente por projeções do receptor. A interação não alcançará sucesso quando as projeções não sofrerem mudanças ou quando o leitor impuser projeções não aceitáveis pelo texto e somente poderá ter êxito se o leitor se dispuser a mudanças.

Os segmentos textuais são conectados a partir da articulação das perspectivas de representação. Com a interrupção dessa conectabilidade, os espaços vazios passam a indicar a ausência de uma relação e as expectativas quanto ao uso habitual da fala cotidiana que se distinguem do uso ficcional da língua dando evasão à imaginação do leitor.

A formação textual não se dá apenas ao nível da conectabilidade das perspectivas de representação, mas também por meio de uma “ligação consistente de dados da percepção em uma forma de percepção, assim como a ligação das formas de percepção entre si” (LIMA, 1979, p.109), ou seja, a *good continuation* é pré-requisito dos atos diários da percepção.

A suspensão da *good continuation* pelos espaços vazios faz com que a atividade de composição do leitor seja estimulada para que ele consiga distanciar-se de uma representação (pre)formada por ele mesmo para que possa criar outras. Daí conclui-se que quanto maior o número de vazios no texto maior o número de imagens constituídas pelo leitor. Trata-se de preencher, por meio de representações, o que está encoberto. Os espaços vazios tornam-se esteticamente relevantes uma vez que dificultam a construção de imagens.

Essas lacunas presentes nos textos indicam as possibilidades de representação do texto e conduzem o leitor a operacionalizar este ato o que colabora para a efetivação do diálogo entre leitor e obra. Mais do que complemento os esquemas do texto necessitam de combinação para começar a se formar. Os vazios forçam o leitor a reorganizar o texto já organizado para, então, poder incorporá-lo.

Os vazios induzem o leitor a agir no texto permitindo que ele participe da realização dos acontecimentos, segundo Sartre (1999, p.38), “num perpétuo ir além da coisa escrita. Sem dúvida, o autor o guia, mas somente isso; as balizas que colocou estão separadas por espaços vazios, é preciso interligá-las, é preciso ir além delas”.

Para Iser a leitura se tornará prazerosa somente quando o leitor fizer uso da capacidade de produzir significados ao texto tornando-se, com isso, um co-produtor da obra literária. Quando o leitor participa da construção da obra literária preenchendo os “vazios” presentes, por meio da mobilização de seu imaginário e da sua reflexão, o texto ficcional é apreendido em sua natureza original e, também, comunicativa e liberadora cumprindo, portanto a sua função estética.

2.5 MÉTODO RECEPTACIONAL: FORMANDO LEITORES EM SALA DE AULA

Segundo Antonio Candido a maior função da literatura é a humanização. Ela conduz o leitor à construção da percepção do mundo e ao seu autoconhecimento. Uma leitura dialógica, participativa permite ao sujeito-leitor questionar valores e o mundo em que vive. Para Silva (2002, p.13), leva-o a “descobrir os porquês dos diferentes aspectos da vida [...] ir desautomatizando, ir desrotinizando os protocolos conservadores que regem a leitura em todos os graus de ensino deste país”.

A leitura é uma fonte de comunicação com o mundo. No caso da leitura de textos ficcionais – discursivos ou poéticos – torna-se, também, um ato de (re)criação. Por apresentar uma linguagem polissêmica é o leitor quem atribui as significações e conseqüentemente traz à luz o texto literário. Agindo dessa forma, atinge o patamar de leitor emancipado. A leitura, portanto, estaria contribuindo para uma prática transformadora.

Transportando a leitura literária para o meio acadêmico, pois é nesse ambiente que na maioria das vezes ela ocorre, pode-se dizer que a literatura estaria a “serviço” da escola. Todavia, para que ocorra a emancipação do aluno-leitor faz-se necessário que o professor assuma apenas o papel de mediador do processo ensino-aprendizagem e não o de detentor único e absoluto do conhecimento. A aprendizagem somente se efetiva quando o aluno deixa de ser um simples objeto passivo do aprender e passa a sujeito ativo na construção do conhecimento.

Mas, infelizmente, a figura do leitor e o relativismo de interpretação não são considerados no meio acadêmico. O ensino da leitura não é uma tarefa fácil para o professor de língua portuguesa. Ele exige um profissional atualizado e preparado teoricamente que saiba distinguir as diversidades de uma turma para outra e que adote uma metodologia

pautada na relação entre autor/obra/leitor de maneira dialógica fundada na interação garantindo, com isso, a permanência da literatura na escola.

Pensando nisso, as professoras Bordini e Aguiar (1988) desenvolveram uma alternativa metodológica embasada nos pressupostos teóricos da Estética da Recepção de Hans Robert Jauss e na Teoria do Efeito de Wolfgang Iser a qual denominaram de Método Recepcional.

Trata-se de um método de ensino que valoriza e conta com a efetiva participação do aluno leitor. Pressupõe um sujeito integrado com os demais no meio social e o enxerga como sujeito da história. Concebe a obra literária como um objeto capaz de identificar os contextos dos momentos em que é escrita e em que é lida e estudada. O texto literário é constantemente atualizado porque precisa do leitor para concretizá-lo. Por isso, a literatura não pode ser vista como algo fechado, portadora de um único sentido.

Zilberman (apud, BORDINI; AGUIAR, 1988) destaca que as convenções sociais, intelectuais, ideológicas, literárias e lingüísticas influenciam e determinam a leitura que o sujeito realiza. São essas convenções que constituirão os sentidos do texto quando o leitor preencher os vazios nele existentes. Assim, o exercício da leitura torna-se algo subjetivo e significativo para todo aquele que resolve e aceita dele participar.

No método recepcional, o professor deve, como “incentivador” e mediador do processo de leitura, proporcionar momentos de debates, reflexões para que o aluno-leitor tenha o seu horizonte ampliado em todas as suas formas e saiba enfatizar a relação comparativa entre o já conhecido e o novo, entre o momento passado e o presente oportunizando ao discente a multiplicidade interpretativa e proporcionando o seu alargamento de horizonte cultural. Para Jauss, um dos pressupostos da experiência estética é a fruição uma vez que a leitura exige conquistas.

As autoras acreditam no sucesso do método para o ensino de literatura desde que os quatro objetivos por elas propostos sejam alcançados. São eles: efetuar leituras compreensivas e críticas; ser receptivo a novos textos e a leituras de outrem; questionar as leituras efetuadas em relação a seu próprio horizonte cultural; transformar os próprios horizontes de expectativas bem como os do professor, da escola, da comunidade familiar e social.

O professor pode se organizar para aplicar o método como uma unidade de ensino para uma semana, uma quinzena, um bimestre, um semestre, ou para o ano todo. Dependerá do que ele tem a propor. Pode-se, por exemplo, ser retomado em cada bimestre

com objetivos diferentes de acordo com os interesses dos alunos. A concretização desse método passa por cinco etapas, a saber:

1-Determinação do horizonte de expectativas: nessa primeira etapa, cabe ao professor determinar quais são os horizontes de expectativas de seus alunos para que estratégias de ruptura e transformação desses horizontes sejam elaboradas. O docente partirá dos valores prezados pelos alunos, suas preferências e comportamentos. Todos estes poderão ser estudados pelo professor a partir do exame das obras anteriormente lidas, da observação dos comportamentos em sala de aula, brincadeiras, ou jogos no intervalo, além de conversas informais com seus discentes.

2- Atendimento do horizonte de expectativas: após detectar as aspirações, valores e preferências de seus alunos em relação à literatura o professor, nessa etapa, atenderá às necessidades de sua turma relevando dois aspectos. No primeiro, o professor deverá oferecer textos que correspondam às expectativas dos alunos. No segundo, sua atenção deverá estar voltada para as estratégias de ensino. Estas deverão partir dos conhecimentos dos alunos e daquilo que lhes é aprazível.

Os alunos devem sentir-se satisfeitos com os elementos utilizados. Nessa etapa, é importante que o universo literário ou cultural do aluno venha à tona para que ele possa em seguida compará-lo a outros objetos literários que serão trabalhados. Como ponto de partida pode-se recorrer à cultura de massa, pois com ela a relação de estranhamento entre leitor e texto, se houver, será pequena.

3-Ruptura do horizonte de expectativas: depois de atender aos horizontes de expectativas como forma de incentivo à leitura, nesta etapa, o professor deverá dispor de textos e atividades que abalem as certezas e costumes dos alunos, pois o método pressupõe a ampliação de horizontes do leitor. O docente deverá utilizar-se de material diferente do que já fora utilizado até então, seja na forma, no tema ou na linguagem. Contudo, como numa seqüência gradativa, os textos propostos não devem romper de uma só vez com o conhecido. Isto faria com que o aluno se sentisse inseguro e, então, passaria a rejeitar a experiência.

É importante que se exija mais do aluno nesta etapa. O professor deve oportunizar a leitura de textos que ofereçam condições para discussões sobre a realidade social vigente desautomatizando as suas “leis”, ou mesmo textos que apresentem uma estrutura de composição mais complexa.

4-Questionamento do horizonte de expectativas: nesta quarta etapa, o aluno deverá comparar os textos que fizeram parte das duas etapas anteriores e emitir um juízo de valor decidindo quais textos exigiram um nível maior de reflexão e proporcionaram

uma maior satisfação. O aluno poderá inferir que o texto que exigiu mais atenção, aquele considerado como mais difícil, na verdade, apenas necessitou ser decifrado para que fosse percebida a sua superioridade em relação aos textos da outra fase.

Após a comparação, a turma discutirá os desafios enfrentados e os processos de superação dos obstáculos textuais. Trata-se de um auto exame que permitirá ao aluno uma verificação de qual nível de conhecimentos facilitou o seu entendimento textual e/ou deu suporte para enfrentar os problemas que surgiram.

5-Ampliação do horizonte de expectativas: na última etapa, a experiência literária e a reflexão a respeito das relações entre leitura, texto e vida oportunizam a tomada de consciência das alterações e aquisições sofridas pelo sujeito-leitor.

Cabe ao professor o papel de provocar seus alunos para que eles próprios investiguem os seus aprendizados, bem como o que ainda resta fazer para que os seus horizontes de expectativas sejam ampliados.

A partir do momento em que os alunos passem a ter consciência da importância dos textos literários para a vida e de como trabalhar com os espaços vazios saem em busca de novos textos. Isso manterá a continuidade de suas leituras, não mais como hábito mecânico, mas sim como forma prazerosa de construir o seu conhecimento e ter seus horizontes ampliados. Na verdade, esta etapa torna-se o início de uma outra e assim sucessivamente, porque, agora, o aluno passa a ver sentido nos textos literários que lhe são apresentados.

A formação paulatina de um leitor autônomo capaz de escolher obras, canônicas ou não, para a ampliação de seu repertório de leitura, um sujeito que aprecie as construções estéticas depende da prática de leitura exercida pela escola. Contudo, a criação dessa alternativa metodológica oportuniza ao aluno uma participação efetiva no que diz respeito a sua formação como leitor, pois lhe permite momentos de leitura, diálogo, reflexão e construção de um pensamento lógico e crítico. A escola é um dos espaços onde o indivíduo entra em contato com a leitura. Poucas são as pessoas que não dependem dela para ter acesso aos livros, assim sendo, ela acaba por se tornar

[...] o único reduto onde a leitura ainda tem a chance de ser desenvolvida [...]. O fracasso da escola nessa área significa a morte dos leitores através dos mecanismos de repetência, evasão, desgosto e/ou frustração. A qualificação e a capacitação contínua dos leitores ao longo das séries escolares colocam-se como uma garantia de acesso ao saber sistematizado, aos conteúdos do conhecimento que a escola tem de tornar disponível aos estudantes. (SILVA, 2002, p.7).

À medida que a literatura passar a ser o espaço para o exercício da elaboração do pensamento crítico do leitor, levando-o à percepção das várias possibilidades de visão de mundo, estará ascendendo o sujeito à categoria de leitor emancipado.

2.6 SEMIÓTICA GREIMASIANA

O texto literário, objeto de estudo desta pesquisa, pode ser analisado sob dois enfoques. O primeiro concebe o texto como sendo um objeto de comunicação. Tal concepção considera a presença de sujeitos interlocutores: um autor e um receptor. Os fatores sociais, históricos e culturais são decisivos tanto no momento de produção quanto no momento de recepção do texto. Quando o estudo do texto segue esta vertente, diz-se que se procede uma análise externa do texto, pois elementos “externos”, alheios a ele estariam sendo considerados determinantes.

O segundo enfoque concebe o texto como sendo um objeto de significação. O texto é analisado a partir de sua organização interna. Os mecanismos utilizados para manter a coesão interna, a coerência, as relações lingüísticas e extralingüísticas adquirem fundamental importância, pois o texto é considerado uma unidade de sentido.

A semiótica é uma das teorias que se preocupa com a análise dos elementos internos do texto, a compreensão das relações entre os signos e como estas estabelecem os sentidos. Barros (1990, p.5) afirma que “a semiótica insere-se, portanto, no quadro das teorias que se (pre)ocupam com o texto”.

Teóricos pertencentes a cada linha de pesquisa defendem os seus pontos de vista criticando ou mesmo repreendendo uns aos outros. Para que um texto seja “pleno” de sentidos, na verdade, deve-se observar tanto a concepção “externa” quanto a “interna” do mesmo.

[...] o texto só existe quando concebido na dualidade que o define – objeto de significação e objeto de comunicação – e, dessa forma, o estudo do texto com vistas à construção de seu ou de seus sentidos só pode ser entrevisto como o exame tanto dos mecanismos internos quanto dos fatores contextuais ou sócio-históricos de fabricação do sentido. (BARROS, 1990, p.7-8).

Esta pesquisa justifica-se por apresentar um estudo que privilegia os elementos internos do texto a fim de proporcionar ao aluno-leitor o acesso a significações menos superficiais assim como o seu reconhecimento como co-produtor do texto. Na verdade, será justamente a sua formação sócio-cultural que o influenciará no preenchimento dos “espaços vazios” que encontrará no texto assim que sair da superficialidade e conseguir emaranhar-se nas entrelinhas. Uma vez já discutida a teoria da recepção faz-se necessário, agora, o conhecimento da teoria semiótica para se compreender o procedimento interno do texto aqui considerado.

A teoria semiótica tem origem no estruturalismo europeu dentro do Projeto Semiótico da Escola de Paris. Eagleton (1983, p.110) comenta que “o que a semiótica representa, na verdade, é a crítica literária transfigurada pela lingüística estrutural, transformada em um empreendimento mais disciplinado e menos impressionista”. Ou seja, a semiótica é um campo particular de estudo sistemático dos signos que se utiliza de métodos estruturalistas. Todo objeto semiótico, seja ele verbal ou não-verbal, define-se pela relação subentendida entre significante e significado, pelo jogo estabelecido entre a forma de expressão e a forma do conteúdo.

A teoria semiótica tem como prioridade, segundo Barros (1990, p.7), procurar “descrever e explicar *o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz*”. Para isso, os estudiosos dessa teoria procuram desenvolver análises “internas” e “externas” do texto de modo harmonioso. Porém, a atenção maior dessa teoria está em “explicar o ou os sentidos do texto pelo exame, em primeiro lugar, de seu plano de conteúdo”. (BARROS, 1990, p.8). Isso significa que a semiótica deve dar conta do processo da significação e não se restringir ao plano da comunicação. Esta é vista como forma particular que está integrada no sentido.

O texto é composto por elementos que estão intimamente ligados e é essa ligação que lhe assegura unidade e sentido. Barros (1990, p.83) comenta que “os efeitos de sentido obtidos não são obra do acaso, mas decorrem da direção imprimida ao texto pela enunciação”. Cabe, portanto, à semiótica observar os procedimentos da organização textual nos níveis fundamental e narrativo e os mecanismos enunciativos de produção e recepção no nível discursivo.

Como é possível verificar, a semiótica organiza-se em níveis de análise: profundo ou fundamental, narrativo e discursivo. Esses três níveis indicam o percurso gerativo o qual pode ser definido como uma sucessão de patamares de organização do sentido sendo cada um deles suscetível de análises independentes. Courtés (1979, p.43) afirma que a

semiótica “deve precisar o ou os níveis de análises em que pretende situar-se: isto significa que ela considera os objetos que estuda só sob um aspecto bem determinado que lhes é comum”. A teoria semiótica desenvolve uma prática que delimita os níveis de estudo estabelecendo, com isso, um plano homogêneo para a análise.

A teoria semiótica a ser abordada na presente pesquisa será a desenvolvida por Algirdas Julien Greimas e pelo Grupo de Investigação Sêmio-lingüísticas da Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais. Para Greimas, o estudo da semiótica se desenvolve com o objetivo de buscar os sentidos do texto. Sob influência de Vladimir Propp, Hjelmslev, Claude Lévi-Strauss e outros, Greimas desenvolveu um método que permite analisar a organização dos discursos no plano do conteúdo a partir do conceito de narratividade ou narratologia. Tadié (1992, p.226) afirma que “Greimas propõe-se oferecer uma descrição científica da significação, ou seja, dar-lhe uma ‘sintaxe elementar’ e um vocabulário, construindo não um simples inventário, mas um ‘modelo’”.

O formalista russo Vladimir Propp, em *Morfologia do Conto Folclórico* (1928), procura apresentar a especificidade do conto fantástico. O autor consegue reduzir todos os contos folclóricos a sete “esferas de ação” e trinta e uma “funções”. A ação é definida pela situação no decorrer da narrativa e a função é a ação de um personagem, conforme a sua importância, no desenrolar do enredo.

Greimas consegue reduzir para vinte as funções apresentadas por Propp e introduz a noção de *actante* que, para Eagleton (1983, p.111), “não é nem a narrativa específica, nem uma personagem, mas uma unidade estrutural”. O *actante* assume função sintática e, mais do que um papel, trata-se de um *sujeito*. O teórico propõe seis *actantes* que se dispõem aos pares: sujeito e objeto; emissor e receptor (emissor e destinatário); ajudante e adversário (auxiliar e opositor).

Com esses estudos, Greimas identifica a existência de formas universais de organização da narrativa no texto.

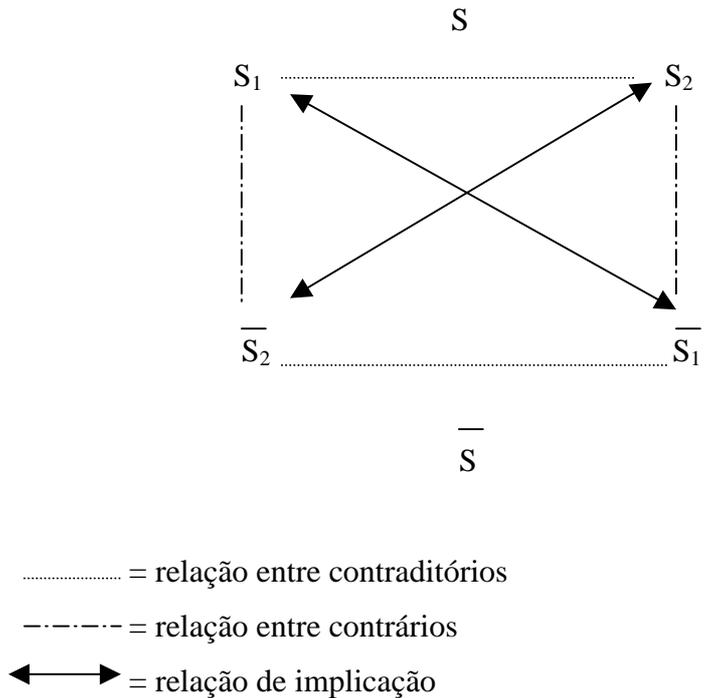
Essas formas são constantes nos mais diferentes tipos de textos e é a estrutura que sustenta a construção dos sentidos e da significação dos textos. Greimas (apud COURTÉS, 1979, p.13) diz que:

[...] todos os contistas do mundo repetem incansavelmente: a qualificação do sujeito, manifestada sob diversas formas (rituais de iniciação, ritos de passagem, concursos e condecorações); a realização do sujeito na vida, considerada como um espaço virtual que o homem é convocado a preencher pelos seus actos, executando alguma coisa e revelando-se a si próprio no mesmo gesto; o reconhecimento, esse olhar do outro que atribui os actos ao seu autor e o constitui em seu ser.

É pertinente, ainda, considerar que o esquema narrativo se desenvolve por meio de relações ora paradigmáticas, ora sintagmáticas. As narrativas devem ser interpretadas como uma estrutura mantida pelas relações existentes entre os enunciados. Greimas propõe um modelo de análise que tem como baliza os conceitos de concreto e abstrato e a relação entre maior e menor graus de complexidade. A narrativa se constrói em três níveis – estrutura fundamental, estrutura narrativa e estrutura discursiva – os quais serão abordados a seguir.

2.6.1 Estrutura Fundamental

A estrutura fundamental caracteriza-se por ser a estrutura mais profunda e abstrata. Greimas observa os *semas* (unidade mínima de significação) na base dessa estrutura. Os semas têm caráter binário e se ligam numa relação de oposição. Nesse nível, é preciso determinar a(s) oposição(ões) semântica(s) uma vez que é a partir dela(s) que o sentido do texto é constituído. Para Courtés (1979, p.69), “a relação que se encontra estabelecida entre os dois semas é de natureza antonímica, revelando ao mesmo tempo da disjunção e da conjunção”. Tal relação pode ser representada no “quadrado semiótico” que, ainda segundo Courtés (1979, p.70), “permite dar conta da ordenação dos universos semânticos no seu conjunto”.



A estrutura elementar é concebida de forma lógica numa categoria sêmica binária de opostos e os termos mantêm uma relação de contrariedade, de contraditoriedade e de implicação. Barros (1990, p.79) afirma que se trata de uma “relação de oposição ou de ‘diferença’ entre dois termos, no interior de um mesmo eixo semântico que os engloba, pois o mundo não é diferença pura”. Essa estrutura está presente em qualquer discurso seja numa perspectiva paradigmática ou sintagmática.

Cada um dos termos que fazem parte do “quadrado semiótico” apresenta uma apreciação valorativa.

[...] a oposição fundamental encadeia-se da seguinte maneira: afirma-se um dos termos da oposição; em seguida, nega-se o termo que fora afirmado; depois afirma-se o outro. Assim, como a oposição de base regula os diferentes sentidos superficiais, esse esquema básico em que se nega um termo da oposição e se afirma o outro explica o movimento do texto, ou seja, como se encadeiam seus significados. (PLATÃO; FIORIN, 2002, p.46).

O quadrado semiótico, também identificado como “modelo constitucional”, proposto por Greimas permite que os universos semânticos sejam ordenados no seu conjunto garantindo a unidade de todo o texto. Cada um dos elementos da categoria semântica de base

recebe a qualificação semântica de *euforia* versus *disforia*. No entanto, tais valores já se encontram inscritos no texto e não podem ser determinados pelo sistema axiológico do leitor.

2.6.2 Estrutura narrativa

A estrutura narrativa é a etapa intermediária e mais superficial do percurso gerativo do sentido de um texto. Essa organização se dá sobre os sememas (sentido particular de uma palavra) e é denominada como “modelo actancial”. Nesse nível, “os elementos das oposições semânticas fundamentais são assumidos como valores por um sujeito e circulam entre sujeitos, graças à ação também de sujeitos” (BARROS, 1990, p.11). Trata-se, pois, de observar as mudanças das operações descritas na etapa fundamental resultante da ação de sujeitos e não mais aceitar ou negar conteúdos.

A sintaxe narrativa deve ser compreendida, segundo Barros (1990, p.16), “como um espetáculo que simula o fazer do homem que transforma o mundo” bem como, as suas relações com outros homens, seus valores, aspirações e paixões. É necessário, portanto, descrever este espetáculo e determinar seus participantes além do papel desempenhado na simulação para que ocorra a compreensão da organização narrativa.

Em todos os textos, o esquema narrativo canônico se repete explicitamente ou sob a forma de pressuposição. O modelo actancial proposto por Greimas pode ser estruturado estabelecendo uma relação entre sujeito e objeto caracterizada pelo desejo do primeiro em relação ao segundo. Essa relação é classificada como “junção” e pode ser identificada como enunciado conjuntivo ou enunciado disjuntivo.

O enunciado conjuntivo ou atributivo é a relação entre o sujeito e o objeto. Este último pode ser diferenciado em duas espécies conforme o valor atribuído: valores objetivos ou valores subjetivos. Conforme Courtés (1979, p.83), “com efeito, tratava-se de levar em conta o modo de atribuição que se realiza, num caso, segundo o *ter* e, no outro, segundo o *ser*”.

Os enunciados disjuntivos também indicam uma relação. Exprime a outra forma possível da relação de estado e, embora dotado de valor, o objeto não está em conjunção com o sujeito. Greimas (apud COURTÉS, 1979, p.84) pronuncia a respeito:

A disjunção, sendo a denegação da conjunção, não é a abolição de qualquer relação entre os dois actantes (sujeito-objecto): de outra forma, a perda de qualquer relação entre sujeitos e objectos conduziria à abolição da existência semiótica e reenviaria os objetos para o caos semântico original. A denegação mantém então o sujeito e o objecto no seu estatuto de *entes* semióticos, conferindo-lhes ao mesmo tempo um modo de existência diferente do estado conjuntivo. Diremos então que a disjunção só faz virtualizar a relação entre sujeito e objecto, mantendo-a como uma possibilidade de conjunção.

O sujeito e o objeto não são os únicos a fazerem parte da estrutura narrativa. Tem-se, também, o destinador/destinatário que formam o segundo par de actantes interligados pelo objeto de desejo. Essa relação não deve ser encarada como a que existe entre dois sujeitos, pois a relação entre destinador e destinatário dá-se de forma assimétrica. A relação entre destinador e destinatário define-se por uma relação hiperonímica já, a existente entre destinatário e destinador se caracteriza pela relação hiponímica.

A introdução deste par no modelo actancial dá-se em função do objeto a ser disputado. A partir do momento em que as partes envolvidas desejam um mesmo objeto este passa a ter um determinado valor e passa a ser um objeto de desejo para o sujeito estando situado entre o destinador e o destinatário. O destinador é o actante que *faz fazer*, enquanto que o sujeito age para *fazer ser*. Diferentes relações se estabelecem: de projeção, entre sujeito e objeto; de implicação, entre destinador e destinatário; e de contradição, entre adjuvante e opositor.

Da relação sujeito/objeto pode-se extrair duas espécies de funções: adjuvante e oponente (opositor). A primeira, a adjuvante, segundo Courtés (1979, p.86), “consiste em trazer ajuda, agindo no sentido do desejo ou facilitando a comunicação”; a segunda, a oponente, consiste “em criar obstáculos, opondo-se quer à realização do desejo, quer à comunicação do objecto”.

Um texto raramente é estruturado com um único enunciado ou programa narrativo. Em geral, vários enunciados se articulam para formar uma seqüência narrativa ocorrendo uma sucessão de estados e de transformações isto porque um *enunciado de fazer* rege um *enunciado de estado*. Os programas narrativos, sejam eles simples ou complexos, organizam-se em percursos narrativos. Barros (1990, p.26) afirma que “um percurso narrativo é uma seqüência de programas narrativos relacionados por pressuposição”. Os enunciados podem ser agrupados em quatro fases distintas: manipulação, competência, *performance*, e sanção.

Na manipulação, um personagem induz outro a fazer alguma coisa. Para que esta fase seja eficiente é necessário que o personagem manipulado *queira* ou *deva* fazer sendo que ele pode querer e dever simultaneamente. O manipulador pode ser um personagem isolado ou coletivo pode, também, ser um ser animado ou inanimado. Nessa fase, o sujeito propõe um contrato e exerce a persuasão para convencer o seu destinatário a aceitá-lo. Ele pode utilizar-se de várias estratégias para induzir um personagem a agir as quais, segundo Barros (1990), podem ser agrupadas em quatro grandes classes: a provocação, a sedução, a tentação e a intimidação. A manipulação somente alcançará o sucesso se manipulador e manipulado compartilharem o mesmo sistema de valores quando houver uma cumplicidade entre eles.

A competência é uma fase importante. Trata-se, de acordo com Barros (1990, p.25), de um “programa de doação de valores modais ao sujeito de estado, que se torna, com essa aquisição, *capacitado para agir*”. A semiótica prevê essencialmente quatro modalidades: o *querer*, o *dever*, o *poder* e o *saber*. Essa fase é assim denominada porque o sujeito do fazer (o que vai agir) adquire um *saber* e um *poder*, competências que ele, ainda, não possuía. Para o sujeito agir não é suficiente que ele *queira* ou *deva* fazer, mas também que ele *saiba* e *possa* fazer.

Na fase denominada *performance*, o sujeito do fazer executa a sua ação com vistas à apropriação dos valores desejados. Nessa fase, há uma relação de perda e ganho: para que alguém ganhe alguma coisa, outro perde.

O programa da *performance* pressupõe o programa de competência. Isto quer dizer que para que se dê a concretização do programa de *performance* as “qualidades” modais de *querer* e *saber*, que o destinatário recebe do destinador no programa de competência, indicam a condição máxima.

Há dois tipos diferentes de performances: a aquisição de valores investidos em objetos já existentes e em circulação entre sujeitos; e a de produção de objetos para serem lugares de investimentos dos valores desejados.

A última fase do programa narrativo é a sanção. Esta é necessária para encerrar o percurso do sujeito e a sua manipulação. Conforme se processaram as suas ações, o sujeito do fazer receberá castigo ou recompensa. A sanção pode ser cognitiva – ou de interpretação – ou sanção pragmática –ou retribuição.

É válido destacar, ainda, que nem sempre uma narrativa apresentará uma estrutura simplista e de fácil identificação. É possível que alguma dessas fases fique apenas no plano da pressuposição ou, ainda, que ocorra o encadeamento de várias seqüências narrativas.

Pode ocorrer, também, que um mesmo sujeito passe a ser manipulado por outros dois com interesses divergentes. Pode haver dois tipos de sanção por exemplo: um mesmo sujeito pode ser premiado por um grupo e castigado por outro.

Para realizar alguma ação, o sujeito precisa querer e/ou dever fazê-la (manipulação) e, ainda, poder e saber fazê-la (competência). Depois, então, o seu fazer será avaliado com a finalidade de ser premiado ou castigado (sanção). O narrador pode começar a narrativa pela sanção e depois apresentar as demais fases. Cabe ao receptor (o leitor) do texto organizar a estrutura narrativa analisando e compreendendo os seus elementos constitutivos.

A semiótica propõe duas concepções de narrativa. A primeira é definida como uma sucessão de estados e de transformações em que o fazer transformador de um sujeito age *no* e *sobre* o mundo em busca de valores investidos nos objetos. A segunda, trata-se de uma sucessão de estabelecimentos e de rupturas de contratos entre um destinador e um destinatário.

Greimas busca em Vladimir Propp as contribuições para definir os três percursos componentes do esquema narrativo: **qualificante**, que exige do herói as qualidades para realizar a tarefa de alcançar o objeto; **principal**, que é atingida quando o objeto é conquistado, e **glorificante**, quando há o reconhecimento da realização dos feitos do herói. Barros (1990, p.36) afirma que para “Greimas o esquema procura representar, formalmente, o ‘sentido da vida’, enquanto projeto, realização e destino”.

A narratividade proposta por Greimas, no entanto, apresenta muitas mudanças em relação à proposta de seu precursor. A manipulação, a sanção e a determinação da competência do sujeito de sua existência passional passaram a ser consideradas no estudo da narrativa que deixou de ser restrito ao exame da ação.

A análise de um texto no nível narrativo é importante porque permite ao receptor identificar de forma compreensiva o percurso do sujeito: as suas ações, de que precisou ser dotado para conseguir alcançar seu objeto de desejos, como agiu para atingir seus propósitos, qual a sua “recompensa” final. Tudo isso, mesmo que o texto não esteja numa estrutura linear de começo, meio e fim.

2.6.3 Estrutura discursiva

O nível discursivo é o patamar mais superficial do percurso gerativo de sentido. As estruturas que compõem este nível, embora sejam mais específicas, são as mais complexas e semanticamente as mais ricas. A estrutura discursiva está no limiar da relação de significação (expressão e conteúdo).

Nesse nível, Barros (1990, p.11) comenta que as estruturas “devem ser examinadas do ponto de vista das relações que se instauram entre a instância da enunciação, responsável pela produção e pela comunicação do discurso, e o texto-enunciado”. É nas estruturas discursivas que a enunciação mais se revela e onde mais facilmente se apreendem os valores sobre os quais ou para os quais o texto foi construído. Portanto, analisar o discurso significa determinar as condições de produção do texto.

Para a semiótica, discurso é a atualização de formas narrativas abstratas revestidas de elementos concretos por meio do plano de expressão. Greimas define discurso como sendo uma manifestação da linguagem capaz de intervir no complexo social do qual o falante faz parte com ações e idéias. Segundo Barros (1990, p.53),

[...] as estruturas narrativas convertem-se em estruturas discursivas quando assumidas pelo sujeito da enunciação. O sujeito da enunciação faz uma série de ‘escolhas’, de pessoa, de tempo, de espaço, de figuras, e ‘conta’ ou passa a narrativa, transformando-a em discurso.

Assim, o discurso pode ser definido como uma narrativa enriquecida pelas ações do sujeito da enunciação tendo em vista os efeitos de sentidos que deseja produzir. Essas opções caracterizam as diferentes formas de relacionar enunciação e discurso. Por conseguinte, encontra-se uma gama enorme de palavras-símbolo que possibilitam uma análise das entrelinhas nos mais diferentes efeitos de sentido.

Nesse nível, instaura-se um *eu* – sujeito enunciador que produz um discurso; um *aqui*, o espaço; e um *agora*, o tempo de produção do discurso. Esses elementos, na terminologia semiótica, são identificados como actorialização, espacialização e temporalização respectivamente. As figuras organizam-se no discurso e se agrupam para dar lugar a configurações discursivas.

Os mecanismos básicos da sintaxe discursiva pressupõem um enunciador como sujeito da enunciação que ao escolher a pessoa do discurso – primeira ou terceira – cria uma tríplice relação entre as categorias básicas: focalização, espaço e tempo. Se esse enunciador desejar o efeito de aproximação, sua opção será pelo *eu-aqui- agora*, criando, com isso, um efeito de subjetividade. Por outro lado, se desejar um efeito de distanciamento sua escolha recairá sobre *ele-lá-então* produzindo um efeito de objetividade.

Na semântica discursiva, os sentidos serão percebidos quando as relações que surgiram no nível narrativo se concretizarem. Isso acontece por meio de dois procedimentos: a tematização ou temas, e a figurativização ou figuras. Esses procedimentos são assumidos pelo sujeito da enunciação e surgem da oposição entre o concreto e o abstrato.

A aplicação da semiótica greimasiana em sala de aula como instrumental teórico-metodológico para a (des)construção do sentido de um texto pode ter início com a fragmentação e reorganização do texto em campos lexicais. Trata-se de uma estratégia metodológica proposta pelo semioticista francês Georges Maurand, um dos seguidores da Escola de Paris, e aplicada no Brasil pela professora Loredana Límoli que atua na Universidade Estadual de Londrina.

Essa prática é conhecida como Montagem dos Campos Lexicais e parte da “repartição das palavras” do texto em campos lexicais. Maurand compreende campo lexical como sendo um conjunto de lexemas de um texto que compartilha pelo menos um mesmo sema. Os lexemas de um texto identificam determinada organização sêmica que possibilita uma operação de contraste com os demais lexemas presentes.

Ao analisar as unidades e selecioná-las segundo as relações complementares de hiponímia e hiperonímia, assim como segundo as relações bipolares de antinomia o estudioso atinge, com segurança, a organização temática. Por meio dessa técnica é possível apreender as muitas cadeias de significação que correspondem às diferentes isotopias que se entrecruzam no texto. Porém, é pertinente observar que a operação de Montagem de Campos Lexicais não se resume numa análise completa. Ela é, pois, subsídio para o desenvolvimento de um estudo mais amplo e aprofundado.

A semiótica é uma ciência que vem renovando o conceito de interpretação e compreensão de um texto. De acordo com essa ciência é o próprio texto que oferece o que é importante para uma análise interpretativa, por meio de sememas significativos sendo possível formar pares de oposição que passam a compor os programas narrativos ou ainda carregados de simbologia no nível discursivo.

A exposição a respeito da teoria semiótica apresentada nesse estudo não dá conta, e nem tinha a intenção, de retomar todo o seu saber-fazer, mas sim de apresentar as principais idéias e conceitos de uma teoria que se preocupa em mostrar que os elementos que compõem um texto estão intimamente ligados e é isso que assegura a sua unidade de sentido.

3 CLARICE LISPECTOR – VIDA E OBRA

Vários estudiosos já realizaram pesquisas com a finalidade de “desvendar” a vida de Clarice Lispector e perceberam que para atingir tal objetivo seria necessário “mergulhar” em suas obras. Encontraram nelas uma das fontes, senão a melhor delas, para tentar resgatar os pensamentos, as opiniões e os julgamentos de valor de uma personalidade tão íntima, hermética e misteriosa quanto as suas personagens.

Avessa a entrevistas mantinha uma vida discreta e reclusa. A autora nunca admitiu que houvesse uma relação vida/obra, no entanto afirmou em várias ocasiões que “narrar é narrar-se”. É possível depreender com a leitura de seus textos verdadeiras “confissões” de seu modo de viver e agir. A autora utiliza-se de sua literatura como um constante processo na busca pelo (auto)conhecimento: “Se eu tivesse que dar um título à minha vida seria: à procura da própria coisa” (LE, 221). Manzo (1997, p.4) comenta a este respeito:

Sem jamais ter caracterizado nenhum de seus livros como ‘autobiográfico’, Clarice esboça, através de sua literatura, um percurso irreversível em direção à primeira pessoa, ao texto confessional, ao ‘eu’, enfim, acabando por converter-se no personagem central de seus escritos.

Dessa forma, buscar em sua obra o material necessário para tentar decifrar e entender um pouco mais a sua vida parece ser o caminho correto. Não se trata, porém de realizar uma crítica biográfica pelos propósitos de século XIX que “vasculhavam” a vida do autor com o objetivo de explicar a sua obra. A identificação pretendida, aqui, tem a intenção de interpretar, explicar e compreender os sentidos de uma narrativa cuja linguagem densa, complexa e misteriosa equiparam-se ao mistério que envolveu a vida da escritora. Em Clarice Lispector não é a vida que dita a obra, mas sim a sua obra que ajuda a revelar, a desvendar um pouco de sua vida.

O clima de mistério era, até certo ponto, criado pela própria Clarice sendo este respeitado pela família e amigos. A história de sua vida são *flashes* percebidos por biógrafos e estudiosos ora em um, ora em outro texto seu. Sua obra, contudo, não é vista como memorialista ou autobiográfica, mas sim como “intimista”.

O que caracteriza a sua ficção é justamente a incapacidade de sair de dentro de si mesma. Clarice tinha um modo particular de ver, sentir e perceber a vida, o mundo e aqueles que a rodeavam. Esse fato a tornava poderosa, mas também uma pessoa solitária o que a sentenciava a viver num mundo paralelo, criado por ela e para ela.

O que se pretende realizar, aqui, é justamente a leitura dos resultados dessas pesquisas e sintetizá-las apontando os dados mais importantes para a leitura a ser realizada neste estudo.

3.1 CLARICE LISPECTOR: “À PROCURA DA PRÓPRIA COISA”

Clarice Lispector nasceu em 10 de dezembro de 1920, apesar de gostar de dizer que fora em 1925, em Tchetchelnik, um vilarejo da Ucrânia. Seus pais, judeus ucranianos, fugiam da Rússia que havia sido brutalmente atingida pela Primeira Guerra Mundial e pela guerra civil e estava assolada por doenças e epidemias.

A família Lispector chega ao Brasil em fevereiro de 1921 e desembarca em Maceió. Clarice ainda era uma criança de colo e, por isso dizia nunca ter pisado o solo da Ucrânia fazia questão de ser considerada brasileira. A primeira providência tomada, como forma de adaptação à nova terra, foi a troca dos nomes. Seus pais, Pinkas e Mania, passaram a se chamar Pedro e Marieta, sua irmã mais velha, Lea, adotou o nome Elisa, sua irmã do meio, Tânia, manteve o nome, e Haia, passou a chamar-se Clarice.

Em 1923 a família muda-se para Recife. Nesta cidade Marieta, a mãe de Clarice, vem a falecer quando a escritora tinha apenas nove anos de idade. A morte da mãe é uma presença constante na ficção de Clarice. Muitos de seus textos tratam da carência na relação entre mãe e filha como nos personagens dos romances *Perto do Coração Selvagem* e *Uma Aprendizagem ou o Livro dos Prazeres*. Quando os laços entre mãe e filha existem são, com frequência, diluídos por despedidas ou desencontros como no conto *Laços de Família* do livro de mesmo título.

A verdade é que Clarice carregava consigo o estigma da culpa ou como admite Varin (2002, p.41) Clarice “nasce sob o signo da *vagueza*, e também sob o da culpa”, pois sua mãe, já doente, acreditava em uma crença de sua terra segundo a qual a mulher ao dar à luz uma criança seria capaz de curar-se de qualquer doença. A autora nasce, mas sua mãe não se cura. Esse sentimento de fracasso pesa-lhe muito nos ombros e Clarice (apud

GUIDIN, 2002, p.14), em uma de suas crônicas reunida no livro *A descoberta do mundo*, relata:

[...] fui preparada para ser dada à luz de um modo tão bonito. Minha mãe já estava doente, e, por uma superstição bastante espalhada, acreditava-se que ter um filho curava uma mulher de uma doença. Então fui deliberadamente criada: com amor e esperança. Só que não curei minha mãe. E sinto até hoje essa carga de culpa: fizeram-me para uma missão determinada e eu falhei. Como se contassem comigo nas trincheiras de uma guerra e eu tivesse desertado. Sei que meus pais me perdoaram eu ter nascido em vão e tê-los traído na grande esperança. Mas eu, eu não me perdôo. Queria que simplesmente se tivesse feito um milagre: eu nascer e curar minha mãe. Então, sim: eu teria pertencido a meu pai e a minha mãe.

Talvez se tivesse curado sua mãe ao nascer, se tivesse se concretizado o milagre, não teria como companheiras a vergonha do fracasso e a solidão. Por não conseguir cumprir a sua sina, apesar de ter rezado muito, Clarice, durante longos anos, recolheu-se e esteve afastada de Deus.

Com a publicação de seu primeiro romance *Perto do Coração Selvagem* é possível perceber a ligação/semelhança entre Clarice e os personagens principalmente com Joana, a protagonista. Manzo (1997, p.13) comenta essa semelhança, “Talvez a criação de um personagem, Joana, a fizesse sentir-se menos sozinha, ou simplesmente transferisse o peso de sua própria existência para os ombros de um outro. O fato é que Clarice criou Joana à sua imagem e semelhança”.

A personagem Joana passa por uma infância e uma adolescência difíceis angustiada com perguntas impossíveis e a incapacidade de entender o mundo. Perdera a mãe ainda quando criança e o pai na adolescência. Na idade adulta, casa-se com Otávio, um jovem advogado, prático e sem maiores complicações existenciais e frente à delicada situação que é fazer seu casamento funcionar recolhe-se em seu mundo. Lídia, amante de Otávio, é o seu oposto, uma mulher simples, objetiva, “feita para os prazeres e para o casamento”.

As duas, Joana e Lídia, são “os dois lados de uma mesma moeda”: Clarice. A escritora ao mesmo tempo em que deseja casar-se e ter filhos, ser uma boa dona de casa, deseja, também, continuar seu caminho de criadora solitária em busca do cerne da existência humana, da compreensão do ser. Apresenta, ao seu público leitor, o mundo como os seus olhos o vêem, um mundo onde as relações sociais giram em torno da falência das emoções e sentimentos.

No último capítulo desse livro, Joana põe-se a caminho, sem saber a direção, em busca de seu próprio cerne lançando a si mesma o desafio de conseguir ser “fatal e inteira”:

Um dia o que eu fizer será cegamente seguramente inconscientemente, pisando em mim, na minha verdade, tão integralmente lançada no que eu fizer que serei incapaz de falar, sobretudo um dia virá que todo meu movimento será criação, nascimento, eu romperei todos os nãos que existem dentro de mim, [...]jerguerei dentro de mim o que sou um dia, [...] só então viverei maior que na infância, serei brutal e malfeita como uma pedra, serei leve e vaga como o que se sente e não se entende, me ultrapassarei em ondas, ah, Deus [...] De qualquer luta ou descanso me levantarei forte e bela como um cavalo novo. (PCS, 216).

Após a publicação do romance *Perto do Coração Selvagem* em 1944 e de seu casamento, entra em cena a personagem Clarice Gurgel Valente, uma esposa dedicada aos afazeres da casa e ao marido. Tendo que se manter fiel ao novo ritmo de vida, pois seu marido era diplomata, sufoca em si a verdadeira Clarice. A mulher idealista, imperiosa, de coração selvagem cede lugar a uma mulher pacata e cordial.

Devido à profissão do marido viajam muito e passam a ter uma intensa vida social com infindáveis recepções, jantares e coquetéis. Clarice não consegue manter um relacionamento de amizade com as pessoas que a rodeiam porque estas eram muito diferentes dela e tudo o que ela dizia soava “original”. Em virtude disto torna-se, novamente, solitária e exilada em si mesma.

Perto do Coração Selvagem torna-se uma espécie de biografia de um futuro já traçado. Clarice incapaz de conciliar o casamento e as exigências que este lhe fazia e a sua própria vida separa-se de seu marido, Maury Gurgel Valente, após dezesseis anos de união.

Gotlib (1995, p.317-320) registra uma carta escrita por ele após a separação e é possível verificar a aproximação entre o casal – Clarice e Maury – e os personagens Joana/Lídia e Otávio:

Vou escrever-lhe para pedir perdão [...] Talvez eu devesse me dirigir à Joana e não à Clarice. Perdão, Joana, de não ter lhe dado apoio e a compreensão que você tinha direito de esperar de mim. [...] Mas intuitivamente jamais deixei de acreditar que co-existissem em você, Clarice, Joana e Lídia. Rejeitei Joana porque seu mundo me inquietava, ao invés de dar-lhe a mão. Aceitei demais o papel de Otávio e acabei me convencendo de que ‘éramos incapazes de nos libertar pelo amor’. Fui incapaz de desfazer a apreensão de Joana de ‘se ligar a um homem sem permitir que a aprisione.’[...] Lídia, ao contrário, e que também é uma

faceta de Clarice, ‘não tem medo do prazer e o aceita sem remorso’. Perdoe-me, meu benzinho, de não ter sabido [...] convencer Joana de que ela e Lídia eram, e são, a mesma pessoa em Clarice. [...] Perfeitamente lógico que Clarice, cumprindo mais ou menos o destino de Joana, devolvesse ‘a beleza’ de Maury ao mundo, às ‘mulheres doces e meigas’. Poderia continuar citando mas teria que copiar inteiro esse livro, profundo documento e depoimento de uma alma de mulher adolescente, de uma grande artista .

Seus dois próximos livros, *O lustre* e *A Cidade Sitiada*, segundo Manzo (2001), configuram-se como as exceções quando o leitor/pesquisador estiver em busca de uma leitura sob a óptica biográfica. Clarice afasta-se de si e estabelece limites entre autor e personagens. Seria esta a forma de demonstrar o isolamento imposto pelo seu novo estilo de vida?

O Lustre, na verdade, foi escrito quase que inteiramente ainda em solo brasileiro quando Clarice vivia em Belém com seu marido, sendo que, como a própria escritora declara, a sua “última verdadeira linha” foi escrita em Nápoles. Neste Livro, Virgínia, personagem protagonista é, segundo Nunes (1995, p.27-28), uma espécie de “desdobramento ou duplicação de Joana [...] [e] conhece a angústia da liberdade, sente o desejo obscuro de exprimir-se e de realizar-se”.

Na primeira metade do livro, Virgínia, na fase da infância juntamente com seu irmão Daniel, passa os dias inventando jogos fantasiosos numa tentativa de preencher o vazio de sua vida.

Na segunda metade, o personagem já moça, parte para a cidade grande após um desentendimento familiar. Lá, percebe a sua incapacidade de relacionamento, de comunicação, o que fará com que se isole em si mesma e vivencie uma série de desventuras: amores infelizes, amizades frustradas e o descompasso com o mundo. Isso tudo provocará uma nostalgia dos dias vividos na infância e fará com que retorne às origens quando sua avó vem a falecer. Mas, sente-se expatriada e por isso retorna à cidade grande e acaba morrendo atropelada por um automóvel.

A Cidade Sitiada foi totalmente escrito, fora do Brasil e coincidiu com a gestação de seu primeiro filho. A escritura deste livro a mantinha ocupada e a “salvara” do silêncio que era a cidade de Berna.

Lucrécia, a protagonista, é uma jovem namoradeira que espera arrumar um bom casamento e transpor os limites da pequena cidade São Geraldo e com isso alcançar a liberdade. Casa-se com um comerciante forasteiro e parte com ele para a metrópole. Retorna a

São Geraldo pouco antes de ficar viúva e observa que a cidade se modificou com o progresso. Com a morte do marido parte novamente buscando mais um bom partido.

Joana, Virgínia e Lucrecia apresentam em comum a inquietude e o desejo de transpor os limites pré-estabelecidos pela sociedade.

Esses dois livros não foram bem recebidos pela crítica o que fez com que Clarice se afastasse temporariamente da escritura e se dedicasse à vida doméstica e ao marido. Grávida de seu segundo filho, Clarice segue para Washington acompanhando seu marido em mais uma missão diplomática. Vários anos se passaram e a produção literária da autora se restringia a dois contos produzidos quando passara, rapidamente, pelo Brasil.

Após seis anos de silêncio, Clarice retorna a sua máquina de escrever e passa a produzir dois livros simultaneamente *A maçã no escuro*, romance e *Laços de Família*, um livro de contos. De acordo com Manzo (1997, p.43), “em ambos, Clarice não faria outra coisa senão valer-se de um punhado de personagens para encenar o drama de sua própria vida”.

Os contos do livro *Laços de Família* trazem personagens prisioneiros de seus modos de vida e papéis sociais que sentirão, num determinado momento, crestar-se a sua máscara. A maioria dos personagens são mulheres modelo da dona de casa pequeno-burguesa que vive um cotidiano abafado pela rotina.

Em *A maçã no escuro*, Martim, o personagem protagonista, acredita ter assassinado a mulher e por isso foge desesperadamente abandonando os seus e a sua profissão – engenheiro bem sucedido – para entregar-se ao nada, para vagar no meio do deserto, para ficar mudo. Depois de vagar por vários dias chega a uma fazenda. Lá vivem Vitória, a dona da fazenda, e sua prima Ermelinda, moça dócil e sonhadora, além da empregada e sua filha. Martim é contratado para o serviço braçal. Vitória e Ermelinda sentem-se seduzidas por Martim e esse sentimento irá desestabilizar as relações entre as duas. Para livrar-se dos desejos que sente a dona da fazenda entregará Martim para a polícia que o procura por tentativa de assassinato.

Clarice Lispector ao ser questionada sobre uma semelhança entre ela e os personagens Vitória e Ermelinda admite se parecer mais com Ermelinda “frágil e medrosa”, mas que, na verdade, ela era mesmo Martim. Um personagem que foge das conseqüências do suposto crime e de seu passado. Nunes (1995, p.40) afirma que “na medida em que foge fisicamente, o crime se transforma num ato positivo de ruptura com a sociedade e a fuga, num movimento de evasão interior”. Martim procura reconstruir sua verdadeira identidade e para

isso deveria reconstruir sua própria linguagem. Assim como Martim, Clarice traçava o seu caminho em busca de uma linguagem para que, também ela, se construísse.

Dessa forma, Clarice, em busca da sua própria construção, decide separar-se de seu marido e desembarca no Rio de Janeiro trazendo em cada mão um filho e na bagagem os dois livros *A maçã no escuro* e *Laços de família*. Clarice, agora, terá que arcar sozinha com toda a responsabilidade da casa e dos filhos. A pensão que passaria a receber não seria suficiente para garantir-lhe o sustento. Acaba, então, desdobrando-se e acumulando funções. Publicava contos na revista **Senhor** atividade que já vinha fazendo há algum tempo. Aceita o convite para discorrer sobre beleza, moda, conselhos para mães e donas-de-casa numa coluna feminina do **Correio da Manhã**: com pseudônimo de Helen Palmer. Em 1960, ano seguinte, aceita uma outra proposta de emprego, semelhante a que exerce no **Correio da Manhã**, seria uma espécie de *ghost-writer* de Ilka Soares numa coluna feminina do **Diário da Noite**. Além disso, procura alguma editora que se interesse em publicar seus dois livros.

Todo esse acúmulo de atividades profissionais, além das domésticas provocará um novo período de afastamento da escritora em relação a sua produção literária. Serão mais seis anos sem escrever. Assim, em 1963, Clarice ressurgiu como literata para lançar aquele que na opinião de muitos críticos seria o seu livro mais importante, *A Paixão Segundo G. H.*

Trata-se de um longo monólogo em que Clarice utiliza pela primeira vez a primeira pessoa: “‘Porque G.H. era ela falando sobre ela mesma, quer dizer, não se chamava a si mesma, mas tem um pedaço que diz assim: que ela conseguia um nome que até na valise tinha, na mala, G.H., com as iniciais. Então ficou: Paixão Segundo G.H.’” (GOTLIB,1995, p.358).

A personagem narradora identificada apenas pelas iniciais G. H. resolve fazer uma arrumação no quarto da empregada, pois esta acabara de deixar o emprego. A mulher, então, vê uma barata e age instintivamente num misto de amor e ódio esmagando o inseto na porta do guarda-roupa. Logo após, tomada de compaixão sente-se tentada a provar “a massa branca e neutra” de que é feita a barata.

Com esse enredo simples, Clarice mergulha no cerne do nada buscando a essência da vida. É no confronto com a barata que a personagem caracteriza o início da experiência de autoconhecimento atingindo um aprofundamento introspectivo.

Na madrugada do dia 14 de setembro de 1967, Clarice sofre um acidente que marcará profundamente a sua vida. Como sempre fazia, tomou um tranquilizante antes de se deitar e ficou na cama com um cigarro aceso esperando o sono chegar. O fato é que dormiu

antes de apagar o cigarro e acabou sofrendo queimaduras tão fortes a ponto de passar três dias entre a vida e a morte e quase ter a sua mão direita amputada. Passado o susto, ao retornar para a sua vida cotidiana, Clarice não seria mais a mesma. Sua beleza havia sido atingida e a autora acaba entrando em depressão.

Movida por questões financeiras a autora passou a escrever crônicas para o **Jornal do Brasil**, atividade que desempenhou durante sete anos de 1967 a 1973. Colaborou, também, com a revista **Manchete**, de maio de 1968 a outubro de 1969, fazendo entrevistas com pessoas de destaque do mundo cultural e artístico numa seção intitulada *Diálogos possíveis com Clarice Lispector*. É a partir dessa sua experiência como “cronista” e “jornalista” que Clarice dará um arranque para o que seria a sua mudança como escritora. Passará a assinar seu nome nas crônicas e isso a estimulará a assumir um “eu” que antes era discreto e quase desconhecido. Em uma de suas crônicas, citada por Gotlib (1995, p.374), Clarice confessa a sua preocupação em perder a sua personalidade:

Assinando, porém, fico automaticamente mais pessoal. [...] 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. Acho que se escrever sobre a superprodução do café no Brasil terminarei sendo pessoal.

Os assuntos abordados por ela nessas crônicas são: os filhos, a casa, a cidade, as empregadas, o seu passado, os lugares por onde andou e por onde anda, os amigos, os bichos, a escrita, a arte – pintura, escultura, música, dança – portanto, temas ligados diretamente a ela e ao seu cotidiano. Esses textos publicados durante sete anos representam uma espécie de “diário” da escritora. A respeito da sua presença nas crônicas e nos romances, Clarice (*apud* GOTILIB, 1995, p.375) comenta:

‘É fatal, numa crônica que aparece todos os sábados, terminar sem querer comentado as repercussões em nós de nossa vida diária e de nossa vida estranha’, ao passo que, afirma ela, ‘em onze livros publicados não entrei como personagem’. No entanto, afirma também o contrário [...]: ‘Estes [os romances] não são autobiográficos nem de longe, mas fico depois sabendo por quem os lê que me delatei.’

Com a publicação das crônicas tem-se a oportunidade de ver Clarice Lispector reunindo as várias Clarices de vários momentos de sua existência: da criança pobre

em Recife à mulher de diplomata e suas viagens. Chega, inclusive, até o momento em que ela desfruta de sua “liberdade”, assim como de suas responsabilidades de mulher divorciada num momento em que no Brasil isso não era bem visto e aceito. Clarice registrava, semanalmente, nas páginas daquele “diário público” a intensidade com que sentia e percebia tudo ao seu redor, as suas dores e alegrias, as suas incertezas e hesitações, a sua fragilidade. Manzo (1997, p.95) registra:

Ser ‘pessoal ‘ em sua literatura estava se tornando para Clarice, e talvez nem ela própria tivesse consciência disso àquela altura, uma questão de vida ou morte. Clarice não escrevia simplesmente, ela ‘se escrevia’, como afirma Olga Borelli, uma de suas melhores amigas. E talvez por isso ela rejeitasse com insistência o rótulo de ‘escritora’, já que escrever para ela não fazia parte de um projeto ‘literário’, mas sim de um projeto de vida. [...]. No processo de ‘copiar’ a si própria, Clarice ia descobrindo seus verdadeiros contornos, sua verdadeira voz.

Devido ao acidente que sofrera, Clarice necessita de uma secretária e contrata Sirléa Marchi a princípio como enfermeira e depois como uma espécie de dama de companhia. Esta dormia no emprego de segunda à sexta e se tornaria companheira de Clarice até a morte.

Em 1969, Clarice publica *Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres*. É possível identificar neste livro vários “fragmentos” quando não capítulos inteiros que já haviam sido editados em suas crônicas no **Jornal do Brasil**. Clarice que, em suas crônicas, apresenta-se em primeira pessoa transfere, agora, a voz da narrativa para uma terceira pessoa: Lori. Esta personagem é uma mulher que em seu aprendizado pretende descobrir o que é o amor e a vida. Assim como Joana de *Perto do Coração Selvagem* pergunta-se “Quem sou eu?”.

O enredo do romance é o projeto de vida da personagem: ser capaz de amar, de corpo e alma, Ulisses, o seu professor de filosofia. Este retoma o professor de *Perto do Coração Selvagem*, porém neste livro corresponderá ao amor da jovem protagonista, espécie de versão adulta de Joana. Manzo (1997, p.115) comenta a respeito:

Ulisses e Lori são, antes de tudo, projeções de universo interior de Clarice e verdadeiros porta-vozes de seu modo de ver e sentir o mundo. Assim como aconteceu em **Perto do Coração Selvagem**, em **Uma Aprendizagem** não há distinção entre a voz do narrador e a de seus personagens. Incapaz de sair de si mesma, Clarice frequentemente criava em sua ficção uma relação dependente, onde seus personagens apareciam radicalmente amalgamados a ela.

Em 1970, Clarice conhece sua grande amiga e companheira Olga Borelli. Esta percebe a grande solidão da escritora tanto como pessoa quanto como literata. Essa “mulher solitária” será a figura central de *Felicidade Clandestina* publicado no ano seguinte. Como no romance anteriormente publicado, também neste livro, grande parte dos escritos já haviam sido editados em sua coluna no **Jornal do Brasil**.

As histórias reunidas neste livro de crônicas e de alguns contos traziam fragmentos de sua vida: a criança tímida e sua infância difícil; o convívio com a doença de sua mãe; a pobreza; o aflorar de sua consciência sensível; a infância de seus dois filhos; o seu cotidiano doméstico. Trata-se do perfil de uma mulher adulta, solitária, que se detém ora no passado e ora no presente.

Água Viva é publicado em 1973. Sua escritura, no entanto, começara há três anos e passara por três versões. A princípio receberia o título de *Atrás do pensamento: monólogo com a vida* e nele Clarice se utiliza de pensamentos fragmentados sem uma estrutura de começo, meio e fim. Limitar-se-ia a seguir o fluxo livre de suas sensações. Os personagens cediam espaço para um “eu” centralizado e o enredo cedia espaço às suas impressões.

Na segunda versão, denominada *Objeto gritante* a autora elimina várias passagens da primeira versão e é possível perceber uma desficcionalização, o que Clarice ousava chamar de “anti-livro”. A autora entrega várias cópias a amigos esperando uma opinião a respeito do livro, estava insegura. Uma dessas pessoas foi o crítico Pessanha (*apud* GOTLIB, 1995, p.464-465) que afirma:

Tentei situar o livro: anotações? pensamentos? trechos autobiográficos? uma espécie de diário (retrato de uma escritora em seu cotidiano)? No final achei que é tudo isso ao mesmo tempo.[...] Tive a impressão de que você quis escrever espontaneamente, ludicamente, a-literariamente.[...] E despojar-se, ser você-mesma, menos indisfarçada aos próprios olhos e aos olhos do leitor.[...] Falar de Deus e de qualquer coisa, sem selecionar tema, sem rebuscar forma. Sem ser ‘escritora’. Ser apenas mulher-que-escreve-o-que-(pré)pensa-ou-pensa-sentindo?

Para ela, escrever era um modo de conhecer a si mesma e ao mundo, um modo de descobrir-se, era uma extensão do ato de estar viva. Curiosamente assume o papel de “autora” do livro, embora não gostasse de ser considerada uma profissional, queria a liberdade de escrever o que quisesse e quando quisesse. Sua narradora é uma escritora o que mudará na versão final, *Água Viva*, para pintora. Ao assumir-se como autora do livro incorpora como

suas as histórias que contava. Assim como em *Felicidade Clandestina*, em *Objeto Gritante* Clarice busca, em sua infância, a justificativa para o seu destino solitário e inconformado.

Na última versão de *Água Viva*, a autora já efetuara várias mudanças em relação aos dois primeiros rascunhos e as intenções autobiográficas se perdem junto com as modificações.

Sem tema e sem personagens, a narradora comunica-se por meio de uma extensa correspondência com um interlocutor invisível, supostamente seu ex-amante, identificado como “ele”. Escreve de forma descompromissada, improvisando livremente sobre a arte, o amor e a vida. Vai até a essência do ser, monologa para encontrar uma explicação, para definir-se, para esclarecer o seu interior.

Logo após a publicação do livro a crítica se manifesta dizendo que, apesar de ser considerado como ficção, o livro deixa dúvidas se a narradora é mesmo uma personagem criada tamanha a identificação com a autora Clarice Lispector quanto à maneira de criar, ser e pensar.

Em dezembro de 1973, Clarice perde seu emprego no **Jornal do Brasil** devido à demissão de Alberto Dines, o responsável pela edição do caderno cultural do jornal. Este fato seria penoso para ela primeiro, porque diminuiria a sua renda mensal e segundo, porque perderia o contato direto com os leitores como vinha mantendo durante os anos que ali trabalhara.

Ainda no mesmo ano, Clarice teria o seu tratamento de psicanálise interrompido. Seu analista, Doutor Jacob David Azulay, dizia estar esgotado dela e que os resultados alcançados eram mínimos diante de tamanho esforço. Clarice reluta em aceitar a decisão e começa a freqüentar um grupo de análise coordenado pelo próprio psicanalista. Mas, não dá certo e ela volta a requerer uma sessão a sós. Azulay propõe, então, que sejam amigos e compromete-se a ajudá-la na medida do possível. Essa amizade não terá mais fim.

Em 1974, Clarice é convidada por Álvaro Pacheco a escrever um livro de histórias eróticas. A autora, então, pela primeira vez escreve sob encomenda. É difícil afirmar que Clarice tenha escrito somente por razões de ordem financeira – ela que se dizia escrever apenas por impulso e não por dinheiro – mas, a justificativa é aceitável se analisada a sua falta de estabilidade financeira. Escreve, assim, *A via crucis do corpo*, seu único livro sob encomenda.

Em *Onde estivestes de noite*, apenas quatro dos dezessete contos são inéditos. Clarice opta novamente por trabalhar com enredos definidos e em terceira pessoa escondendo-se sob a máscara de seus personagens. Os textos que não são inéditos, porém,

partem de seus antigos escritos para o **Jornal do Brasil** e dos livros *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres* e *Água viva*. Em *Onde estivestes de noite*, capítulos inteiros – de seus livros anteriores – ganham novos títulos e passam a ser histórias independentes.

A hora da estrela, o primeiro romance social de Clarice, é publicado em outubro de 1977. Este livro narra a história de uma jovem nordestina muito pobre. Seu nome é Macabéa. Ela é criada por uma tia rude e repressora, órfã de pai e mãe. Após a morte da tia, muda-se para o Rio de Janeiro e se emprega num escritório ganhando um salário mínimo. Aluga uma vaga num quarto para moças e conhece Olímpico, um ambicioso rapaz nordestino. Macabéa não possui atrativos e logo Olímpico a troca por Glória, sua melhor amiga, moça sensual e desinibida. Após consultar uma cartomante que lhe garante casamento com um homem rico e estrangeiro é atropelada por um luxuoso Mercedes dirigido em alta velocidade por um homem louro.

O narrador, Rodrigo S. M., heterônimo de Clarice Lispector, inclui-se na história de Macabéa e passa a ser um escritor-narrador-personagem. Portanto, tem-se os personagens Macabéa, Rodrigo S. M. e a própria Clarice que se desmascara na máscara de seu heterônimo. Isto porque a escritora é incapaz de abandonar o seu intimismo, mesmo numa narrativa de temática social.

Assim, mais uma vez, a autora faria de sua própria experiência a matéria de seus escritos.

Que significa fazer-se *personagem*, *narradora* e *autora* ao mesmo tempo? Significa, além de provocar o desmascaramento da ficção, dividir sua identidade por entre as várias camadas do texto (Clarice é Rodrigo, que é Macabéa; portanto, Clarice também é Macabéa). Significa assumir-se como uma instância móvel e oscilante, que ‘se dedica’ com ‘um produto ficcional’ ao leitor. (GUIDIN, 2002, p.49).

Alguns dias após a publicação de *A hora da estrela*, Clarice é internada às pressas. Diagnóstico: câncer no ovário. Restam-lhe poucos meses de vida. No dia nove de dezembro de 1977, às dez e vinte da manhã, morre Clarice Lispector.

Olga Borelli que ficou com ela até o fim, relata um fato que explicita o amálgama da Clarice-escritora com as Clarices-personagens. Em seus últimos momentos de vida, Clarice já transfigurada em ficção, enxerga-se como uma de suas criações e após uma forte hemorragia, fato que a leva tentar fugir do quarto do hospital em que está, é reconduzida por uma enfermeira para quem Clarice olha com raiva e diz:

“__Você matou meu personagem!”

Após sua morte, Olga Borelli recebe de Paulo, filho mais novo de Clarice, uma série de fragmentos que são por ela ordenados e publicados no livro *Um sopro de vida*. Estes fragmentos foram escritos simultaneamente ao livro *A hora da estrela*. Neles, a escritora lança mão de um personagem chamado “O Autor” que por sua vez escreve outro personagem chamado Ângela Pralini. Torna-se impossível distinguir Clarice de Ângela e num dos momentos do livro cita que “Ângela é a minha tentativa de ser dois. [...] No entanto ela me é eu” E ainda, “[...] Será que inventei Ângela para ter um diálogo comigo mesmo? Eu inventei Ângela porque preciso me inventar. [...] Eu e Ângela somos o meu diálogo interior – eu converso comigo mesmo. Estou cansado de pensar as mesmas coisas”.

Foram publicados postumamente, também, o livro de crônicas *Para não esquecer* em 1978; o livro de contos *A bela e a fera*, em 1979; outro livro de crônicas *A descoberta do mundo*, em 1984 e, *Como nasceram as estrelas*, em 1987, que trata de doze lendas brasileiras em forma de crônicas. Clarice as estava escrevendo para a indústria dos brinquedos Estrela e seriam usadas num calendário.

Clarice, ainda, escreveu literatura infantil e dizia ser mais fácil se comunicar com crianças do que com adultos porque ao se comunicar com adultos estaria falando com o seu mais secreto e isto era difícil.

O leitor-mirim de Lispector é freqüentemente solicitado em suas histórias infantis a adivinhar coisas, a inventar histórias e a responder perguntas. Há uma incorporação do leitor como parte fundamental e ativa em sua narrativa. As tramas são escassas e servem para comunicar a seus leitores infantis suas impressões a respeito do mundo e suas experiências pessoais. Uma característica presente em suas narrativas infantis é a linguagem oral. A escritora buscava, cada vez mais, aproximar-se de seu público infantil fazendo uso de um diálogo direto com ele e assumindo o papel de narradora.

Escreveu em 1967, *O mistério do coelho pensante*; em 1969, *A mulher que matou os peixes*; em 1973, *A vida íntima de Laura* e houve, também, a publicação póstuma, em 1978, de *Quase de verdade*.

A vida e a literatura de Clarice Lispector são um eterno buscar-se, são tentativas incessantes de compreender a si mesma e ao mundo. Escrever, para ela, é um processo de conscientização, um mergulho introspectivo e uma descoberta da verdade existencial. Contudo, para o leitor apreender todos estes sentidos em sua obra é necessário, como a própria autora diz, mergulhar e buscar as entrelinhas.

Então escrever é o modo de quem tem a palavra como isca: a palavra pescando o que não é palavra. Quando essa palavra morde a isca, alguma coisa se escreveu. Uma vez que se pescou a entrelinha, podia-se com alívio jogar a palavra fora. Mas aí cessa a analogia: a não palavra, ao morder a isca, incorporou-a. O que salva então é ler ‘distraidamente’.

(CLARICE LISPECTOR)

Carlos Drummond de Andrade consegue, por meio de sua sensibilidade, definir Clarice Lispector num poema escrito por ocasião de sua morte do qual será transcrito o seguinte trecho:

Clarice
veio de um mistério, partiu para outro.
Ficamos sem saber a essência do mistério.

Ou o mistério não era essencial.
Essencial era Clarice viajando nele.
Era Clarice bulindo no fundo mais fundo
onde a palavra parece encontrar
sua razão de ser, e retratar o homem.[...]

3.2 UMA ESCRITURA À PROCURA DE RESPOSTAS:

Escrever é procurar entender, é procurar reproduzir o irreproduzível, é sentir até o último fim o sentimento que permaneceria apenas vago e sufocado.

(CLARICE LISPECTOR)

Clarice Lispector tornou-se conhecida por ser: romancista, contista, cronista, jornalista e redatora. Definia literatura como sendo o modo como os outros chamavam o que fazia, embora para ela escrever fosse uma autoprocureza. Escrevia para conhecer-se, para suprir uma necessidade de responder às várias perguntas que a vida lhe impunha. Escrever para ela tratava-se de uma tentativa de decifrar-se pela linguagem.

A crítica literária é unânime ao conceituar a singularidade do estilo de Clarice Lispector. A “performance” da autora, termo usado por Antonio Candido em seu artigo “No raiar de Clarice Lispector”, é insólita e ela é tão “diferente” como suas

personagens. Sua obra estilisticamente pode ser concebida como um “estranhamento” dentro do quadro da ficção brasileira. Seus textos apresentam como principal eixo o questionamento do ser, o “estar-no-mundo”, o intimismo, a pesquisa do ser humano.

Apresenta uma certa ambigüidade, um jogo de antíteses marcado pelo *eu* e o *não-eu*, o *ser* e o *não-ser*. Por isso, Clarice é reconhecida como o grande nome da literatura existencialista, ou como define Luis Costa Lima autora de “romance introspectivo”. Esta sua tendência de observar ou examinar a vida interior pelo próprio indivíduo leva-a a interessar-se pela psicologia de cada personagem.

A autora colocou no centro da criação o problema da busca de uma linguagem nova e especial, analítica para traduzir a vida interior. Percebe-se uma certa preocupação com a valorização das palavras dando-lhes uma roupagem nova, explorando os limites do significado, ao mesmo tempo em que trabalha metáforas e aliterações.

Sabe-se que em Clarice nada é casual, gratuito. Suas palavras, expressões são, como ela mesma admite, jogadas como iscas. Formam uma verdadeira teia em que cada fio é imprescindível para o trabalho final. Benjamin (1987, p.205) diz que “a narrativa [...] é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação [...]. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso”.

A “marca” da escritora está na utilização de recursos técnicos como: a análise psicológica; o monólogo interior; a introspecção na análise das paixões e movimentos da alma; o mergulho no psiquismo, relegando para segundo plano as circunstâncias exteriores e o enredo de seus textos criando uma atmosfera densa, hermética. Sant’Anna comenta (1973, p. 184) a respeito de Clarice que a “sua literatura não é *realista*, mas *simbólica*, na medida em que o texto é o instaurador de seus próprios referentes e não se interessa em refletir o mundo exterior de um trabalho mimético”.

Quando se analisa um texto de Lispector o importante não é ir à busca de informações extratextuais, mas sim realizar uma leitura profunda em que para a busca da compreensão torna-se necessário um mergulho para capturar as “iscas” lançadas pela autora e interpretar aquilo que está escrito sem o uso da palavra, o que está nas entrelinhas – legítimo ambiente de trabalho e campo de luta da escritora. Ao ler a obra clariceana, o leitor é convidado a realizar uma leitura introspectiva com a finalidade de atingir o interior do ser humano e revelar suas dúvidas e inquietações mais profundas.

Reflexões sobre o mal, a culpa, o crime e o castigo são alguns dos temas mais recorrentes em sua literatura. Para Clarice, criar é transgredir, é possibilidade e meio de

ruptura com o estabelecido. Faz uso peculiar das regras gramaticais em busca de novos recursos expressivos criando, com isso, uma estilística de sensações. A autora, segundo Sá (1993, p.42-43), “se vale de uma pontuação funcional (não gramatical), de articulações coordenativas, repetições de vocábulos e construções. Seu expressionismo, ‘de fabricação pessoal’, desconcertou os críticos acostumados aos ‘contadores de histórias’ e simboliza um novo estágio da cultura brasileira”.

Nunes (1966, p.74-75) afirma a respeito da escritura de Clarice que “é como se em vez de escrever, ela desescrevesse, conseguindo um efeito mágico de refluxo da linguagem, que deixa à mostra o ‘aquilo’, o inexpressado”. A palavra em Clarice assume um caráter transgressor e se apresenta mais destrutiva que edificante. Ela desconstrói, “escrafuncha” o interior de “seus personagens”, despersonaliza para, então, obter o resultado desejado: o encontro do próprio ser, o encontro de Clarice consigo mesma.

Na escritura da autora, é comum identificar o questionamento a respeito do fazer literário incorporado em sua narrativa. Por isso, sua narrativa é percebida como sendo metalingüística. A arquitetura da escritora torna-se objeto da própria ficção. Dessa forma, pode-se dizer que os elementos que contribuem para o processo de criação literária são, na verdade, ficcionalizados. Sá (1993, p.52) afirma que, “a literatura volta-se sobre si mesma, de modo que a ação narrada é a própria situação problemática das personagens em busca de si mesmas”.

Outro aspecto recorrente em sua narrativa é a repetição que em Clarice é um processo consciente e enriquecedor. O uso repetitivo de palavras e expressões pode ampliar a teia de significações de sua obra. Essa técnica da repetição trouxe-lhe o epíteto de barroca. Sua prosa aproxima-se da melhor eloquência barroca em virtude do estilo que utiliza para os constantes questionamentos presentes em seus textos.

A estruturação de cada parágrafo não esgota necessariamente o assunto que muitas vezes é interrompido bruscamente. Essa fragmentação do texto é o meio pelo qual a autora consegue expressar a fragmentação da própria vida conduzindo o seu leitor a um labirinto, a uma descontinuidade.

A narrativa de Lispector desafia a teoria dos gêneros literários. A autora é capaz de fugir de qualquer estrutura, de qualquer conceito, até mesmo da tentativa de ser classificada. Em seu livro *Água Viva* (1973, p.17), a autora declara: “Inútil querer me classificar: eu simplesmente escapulo não deixando, gênero não me pega mais”.

Sua linguagem e ponto de vista próprios, a aproximação e/ou distanciamento do narrador, a subjetividade presente nas descrições entre outros aspectos permitem dizer que

a narrativa da escritora reúne características tanto da linguagem poética (gênero lírico), quanto da prosa (gênero épico). Segundo definição de Rosenfeld (1985, p.22; 24; 25),

No poema lírico uma voz central exprime um estado de alma e o traduz por meio de orações. Trata-se essencialmente da expressão de emoções e disposições psíquicas, muitas vezes também de concepções, reflexões e visões enquanto intensamente vividas e experimentadas [...]

No poema ou canto lírico [...] o primordial é a expressão monológica, não a comunicação a outrem [...]

O narrador, [...], já conhece o futuro dos personagens [...] e tem por isso um horizonte mais vasto que estes; há, geralmente, dois horizontes: o dos personagens, menor, e o do narrador, maior.

Assim é a literatura de Clarice. Ela consegue expressar suas emoções, visões, reflexões classificadas por Rosenfeld como propriedades do poema lírico, porém utilizando-se de uma estrutura narrativa. Sua composição fragmentária não se adequa totalmente à prosa, pois esta tenta esgotar o assunto parágrafo por parágrafo para desenvolver o enredo, mas também não se adequa à estrutura clássica dos versos uma vez que não há cortes sistematizados.

A poética imprevista de Clarice é um dos pontos altos de sua narrativa. Sua linguagem plástica, maleável, subjetiva convive com o tom épico e mitológico presentes na prosa. Suas personagens tornam-se criaturas-símbolo da condição humana que despida de seus valores vivem por viver. É nesse intervalo entre prosa e poesia que se situa o texto clariceano. A ambigüidade do estilo da autora proporciona uma leitura leve, suave, porém de alcance profundo.

Temístocles Linhares aponta para as altas qualidades de estilo da autora. Segundo ele, Clarice é portadora de uma linguagem que fala naturalmente sem ser natural fazendo uso constante da metáfora, do paralelo, da imagem, da paráfrase, da prosopopéia, da alegoria. O uso de tais recursos pela romancista emprestaria às palavras uma espécie de confiança nova atingindo cada vez mais a um maior grau de amadurecimento e experiência técnica. Linhares (1987, p.413) afirma a respeito da escritora que "o que mais surpreendia e mesmo deslumbrava o leitor era o estilo, na sua mistura de vagueza e precisão, na sua ambivalência de poesia e de vida". Era Clarice envolvendo o leitor na magia de sua linguagem.

O crítico literário Alfredo Bosi coloca a obra de Clarice Lispector entre aquelas que perseguiriam com êxito o propósito da revisão temática e estrutural numa

perspectiva inovadora. Já, o crítico Álvaro Lins identifica traços de Virginia Woolf e Joyce na obra clariceana, e por sua vez Bosi acrescentaria Faulkner.

Seus textos complexos e abstratos têm despertado o interesse de estudiosos de diferentes áreas de pesquisas transitando desde o enfoque lingüístico ao psicológico. Para Bosi (1993, p.479), o significado estrutural da obra clariceana é representativo no contexto da literatura brasileira:

Há na gênese dos seus contos e romances tal exacerbação do momento interior que, a certa altura do seu itinerário, a própria subjetividade entra em crise. O espírito, perdido no labirinto da memória e da auto-análise, reclama um novo equilíbrio. Que se fará pela recuperação do objeto. Não mais na esfera convencional de algo-que-existe-para-o-eu (nível psicológico), mas na esfera de sua própria e irreduzível realidade. O sujeito só 'se salva' aceitando o objeto como tal; como a alma que, para todas as religiões, deve reconhecer a existência de um Ser que transcende para beber nas fontes da sua própria existência. Trata-se de um salto do psicológico para o metafísico, salto plenamente amadurecido na consciência da narradora.

Em *A Paixão Segundo G.H.*, a autora revela um romance de “educação existencial”. A estrutura composicional deste romance supera os recursos habituais do romance psicológico. De acordo com Bosi (1993) existe na obra: “um contínuo denso de experiência existencial”. O emprego da palavra de forma neutra articula uma experiência metafísica valendo-se do verbo “ser” e de construções sintáticas anômalas que obrigam o leitor a repensar as relações convencionais praticadas por sua própria linguagem.

Com a despersonalização do ser e da linguagem, as personagens de Clarice se aproximam do silêncio, condição essa para a produção do sentido. O silêncio aqui não significa falta de linguagem, ou tão pouco linguagem implícita, mas sim a oportunidade de multiplicidade de diferenças. É a plenitude da comunicação que dispensa o uso da palavra e se apresenta como a solução para uma linguagem original que expressa o ser na sua totalidade. O mergulho no silêncio a que tendem os textos da autora é o mergulho no “neutro” ou “it” como identificado no romance *Água Viva*.

Outra característica da autora é a personificação dos objetos e o processo de animização dos animais para por fim cingir, em perfeita comunhão, seus personagens ora com os objetos, ora com os animais como: galinha, barata, búfalo, entre outros.

Em seus textos, como já foi citado, o enredo tem importância secundária. As ações quando ocorrem têm por finalidade apontar as características psicológicas das personagens. Segundo Lucas (1983, p.107)

[...] o esfacelamento do enredo e a desconvenção dos caracteres, peculiaridades que acompanham a ficção moderna, caminhou-se [...] para uma atenção maior ao processo da escrita, para um referencial menos externo e mais voltado para o próprio processo narrativo, enfim, para uma literariedade mais abundante.

São comuns na autora histórias sem começo, meio ou fim. Ela se dizia mais que uma escritora, uma “sentidora” porque registrava em palavras aquilo que sentia. Mais que histórias seus livros apresentam impressões. Em sua obra predomina o tempo psicológico visto que o narrador segue o fluxo do pensamento das personagens. É recorrente na narrativa da autora a presença dos três tempos verbais (presente, pretérito, futuro) em torno dos quais se organizam os acontecimentos. O fluxo ininterrupto de consciência é resultado de um discurso marcado pela não-organicidade oriundo do pensamento em profusão.

Seus textos passam, com o tempo, a refletir sua tentativa de escrever o “instante-já”, isto é, revelar os fatos no momento exato em que ocorrem. Porém, ao tentar captar o “instante-já” quer romper o interdito e buscar a impossível fixação do tempo tentando petrificá-lo prolongando indefinidamente o presente. Para isso fixa-se na materialidade da palavra o abstrato da vida e o fluir do tempo.

O espaço, assim como o enredo, tem importância secundária uma vez que a narrativa concentra-se no espaço mental das personagens. O externo serve como trampolim para o livre mergulho na construção de uma complexa subjetividade.

Em Clarice, a percepção do mundo apresenta-se em constante perplexidade e espanto, como no momento de uma revelação súbita em que a “verdade” é desvelada para trazer os objetos à consciência. Esse momento é conhecido no meio acadêmico como epifania. Um movimento dialético se estabelece entre a personagem e o outro (Eu X Outro) e a iluminação se faz. Epifania, segundo Sant’Anna (1973, p.187), é

[...] a percepção de uma realidade atordoante quando os objetos mais simples, os gestos mais banais e as situações mais cotidianas comportam iluminação súbita na consciência dos figurantes, e a grandiosidade do êxtase pouco tem a ver com o elemento prosaico em que se inscreve o personagem.

A epifania é fato que não se pode ignorar em Clarice Lispector. Em seus contos e romances esse recurso aparece não apenas como motivo, mas como técnica. Trata-se de um procedimento construído na linguagem e que posto em relevo atinge o limite entre o

dizível e o indizível. Tal acontecimento torna-se um momento necessário e insustentável de tensão. É a partir da inclusão e exclusão na epifania que a curva das personagens é traçada podendo depois da revelação deixar-se definitivamente perturbada ou regressar ao repouso inicial. O importante é que a “marca” da experiência vivida pela personagem ficará impressa para sempre.

[...] desse modo, sujeitas à roda de estados mutáveis que as encadeiam num fluxo e num refluxo imprevisíveis, as personagens de Clarice Lispector são mais pacientes do que agentes de uma experiência interior que não podem controlar, e onde nada há de permanente a não ser a paixão da existência que também lhes é comum. (NUNES, 1995: 104).

As personagens da autora buscam insistentemente a resposta para “Quem sou eu?” e para isso mergulham no mais íntimo. Estão presas a jogos identificatórios sob a ilusão de síntese de si mesmas, mas “perdem-se entre os múltiplos reflexos de uma interioridade que se desdobra como superfície espelhada e vazia em que se miram” (NUNES, 1995, p.105). Isso porque para a escritora não há a compreensão, mas sim novos mistérios. Isto é, para cada pergunta respondida surgem outras mais profundas numa continua procura.

Além dos momentos epifânicos, a escritura de Clarice Lispector está pontilhada pela náusea. Trata-se de uma sensação de mal-estar que costuma acometer as personagens quando estão distraidamente envolvidas com fatos do cotidiano que subitamente revelam uma face estranha não percebida habitualmente. Esse mal-estar apodera-se do corpo e dele se transmite à consciência. É um contato íntimo do ser consigo mesmo revelando a sua contingência enquanto sujeito humano. Essa experiência, de acordo com Nunes (1995, p.118), envolve aspectos entrelaçados:

[...] o emocional do mal-estar e do fascínio, o empolgante da consciência, paralisada em sua negatividade, diante da coisa nua, fora da teia de significações ligando sujeito e objeto, e, finalmente, a revelação ou iluminação do hiato que separa o ser da consciência da consciência do ser. Emocionalmente a náusea é ‘um êxtase horrível’, ‘um deleite atroz’.

Nunes (1995) compara a náusea de Clarice com a de Sartre. Enquanto este faz derivar da liberdade o sentido da existência revelada pela náusea como absurda, para a autora a náusea apossa-se da liberdade e destrói. Em Clarice Lispector, a náusea é sentida no corpo e na alma. É o modo extremo e violento que invade suas personagens para mostrar

como as coisas exercem fascinação sobre elas. É o ponto de ruptura do ser com a praticidade diária que o liga ao mundo construindo uma experiência interna injustificável da existência geral.

Interpretar Clarice Lispector não é tarefa fácil. Nela tudo é diferente: a entrega ao fluxo de consciência, a ruptura com o enredo factual, o modo como emprega a palavra de forma neutra articulando uma experiência metafísica, valendo-se do verbo ser e de construções sintáticas anômalas, obrigando o leitor a repensar as relações convencionais praticadas por sua própria linguagem.

A sua prosa, com uma linguagem muito próxima da poesia, apresenta o mundo como “visão” e não como “reconhecimento”. A autora busca uma interação entre as realidades interior e exterior. A primeira representada pelos choques e entrechoques do eu que busca no (auto)conhecimento a sua afirmação pessoal e a segunda marcada pelo desejo de alcançar uma possível integração social. É a busca da perfeição, da luz que cada um tem dentro de si.

3.3 LAÇOS DE FAMÍLIA

O livro de contos *Laços de Família* editado em 1960 já estava escrito há algum tempo aguardando que alguma editora se interessasse em publicá-lo. Na verdade, muitos dos contos que compõem o livro já haviam sido publicados ou na imprensa brasileira, sobretudo na revista **Senhor**, ou no volume *Alguns Contos* em 1952, pelo Ministério da Educação e Saúde na coleção “Cadernos de Cultura” com uma pequena tiragem. Os contos que fazem parte deste volume são: “O jantar” (que já havia sido publicado em jornal em 1946), “Mistério de São Cristóvão”, “Os Laços de Família”, “Começos de uma Fortuna” (estes concluídos em Berna) e “Amor” e “Uma Galinha” (escritos no Rio de Janeiro). Junta a esses mais seis textos escritos nos Estados Unidos: “Devaneio e Embriaguez de uma Rapariga”, “A Imitação da Rosa”, “Feliz Aniversário”, “A Menor Mulher do Mundo”, “Preciosidade”, e “O Búfalo”. Acrescenta “O Crime do Professor de Matemática” que tivera uma primeira versão escrita na Suíça com o título “O Crime” e fora reescrito em Washington.

Os contos do livro chegam às mãos de Fernando Sabino por meio da irmã de Clarice, Tânia, para que esse os encaminhe a Simeão Leal a fim de verificar o interesse deste em publicá-los. Varin (2002, p.98) registra o entusiasmo de Fernando Sabino que

escreve a Clarice dizendo ter tido momentos de “verdadeira vibração cívica” quando leu os contos de uma só vez até a madrugada.

[...] mas você fez oito contos como ninguém nem longinquamente conseguiu fazer no Brasil. Você está escrevendo como ninguém – você está dizendo o que ninguém buscou dizer. Me desculpe o entusiasmo muito pouco ao seu jeito, mas não é possível deixar por menos. Tive momentos de verdadeira vibração cívica ainda há pouco, lendo seus contos. Minha intenção era ler um apenas e deixar os outros para amanhã, que já era muito tarde. Comecei pelo das rosas, e passei ao da mensagem, e fui lendo, não resisti. Li em voz alta, para mim mesmo, o da portuguesinha, que pena Mario de Andrade já ter morrido! E como ele perdeu tempo!

O escritor admite, ainda, na carta que os textos são uma verdadeira “obra de arte”. Além disso, relata o seu desânimo para escrever um romance que considera importantíssimo para ele julgando-se limitado diante da facilidade da escritora “e me vem você com esses contos, dizendo como quem não quer nada tudo aquilo que se pretenderia um dia”.

Rubem Braga, assim como Fernando Sabino, escreve a Clarice dizendo sair “meio crispado da leitura”. O escritor comenta, também, que lê os escritos da autora com verdadeira emoção sentindo-se atingido e enriquecido por ela e ao mesmo tempo menos sólido e seguro agradecendo-a por isso. Montero (2002, p.219) traz o conteúdo desta carta da qual transcreve-se o excerto:

[...] acabo de ler agora os contos que não conhecia; você não imagina como gostei; saio meio crispado da leitura. É engraçado como você tendo um jeito tão diferente de sentir as coisas (você pega mil ondas que eu não capto, eu me sinto como um rádio vagabundo, de galena, só pegando a estação da esquina e você de radar, televisão, ondas curtas), é engraçado como você me atinge e me enriquece ao mesmo tempo que faz um certo mal, me faz sentir menos sólido e seguro. Leio o que você escreve com verdadeira emoção e não resisto a lhe dizer muito e muito obrigado por causa disso.

Também Érico Veríssimo se encanta com os contos do livro *Laços de Família* e escreve a Clarice dando sua opinião a respeito do livro. Gotlib (1995, p.292) transcreve um trecho desta carta: “não te escrevi sobre o teu livro de contos por puro encabulamento de te dizer o que penso dele. Aqui vai: é a mais importante coleção de histórias publicadas neste país na era pós-machadiana”.

O mesmo entusiasmo com que os escritores colegas de Clarice receberam a obra é percebido na crítica da época. Este fato contribui para a reconsagração da escritora que teve o seu trabalho elogiando pela irreverência e excepcionalidade. A crítica da década de sessenta percebe a capacidade de Clarice para fazer ou desfazer os laços, seu talento para transformar o perigo de viver em força criativa e reconhece a abrangência e a profundidade do trabalho que ela vinha desenvolvendo desde o lançamento de seu primeiro livro *Perto do Coração Selvagem*.

Sá (1993) registra como a crítica recebeu a escritora por conta do lançamento deste livro. Eduardo Portella, por exemplo, apóia-se no parecer de Antonio Candido e diz ser a escritora um dos valores mais sólido e original da literatura brasileira apresentando uma técnica que interpreta a intimidade humana: o estilo indireto livre e o ponto de vista. Portella (apud SÁ, 1993, p.42) acrescenta, ainda, “a extraordinária carga emocional que os seus vocábulos carregam, aquelas palavras-chaves produzem um efeito que é antes de tudo estético. Estético e eficaz. E para ser mais eficaz, mais móvel, o seu discurso se serve de ritmos intercambiantes, ao mesmo tempo velozes e lentos”.

Moisés (apud SÁ, 1993) cita que num período em que a literatura é regionalista por excelência, Clarice se destaca pelo introspectismo de caráter surrealista e poético. A unidade dramática do gênero conto é preenchida por uma ação interna e não externa de suas personagens. A grande preocupação da autora está em criar o tempo chegando a nomeá-la “ficcionalista do tempo”. Refere-se ao “instante existencial” e diz que este deve ser revelador, definitivo e determinante.

O autor segue a análise dos contos dos livros *Laços de Família* e *A Legião Estrangeira* vinculando a cosmivisão de Clarice à Fenomenologia e ao Existencialismo. Sá (1993) apresentou os aspectos ligados à expressão os quais podem ser assim destacados:

1º- as personagens são destituídas de imaginação ou vida interior profunda, vivem o dia-a-dia;

2º- as personagens são vistas pela autora como afogadas na banalidade e a introspecção que acontece é de Clarice e não delas;

3º- a comunicação somente se dá indiretamente com monólogos interiores e diálogos do “eu” para si mesmo;

4º- o projeto existencial se constrói por meio de palavras;

5º- o “viver” das personagens significa inconsciência, o grande perigo está na percepção do cotidiano vazio;

6º- o tom bíblico expressa uma das possíveis saídas para a náusea existencial;

7º- a ficção de Lispector não se preocupa em interpretar o mundo, mas sim em refleti-lo como “aparece” e numa profundidade psicológica guiada pela imaginação da escritora.

Adonias Filho (apud SÁ, 1993) aproxima-a do monólogo dostoiévskiano e diz que o monólogo é engendrado pela percepção tendo, por isso, os seus contos intelectualizados.

Benedito Nunes (1966) comenta a respeito dos personagens da escritora dizendo que os mesmos são difíceis de caracterizar porque lhes faltam os elementos situacionais do tempo, espaço e ambiente. Sendo assim, eles tipificam a própria existência refletindo constantemente a respeito da experiência de viver. O tema é visto como um jogo lúdico da linguagem que envolve o próprio objetivo da narrativa: o problema da existência. A ação narrada é a situação problemática das personagens em busca de si mesmas. Benedito Nunes denomina de “estilo dominado pela assombração do silêncio”.

Brasil (apud SÁ, 1993) enfatiza o alto nível literário da escritora, a quebra na rotinização narrativa, o processo pelo qual os temas são enriquecidos e a atitude de valorizar na criação as sensações e as emoções. Para ele, Clarice Lispector concebe a literatura de dentro para fora. A linearidade interna do texto não obedece às leis da linearidade estrutural.

Quando o seu livro de contos é lançado, Clarice Lispector publica uma crônica, “A explicação inútil”, para esclarecer como, quando e por quê os textos foram escritos. Analisa nove dos treze contos e interpreta a sua maneira de contá-los. Trata-se de um depoimento sobre o seu “fazer literário”.

Nesses contos, a autora assegura uma mesma linha temática trabalhando com o elo paradoxal que aproxima/separa as relações familiares de tal forma que as relações entre os membros dessa organização social serão questionadas. Somente o conto “O Jantar” não apresenta a família como motivo, contudo, um dos temas trabalhado, a refeição, reporta a essa idéia.

Metalingüisticamente, o narrador participa do processo “comentando” e de certa forma “lendo” a história que conta. As narrativas apresentam traços em comum identificado por Gotlib como sendo contos de “acontecimento”. Esses extraem do cotidiano a temática, porém carregam consigo algo que nem sempre é compreendido em sua totalidade. O desequilíbrio “escondido” nas entrelinhas questiona e desmonta a aparente estrutura

organizada de principio, meio e fim. Para Gotlib (1995, p.271), “A ficção de Clarice monta-se a partir de um consciente fingimento ficcional, regulado por um aparato de construção calculada, ainda que cercando - e para bem cercar - o mistério”.

Todos os textos centram-se na personagem que se debate no desencontro e no êxtase da difícil arte de conviver. De acordo com Santos (1991, p.9), “Conviver é uma das tópicas filosóficas, que perpassam os contos” Cada uma das personagens deste livro procura manter-se liberta apesar dos “laços” e dos afetos que, como observou o ensaísta, Santos (1991, p.9), “aproximam e apertam: unem e ao mesmo tempo aprisionam” e, acrescenta: “Laços e coleiras, vistos com humor e compreensão. Passamos todos a fazer parte disso: a mãe, o cônjuge, os filhos, os parentes, e os estranhos, e a estranheza – a inquietante família que recolhe, na casa ou no mundo, os homens.”

Ao analisar as personagens do livro constata-se que a grande maioria delas são femininas. Exceto os contos “O Crime do Professor de Matemática” e “Começos de uma Fortuna” que tem como protagonistas o professor e um garoto respectivamente, todos os demais são femininos. Representam o modelo de dona-de-casa em conflito com a sua condição de mãe e esposa.

As personagens são definidas por apresentarem traços que caracterizam atitudes filosófico-existenciais. São representantes da alienação que vivem as pessoas das grandes cidades vivendo um cotidiano institucionalizado, abafado pelo peso da rotina. Com frequência, apresentam-se tensas e com dificuldades para adaptar-se em um mundo repetitivo e inautêntico que atua sobre elas despersonalizando-as. Segundo Lucas (1983, p.140-141), o livro *Laços de família*:

[...] está impregnado de intenção crítica, na medida em que a contista arma seu jogo narrativo no interior da célula familiar burguesa, cuja insatisfatória rede de relações subjuga o ser humano, condiciona-o e limita sua liberdade, em troca de valores ilusórios. Sobrenada a tensa visão do mundo a flor amarela da náusea. A busca da felicidade no quadro familiar resulta em fracasso.

Como o valor mais alto da família burguesa é a estabilidade, este se mostra precário, inteiramente circunstancial, os laços que ela estabelece constituem uma prisão dourada, dentro do qual os mecanismos do cotidiano condenam a pessoa ao tédio e ao nojo. A marca existencialista nos contos de Clarice é nítida. Ela explora a fragilidade do ser diante do compromisso inevitável com a vida.

Após a experiência com os romances que lhe permitia apresentar a sua visão de mundo, o conto, como se lhe fosse um momento de lazer e pelas suas próprias leis, não

admitiu um intelectualismo mais aprofundado. Contudo, apesar de ser uma narrativa rápida, a autora consegue garantir uma percepção reveladora de uma dada realidade. Ainda que nas entrelinhas, Clarice denuncia na grande maioria dos contos, exceto os já mencionados acima e “A menor mulher do mundo”, a condição que a mulher representante da classe média ocupa na sociedade brasileira. Suas personagens traduzem em seus discursos proferidos as várias vozes de uma sociedade para a qual a autora quer chamar a atenção do seu público e traçar os seus julgamentos de valor.

Sant’Anna (1973) realiza uma leitura dos contos dos livros *Laços de Família* e *A legião Estrangeira* e tem como base os seguintes pontos:

a- uma leitura num nível sintagmático demonstra que as estórias aproximam-se das narrativas de estrutura simples;

b- uma leitura num nível paradigmático mostra que a narrativa se afasta do mito e da ideologia e desenvolve uma série de motivos recorrentes que podem ser quantificados. Identifica dez motivos recorrentes: espelho, olhos, bichos, linguagem, família, objeto, jogo/rito, pai, eu x outro, epifania;

c- os personagens podem ser reagenciados em conjuntos e depois perfilados na busca de elementos invariantes que sustentam as estórias;

d- a partir das leituras propostas nos itens anteriores conclui que a narração na autora converge para a tematização da linguagem como um fenômeno da epifania.

Laços de Família é uma espécie de obra de referência na literatura brasileira para se compreender a grandeza da narrativa curta. Suas personagens compõem uma galeria de tipos perdidos sempre em busca de explicações para o inexplicável, ansiosas e imobilizadas pela tensão da narrativa. Narrativa essa que traz alguns conflitos que não chegam a uma solução, outras que trazem enredos muito bem “amarrados”. O importante está em perceber que as histórias não trazem apenas mal-enredada, mas sim, “perdido” nas entrelinhas, o obscuro das relações familiares.

3.4 UMA LEITURA POSSÍVEL

3.4.1 Uma Galinha

Com a proposta metodológica de Georges Maurand e de uma leitura atenta do conto é possível chegar a diversos campos lexicais. No entanto, para este estudo, a atenção se voltará para apenas dois campos de oposição que são, nesta leitura, considerados os determinantes da significação para a compreensão do texto: Liberdade X Opressão, que pode ser entendido aqui, também, como Submissão ou ainda Confinamento. Poder-se-ia questionar o porquê de se considerar um único campo lexical em oposição à liberdade já que as três palavras base têm conceitos distintos, porém para a interpretação do texto esses conceitos tornam-se muito próximos.

É pertinente registrar que a proposta do semiótico Maurand trabalha com os lexemas significativos, porém como esta é uma de uma proposta de leitura para os alunos do ensino médio justifica-se a utilização de expressões, ou até mesmo idéias completas em algumas situações, pois dessa forma ficaria mais claro para a compreensão dos discentes.

LIBERDADE	OPRESSÃO, SUBMISSÃO, CONFINAMENTO
asas (L.8) inchar o peito (L.9) vôo (L.12) outro rumo (L.20) livre (L.31) sua fuga (L.39)	a escolheram (L.5) nunca se adivinharia nela um anseio (L.7) hesitando (L.13) hesitante e trêmula (L.19-20) estúpida, tímida e livre (L.32) não vitoriosa (L.32) nem ela própria contava consigo (L.35) presa (L.40) cacarejos roucos e indecisos (L.43-44) tonta (L.43) nascida para a maternidade (L.47) abotoando e desabotoando os olhos (L.49) “ela quer o nosso bem” (L.56) não era nem suave nem arisca, nem alegre, nem triste, não era nada (L.59-60) era uma galinha (L.60) rainha da casa (L.74) apatia e sobressalto (L.76) pequena coragem (L.78) se fosse dado às fêmeas cantar, não cantaria (L.87) mataram-na, comeram-na e passaram-se os anos (L.92-93)

Após a identificação desses dois campos lexicais partir-se-á para uma análise das estruturas narrativas. O início será por meio desse nível porque, em geral, nos romances e contos da escritora o interesse principal não está no desenvolvimento do enredo, nos episódios de uma história, mas, ao contrário, no estudo da repercussão que os fatos têm sobre a consciência das personagens. Com isso, acredita-se que uma análise no nível narrativo será útil para a análise dos demais níveis uma vez que, também, nesse conto o programa narrativo é simples.

O programa narrativo de base maior é um enredo que mostra uma família querendo comer uma galinha, mas esta foge. Em seguida o dono da casa sai para capturá-la e a traz de volta. A galinha bota um ovo e por isso é poupada. No entanto, passam-se os anos, a família se esquece desse fato e acaba por matá-la e comê-la.

Faz-se necessário lembrar que os programas narrativos projetam sempre um programa correlato, ou seja, para que a família fique com a galinha como cardápio para o almoço de domingo esta perde a sua liberdade.

Em: “O dono da casa, lembrando-se da dupla necessidade de fazer esporadicamente algum esporte e de almoçar,...” (grifo nosso) e, ainda, “O rapaz, porém, era um caçador adormecido” (grifo nosso) consegue-se perceber com os sememas destacados, embora não estejam no campo lexical separado para o estudo, que o sujeito é manipulado, por meio de provocação, a ter a galinha de volta. Deve alcançá-la porque é o almoço de domingo, pode, quer e sabe como pegá-la porque é um caçador, mesmo que “adormecido”. O sujeito, então, tem a competência para capturar a galinha.

O programa narrativo maior será dividido em vários menores para auxiliar na análise. Num primeiro momento antes da fuga, a galinha está na cozinha da casa e é uma galinha destinada para o almoço de domingo, “Era uma galinha de domingo. Ainda viva porque não passava das nove horas da manhã”.

Num segundo momento, a galinha, para surpresa de todos, abre as asas e consegue fugir. “Foi pois uma surpresa quando a viram abrir as asas de curto vôo, inchar o peito e, em dois ou três lances, alcançar a murada do terraço”. A família é chamada pela cozinheira, pois o almoço está fugindo. O dono da casa começa a caçada para trazê-la de volta. A galinha foge por mais de um quarteirão “E então parecia tão livre”.

O terceiro momento, marcado pela captura, é quando “Afim, numa das vezes em que parou para gozar sua fuga, o rapaz alcançou-a”. A galinha é levada de volta e “pousada no chão da cozinha com certa violência”. Assim, a família novamente está de posse da galinha.

No quarto momento, de tão afobada a galinha põe um ovo e descobre a maternidade. Senta-se sobre ele “esquentando seu filho”. A ação da galinha é observada pela menina. Tem-se, então, o fato de que quando a galinha bota um ovo, a família permanece com o seu objeto de valor, mas pode-se criar uma outra situação em que a galinha, também, passa a ter o seu objeto de valor: o ovo, que representa a maternidade.

No quinto momento, por causa de sua “maternidade” a galinha é poupada e passa a ser a “rainha da casa”, além de “morar com a família”. Nesse instante da narrativa, nota-se que houve uma inversão de valores da família uma vez que ao invés de tê-la como prato para o almoço, agora, a consideram como da família. Apesar do “status” adquirido pela galinha, a família continua exercendo domínio sobre ela.

No sexto momento, após a fuga e a maternidade, a galinha aos poucos vai sendo esquecida novamente pela família. Em alguns momentos, ela “enchia-se de uma pequena coragem [...] e circulava pelo ladrilho”. Assim, o programa narrativo ainda permanece o mesmo e a família continua com o seu objeto de valor: a galinha.

E, por fim, o desfecho/esquecimento total determina o sétimo momento da narrativa. A galinha não passa de uma galinha e é esquecida por todos apesar dos seus atos heróicos (fuga→maternidade) e então “mataram-na, comeram-na e passaram-se os anos”.

A partir dessa leitura que se deu no nível sintagmático, horizontal foi possível identificar que o texto possui uma estrutura narrativa simples em que o foco narrativo se dá em terceira pessoa. A ausência de cortes espaço-temporais torna a narrativa um jogo audacioso à cata de efeitos expressivos. O enredo se passa na cozinha e no quintal da casa, e telhados das casas vizinhas numa marcação cronológica de dias, sábados e domingos.

Numa leitura paradigmática, ou seja, num sentido vertical, será realizada a busca dos elementos referentes internos na narração para uma interpretação dos elementos simbólicos e com isso conseguir realizar um segundo nível de leitura, o nível discursivo.

Neste nível, encontra-se uma gama enorme de palavras-símbolo que possibilitam uma análise das entrelinhas, isto é provocam, segundo Barros (1990) “diferentes efeitos de sentido”. É neste nível que se acredita encontrar a análise mais rica de significados.

Partindo deste conceito deve-se ler que “uma galinha” é uma alegoria para a condição feminina passiva e doméstica, mulher objeto, discutida pela autora ironicamente como numa espécie de fábula.

Neste conto, as personagens não têm nome. São designadas ou caracterizadas pelas funções sociais que ocupam tais como: pai, mãe, o rapaz, a cozinheira.

As opções lexicais configuram no conto a despersonalização das personagens principalmente da protagonista, a galinha, personagem em torno da qual desenrola-se a ação.

Percebe-se que o conjunto de recursos estilísticos utilizados para caracterizar a galinha é muito mais significativo semanticamente do que o empregado para a caracterização da personagem humana.

Para descrever a galinha, o narrador inicia estabelecendo uma relação de tempo e de predicação pela expressão advérbio-temporal: “Era uma galinha de domingo. Ainda viva porque não passava de nove horas da manhã”. Não era uma galinha de meio de semana. Era uma “galinha de domingo”. Como se galinhas houvera que dias fossem.

Seguindo na análise, o narrador utiliza para a personagem o verbo “parecer”, como se sondasse a alma da personagem apresentada, indicando em alta carga emotiva um estado de espírito. A forma como o narrador passa a tratar a galinha, ou seja, a linguagem empregada na descrição sugere, como já foi dito acima, uma leitura alegórica na qual é possível ler para a figura da galinha o estereótipo feminino da mulher objeto que foi escolhida, apalpada em sua intimidade de forma indiferente. “Mesmo quando a escolheram, apalpando sua intimidade com indiferença, não souberam dizer se era gorda ou magra. Nunca se adivinharia nela um anseio”.

O início do terceiro parágrafo mostra uma quebra da estrutura narrativa, pois a galinha, que parecia tão indiferente ao que lhe acontecia, tem um momento de “coragem” para a surpresa de todos e sai em busca de sua liberdade. “Foi pois uma surpresa quando a viram abrir as asas de curto vôo, inchar o peito e, em dois ou três lances, alcançar a murada do terraço”.

Essa galinha/mulher objeto que é confinada na casa decide, ainda que insegura do que está fazendo, dar um novo rumo a sua vida, ir em busca de uma liberdade “um instante ainda vacilou”; “em outro vôo desajeitado”; “hesitando ora num, ora noutra pé”; “hesitante e trêmula, escolhia com urgência outro rumo”; “Pouco afeita a uma luta mais selvagem pela vida, a galinha tinha que decidir por si mesma os caminhos a tomar, sem nenhum auxílio de sua raça.”; “Sozinha no mundo.”; “corria, arfava, muda, concentrada”; “E então parecia tão livre” (grifo nosso). Essas escolhas lexicais constroem uma imagem semântica da fragilidade e da desconstituição da personagem feminina desvelando seus estados de espírito. Através dos exemplos citados, observa-se uma gradação no que se poderia chamar de amadurecimento, uma auto descoberta, ainda que conturbada.

E por fim, na estrutura gráfica do texto, destinou-se a esse momento o parágrafo mais extenso destoando dos demais em número de linhas. Percebe-se, com isso, que não ocorreu apenas uma quebra na estrutura narrativa, mas também, na estrutura gráfica.

Seria esse o momento de epifania? Sabe-se, já com uma leitura adiantada que há um movimento de ida e a este uma volta, há uma saída à rua e uma nova reclusão e, ainda, há uma súbita experiência de liberdade e auto conhecimento, mesmo que seguida de uma nova alienação. A revelação, que se pode identificar nesse momento como epifania, é o fato de ela ser capaz de se libertar e se conhecer mesmo que por um curto espaço de tempo.

Após a gradação do auto conhecimento, o narrador dá início a uma nova gradação, agora, para deixar claro que esta galinha voltará a ser insignificante, voltará a ser capturada, pois nem ela podia contar com ela mesma. Na verdade, ela não conseguiria viver sozinha. Como exemplo desta afirmação pode-se ler todo o quinto parágrafo, este, aliás, antecede o parágrafo da captura, desta forma seria uma espécie de justificativa do narrador para o processo de novo confinamento que vai acontecer com a galinha.

Perseguindo a análise alegórica de mulher objeto, o sexto parágrafo apresenta o momento em que a galinha é trazida de volta para a família pelo rapaz, o dono da casa, e “pousada no chão da cozinha com certa violência”, como quem diz: “este é o seu lugar”. “Ainda tonta, sacudiu-se um pouco, em cacarejos roucos e indecisos”, comportamento típico de quem descobriu o que é a liberdade, porém não tem condições, nem forças para mantê-la, pois não é capaz de tomar decisões por si mesma.

É interessante como o narrador trabalha a imagem do ovo, fruto “de pura afobação” e desequilíbrio da galinha associando à idéia da maternidade. O sema “ovo” sofre transformação e evolução de sentido revelando-se como símbolo. De acordo com Barthes (1974), o nível de texto aqui ultrapassa a forma de linguagem estabelecendo relações semânticas que vão do conteúdo aos processos estilísticos escolhidos pelo narrador. Nesta passagem é possível ler : ovo→maternidade→vida.

Num segundo momento, após a cena do ovo, o narrador emprega para a galinha adjetivos com valor nocional, ou seja, com valor afetivo revelando a sua subjetividade. “Mas logo depois, nascida que fora para a maternidade, parecia uma velha mãe habituada”.

Após a passagem em que a galinha se surpreende botando um ovo, desempenhando o papel de mãe, passa a ser apresentada como que desconstituída e reduzida ao nada, o niilismo. Índice da mulher objeto com filhos, “Esquentando seu filho, esta não era nem suave nem arisca, nem alegre, nem triste, não era nada, era uma galinha”.

Essa idéia da redução caracteriza-se, ainda, com a retomada da expressão clichê da mãe como a “rainha do lar”, no entanto, imagem ignorada ou desconhecida pela personagem feminina que vive a entrega pela família de forma a nada cobrar em troca. “A galinha tornara-se a rainha da casa. Todos, menos ela, o sabiam. Continuou entre a cozinha e o terraço dos fundos, usando suas duas capacidades: a de apatia e a do sobressalto”.

Às vezes, ainda, tentava fazer com que a família se lembrasse de que foi capaz um dia de fugir, mas seus atos já são mecanizados e simplesmente “circulava pelo ladrilho”, ou mesmo, “Nesses momentos enchia os pulmões com o ar impuro da cozinha e, se fosse dado às fêmeas cantar, ela não cantaria, mas ficaria muito mais contente”. Percebe-se na personagem um certo comodismo, ou mesmo conformismo diante da situação que vivia.

A maternidade confere uma espécie de serenidade alienada, mas não a recupera do reducionismo imposto pelo narrador. “Na fuga, no descanso, quando deu à luz ou bicando milho – era uma cabeça de galinha, a mesma que fora desenhada no começo dos séculos” (grifo nosso). É possível identificar nos sememas destacados as ações dessa mulher e a que ela se reduziu.

“Até que um dia” ninguém mais se lembrava de seus atos heróicos, a fuga e a maternidade, e há a sua completa anulação, sua perda de identidade, a aceitação de sua submissão “mataram-na, comeram-na e passaram-se anos”.

Paralelo ao universo feminino analisado até aqui, pode-se acrescentar as idéias de um regime patriarcalista mostrada através da personagem masculina que é caracterizada como “o dono da casa”; e ainda, “o grito da conquista havia soado”; “Não vitoriosa como seria um galo em fuga”; “O pai afinal decidiu-se com certa brusquidão”; entre outros.

É possível, também, analisar o artigo que é empregado para classificar a galinha. No título e quando há a sua anulação, ora pela maternidade, ora pela serenidade alienada, é utilizado o artigo indefinido para mostrar que essa galinha é uma qualquer como tantas outras “Sua única vantagem é que havia tantas galinhas que morrendo uma surgiria no mesmo instante outra tão igual como se fora a mesma”. No momento da fuga, da reflexão, quando põe o ovo, quando se torna a rainha da casa, quando quer que se lembrem de sua audácia é utilizado o artigo definido como forma de caracterizá-la.

Com esta rápida análise, pode-se ter a idéia de que como uma galinha, a mulher objeto é e não é significativa para o seu meio, pois mulheres-galinha abotoam e desabotoam os olhos passivas remoendo o mal-estar, de repente, explodem num pequeno ato

jogada de volta a sua mesmice. Nunca mais tentou se libertar apenas dava, às vezes, sinais de que se lembrava da fuga, mas conformava-se com sua situação de inferior.

3.4.2 Amor

Como na análise do conto “Uma galinha”, pode-se encontrar vários campos lexicais, ao ser aplicada a técnica de Montagem de Campos Lexicais de Georges Maurand. Contudo, para a concretização da leitura aqui pretendida, os campos lexicais de oposição serão Escuridão (sujeira) X Claridade (limpeza) os quais podem ser entendidos como Liberdade X Submissão. Durante a leitura do conto registra-se que a mulher anula-se confinando-se no lar, para assegurar a harmonia da família, independente da sua. Dessa forma tem-se o seguinte quadro:

ESCURIDÃO/LIBERDADE	CLARIDADE/SUBMISSÃO
obscuramente (L.62) raízes negras e suaves (L.63) cego (L.75) o cego profundamente [...] não nos vê(L.82) escuridão. Sem sofrimento, com os olhos abertos (L.84) cego (L. 100) equilíbrio à tona da escuridão (L.120) as grades dos esgotos estavam secas, o ar empoeirado (L.130-131) cego (L.131) escura sofreguidão (L.132) rede suja (L.150) noite (L.152) a vastidão parecia acalma-la, o silêncio regulava sua respiração. Ela adormecia dentro de si (L.164-165) penumbra (L.167) sombras (L.179) frutas pretas (L. 183)	manhã (L.59) deveres (L.60) ruas largas (L.65) expulsa de seus próprios dias (L.118) claramente (L.141) de longe via a aléia onde a tarde era clara e redonda (L.166) brilhavam limpas, os vidros da janela brilhavam, a lâmpada brilhava (L.225-226) pálida (L.302) Como se apagasse uma vela, soprou a pequena flama do dia (L.341-342)

o cego a guiara (L.200) noite (L.210) sombra (L.211) obscuro (L.215) sujo, perecível, (L.224) chamado do cego (L. 241) vontade de viver (L. 256) Jardim Botânico (L261) um cego me levou ao pior de mim mesma (L.264) uma noite em que a piedade era tão crua como o amor ruim (L.292)	
---	--

A análise da estrutura narrativa indica uma história aparentemente simples. Ana, uma dona-de-casa, espera visitas para o jantar e vai às compras. Na volta para o lar, a personagem está num bonde de onde, numa das paradas do veículo, passa a observar um cego mascando chicletes.

Este fato desencadeia na personagem uma perturbação, um mal-estar tão grande que provocará uma mudança de comportamento. Desorientada, Ana desliga-se da realidade e cai num “outro mundo”, salta do bonde e caminha até o Jardim Botânico, onde vivenciará uma profunda experiência em busca da compreensão de si própria.

De repente, a lembrança dos filhos a leva de volta a realidade e percebe que está presa no Jardim Botânico. Sobressaltada, sacode os portões fechados e o vigia abre-os para que Ana retorne a sua rotina.

Quando chega em casa guarda, ainda, o encanto do jardim, porém, aos poucos, tudo reassume o papel de continuidade: a casa, o marido, os filhos, a visita,... Sua experiência, na verdade, termina quando o marido a guia até o quarto e volta à condição de alienada e submissa.

Uma leitura mais atenta subdivide esse enredo em vários momentos os quais determinam as ações da personagem que de maneira gradativa caminha ao clímax e depois ao anticlímax. Num primeiro instante, Ana descreve a sua rotina doméstica: a casa, o marido, os filhos, enfim o “destino de mulher” e conclui que era possível viver sem a felicidade. A personagem está voltando das compras, pois fará um jantar para receber seus irmãos, cunhadas e sobrinhos.

O segundo momento inicia-se quando Ana vê um cego que estava mascando chicletes parado em pé com as mãos avançadas. Esse fato a perturba porque, em sua escuridão, o cego parecia ver o que os outros não viam. Parecia estar feliz uma vez que o seu movimento de mastigação fazia-o parecer sorrir e deixar de sorrir sem sofrimento. Este fato provoca em Ana um sentimento de ódio.

A sua distração, por ficar observando o cego, inicia o terceiro momento. Ana cai e dá um grito fazendo com que todos do bonde a notem e olhem assustados para ela. Os passageiros riem de sua situação. A personagem percebe que os ovos se quebram e escorrem passando pelos fios da rede. Em seguida o bonde arranca novamente e as pessoas a esquecem. O cego fica para trás, mas a sua visão já a perturbava de tal forma que esta não poderia ser mais a mesma.

O quarto momento é marcado por uma crise causada pelo mal-estar de ter visto o cego, fato este que provocará uma náusea doce. Ana passa a perceber com prazer intenso as pessoas e as coisas a sua volta com outros olhos. As pessoas eram livres, tão livres que não sabiam para onde ir e o vigor que possuíam a assustava. Ela que mantinha tudo de tal forma que um dia seguisse o outro numa mesma rotina, agora, novamente sente a vida explodir.

No quinto momento, Ana percebe que já não sabe onde está. Desce do bonde com as pernas fracas sem conseguir orientar-se e, quando dá por si, está no Jardim Botânico. Lá, a personagem fascinada sente a paz e a liberdade própria dos animais e plantas do local. Passa a tarde observando o movimento dos animais e as cores e formas das plantas. A beleza era tamanha que teve medo do Inferno.

De repente, Ana lembra-se das crianças e agarra novamente o embrulho que havia deixado no chão. Inicia-se o sexto momento. Quase correndo chega ao portão e percebe que está presa no Jardim. Passa a sacudir os portões e o vigia assustado por não tê-la visto antes, abre-os para que vá embora.

No sétimo momento, a personagem corre para casa e se sente uma estranha nela. Reflete sobre a vida “sadia” que levava há pouco e acha que é um jeito “louco de viver”. O filho vem em sua direção, ela o abraça com tanta força que chega a machucá-lo e diz para ele que a vida é horrível, que ela tinha medo e que não era para deixá-la se esquecer dele. Assustado, o menino escapou de seu abraço e correu para o quarto de onde a olhava com mais segurança.

Num oitavo momento, ela se conscientiza de que seu coração se enchera com a vontade de viver e não sabe mais se permanece com a sua vida de antes ou se entrega à

que experimentara há pouco. Tentando escapar dessa vontade de viver, Ana vai para a cozinha ajudar a empregada a preparar o jantar. Enquanto prepara vê a vida pulsando em sua cozinha com a presença de pequenos animais: a aranha, a formiga, os besouros. Finalmente, chegam o marido e os convidados e o jantar é servido. A família reunida ria de tudo e disposta não via os defeitos.

No nono momento, Ana, como uma borboleta, prende aquele instante entre os dedos com medo de ele nunca mais ser seu. Sozinha olhava pela janela e pensava quanto tempo levaria para envelhecer novamente quando, de repente, ouve um barulho vindo da cozinha que parecia ser um estouro do fogão. Assustada corre para verificar o que estava acontecendo.

Este fato desencadeia o que aqui foi determinado como décimo momento: Ana volta a sua vida de antes. Preocupada com o que poderia ter ocorrido ao marido grita perguntando o que havia acontecido. Este nota que ela está diferente e “afastando-a do perigo de viver” leva-a consigo para o quarto sem olhar para trás e Ana “antes de se deitar, como se apagasse uma vela, soprou a pequena flama do dia”.

Com essa leitura no nível sintagmático é possível perceber que, também nesse conto, o enredo identifica uma história simples com foco narrativo em terceira pessoa. O espaço ocupado para a narração se dá em três lugares: o bonde, o Jardim Botânico e o apartamento. Tudo acontece durante uma tarde, a hora “mais perigosa” do dia quando a sua família não está precisando de seus préstimos.

Numa leitura paradigmática procurar-se-á entender as estruturas internas do texto, bem como os seus elementos para que sejam possíveis a compreensão da simbologia adotada pelo narrador e a construção dos sentidos para o texto. Isso ocasionará uma leitura no nível discursivo o que proporcionará a análise das entrelinhas.

O conto inicia-se com a expressão “um pouco cansada” o que já leva o leitor mais atento a se questionar, por que do cansaço? E termina o parágrafo com outra expressão que causa estranhamento no receptor “num suspiro de meia satisfação”. Suspiros já reportam ao significado de uma respiração lenta produzida por desgosto ou desconforto físico, e de meia satisfação. Leva ao questionamento: que mulher é esta? Por que sofre? Esse início coloca o leitor frente à intensidade e tensão do conto se pensar numa vida morna, pouco cansada e meio satisfeita.

O conto apresenta o cotidiano de uma “dona-de-casa” cujo nome Ana é de origem hebraica e significa “pessoa benéfica, piedosa”. Sua maior preocupação é manter a

casa limpa, decorada, pois para ela tudo tem que ter uma aparência harmoniosa, “tudo era passível de aperfeiçoamento, a cada coisa se emprestaria uma aparência harmoniosa”.

Ana é uma mulher burguesa que mora num apartamento com seu marido, filhos e empregada. Pouco se sabe sobre seus filhos, nem quantos são, nem suas idades. Provavelmente, são meninos, pois o narrador se refere a “os filhos de Ana”, “cresciam seus filhos”, “como cortava blusas para os meninos”, “o menino se aproximou correndo”, “apertou-o com força”. Quanto ao marido, também, há poucas referências: “o marido chegando com os jornais e sorrindo de fome”, “o homem com quem casara era um homem verdadeiro”.

No início do conto, toda a vida de Ana está em aparente harmonia em seu cotidiano familiar: ela tem um bom marido, bons filhos, um apartamento confortável. Tudo transcorre como o esperado: filhos crescendo, o fogão enguiçado, pagamento da prestação da casa. Essa mulher, Ana, precisa manter-se sempre ocupada. “Sua preocupação reduzia-se a tomar cuidado na hora perigosa da tarde, quando a casa estava vazia sem precisar dela, o sol alto, cada membro da família distribuído nas suas funções. Olhando os móveis limpos, seu coração se apertava um pouco em espanto. Mas em sua vida não havia lugar para que sentisse ternura pelo seu espanto”.

Ana é o protótipo da mulher objeto submissa, os filhos “exigiam para si instantes cada vez mais completos”, “como um lavrador”, “viera a cair num destino de mulher”, “descobriu que também sem a felicidade se vivia”. Mas, assim como cita várias vezes no conto, “ela o quisera e escolhera”. Abria mão de sua identidade a favor da família, “alimentava anonimamente a vida”. Colocava este seu mundo para funcionar, mecanicamente.

O problema, portanto, era à tarde quando os membros da família estavam em suas funções e ela se deparava consigo mesma. Pode-se perceber, então, o jogo de sim e não, a sensação de perigo que é anterior à palavra propriamente dita. O final da tarde vinha como um alívio. Esses dois elementos – a calma aparente e o perigo de súbito revelado – apontam para a tensão entre o escuro e o brilho. Dessa forma, essa tensão parece processar-se em condições abstratas e responde à captação de uma certa realidade histórica: a realidade do homem contemporâneo nas metrópoles.

Ana, uma pessoa benéfica e piedosa na raiz de seu próprio nome, retrata o conceito de bondade no mundo de Lispector, embora sugira mais um hábito do que um desafio. Uma forma de complacência e não de risco. Isso faz com que não se possa inverter a posição que o amor passou a ocupar. No mundo opaco, o amor se confunde com a transigência diariamente realizada por dois seres, homem e mulher, que se desconhecem.

Um dia, como outro qualquer, Ana estava voltando das compras carregando seu novo saco de tricô, numa referência à rede que a mantém presa a esse cotidiano. Sobe num bonde, um veículo que tem um movimento contido, que a protege porque caminha dentro dos trilhos e, ao mesmo tempo, a expõe porque é aberto nas laterais. Durante o percurso de volta para casa, Ana deparou-se com um cego mascarando chicletes.

O fato de andar nos trilhos e ter um movimento contido fazem com que o leitor verifique que não há liberdade em seus movimentos, numa referência a sua própria rotina e que “assim o quisera e escolhera”, uma espécie de aprisionamento num destino feminino sem muitas alternativas de escolha. O medo da hora perigosa do dia, em que os trilhos das tarefas do cotidiano e da casa não estão presentes, remete Ana a uma outra realidade que a leva a uma descoberta sobre si mesma que, até então, era sufocada.

Isso provoca subitamente toda uma mudança de seu comportamento. Inicia-se, nesse momento, uma situação de desorientação, de desligamento da realidade que vai atingir o seu clímax no Jardim Botânico, onde Ana renasce experimentando outro tipo de percepção das coisas. Dá-se início a uma experiência que a princípio se mostra simples e rotineira, mas que acaba por mostrar toda a força de uma inusitada revelação, ou seja, dá-se início ao momento epifânico ou epifania. É a percepção de uma realidade atordoante quando os objetos mais simples, os gestos mais banais e as situações mais cotidianas comportam iluminação súbita na consciência dos figurantes.

O acontecimento deu-se justamente em uma de suas saídas para tentar preencher o tempo da hora perigosa do dia quando Ana, na volta das compras, toma o bonde e, em uma das paradas do veículo, vê um cego. Este chama a atenção, pois estava realmente parado, “de pé, suas mãos se mantinham avançadas. Era um cego”. Mas, um detalhe chamou, ainda, mais a atenção de Ana: “o cego mascarava chicletes... um homem cego mascarava chicletes”.

O choque que Ana sentiu ao ver o cego mascarando chicletes faz com que ela por instantes enxergue uma outra realidade. Qualquer acontecimento pode furar a segurança do cotidiano e na vida estreita de Ana o choque causado pelo cego é o sinal do fundo falso que sempre resta por mais que as paredes sejam claras, o chão envernizado, numa aparência de tudo limpo e arrumado. Mesmo no espaço mais doméstico e isento resta o perigo.

Contudo, em seu medo, ainda busca na realidade de seu cotidiano algo que lhe parecesse seguro como a preparação de um jantar para seus irmãos. Mas, a imagem do cego é mais forte como se lhe causasse ódio fazendo com que ela reflita sobre como pode um cego ser feliz na escuridão quando ela com sua visão não o consegue? “Ele mastigava goma na escuridão. Seu sofrimento com os olhos abertos. O movimento da 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 uma mulher com ódio”.

A compra esparramou-se com o solavanco do bonde e a distração de Ana. Os ovos quebraram-se e o mal estava feito. Ana começou a sentir esta outra vida, “a rede de tricô era áspera entre os dedos, não íntima como quando a tricotara”. Interessante pensar que Ana fazia tricô, costurava, cuidava da casa, fazia as cortinas, as roupas das crianças ela era a criadora e decoradora de sua realidade manufaturada. Com isso, assegurava utilidade e eficiência no que fazia.

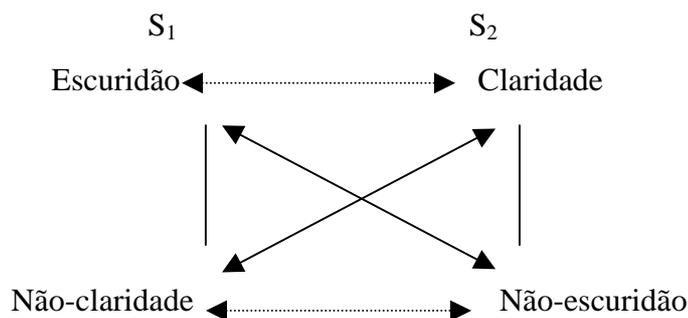
O saco de tricô áspero como o sentido de sua vida que se escorria entre os dedos como os ovos que se quebraram. “E como uma estranha música, o mundo recomeçava ao redor. O mal estava feito. Por quê? Teria esquecido de que havia cegos?” Num sentimento estranho de culpa pelo ódio que sentiu pelo cego, “a piedade a sufocava, Ana respirava pesadamente. [...] O mundo se tornara de novo um mal-estar. Vários anos ruíam, as gemas amarelas escorriam”.

Transtornada acabou por descer no Jardim Botânico que por sua beleza fê-la temer o próprio Inferno. Aqui, pode ser feito um paralelo entre a beleza que salta aos olhos e o cego que está privado disto, que vive o próprio inferno em terra. Perdeu a direção de casa e chegou sem saber ao Jardim Botânico: “Todo o jardim triturado pelos instantes já mais apressados da tarde. [...]. Tudo era estranho, suave demais, grande demais [...] As árvores estavam carregadas, o mundo era tão rico que apodrecia [...] O Jardim era tão bonito que ela teve medo do inferno”. O inferno, nesse conto, pode ser pensado como a quebra do belo, do harmonioso, do conhecido.

Retorna para casa para preparar o jantar familiar. Chega e o seu mundo pareceu-lhe estranho. Algo havia se rompido dentro dela. “Ela amava o mundo, amava com nojo. [...] A vida do Jardim Botânico chamava-a como um lobisomem é chamado pelo luar”. Ao voltar para casa sentia que alguma coisa havia mudado dentro de si, abraçou o filho tão fortemente que o assustou e foi ajudar o marido quando este derrubou café. Carinhosamente, este lhe pegou a mão e a levou para o quarto para dormirem.

Ana foi arrancada de seu mundo atual e jogada de volta para a vida. Ela precisava retomar a sua rotina aparentemente harmoniosa e confortável. “Oh! Mas ela amava o cego! Pensou com os olhos molhados [...] Mas a vida arrepiava-a, como um frio [...] E, se atravessara o amor e o inferno, penteava-se agora diante do espelho, por um instante sem nenhum mundo no coração. Antes de se deitar, como se apagasse, uma vela, soprou a pequena flama do dia”.

Realizadas as análises nos níveis das estruturas narrativas e discursivas, faz-se necessário, agora, dirigir-se para a análise do nível da estrutura fundamental do texto a fim de se compreender como se relaciona o par de oposições identificado como Escuridão X Claridade, reportando à idéia de liberdade e submissão. No quadrado semiótico, assim se dispõe:



Curiosamente, o paradoxo existente no par de oposições contém, em seu interior, um outro paradoxo. Isto é, o escuro que se refere ao cego indica a visão do mais íntimo, a revelação de uma felicidade possível, a recuperação de um mundo abandonado por Ana quando esta resolveu assumir a vida de dona-de-casa. E a claridade que reporta a brilho, limpeza significa a sua submissão à rotina doméstica, a sua cegueira onde ser feliz não faz parte das suas necessidades diárias.

Assim, ao realizar uma leitura das estruturas internas do texto é possível depreender que liberdade para Ana significa viver no escuro, pois é aí que a vida nasce, encontra-se com a luz e, submissão significa viver na claridade, no brilho, porém no escuro, na cegueira, sem “enxergar” a própria vida.

A partir da repartição das palavras, idéias e expressões afins em campos lexicais distintos pode-se perceber, pelo maior número de palavras no campo lexical que indica Escuridão/Sujeira/Liberdade, que Ana, apesar de submissa, deseja muito a liberdade, porém como a sua vida de submissa, de doméstica fora ela quem “o quisera e escolhera” tenta manter, com a rotina da casa, a sua decisão e quando se sente ameaçada agarra-se ao filho “a quem queria acima de tudo” e pede a ele que não a deixe esquecer-se dele.

Dessa forma, Ana, protótipo da mulher submissa/objeto, sufoca-se à meia luz do dia aprisionando-se em seu universo familiar. O cumprimento do papel de dona-de-casa a impossibilita de alcançar a liberdade e, ainda, leva-a a forjar um aparente equilíbrio interior. É a mulher descobrindo “que também sem a felicidade se vivia”.

Um outro campo lexical que não foi aqui selecionado revela um discurso que representa uma família regida pelo sistema patriarcal como por exemplo: “a vida podia ser feita pela mão do homem”; “no fundo Ana sempre tivera necessidade de sentir a raiz firme das coisas”; “viera a cair num destino de mulher”; “de manhã acordaria aureolada pelos calmos deveres”; “alimentava anonimamente a vida”; “tudo feito de modo a que um dia se seguisse ao outro”; “segurou a mão da mulher, levando-a consigo sem olhar para trás, afastando-a do perigo de viver”.

O discurso como prática apresenta marcas das relações sócio-econômica-política-culturais presentes numa sociedade num determinado momento histórico. Ana retrata a mulher pequeno burguesa da década de cinquenta na sociedade brasileira. Com uma vida econômica estável não precisa trabalhar fora para ajudar no sustento da casa, todavia isto lhe custa a liberdade dos desejos de mulher. Condiciona-se a uma forma moldada pela sociedade patriarcal e assume a posição de mãe, esposa e dona-de-casa esquecendo-se de seu próprio rosto. Não é por acaso que no seu momento de revelação causa-lhe mal-estar tendo que desviar o olhar quando vê “uma senhora de azul, com um rosto”, ela já não o possuía “na sua vida não havia lugar para que sentisse ternura pelo seu espanto”.

Ana, que trilhara o seu destino a ponto de “nele caber como se o tivesse inventado”, deseja romper com o vínculo que a mantém submissa à condição de mulher-objeto e apesar de passar por uma experiência reveladora “ela continuou sem forças nos seus braços” e se deixou ser conduzida pelo marido novamente a uma vida que não era a dela, contudo “assim ela o quisera e escolhera”.

Ana vive a sociedade das aparências. Desempenha o seu papel social de acordo com os comportamentos que a sociedade espera dela. Não transgredir as “normas” a fim de garantir o bom convívio familiar e social. Por isso, usa a máscara de boa mãe, boa esposa, perfeita dona-de-casa deixando de exercer a sua condição de sujeito histórico da sociedade para apenas praticar a condição de indivíduo de uma sociedade que se impõe por meio de um discurso dominante.

Essa personagem retrata a vida de muitas mulheres que por medo do sofrimento e solidão se apegam aos afazeres domésticos para não terem que encarar um mundo, onde a vida humana pode ser apreendida em termos de confrontações e dramas individuais e concretos. Neste conto, o narrador focaliza a problemática a partir da criatura que não quer escapar da sua mediocridade confortável. Entre as brechas que sobram a verdade, em raros instantes, jorra como vômito.

3.4.3 A Imitação da Rosa

No conto “A Imitação da Rosa”, a análise se deteve no par de oposições Sanidade X Loucura o qual pode ser subentendido como Submissão X Liberdade. Dessa forma, tem-se os seguintes campos lexicais:

LOUCURA/LIBERDADE	SANIDADE/SUBMISSÃO
curiosidade (L.17) super-humana (L.128) brilhante (L.133) ideiazinhas (L.328) bom espanto (L. 349) tomar cuidado (L.355) também porque uma pessoa tinha que ter coerência, seus pensamentos deviam ter congruência (L. 446-448) lugar claro (L.508) lugar sem poeira e sem sono (L.511) Sem cansaço (L.524) imitar por dento de si as rosas (L.527) calma e suave (L.568) voltou, Armando. Voltou (L.569) a sala e a mulher estavam calmas e sem pressa (L.582-583) altivez (L.595) desabrochada e serena (L.607) luminosa e inalcançável (L.613) alerta e tranqüila como num trem. Que já partira. (L.616-617)	sairiam com calma (L.4) “bem” (L.6) desatenção (L.15) desprezo da amiga (L.16) esquecido da própria mulher (L.18) insignificância (L.19) estava “bem”(L.23) doméstica (L.31) método (L.39) lenta (L.53) burra (L.56) indenizando a todos e se penitenciando (L.70-71) sem discutir (L.74) obedecendo de olhos fechados (L.75) convertida (L.79) humilde (L.84) recuperada (L.96) bom (L.102) de novo cansada (L.108) terrível independência (L.125) humana e precível Não mais aquela perfeição, não mais aquela juventude. Não mais aquela coisa que um dia se alastrara clara, como um câncer, a sua alma.(L.153-155) enjoativa (L.161) no cansaço havia um lugar bom para ela, o lugar discreto e apagado (L.169-170) ocupada (L.186) “senhora distinta” (L.213) voltara da extravagância (L.269)

Em “A Imitação da Rosa”, o programa narrativo é muito simples como nos outros dois contos já analisados: Laura, uma dona de casa e esposa exemplar, manchara recentemente a perfeição de sua carreira doméstica com um período de temporária perda de razão: “Como um barco tranqüilo se empluma nas águas, ela se tornara super-humana”. Deixando para trás seu lar, seu marido, sua posição de “senhora distinta” ela se entregara provisoriamente à loucura.

Mas agora, após um período de internação, em que sucessivas vezes fora lançada pelas enfermeiras “como uma galinha indefesa no abismo da insulina”, ela regressara, enfim, para a “paz noturna da Tijuca”, para sua “verdadeira vida”. De braços dados com Armando, seu marido, ela caminharia novamente com suas “coxas baixas e grossas” devidamente empacotadas pela cinta que fazia dela uma “esposa honrada”. E Laura ficaria orgulhosa quando Armando argumentasse em resposta a seu comentário de que suas pernas curtas eram resultado de insuficiência ovariana: “E de que me adiantava casar com uma bailarina?”. Pois, agora, ela estava de volta “chatinha, boa e diligente”, a esposa de Armando. E tudo parecia correr muito bem, até que, numa tarde tranqüila, Laura percebe fascinada a beleza de um ramo de rosas silvestres que, num gesto de extravagância, comprara na feira.

Laura ainda tenta livrar-se das rosas mandando-as de presente a uma amiga. Mas, ao fazê-lo percebe que as rosas “havam deixado um lugar claro dentro dela. [...] um lugar sem poeira e sem sono”. E é para preencher tão funda ausência que Laura novamente parte. “Desabrochada e serena”, ela está sentada no sofá entregue a uma “solidão já quase perfeita” quando Armando volta do trabalho:

Ela estava sentada com o seu vestidinho de casa. Ele sabia que ela fizera o possível pra não se tornar luminosa e inalcançável. [...] Da porta aberta via sua mulher que estava sentada no sofá sem apoiar as costas, de novo alerta e tranqüila como num trem. Que já partira.

O estudo do conto “A Imitação da Rosa” no nível discursivo considerará a presença do discurso religioso autoritário como sendo uma das causas que leva Laura, a protagonista, a uma crise existencial. Esse fato fará com que ela chegue à alteridade como válvula de escape para a sua condição de mulher submissa.

O narrador de “A Imitação da Rosa” arditamente trabalha os fatos de maneira gradativa permitindo ao leitor atento perceber que o conto está dividido em duas partes e que o marco divisor é o momento epifânico.

O primeiro momento equivale, mais ou menos, à metade do texto. É possível perceber nele vários submomentos: a descrição da submissão da protagonista; a sua auto-imagem em oposição à figura da amiga; a influência da religião para a sua submissão; o comentário sobre o período em que esteve internada e paralelamente sobre Armando, seu marido; e, volta a falar de sua submissão, como se fechando um ciclo, um ciclo de sua vida, pois a partir desse momento ela “recomeçará” iluminada.

No segundo momento, Laura passa a agir espontaneamente e por impulsos, começa a ter idéias, a tomar cuidados para não ser descoberta; comenta sobre a influência religiosa, porém, agora, criticando sem medo ou respeito, apontando falhas; passa a cometer pecados e a imaginar as reações de Carlota e Armando; livra-se das rosas e passa a ver a claridade; fica frente-a-frente com Armando e parte. Nesse segundo momento, não se fecha um ciclo como no primeiro, pois, agora, sua vida não é mais a mesma, sai da mesmice e parte “como num trem”.

Já nos primeiros parágrafos do conto, Laura aponta indícios de sua submissão e de sua falta de brilho, de luz: “a casa deveria estar arrumada [...] para que pudesse atender o marido” usaria o “vestido marrom” e, então, sairiam juntos “o braço no dele”. Sua submissão vai além daquela dedicada ao marido é também, “submissa à bondade autoritária e prática de Carlota” e “ela mesma”, agora, voltava a “sua insignificância”.

Quando se refere à amiga do colégio, Carlota admite e admira a sua originalidade e ambição: o fato de tratar o marido de “igual para igual”; e de ter mentido para as freiras dizendo ter lido o livro “Imitação de Cristo”. Carlota ria “com força” e não via “perigo em nada”. Qualidades ou atitudes que eram avessas às de Laura que, além de submissa, não era perfeita, visto que tinha “insuficiência ovariana” e não tivera filhos.

A religiosidade sempre norteou as atitudes e pensamentos de Laura. Ela estudara num colégio de freiras, no Sacré Coeur, e fora educada, ou melhor, *domesticada* para ser uma perfeita esposa e dona-de-casa sem precisar pensar ou agir por conta própria uma vez que a mulher deve ser submissa ao marido. Quando aluna copiava “com letra perfeita os pontos da aula sem compreendê-los”. Acreditava que “a paz de um homem era, esquecido da mulher, conversar com outro homem”. Dava “graças a Deus” por não viver num ambiente que “exigisse que ela fosse mais arguta e interessante”

O discurso religioso propaga uma idéia de segurança para quem vive sob o cumprimento de suas leis, mas na verdade, é uma forma de vício, alienação que dissimula uma hierarquia política e projeta a figura paterna ou aquilo que de *melhor* existe no ser humano. Um vasto campo lexical configura a presença dessa forma sutil de repressão:

“convertida”; “tivesse culposamente traído”; “com fé como se estivesse indenizando a todos e se penitenciando”; “obedecendo de olhos fechados”; “abandone-se” – que pode ser entendido como entregue-se –; “dera-lhe uma palmada nas costas” – como o ato de flagelar-se –; (sem) “incredulidade”; “piedade pungente”; “fora apenas uma fraqueza”; “pior tentação”; “graças a Deus”; entre outras. Essas expressões aqui apresentadas pertencem somente ao que foi denominado como sendo o primeiro momento da narrativa.

O modo pelo qual a narração do texto vai sendo estruturada mostra que a protagonista se sente de tal forma acuada que isto desencadeará um estado de conflito interno e conseqüentemente uma ruptura com estas leis que lhe foram impostas para que “desabroche serena”.

Por um tempo, Laura estivera internada numa clínica de recuperação porque havia perdido temporariamente a razão. As lembranças que este momento lhe traz são caracterizadas por uma “terrível independência” e “facilidade monstruosa de não dormir”, isto “a fizera subitamente super-humana”, tranqüila no seu isolamento brilhante.

Seu marido fazia-lhe visitas de cerimônia e levava “maçãs e uvas”. É interessante constatar que estas duas frutas, também, se fazem presentes em histórias bíblicas recuperando, portanto, o discurso religioso. A primeira relacionada ao pecado original de Eva, a mulher que fizera o homem cair em tentação e que fora a sua perdição. A segunda reporta tanto à embriaguez e, por isso, fora de si o homem comete as suas falhas, quanto à lembrança de Cristo, pois o vinho simboliza o seu sangue no momento da comunhão eucarística. Cristo que veio ao mundo para livrar o homem do pecado.

Ela, Laura, não as comia, estava na clínica para recuperar-se, para voltar a ser aquilo que sempre ambicionara, uma perfeita dona-de-casa. Quem as comia eram as enfermeiras que davam de ombro sem se importar com o gesto e tinham “aquela luz cega [...] penteadas e alegres saindo para as folgas”. As enfermeiras tinham a luz que ela não tinha, eram independentes, alegres e tinham folgas. Ela era “lançada como a uma galinha indefesa no abismo da insulina”.

Houve um momento quando, ainda, estudava que “lhe haviam dado para ler a “Imitação de Cristo”. Na época não entendera nada. Chegou mesmo a pedir perdão a Deus, pois acreditava “que quem imitasse Cristo estaria perdido na luz”, “Cristo era a pior tentação”. Para a personagem, Cristo representava a luz divina. Em João capítulo 8 versículo 12 encontra-se “Aquele que me segue não andarás nas trevas”, porém, luz para ela significava nascimento, “terrível independência”, liberdade, enfim tudo aquilo que lhe ensinaram que uma “senhora distinta” não deveria pensar, nem fazer, nem ser. Assim, imitar Cristo

significaria contradizer os ensinamentos e tornar-se independente conseqüentemente perdida, doente, culpada.

Ela fora entregue ao marido pelas mãos do pai e do padre como se fosse um objeto sem vida própria, sem o livre arbítrio. Em nenhum momento da narrativa ela se refere ao marido usando as palavras “amor” ou “paixão”, mas sim enumera as suas obrigações de esposa: passar as camisas; cuidar da casa; não deixar faltar carne; a vida íntima;... O que sugere mais uma vez, que tivera uma educação imposta pela família e pela igreja para que fosse simplesmente uma perfeita dona-de-casa.

As figuras masculinas presentes no texto: marido, pai, padre e médico têm papéis correlatos. São os elementos indicadores do que se deve obedecer “de olhos fechados”. São papéis sociais definidos. O papel feminino situa-se dentro dessa esfera de poderes e por ele é limitado. Não é por outra razão que a “paz de um homem era, esquecido de sua mulher, conversar com outro homem sobre o que saía nos jornais” restando à mulher conversar com outra mulher “sobre coisas de mulheres”. A paz resulta, então, da aceitação por ambos – masculino e feminino – de seu papel num quadro social previamente estabelecido.

A busca da *perfeição* surge a todo instante, ora relacionada à domesticidade, ora à ruptura. Como uma espécie de termo indecível, passa a consistir em elemento referenciador das duas relações tidas por oponentes. Assim, mesmo antes de aparecerem as rosas na narrativa o significante *perfeição* surge relacionado à domesticidade: “Laura tinha tal prazer em fazer de sua casa algo impessoal; de certo modo perfeita por ser impessoal” e, também, à ruptura: “mesmo dentro de sua perfeição acordada, a piedade e o amor, ela super-humana e tranqüila no seu isolamento brilhante”.

Quando diz: “não tem importância que eu engorde, pensou o principal nunca fora a beleza” vê-se que a beleza deve ser rejeitada por não fazer parte da perfeição doméstica. Esta, ao contrário, é acolhida por ser impessoal, está associada à idéia de “casa alheia”; “recuperada”; “arrumada e fria”.

A perfeição temida refere-se à perfeição “de que ela retornara” e “a perfeição do planeta Marte” cujos traços amarram-se ao de ausência de cansaço, ao de isolamento “brilhante”, “ao de ser super-humana”. Assim, as rosas, Cristo e Marte são signos portadores de uma mesma relação: a perfeição.

Laura, de olhos fechados, está em pleno “devaneio” quando de repente os abre e passa a observar que na sala tudo estava limpo e arrumado por suas próprias mãos. Começa a ver a beleza a sua volta até que diante de si surge “um jarro de flores”. Dá-se, aqui, o início do que foi denominado de segundo momento da narrativa.

A personagem começa a transformar-se e passa, então, a classificar as flores, rosas, como sendo de “completa e tranqüila beleza”, “perfeitas”, “não de todo desabrochadas”, “lindas”, “rosadas”, “pequenas”, enfim, as rosas passam a ser a perfeição.

Começa uma relação de identificação com as rosas. Insiste em repetir que elas eram miúdas, também, Laura era miúda. Diz surpresa que “parecem até artificiais!” ou será que ela era artificial vivendo uma vida que fizeram-na crer que era “sua verdadeira vida”? As rosas tinham uma “luminosidade tranqüila”, também, ela se torna “luminosa” e “tranqüila”. Assim como a rosa desabrocha, ela estava “desabrochada e serena”. Ou seja, imitar as rosas “não era sequer difícil”.

Laura passa, agora, a pensar com curiosidade, a ter idéias originais – como mandar as rosas para Carlota. Surge uma nova mulher, que passa a ver as coisas sob um novo ângulo e que passa a agir por impulsos sem ser metódica, “tive o impulso de dar a você”. Uma mulher que deseja ao mesmo tempo desfazer-se das rosas e tê-las, pois as considera bonitas e suas. Para isto tenta ser persuasiva buscando argumentos que justifiquem o fato de querer tê-las. A palavra religiosa autoritária não permite modificações, impõem verdades que só podem ser confrontadas com um discurso persuasivo, pois este é rico em dialogismo e instiga a insubordinação às regras.

Percebe-se que, agora, consciente, ou como faz crer o narrador, entregue ao estado da loucura, o léxico voltado para o discurso religioso muda de submissão, que fora no primeiro momento, para um olhar crítico. Agora, quando imagina a surpresa de Carlota ao ver que a amiga tivera uma idéia esta “cena imaginária e aprazível” a faz “sorrir beata”. Uma terceira pessoa surge em seu lugar e esta é “cheia daquela fé suave e crepitante e grata e tranqüila”, não mais aquela obsessão, aquele vício. Faria um “julgamento imparcial e severo”. Reconhece em si a “mulher que peca”, mas “qualquer pessoa pode se arrepender!” e “revoltou-se de súbito”.

Na verdade, Laura, no primeiro momento, declara-se submissa ao marido, ao pai, ao médico, ao padre, até mesmo à Carlota e , agora, passa a ser submissa à perfeição das rosas, por isso precisa se ver livre delas, “aquela beleza extrema incomodava. Incomodava? Era um risco”. Sua empregada levaria as rosas até a amiga. A expressão utilizada pela narradora para essa passagem do texto faz nova alusão à Bíblia: “Maria daria as rosas a Carlota”. Ora, as rosas são lidas o tempo todo como sendo luz, tem-se, então: Maria daria a luz a Carlota, assim, como Maria deu à luz a Cristo. Para Laura, Maria anunciaria a luz, o nascimento de uma nova mulher.

Passa a viver um conflito interior muito grande em “dar”, “ter” ou “ser” as rosas. Em virtude disso comete vários pecados: a ira, “insistia com cólera”; a cobiça, “você bem sabe que pode tirar as rosas de sua mão e roubá-las”; a avareza, “por um mínimo instante de avareza”; a inveja, “aquela inveja, aquele desejo”; a luxúria, “por que não pôr na golinha de renda verdadeira o camafeu?”. Os quatro primeiros surgem num mesmo instante como numa explosão de sentimentos o que faz com que apele para uma credence popular para justificar “foi o destino quem quis!” e chega a clamar “tem piedade, meu Deus”. Fazendo isso, Laura está mostrando que, na verdade, estes pecados estão muito próximos e qualquer deslize leva uma pessoa a cometê-los.

Após esta ruptura com as “leis” da Igreja, Laura tece uma crítica severa:

Mas que, para o coração tão cheio de culpa da mulher, tinha sido cada dia a recompensa por ter enfim dado de novo àquele homem [Armando] a alegria possível e a paz, sagradas pela mão de um padre austero que permitia aos seres apenas a alegria humilde e não a imitação de Cristo.

A culpa que passa a carregar dentro de si já fora compensada pelos dias que proporcionara a Armando, seu marido: a paz e a alegria do casamento alcançadas com sua total submissão. Submissão essa estimulada por um padre que, ao invés de ser aquele que acolhe e cuida de seu rebanho com carinho e zelo, o máximo que permite a seus fieis, e ainda de uma maneira severa e rígida, é uma alegria humilde, e não a luminosidade e o livre arbítrio que é a imitação de Cristo.

Feita a crítica àquilo que lhe causava tanto mal, àquilo que a reprimia tanto, agora sim, pode-se declarar uma rosa “desabrochada e serena” com a “serenidade do vagalume que tem luz”. E, ainda, dizer ter uma “derradeira piedade pelo homem”, fazer-lhe “o último pedido de perdão que já vinha misturado à altivez de uma solidão já quase perfeita” e entregar-lhe com alívio a “piedade” que conseguira com esforço guardar até que ele chegasse e partir “alegre e tranqüila como num trem”.

É característico da autora a utilização do discurso indireto livre na voz do narrador representando com mais intensidade a onisciência a fim de promover monólogos interiores com o objetivo de provocar na personagem o fluxo de consciência. Esse é o recurso máximo do romance psicológico, pois rompe os limites do Eu permitindo que o Outro surja do inconsciente. Dessa forma, neste conto analisado, a narrativa se realiza através de uma

falsa terceira pessoa, simulacro da primeira, o que permite a construção dos fatos quase que inteiramente produzidos na consciência de Laura.

Essa tensão entre um aparente narrador de fora – como se os fatos fossem apresentados a partir de um ângulo de visão exterior – e o efetivo narrador de dentro – como se os fatos jamais pudessem desprender-se da linguagem e da percepção da personagem – estabelece um duplo olhar, uma espécie de visão que não é de dentro nem de fora, mas “com”, e que se articula à própria divisão da personagem entre duas atitudes: a mulher “impessoal”, obediente aos padrões estabelecidos de esposa, e a de mulher “pessoal”, a que rompe com os contratos e os códigos de expectativas sociais.

O estado de conflito criado por essas duas forças pelas quais o processo de narração se estrutura efetiva o monólogo interior fazendo com que uma “terceira pessoa”, o Outro, rompa as barreiras do inconsciente e desabroche sereno. Uma “terceira pessoa” “[...] ela chamava a si mesma de ‘Laura’, como a uma terceira pessoa. Uma terceira pessoa cheia daquela fé suave e crepitante e grata e tranqüila...” que diferentemente tem idéias originais e coragem de expô-las para o marido e os amigos e assim “Carlota surpreendida com aquela Laura que não era inteligente nem boa mas que tinha também seus sentimentos secretos” reconheceria na amiga e companheira de escola características que julgava não ter.

De acordo com Freud, quando há a vazão dos nossos desejos e medos seguros dentro do nosso inconsciente surge o nosso “impróprio” do nosso “próprio”. Nesse momento, tem-se, então, a manifestação do nosso outro. Assim, Laura ao identificar-se com a beleza e perfeição das rosas está, na verdade, oportunizando a si mesma todo um momento de reflexão sobre a sua condição social de modesta esposa, dependente, frágil, sem filhos e traz de volta (pois ela já estivera nesta mesma situação antes quando fora internada) a “terrível independência”, torna-se novamente distante e “super-humana” como “um barco tranqüilo emplumando-se nas águas” auto-censurando-se naquele “ponto vazio e acordado” “horriavelmente maravilhoso”.

O marrom e o sombrio se transfiguram em “luz que inunda violenta a sala”. Ela agora sorri. O marido é olhado quase como um inimigo. O embaraço por não ter podido resistir é “ vaidoso” e o olhar da falta brilha com “a serenidade do vaga-lume”.

Outro recurso utilizado pelo narrador que se classifica como sendo narrador de romance psicológico e que proporciona um ir e vir do consciente para o inconsciente e vice-versa é a questão do tempo. O futuro se fecha sobre o passado num movimento circular que à semelhança de numerosas obras modernas suspende o tempo.

O personagem, fechado no seu tempo subjetivo, já não vive no mundo histórico. Laura, já alienada, não percebia o tempo passar:

Mas ainda era cedo [...]
Ainda era tarde. Uma tarde muito bonita.
Alias já não era mais de tarde.
Era de noite. Da rua subiam os primeiros ruídos da escuridão e as primeiras luzes.

O passado irrompe constantemente o presente e com isso o inconsciente, o consciente, de tal forma que passam a representar um universo em que a cronologia e o Eu empíricos perdem seu sentido. No conto analisado já no primeiro parágrafo:

Antes que Armando voltasse do trabalho a casa deveria estar arrumada e ela própria já no vestido marrom para que pudesse atender o marido enquanto ele se vestia, e então saíam com calma, de braço dado como antigamente. Há quanto tempo não faziam isso?

É possível perceber a presença de três tempos a partir dos quais se organizam os acontecimentos: o presente, que se constitui na expectativa de preparar-se dentro de uma determinada praxe social para a chegada do marido; o passado, que tanto se refere a um momento em que as coisas já ocorreram dessa mesma forma “como antigamente”, como a um outro em que essas coisas já deixaram de ocorrer “Há quanto tempo não faziam isso?”; e o futuro do pretérito que consiste efetivamente em um futuro do passado pela relação de especularidade que mantém gramaticalmente com o tempo passado e, no caso, por só se tornar pensável com base na semelhança estabelecida com o passado que representa o tempo de obediência ao ritual doméstico.

Falar de um possível futuro, “e então saíam” e antevê-lo justifica-se pelo entendimento do que seria feito em função de sua consonância com o já feito enfim, o conhecimento do futuro (do pretérito) baseia-se no conhecimento de um passado construído com base na repetição de atos habituais. Entretanto, entre a previsão presente e aquilo que a possibilita apresenta-se um espaço interrompido, um lugar branco, vazio e interdito que se deixa ver por menções fragmentárias apenas de modo enigmático. Contra esse proibido vão por que passara e a que teme voltar, Laura se debate apoiando-se num consenso coletivo que

tende a ter ruptura como doença e continuidade como saúde. A “doença” a impedia de viver a “saúde” social.

A dinâmica do texto não é feita pelo prosseguimento do que se conta e, sim, pelo discurso que vai e volta, que se repete e que produz aproximações semânticas. Por isso mesmo, quando a personagem se recorda do espaço em que esteve sob tratamento não se interrompe a narrativa presente, pois o que se traz à superfície são unidades discursivas em que, através da memória, alguns traços gerais caracterizam e inventam o ambiente: a luz, as frutas, a insulina, as enfermeiras, a expressão abatida do marido. As frases não criam tal espaço enquanto um outro lugar, tudo se passa na sala da casa de Laura, em sua recordação, ou mais exatamente, em sua linguagem por fragmentos de imagem.

O ritual de “recuperação” de Laura se passa enquanto recuperação da força da domesticidade. Mostra-se metódica com o trabalho caseiro, pois isso a ocuparia e não permitiria que tivesse tempo para pensar. Mas, ao ficar relaxada para tomar seu copo de leite seguindo, de “olhos fechados”, as instruções médicas, mesmo que não concordasse com elas, Laura de súbito os abre e o seu momento presente vê as flores no jarro. As flores que vão fazer com que ela desencadeie um fluxo de pensamentos fazendo com que saia de sua rotina metódica e se *perca* entrando num processo de alienação e perturbação para que, enfim, permita que o seu Eu reprimido desde a infância aflore e ocupe o seu lugar.

Laura é a única personagem dos contos aqui analisados que ao final do conto não retorna. Laura é a que se abandona a um estado potente e luminoso de “loucura”. Loucura que em Clarice Lispector pode ser lida como transcendência de um mundo “real” e estéril. Loucura que pode ser compreendida como um estado de espírito “dominado” por um outro ser que habita o próprio ser, ou seja, a explosão de um Outro que está reprimido no inconsciente e que por algum motivo vem à tona.

O filósofo Mota Pessanha (1965, p.69) escreve a respeito de loucura o que pode ser aplicado à Laura e sua comunhão com as rosas:

Loucura - este êxtase também, este ‘fora de si’, esta alienação irmã do encontro radical com a realidade que o metafísico persegue. Loucura - este modo enganado de se voltar à plenitude original, à inocência infante. Loucura: esse engano - por um triz! - mas que põe tudo a perder, todo o ser, deixando o sócia em seu lugar - o nada.

Entende-se por alteridade quando o ser humano, em muitos momentos de sua vida, foge e/ou vê os outros fugirem dos padrões tidos como “normais” para agir de

maneira avessa ao seu costume. Esta circunstância tende a se agravar se o sujeito ao perceber e confrontar sua própria estranheza, deixar seus desejos e atitudes inesperadas vir à tona e ao invés de integrá-lo ao mundo projetá-lo para fora dele. Portanto, alteridade é quando ocorre a identificação da diferença que o outro suscita. É a manifestação do “outro”, do “estrangeiro” que há dentro de cada um em situações que a psicologia não prevê, mas tenta explicar.

O que causa estranheza, o estranho, é algo já conhecido que retorna sob um aspecto assustador. Aquilo o que não se sabe como lidar. Aquilo que deveria permanecer oculto, mas que por algum motivo vem à luz. Freud cita que a repetição involuntária, por exemplo, pode ser vista de forma inocente ou simplesmente coincidente, no entanto pode estar cercada por uma atmosfera de estranheza se o indivíduo atribuir um significado secreto a essa ocorrência obstinada. Assim, a repetição passa a ser percebida como algo estranho.

Outra teoria sustentada pela psicanálise é a idéia de que todo afeto quando reprimido em uma determinada fase da vida pode retornar futuramente e transformar-se em uma forma de ansiedade o que caracterizaria o estranho.

No caso do conto “A imitação da rosa”, percebe-se que a constante repetição de expressões do narrador e da própria Laura incomodava-a, “bem, eu já disse isso mil vezes, pensou encabulada. Bastaria dizer uma só vez”, e ao mesmo tempo a reprimia, pois aqueles que estavam a sua volta não toleravam a sua repetição, ou simplesmente a ignoravam: “Ela bem se lembrava das colegas do Sacré Coeur lhe dizendo: ‘Você já contou isso mil vezes!’, ela se lembrava com um sorriso constrangido”; “e ela também tomava cuidado para não cacetejar a empregada que às vezes continha a impaciência e ficava um pouco malcriada, a culpa era mesmo sua”.

Ela, que reprimida na infância, fora *domesticada* para ser uma boa dona de casa pela família e pela igreja sem ter o seu livre arbítrio respeitado, consegue, através de uma visão epifânica, transitar entre consciente e inconsciente para, agora sim, “consciente de que acabara de pensar exatamente isso e passando rápida por cima do embaraço em se reconhecer um pouco cacete, pensou numa etapa mais nova de surpresa”, deixar desabrochar o seu outro.

Ao acompanhar a leitura percebe-se uma inversão na relação entre masculino e feminino. Armando que ficava “esquecido da própria mulher”, pois esta cumpria o papel que lhe era atribuído, torna-se um “marido cansado e perplexo” e “infeliz” diante da mulher “super-humana”. As reações de Armando ao chegar em casa e ver a sua mulher transformada percorrem diversos níveis: de susto, “ele estacou com aquele ar ofegante e de súbito paralisado”; de disfarce e dúvida, “ele enviou um rosto sorridente, desconfiado”; de

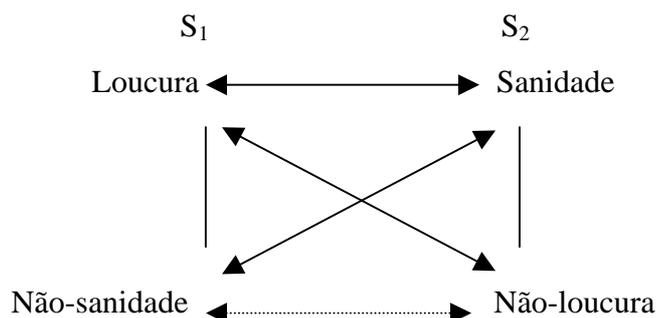
horror pela certeza da transformação, “pois inesperadamente ele percebia com horror que a sala e a mulher estavam calmas e sem pressa”; da indignação e rivalidade, “como quem fosse terminar enfim por dar uma gargalhada ao constatar o absurdo..., de onde a olhava em guarda, quase seu inimigo”; de recriminação, “desviou os olhos com vergonha pelo despudor de sua mulher” e da fraqueza, da estranheza e respeito, “ele a olhava. Envelhecido, cansado, curioso”.

Em atitude oposta, Laura passa gradativamente do “esforço” (não realizado) de sorrir “para que de novo ele soubesse que nunca mais haveria o perigo de ele chegar tarde demais”; da exposição “calma e suave” de que algo voltara, “Voltou, Armando. Voltou”; da nova atitude, “sentada com mãos cruzadas no colo, com a serenidade do vagalume que tem luz”; da explicação de que fora por causa das rosas, desprendendo-se do último vínculo de dependência, “o último pedido de perdão que já vinha misturado à altivez de uma solidão já quase perfeita”; até tornar-se “luminosa e inalcançável” e “de novo alerta e tranqüila como um trem. Que já partira”.

A inversão não é gratuita e o que se coloca como força nega seu sentido de dominação do outro significando superação de si mesmo. A proposta de libertação de modo próprio aí se efetua pelo estabelecimento da diferença. Nesse conto, a autora utiliza-se de artimanhas e inverte o jogo e com uso de uma linguagem elaborada abala as relações ideológicas.

As obras de Clarice são feitas para que “iscas” sejam lançadas e palavras sejam pescadas. Dessa maneira, ler as entrelinhas é essencial para se completar o sentido do texto. Neste conto aqui analisado foi nas entrelinhas que se percebeu a presença de um discurso religioso autoritário o qual desencadeou na personagem um momento de conflito e sua conseqüente ruptura com o sistema vigente.

Partindo dessa hipótese de leitura, propõe-se o seguinte esquema de representação do nível profundo:



Dessa forma, é possível verificar que o par de oposições Loucura X Sanidade auxilia na compreensão do destino da personagem protagonista. Laura, na sua busca pela independência, passou por um período em que se entregara à loucura e ajudada pelos mais próximos conseguiu “recuperar-se”, contudo não resistindo ao seu desejo maior de liberdade retorna à situação de alienação.

A loucura é interpretada neste estudo como sendo a oportunidade de a personagem deixar aflorar de dentro de si o seu Outro, a sua vontade mais secreta. Vontade essa reprimida por conceitos morais pregados por conta de uma educação religiosa severa.

Assim como no conto “Amor” havia um paradoxo contido no interior do par de oposições ali interpretado, no conto ora analisado encontra-se, também, a presença de um paradoxo. A sociedade considera como louca a pessoa que está “fora de si”, aquela que não segue as “leis” que esta impõe, e são a pessoa que apresenta “normalidade” física ou psíquica, ou aquela que segue os seus “mandamentos”.

Ora, se do ponto de vista social estar “bem” corresponde a cumprir normas, estar “mal” corresponde a romper com elas. No caso da personagem protagonista estar louca significa ter vida própria, ser independente ao passo que estar sã indica cansaço, desânimo, submissão. Portanto, quando Laura decide “viver” a vida diferente do que os outros esperam dela é vista pela sociedade – marido, amigos, empregada, médico – como alguém que está fora de si e que precisa ser “vigiada”, e de cuidados. Passa a representar uma ameaça à sociedade, uma mulher que deseja ter luz própria.

4 PROPOSTA DE LEITURA PARA O ENSINO MÉDIO

4.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: ANÁLISE CRÍTICA

A literatura, como arte presente na vida das pessoas, é um dos caminhos mais prazerosos para ampliar os limites do próprio saber e conhecer mais profundamente sobre o homem e o mundo. Ela possibilita estabelecer relações com situações ímpares permitindo ao leitor o mergulho na leitura para que ele consiga interagir e se transportar para outras situações que não as suas e delas sair modificado.

A leitura é uma das formas de trabalhar o desenvolvimento do ser humano, pois atua na construção do sujeito leitor. Quando se trata de leitura literária, esta oferece uma pluralidade de significações que ultrapassam o ato mecânico de apenas identificar o escrito. É necessário que o leitor transcenda o mundo das palavras e invada o amplo mundo semântico para, então, “reescrever” o que está lendo.

A prática da leitura é uma atividade produtora de sentidos singulares. Porém, para que a elaboração desses sentidos seja coerente deve haver uma cumplicidade entre autor e leitor. O primeiro antecipa a atuação do segundo apresentando indícios que precisam ser interpretados para obter o sentido. Assim, o texto está amparado por um suporte que lhe assegura legibilidade e confere ao leitor uma participação de co-autoria, desde que esta seja autorizada pelas “pistas” deixadas pelo autor.

Quando a leitura se encontra no contexto escolar, cabe ao professor provocar uma situação em que aquela instaure a natureza literária do texto privilegiando os conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à formação de um “bom” leitor de literatura: a análise do gênero do texto, os recursos de expressão, o autor-narrador, a linguagem, a localização e interpretação das figuras de linguagem, enfim a análise do que torna aquele um texto literário. O importante é que o aluno adquira habilidades para construir, ele próprio, significados para o texto e acabe por se tornar sujeito da aprendizagem.

Dessa forma, o professor ao trabalhar o texto ficcional deve ter clara a “verdadeira” natureza da leitura – estética e não utilitária – e, a partir daí refletir sobre as condições necessárias para o aprendizado adotando uma linha de conduta e nela buscando coerência com a sua prática. O que se pretende com esta pesquisa é proporcionar ao professor do ensino médio mais *uma* estratégia de leitura e não torná-la *a* estratégia, visto que cada um

tem uma realidade diferente e adaptações devem ser feitas quando necessário para atingir o objetivo que é formar um “bom” leitor de literatura, ou seja, um “leitor ideal”.

Esta pesquisa parte do pressuposto de que autor/texto/leitor fazem parte do mesmo “jogo” de construção de sentidos. O texto possui uma estrutura interna definida, delineada pelo autor e o leitor possui o conhecimento prévio que é influenciado pelo contexto histórico-econômico-social, grau de instrução e ideologia que lhe permitirão fazer as suas inferências para construir o sentido do texto de modo correto. Dessa forma, alguns pressupostos teóricos que foram apresentados no Capítulo 1 nortearão esta proposta de leitura. Isso porque aquelas são teorias que partem de uma realidade e público alvo diferentes dos aqui considerados.

Ao estudar a teoria da Estética da Recepção proposta por Jauss pode-se inferir que a mesma tem um papel relevante no meio acadêmico. A partir dela o receptor passa a ter papel de destaque para a concretização de um texto. Aguiar (1996, p.28) cita que:

A teoria de Jauss [...] apresenta pontos muito positivos ao valorizar o papel ativo do leitor na recepção, pensando o fenômeno social da comunicação estética. Acentua a função particular desempenhada pela literatura na sociedade, pelo seu caráter emancipatório, que abre novas perspectivas ao leitor, não apenas no âmbito da experiência estética, mas da existência como ela ainda pode ser vivida.

Porém, podem-se, também, perceber alguns pontos que dificultam a operacionalização dessa teoria em sua totalidade. Entre eles está o fato de o teórico partir do pressuposto de que o seu leitor é aquele considerado como o “ideal”. Aquele que coopera com o texto de forma comprometida. Aquele que busca a cada nova leitura a informação necessária para a construção de seu conhecimento, ou seja, aquele que está apto e pronto para ter o seu horizonte de expectativas constantemente ampliado.

Contudo, o profissional que atua na educação sabe que na prática em sala de aula não é esse o leitor que ele encontra como regra, mas sim como exceção. Além disso, muitas vezes, não possui tempo hábil, nem condições para tornar o seu aluno um leitor ideal. Assim, essa teoria “peca” por não “trabalhar” com o leitor para torná-lo competente, e sim por selecioná-lo. Agindo dessa maneira, Jauss demonstra ter uma atitude de discriminação, pois considera apenas uma parcela do público leitor: o “ideal”.

Iser em sua proposta teórica valoriza o receptor e respeita a sua interpretação assim como Jauss e apresenta, ainda, a preocupação em não permitir que ele se

afaste do “caminho trilhado” pelo autor quando afirma que o leitor deve respeitar as estruturas internas do texto. Para Iser, a ficção é resultado da interação entre o processo de produção do texto e o efeito deste sobre o leitor. Entretanto, apesar de considerar os dois pólos – texto e leitor- como importantes para a concretização do texto ficcional o autor, também, trabalha com o conceito de “leitor ideal”. Seria um leitor ideal aquele que conseguiria por si só preencher “os vazios” do texto de forma coerente, satisfatória e saberia reconhecer as múltiplas interpretações possíveis. Assim como seu contemporâneo, Iser falha em prestigiar o leitor “já pronto” e deixar “de lado” aquele que apresenta dificuldades de compreensão das estruturas internas do texto.

Tendo como base essas duas teorias as professoras Bordini e Aguiar criaram um método que valoriza o receptor partindo de seu conhecimento de mundo e despertando nele o interesse em ampliar os seus horizontes. É uma proposta em que o aluno tem uma participação ativa, visto que interage com o texto e constrói o seu próprio conhecimento, o que torna esta uma proposta de grande valia para os professores, principalmente para os docentes do ensino fundamental. Porém, é uma metodologia que se torna inviável, quando se pensa em leitura voltada para o ensino médio, porquê, também, não apresenta a preocupação de preparar o aluno para realizar uma correta interpretação e porque o professor do ensino médio tem um amplo rol de conteúdos para ser cumprido e conta com um reduzido número de aulas para isso não disponibilizando de “tempo” para cumprir todas as etapas.

Assim, respeitar todas as cinco etapas desta proposta pode não ser condizente com a realidade em sala de aula. Por isso mesmo, a proposta de leitura apresentada nesta pesquisa, apesar de considerar importante e aconselháveis para alcançar o sucesso desejado a aplicação de todas as etapas elaboradas pelas autoras, quando se tem tempo hábil, não colocará em prática todas elas e trabalhará com uma única autora: Clarice Lispector.

Essas duas teorias e a proposta de leitura elaborada a partir delas consideram como de suma importância os contextos social, ideológico, cultural e intelectual em que se encontra o receptor e, sem dúvida alguma, o é, mas não é o suficiente. Para que o sujeito leitor possa fazer as inferências e tê-las respeitadas porque se apresentam coerentes, faz-se necessário que o mesmo possua um certo conhecimento sobre a estrutura do texto. O professor deve permitir ao aluno acesso às teorias - ou pelo menos aos seus pressupostos - que dediquem atenção à análise dos elementos internos do texto para entender como estes elementos estabelecem os sentidos, até mesmo para que o leitor saiba respeitar as estruturas de apelo do texto a que Iser se refere.

A preocupação maior da teoria semiótica greimasiana é mostrar como se constrói o sentido do texto e para isso prevê o exame dos elementos figurativos como meio de acesso para atingir as estruturas significativas que estão implícitas nas entrelinhas. Para tanto, essa teoria procura aliar análises internas – estruturas do texto - e externas – recepção - por entender que o texto só existe por ser objeto tanto de significação quanto de comunicação. Contudo, essa teoria dedica atenção maior à análise interna do texto não considerando o receptor como deveria ser em suas concepções e conhecimentos.

O importante dessa teoria é que ela se preocupa em entender a mensagem que o texto traz analisando e respeitando as estruturas internas do texto. Para isso trabalha com três níveis de interpretação partindo de uma análise mais superficial para uma mais profunda. Portanto, levá-la para a sala de aula no ensino médio e instrumentalizar o aluno para que passe a realizar uma interpretação consciente parece ser a atitude correta.

Todavia, a terminologia adotada pelos teóricos da Semiótica é por demais complexa e poderia tornar-se desinteressante e enfadonha para os alunos do ensino médio principalmente para aqueles que não pretendem cursar Letras no ensino superior. Sendo assim, a proposta de leitura aqui formulada apropriar-se-á das técnicas de leitura para os vários níveis de compreensão, porém não adotará a sua terminologia, uma vez que o objetivo é oferecer ao aluno do ensino médio uma alternativa metodológica para que efetue suas leituras com mais propriedade.

É interessante, ainda, destacar que ao realizar uma análise mais atenta dessas teorias pode-se verificar que a Teoria do Efeito elaborada por Iser parece ser um elo entre a Estética da Recepção e a Teoria Semiótica. Ela considera o receptor como a chave-mestra para a concretização de uma obra literária, ao mesmo tempo que lhe impõe limites dizendo que o texto possui uma estrutura interna que deve ser respeitada. Porém, a falha, como já foi mencionado, está em não orientar o leitor sobre o que deve fazer para que saiba atender às estruturas de apelo.

Foram essas falhas aqui apresentadas que motivaram a criação de uma proposta de leitura capaz de trabalhar com teorias de diferentes objetivos, mas que pudessem ser vistas como complementares, em prol da formação de um leitor mais crítico e emancipado. Essas teorias, apesar de algumas divergências, trazem em comum a valorização da interação do texto e do leitor, mesmo que, em uma corrente a ênfase esteja no texto e, em outra, no leitor.

4.2 CLARICE LISPECTOR E O CONTATO COM O LEITOR

O processo escritural praticado por Clarice Lispector caracteriza-se pela habilidade da escritora em manipular as palavras de tal forma que o seu discurso acabe por se entrelaçar à sua própria vida. Além disso, o seu modo próprio de organizar os signos lingüísticos de maneira segura proporciona um enfoque específico ao relacionar forma e conteúdo.

Classificada como intimista, a sua criação parece estar “cosendo para dentro”. O fato é que a escritora utiliza-se da literatura para buscar o autoconhecimento e a compreensão do ser no mundo. A linguagem assume caráter de revelação e ela se torna objeto de si mesma, o seu próprio material na construção literária, superando, com isso, a dicotomia entre sujeito e objeto.

A narrativa clariceana exige um leitor decifrador que trate as suas palavras com seriedade e que não esteja somente em busca de entretenimento. Em *A Paixão Segundo G.H.*, a autora se dirige a seus possíveis leitores dizendo que “ficaria contente se [o seu livro] fosse lido apenas por pessoas de alma já formada... Aquelas pessoas que, só elas, entenderão bem devagar que este livro nada tira de ninguém” (grifo nosso).

Assim, a obra literária de Clarice é organizada para que haja um tipo de leitura que ela deseja. A autora prevê um leitor modelo para os seus textos e se utiliza de estratégias para direcioná-lo. Contudo, o leitor tem a liberdade para construir o próprio percurso de acordo com as suas expectativas de leitura. Isso é possível porque a obra da autora é entremeada de “vazios”. Com a realização desse percurso, leitor e texto interagem efetivando a comunicação.

O receptor da obra clariceana é estimulado pelos “vazios” das palavras, das não-palavras, das entrelinhas e dos silêncios, a construir junto com a autora os sentidos do texto e a tornar-se o seu co-autor. Durante a leitura, o sujeito leitor participa subjetivamente ao preencher com sua interpretação as impressões e idéias em suspenso nessas lacunas, porém guiado pelo narrador deve respeitar a estrutura interna do texto. Dessa forma, os horizontes de expectativas do autor e do leitor se fundem atualizando a obra literária.

Ler Clarice Lispector é emaranhar-se numa teia de linguagem na qual os signos lingüísticos são cuidadosamente articulados. É impossível sair ileso de suas narrativas em que narrador, personagens e leitor se misturam construindo a trama de suas vidas.

Portanto, posicionar-se diante da obra literária de Clarice significa, na verdade, posicionar-se diante de si mesmo e acabar por “criar-se” na recepção.

Assim, realizar a leitura dos textos desta escritora não é tarefa das mais fáceis. Levá-la para a sala de aula e efetuar uma leitura aprofundada torna-se ainda mais difícil. Considerada pelos críticos literários tão misteriosa, densa e hermética, quanto a sua linguagem Clarice Lispector estrutura as suas narrativas de tal forma que podem causar estranhamento até mesmo nos leitores mais perspicazes. Trata-se de uma leitura de fruição que desestrutura o leitor, abala as suas certezas e o conduz à emancipação.

No ambiente escolar, esse tipo de leitura poderia, além de proporcionar a emancipação, instigar o aluno a percorrer o caminho rumo ao objetivo de se tornar um “leitor de alma já formada” e, ao término da leitura encontrar-se explorando a si mesmo em busca do “novo”. Esta autora, que apresenta enredos aparentemente fáceis de interpretar, torna-se, portanto, a ideal para o que se pretende com esta pesquisa: formar leitores que, a partir da reflexão, consigam romper as diversas barreiras que os cercam tornando-se críticos, argutos, capazes de ler e entender os subentendidos de qualquer discurso.

A partir do momento em que se definiu o autor com quem se trabalharia por atender às expectativas desejadas, dever-se-ia, agora, pensar na tipologia textual. Pelo tempo que se tem para trabalhar em sala de aula, a opção se deu por textos do gênero conto por se tratar de uma narrativa curta e pelo fato de se poder trabalhar com mais de um texto da autora para que os alunos pudessem perceber o que neles é recorrente. Assim, a cada nova leitura, os discentes poderiam, também, ir construindo um conhecimento mais aprofundado sobre a autora e seu estilo, pois teriam a oportunidade de (re)conhecer o que lhe é peculiar.

Em seguida, dever-se-ia pesquisar e decidir qual o livro de contos e que textos trariam uma temática que pudesse chamar a atenção dos discentes a ponto de conduzi-los a uma reflexão. Observou-se que no ensino médio, os alunos são jovens adolescentes que passam, na maioria dos casos, por problemas de convivência familiar. No livro de contos *Laços de Família*, Clarice Lispector trabalha justamente com esta temática mostrando as diversas formas de relacionamento no ambiente familiar e fazendo a reflexão a respeito da difícil convivência entre os membros desta instituição. Portanto, esse livro da escritora trabalha um assunto que pode tornar-se atraente para os alunos, visto que se refere a um problema muito próximo a eles naquele momento de suas vidas.

Faltava, agora, a difícil tarefa de selecionar os contos. Como a proposta visa facultar ao aluno a percepção do que é recorrente na narrativa da autora, a preocupação era garantir a oportunidade de o aluno reconhecer tanto na estrutura interna do texto, quanto

na própria situação problema algo que fosse comum aos textos. Escolheu-se, então, três contos que identificam a mulher como objeto que se anula por sua família. Os contos são: “Uma Galinha”, “Amor” e “A Imitação da Rosa”. No primeiro conto, a personagem galinha é uma alegoria à mulher objeto. Nos outros dois textos, a personagem, sem máscaras, sem alegorias, é a mulher objeto. Aparentemente conformadas com a rotina da vida burguesa, essas mulheres estão sempre correndo o risco de uma súbita revelação do sentido, sem-sentido, de suas vidas.

Passivas e domésticas removem o mal-estar e explodem num pequeno ato heróico numa tentativa, mesmo que efêmera, de independência. Nos três contos há o movimento de ida à rua e volta a casa. O fato de sair, mesmo que por um curto espaço de tempo, simboliza para a mulher a recuperação da própria identidade perdida no casamento.

O que aparentemente não está próximo dos alunos – por tratar-se da temática da mulher objeto – pode levá-los a conhecer e compreender a realidade de muitos lares, inclusive, talvez, o deles próprios, ou mesmo transportá-los para o texto fazendo-os assumir a situação de submissão total da personagem e levá-los a uma reflexão e a uma possível mudança de comportamento.

Além dessas idéias que se repetem, cada texto, como pode ser observado pelas análises realizadas no capítulo 2, traz seus próprios motivos. Espera-se que os alunos consigam efetuar leituras num grau mais apurado e, se possível, preenchendo os “vazios” com outras inferências que não sejam a de mulher objeto desde que autorizados pelo texto. Assim, eles estariam realmente sendo sujeitos do próprio conhecimento.

4.3 PRINCÍPIOS, OBJETIVOS, CLIENTELA E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Esta é uma proposta de leitura literária para ser desenvolvida como uma prática escolar. Conta com a participação efetiva de professor e alunos do ensino médio da rede pública de ensino. Ao professor cabe o papel de mediador democrático que incentiva e orienta e não que, simplesmente, dita as regras. Quanto ao aluno, este deve “aprender” a interagir com o texto de maneira ativa, deixar fluir os seus pensamentos e registrá-los para em seguida apresentar aos colegas, assim como ouvi-los, também, a fim de que possa confrontar as opiniões. Portanto, esta é uma atividade que envolve e desenvolve os três eixos norteadores da língua portuguesa: oralidade, leitura e escrita.

O professor, como mencionado, deve mediar e respeitar as inferências dos alunos e incentivá-los a participar ativamente de todas as etapas. Deverá, ainda, orientá-los na realização de uma leitura crítica que explore os significados possíveis de um texto. Contudo, para orientar os discentes faz-se necessário apresentar-lhes uma técnica que os auxilie a entender as estruturas internas do texto e a identificar os “vazios” nele existentes para que compreendam que essas lacunas podem ser preenchidas com base no conhecimento de mundo de cada um e este possa ser ampliado à medida que for sendo constatada a necessidade de ir em busca de novas informações, visto que as que possuem já não são mais suficientes.

Dessa forma, o discente terá a oportunidade de realizar leituras no nível sintagmático (horizontal) e paradigmático (vertical), de perceber a diferença entre os dois e de concluir que, neste último, a leitura exigiu mais reflexão, porém trouxe-lhe mais aprendizado, conhecimento e prazer.

O aluno deve passar por uma fase de aprendizagem de técnica de leitura, pois é carente nesse sentido. É comum entre os professores de ensino médio a certeza de que o aluno já está apto para realizar uma leitura crítica, visto que já frequenta a escola há pelo menos oito anos, e por isso não chegam a trabalhar nenhuma técnica que pudesse auxiliá-los na compreensão dos mecanismos internos de um texto. Muitas vezes, os docentes ficam presos aos livros didáticos e seus questionários privando, com isso, o aluno de um conhecimento que pudesse levá-lo a caminhar pelas próprias pernas, ou seja, que lhe proporcionasse condições de ler, entender, interpretar, qualquer texto e não apenas aqueles que constam nos livros didáticos, graças aos quais os professores acreditam que seus alunos efetivaram a leitura, mas nem sempre a esperada, uma leitura interpretativa, consciente e crítica.

Como a semiótica é uma ciência que se preocupa em entender o texto pelo próprio texto e, em específico, a semiótica greimasiana trabalha os diversos níveis de estrutura do texto, a escolha se deu por ela. Esta proposta de leitura trabalha os diferentes níveis de leitura desenvolvidos por Greimas – fundamental, narrativo e profundo – e considera a técnica de Montagem de Campos Lexicais elaborada pelo semioticista Georges Maurand. Logo, num primeiro momento, o professor conduzirá a leitura a fim de que possa apresentar uma técnica apoiando-se, entretanto, nas inferências dos alunos.

Apesar de no ensino médio o professor ter um amplo planejamento de atividades a serem cumpridas – língua, leitura, literatura, produção de texto e oralidade – visando preparar o aluno para o vestibular, concursos, exercício da cidadania, enfim para a vida, ele conta com uma carga horária reduzida de duas ou, no máximo, três horas aula por

semana e por isso mesmo não pode estender-se por um longo período de tempo em cada tema trabalhado. Assim, esta proposta de leitura prevê o número de seis a sete horas aula, em média duas horas aula para cada texto. Contudo, esse é um tempo previsto e dependerá da realidade e rendimento de cada turma podendo o professor ampliá-lo ou reduzi-lo se for necessário.

Acredita-se que o sucesso dessa proposta possa ser observado se os objetivos da mesma forem alcançados. Por ter como uma das fontes norteadoras o Método Recepcional e este ter objetivos que vêm ao encontro das expectativas desta pesquisa, justifica-se, então, a apropriação dos mesmos – que serão os quatro primeiros elencados – e, ainda:

- Efetuar leituras compreensivas e críticas;
- Ser receptivo a novos textos e a leituras de outrem;
- Questionar as leituras efetuadas em relação a seu próprio horizonte cultural;
- Transformar os próprios horizontes de expectativas bem como os do professor, da escola da comunidade familiar e social;
- Levar o aluno a participar ativamente de todas as etapas;
- Ser capaz de refletir diante da realidade ficcional e transportar o resultado de suas reflexões para a vida;
- Saber identificar os mecanismos internos do texto e respeitar as estruturas de apelo, quando preencher os “vazios” do texto;
- Criar suas próprias técnicas para leitura de textos ficcionais;
- Reconhecer as diversas “vozes” que estão subentendidas no texto;
- Identificar o que é recorrente nos textos de Clarice Lispector;
- Tornar-se capaz de identificar, quando na leitura de outros autores, características diferentes das de Clarice Lispector, e, ao mesmo tempo, próprias daquele escritor.

Toda atividade é acompanhada por uma avaliação que não precisa estar necessariamente vinculada a notas. Numa proposta que tem como objetivo o incentivo à leitura crítica e elaborada não se pode reduzi-la a conceitos. Neste caso, a avaliação deve ser

diagnóstica. O professor deve estar atento todo o tempo verificando se os alunos estão alcançando os objetivos e de que forma.

Por ser uma proposta que tem como um dos princípios o respeito à individualidade de cada aluno, o professor poderá, e com certeza irá, constatar diferentes níveis de aprendizagem. O papel do educador torna-se mais complexo e abrangente. Ele observa o percurso dos alunos, registra suas dificuldades e sucessos, e passa a dar mais atenção aos que mais dificuldades apresentarem. Portanto, a avaliação deve ser encarada como um processo em que o fim maior está em tornar o aluno um leitor autônomo em busca de um saber mais consciente.

4.4 ETAPAS DE UMA PROPOSTA DE LEITURA PARA TEXTOS DE CLARICE LISPECTOR

A literatura é antes de tudo prazer estético, porém concomitantemente sem que necessariamente o sujeito perceba carrega consigo as funções humanizadora, dialética e modificadora da percepção conduzindo-o a sua emancipação. Por isso, uma leitura literária deve ser efetuada com seriedade e compromisso sem, contudo, deixar escapar a fantasia, o “faz-de-conta”.

O profissional da educação antes de preparar suas aulas de leitura, deve observar os seus alunos com olhar cuidadoso, atento e crítico e estudar qual a melhor maneira de chegar até eles para atender-lhes as necessidades. Torna-se, pois, imprescindível que o educador adote uma estratégia de leitura com a finalidade de não transformá-la apenas numa ação decodificadora.

A proposta aqui apresentada enxerga o aluno leitor como um ser situado num dado momento histórico e numa sociedade na qual atua e pela qual é influenciado. A aliança da tríade autor/texto/leitor deve interagir de modo consciente mantendo um diálogo que promova a construção de sentidos de um texto. Este deve ser garantido pelo professor que age como mediador permitindo que a comunicação se efetive.

4.4.1 Primeira Etapa: Leitura do Conto “Uma Galinha”

Partindo da leitura do Método Recepcional das professoras Bordini e Aguiar (1988), e da observação dos interesses dos alunos, o professor determina o horizonte de expectativas dos mesmos apontando a temática da **relação familiar** como ponto de partida para a leitura em sala de aula. Pelo fato de ter um programa a cumprir, ele busca no escritor que deve estar sendo estudado naquele momento textos que satisfaçam o tema em questão, aqui, no caso, a escritora Clarice Lispector.

Em seguida, atendendo às expectativas dos alunos e à necessidade psicológica de fantasiar própria do homem, o professor solicita aos mesmos uma leitura silenciosa do texto “Uma galinha”. Eles serão orientados para interagir de modo afetivo com o texto e sentir-se parte dele identificando-se com um dos personagens. Agindo assim, os alunos poderão “sentir” com a leitura o que aquele texto significa para eles. Dessa forma, os educandos estariam vivenciando o primeiro estágio da leitura denominado por Kügler de “leitura primária”. Essa primeira interpretação deve ser subjetiva para que os discentes possam, a partir do seu conhecimento de mundo, preencher os “vazios” que a obra permitir.

Por se tratar de um momento subjetivo para o aluno leitor, o professor atuará apenas como observador interferindo o menos possível somente quando solicitado pelos alunos, respondendo de forma a fazê-los refletir e buscar soluções, e não dando respostas prontas e acabadas. Os alunos devem perceber que eles têm liberdade para interagir com a obra e que as suas idéias serão respeitadas desde que autorizadas pelo texto. Caso não o seja, o professor deverá fazer com que eles percebam que sua leitura não tem amparo no que está escrito. O docente solicitará, ainda, aos alunos que registrem por escrito a leitura que estão realizando.

O próximo passo está na ruptura do horizonte de expectativas dos alunos. O professor solicitará aos educandos que apresentem ou, simplesmente, comentem o que entenderam com essa primeira leitura. Os discentes e o professor também terão, então, a oportunidade de ouvir as diversas leituras que foram realizadas e cada um perceberá o que deixou “escapar” em suas interpretações.

Esse momento é importante porquê, além de conhecer outras leituras, os alunos deverão saber ouvir e respeitar as opiniões dos colegas incentivando, com isso, aqueles que são mais tímidos a participarem, também. O professor pedirá que seus alunos releiam o que escreveram, reflitam sobre o que já havia sido discutido com as outras apresentações e, se

necessário, refaçam os textos. Essa fase identifica-se com o segundo estágio de leitura do didata alemão, a “constituição coletiva do significado”.

Apesar de configurar um momento de apresentações e debates, essa primeira leitura possivelmente permanecerá, ainda, em nível superficial, isso porque é muito provável que os educandos, pelo menos uma boa parte deles, realizem apenas a leitura do enredo de forma simplista, sem enxergar as entrelinhas, ou a linguagem simbólica.

O aluno leitor somente partirá para uma construção de sentidos diferentes de um literal a partir do momento que tomar consciência de que o texto literário é polissêmico. Para isso, o professor deverá assumir, além do papel de incentivador que vinha exercendo até o momento, o papel de orientador e ensinar aos alunos como funciona o que está escrito e como se constroem os sentidos para que eles possam ultrapassar o nível de leitura que estão acostumados a realizar. É um momento de ensino aprendizagem. O aluno precisa ser instrumentalizado para ter condições de avançar e ter uma leitura mais aprofundada, caso contrário, poderá perder-se no caminho e continuar com uma leitura de decodificação.

O docente, então, parte das leituras realizadas pelos alunos e, com o texto em mãos, identifica os diversos programas narrativos da obra. Tem-se início o estudo das estruturas internas do texto por meio da análise das estruturas narrativas. O professor mostra aos educandos que, na verdade, apesar de o conto ser uma narrativa curta, o escritor se preocupa em articular vários enunciados para formar uma seqüência narrativa e que esta nem sempre apresenta uma estrutura simplista e de fácil identificação porque pode não estar escrita numa estrutura linear de começo, meio e fim.

O professor explica, ainda, que uma análise nesse nível é importante para que o leitor possa conhecer o percurso das personagens, entender como e por que agiram de determinada forma para conquistar os seus objetivos, e quais as razões que tiveram para atuarem daquela maneira. A leitura se dá num sentido sintagmático, isto é, horizontal.

Tendo o professor realizado junto com seus alunos uma leitura no nível narrativo e dado a eles as explicações necessárias, ensina-lhes, a seguir, como selecionar as palavras que se aproximam por configurarem uma mesma idéia. Trata-se da técnica conhecida como Montagem de Campos Lexicais de Georges Maurand. Esta serve para facilitar a compreensão dos muitos sentidos e informações que se cruzam no texto.

Feita a separação das palavras em campos lexicais, o professor mostrará aos alunos que as mesmas se ligam por uma relação de oposição e que é a partir delas que o sentido do texto é constituído, não podendo este ser alterado pelo leitor. Este nível de leitura é

o mais profundo e abstrato. Nele é possível apontar a estrutura fundamental do texto, isto é, o par de oposição.

O aluno deverá perceber que neste par está assegurada a unidade de todo o texto e que a sua identificação poderá garantir uma leitura coerente que não extrapola os sentidos permitidos, desde que se realize a correlação dos contrários. No caso do conto analisado, o par de oposições é Liberdade X Opressão e o aluno deverá entender que para a família ter a posse da galinha, esta perde a sua liberdade e qualquer leitura que abandone a idéia de submissão estará fugindo do permitido.

Com o ensinamento dessa técnica, o educador retorna à posição de incentivador e lança como forma de desafio a proposta para que os educandos façam uma nova leitura do texto tentando ver, agora, o que está além das linhas escritas, o que pode ser subentendido. A leitura que se encontrava no sentido sintagmático, após todas as reflexões, orientações e discussões, caminha para o sentido paradigmático. A análise se dá no sentido vertical e, por isso, faz-se necessário que o leitor mergulhe no texto e chegue à leitura das entrelinhas.

Essa análise identifica-se com o nível discursivo da semiótica greimasiana. Nesse nível é possível perceber uma gama enorme de palavras-símbolo que possibilita a multiplicidade de sentidos. É nas estruturas discursivas que a enunciação mais se revela e onde mais facilmente se apreendem os valores sobre os quais o texto foi construído. Portanto, analisar o discurso significa determinar as condições de produção de um texto.

Nesse primeiro conto analisado, o professor poderá auxiliar os alunos dizendo-lhes que tentem perceber no papel da personagem protagonista, a galinha, o papel da mulher submissa. Novamente, será solicitado o registro por escrito da leitura que o sujeito leitor está realizando.

Após esse procedimento, realizar-se-ão as apresentações e discussões das várias interpretações que poderão surgir. O professor assume o papel de mediador mostrando aos alunos quais leituras são permitidas e quais, não e por quê. Explica que eles devem estar atentos para as “pistas” deixadas no texto, pois serão elas que confirmarão os sentidos que o leitor lhes está atribuindo.

Com isso, o educador estará respeitando a recepção de seus alunos, pois as inferências partiram deles, mas ao mesmo tempo lhes estará ensinando que os textos possuem “vazios” que poderão ser preenchidos de várias maneiras, desde que as estruturas de apelo que o texto traz sejam respeitadas. Por isso, podem surgir diferentes leituras “corretas” porque cada um, com base em seu conhecimento de mundo, poderá completar o texto de acordo com

as suas projeções tornando-se, assim, co-autor do mesmo, uma vez que são os pensamentos, as idéias individuais que deram sentido, significado ao texto. Trata-se do que Iser denominou como Teoria do Efeito, segundo a qual o texto só se realiza em consonância com a consciência receptora e o processo de interação entre texto e leitor está condicionado ao processo de comunicação entre ambos.

Com o término da discussão, o docente solicita aos alunos que leiam os três registros que fizeram e verifiquem as diferenças de uma interpretação para outra. É a hora do questionamento do horizonte de expectativas. O discente fará um auto-exame para verificar qual leitura lhe proporcionou mais conhecimento e por quê. Essa etapa equipara-se ao terceiro estágio proposto por Kügler, “modos de ler secundário”. O aluno leitor abandona a leitura subjetiva, afetiva, para iniciar uma mais elaborada e crítica.

Em seguida, o educador apresentará aos seus alunos o que é recorrente na escritura de Clarice Lispector. Identificando no texto apontará: o monólogo interior, a epifania, a repetição, a metalinguagem, o intimismo, a busca do ser. Comentarão de que livro foi tirado o conto analisado e o porquê do título *Laços de Família*.

O professor, agora, pedirá que os alunos reflitam sobre como a leitura de textos literários pode melhorar as suas vidas. Essa etapa é importante para que o leitor comece a tomar consciência da importância da literatura para a sua vida, de como esse tipo de leitura pode ampliar os seus horizontes, tornando-o um sujeito mais atuante e menos passivo.

4.4.2 Segunda Etapa: Leitura do Conto “Amor”

Nesta segunda etapa, o educador portar-se-á mais como incentivador e mediador do que como orientador. Passará a incentivar os alunos a buscar mais informações nas entrelinhas e se portará como orientador somente se for necessário. Os passos serão praticamente os mesmos, porém, agora, o professor poderá “cobrar” mais atenção e cuidados dos alunos.

Nessa fase, os alunos trabalharão em grupos de três no máximo. A leitura em grupo poderá incentivar aqueles que ainda não se mostraram muito receptivos à leitura e ajudará, de modo geral, o aluno a ganhar confiança em si mesmo argumentando com os colegas do grupo as possíveis leituras e com isso substituindo as orientações do professor.

Inicia-se com uma leitura silenciosa, ainda individual, e o registro das primeiras impressões. Provavelmente, o aluno tentará realizar uma leitura mais técnica, crítica e observando os programas narrativos, as palavras que se aproximam sem se preocupar em “sentir” o texto.

Quando o professor solicitar que escrevam as primeiras impressões pedirá que incluam o que eles sentiram ao lerem o conflito da personagem Ana diante do cego mascando chicles. Dessa forma, o professor como mediador estará “forçando” os alunos a sentirem o texto, isso porque esta primeira etapa é tão importante quanto as demais. É ela que permitirá ao sujeito leitor interagir com a obra aceitando dela o convite para “decifrá-la” o que conduzirá o leitor a uma leitura mais racional.

Logo em seguida, os alunos terão a oportunidade de apresentar as suas impressões e compará-las com as dos colegas de sala de aula. O professor chamará a atenção para que os alunos percebam o mal-estar que a personagem Ana sentiu e como eles reagiriam no lugar dela. O que causou aquele mal-estar. Qual a consequência dele para a personagem. O professor fará o questionamento para que os alunos comecem a perceber que uma leitura mais racional auxilia na compreensão do emocional e vice-versa, uma leitura emocional impulsiona para o racional.

Após as discussões e reflexões, o educador pedirá aos alunos que formem grupos e façam a separação das palavras nos diversos campos lexicais, identifiquem o par de oposições e realizem a leitura dos programas narrativos apontando como estes explicam o comportamento da personagem Ana diante do mal-estar que sentiu. O aluno deve começar a perceber que o texto carrega informações no léxico escolhido pelo narrador que justificarão as leituras possíveis. Segue a esse momento uma nova apresentação, discussão e debate.

O professor colocará em discussão o que torna Clarice Lispector diferente dos demais escritores que eles já estudaram. Recuperará, então, o que é recorrente na escritura da autora e junto com os alunos identificarão no texto essas características. Já devem começar a ser de domínio do aluno as “marcas” da escritora e como se dá o cruzamento do real com o imaginário na busca pela compreensão do ser.

O docente lança novo desafio pedindo aos discentes que identifiquem qual é o discurso que está nas entrelinhas e como este influencia a personagem protagonista. É importante que os alunos identifiquem o discurso de uma sociedade patriarcal em que à mulher cabem as tarefas domésticas independente de sua realização pessoal. A mulher deve anular-se para a boa convivência no lar.

Os educandos deverão fazer uso dos campos lexicais, dos programas narrativos que identificaram na leitura no nível narrativo e comprovar a interpretação a partir do par de oposições Escuridão X Claridade que reporta à idéia de Liberdade X Submissão. Equiparando à leitura do conto anterior, os alunos deverão notar a recorrência do tema mulher submissa nos dois textos. A leitura começa a ser fundamentada e crítica.

4.4.3 Terceira Etapa: Leitura do Conto “A Imitação da Rosa”

Acredita-se que nessa fase, o aluno já se coloque mais como auto-suficiente solicitando cada vez menos a presença do professor. A leitura volta a ser individual porque, agora, o educando necessita revelar as suas opiniões de maneira segura e já tem condições de fazê-la, aliás, ele já está carecendo de espaço para construir, por suas próprias deduções, o sentido que consegue “enxergar”, a *sua* leitura.

Os procedimentos equiparam-se aos dos demais contos: leitura silenciosa; registro das primeiras impressões; leitura dos registros; debates sobre as leituras; novo registro a partir do que foi discutido; levantamento dos programas narrativos; dos campos lexicais; do par de oposições; nova análise e registro da interpretação; leitura; debates; reflexão; nova análise sob o enfoque do nível discursivo e registro da leitura.

Porém, nessa etapa, os alunos já deverão estar mais acostumados com a linguagem utilizada pela autora compreendendo melhor os seus recursos de escrita e, por isso, farão uma leitura mais fluente e criteriosa em busca de pormenores que no primeiro texto passaram despercebidos. Os debates deverão tratar os temas em questão com mais profundidade e conhecimento de causa e os discentes deverão fazer uso de argumentos mais convincentes de modo proficiente. Dessa forma, eles estarão efetivamente interagindo com o texto.

Assim como nos outros contos, o educador recorre ao desafio para instigar o adolescente a uma nova leitura do texto utilizando-se, agora, desse recurso para estimular os alunos à identificação do discurso mascarado no conto. Os alunos deverão reconhecer como esse discurso influencia a personagem protagonista e como ela reage diante dele. Deverão notar que em “A imitação da rosa” Laura, a protagonista, não reage como as personagens dos outros textos lidos e analisados. Após o momento epifânico ela permanece “alienada” e é tida como louca.

Os educandos deverão, então, refletir sobre o conceito de loucura e levar à discussão: deve-se ou não concordar com a atitude da sociedade em considerar como anormal quem tenta transgredir alguma regra? No caso de Laura, deixar de ser submissa para tornar-se “super-humana”.

Caso os alunos consigam fazer a leitura identificando a influência do discurso religioso, deverão debater sobre o poder desse discurso e como ele consegue manipular as pessoas. Discutirão, ainda, quais outros discursos têm o poder de manipulação e deverão chegar à conclusão de que em toda e qualquer situação de comunicação um discurso estará sempre manipulando. A solução está em refletir qual a melhor maneira de não se deixar manipular antes, ao contrário, fazer valer a própria vontade.

O professor apresentará o conceito de alteridade e junto com os seus alunos justificarão a atitude de Laura, a solução que ela encontrou para sair da submissão. O docente transportará esse conceito para a realidade e solicitará a seus alunos que examinem se algum dia se encontraram envolvidos num processo de alteridade. Em seguida, deverão refletir como a leitura pode provocar a alteridade no sujeito leitor e se eles já se sentiram de alguma forma envolvidos numa situação dessas durante a leitura.

Espera-se, com esses questionamentos que o aluno construa o conceito de leitura e compreenda que esta é um jogo de identificação e que é possível e necessário que o homem mergulhe numa leitura literária dando espaço, espaço para que o seu outro se manifeste. O professor, então, direcionará as perguntas para os textos clariceanos e ao solicitar que identifiquem o que é recorrente, questioná-los no intuito de que reflitam em como as leituras desses textos puderam, podem e poderão auxiliar o leitor na busca do entendimento do próprio ser na busca do auto conhecimento. Se os textos da autora podem, ainda, ser considerados atuais e por quê. Se, ainda, somos leitores para Clarice Lispector.

Nesse momento da discussão, o professor deverá falar da relevância de contextualizar a autora e a sua obra na história da literatura brasileira. De acordo com Kügler, em seu último nível de leitura, “modos de ler secundário”, os alunos além de realizarem uma leitura mais racional e fundamentada explorando e usando de modo fluente os recursos do próprio texto, isto é, respeitando as estruturas internas do mesmo, devem considerar os contextos que o envolvem. Assim, autor, texto e leitor precisam ser analisados de modo contextualizado. Essa prática reporta à quarta tese de Jauss que estabelece a **relação dialógica do texto** com o seu leitor por meio da **lógica de pergunta e resposta** reconstituindo o horizonte de expectativas. Segundo Jauss, a historicidade da literatura manifesta-se nos pontos de interseção de diacronia e sincronia.

Isso é importante porquê, além do estudo imanente da obra o aluno deve considerar que o estudo das influências e determinações do momento histórico auxiliam na compreensão do estilo da autora e da sua posição na produção artística de um determinado período literário e isso irá atuar também na ampliação do conhecimento dele. Os significados somente serão coerentes para o leitor, que estará produzindo a sua interpretação para uma determinada obra literária, a partir do momento em que atender às suas expectativas, ou seja, responder às suas perguntas.

A contextualização da obra será considerada, apenas, nessa etapa da proposta, porque é importante que o aluno primeiramente compreenda o texto conhecendo, entendendo e respeitando as suas estruturas, o autor e suas estratégias para que, então, entenda que a contextualização da obra literária, também, é relevante para conhecer ainda mais sobre o autor e o seu estilo.

Após toda essa reflexão e discussão, os alunos deverão produzir um texto com uma análise mais aprofundada com base em tudo o que foi discutido a respeito do conto “A Imitação da Rosa”. Quando terminarem a produção textual, deverão compará-la com o primeiro e último textos que produziram sobre o conto “Uma Galinha”, e com o último texto produzido com a análise do conto “Amor”. Deverão procurar saber que texto apresentou uma análise mais científica, consistente e o que foi preciso fazer para chegar a esse nível de leitura e, ainda, saber qual dos textos proporcionou-lhes maior conhecimento e mais prazer.

Essa última etapa é a mais reflexiva e tende à formação de um pensamento crítico. Ela proporciona ao sujeito leitor a constatação de que um texto não é só o que está escrito, ele é muito mais o que não está escrito. Apesar de haver uma ampliação do horizonte de expectativas em cada etapa, pois os alunos vão rompendo com as expectativas e sempre atingindo um nível mais elevado de leitura, é nesta última que ela é incisiva para o objetivo maior que é a formação de um “leitor ideal” uma vez que com os momentos de reflexão os (pre)conceitos que os alunos tinham são derrubados e outros mais consistentes são construídos por meio de uma leitura mais consciente.

5 CONCLUSÃO

O conceito de leitura explicitado nos PCN concebe o leitor como um sujeito ativo e produtivo que faz uso de seu conhecimento prévio para a construção dos sentidos de um texto. Portanto, ler não é apenas a decifração de um código, mas uma atividade que requer, antes de tudo, a compreensão dos subentendidos resultante de um processo interlocutivo que envolve autor/texto/leitor.

O trabalho com a leitura, e no caso aqui tomado a leitura literária, acontece para a grande maioria na escola. A sala de aula passa a ser o lugar, por excelência, para desenvolver essa prática. Por isso, a concepção de leitura que norteia a prática escolar deve ser enriquecida. Os professores de língua portuguesa e a comunidade escolar de modo geral devem observar os educandos para conhecer os seus limites e interesses e, então, elaborar, ou adaptar estratégias que tenham como prioridade estimular o encontro entre o sujeito leitor e o texto de forma que o primeiro saia satisfeito e tenha o seu horizonte de expectativas ampliado.

Nessa perspectiva, o papel do professor é primordial, pois ele pode continuar propagando a leitura como legitimação de poder por meio da leitura do livro didático apresentando a sua palavra como detentora da verdade ou promover uma leitura em que na função de mediador conduza o aluno à formulação de um conhecimento elaborado. Os novos PCN têm como proposta a valorização do educando de tal forma que o mesmo possa participar do mundo social e fazer valer a sua cidadania. Sendo assim, o discente merece e necessita que lhe seja atribuída voz ativa no processo de aprendizagem.

Formar leitores conscientes e críticos é uma tarefa desafiadora, porquanto requer condições favoráveis, habilidade do professor e predisposição do aluno. Cabe ao docente criar ou tornar as condições favoráveis e motivar o seu aluno. O que se percebe, porém na prática, é que freqüentemente o educador lança mão de textos literários para ensinar valores morais e conteúdos de “gramática” deixando para segundo plano ou mesmo suprimindo o valor estético da obra literária.

A interação entre texto e leitor efetiva-se a partir do momento em que o segundo atinge a fruição compreensiva. O leitor toma consciência de que a obra literária carrega consigo o prazer estético e o conhecimento de mundo. Com isso, entende o verdadeiro sentido da literatura e passa a apreciá-la como obra de arte e não como promotora de valores morais.

No ato da leitura, o leitor constrói e não apenas reconstitui os sentidos de um texto. Ler é antes de tudo dialogar, discutir com o texto lido. É trazer para a leitura informações que fazem parte de um conhecimento prévio que é justificado pelo contexto social, cultural, intelectual e histórico do qual o leitor faz parte. A recepção estética é uma *ação* de leitura de interpretação, de avaliação e de fruição. Portanto, age para a humanização do homem.

A obra literária não é portadora de um sentido particular restrito ao seu interior proposto pelo autor no momento de sua criação. Ela é polissêmica e como tal concede ao leitor a liberdade de “senti-lo” de acordo com as suas expectativas. Wolfgang Iser admite que a leitura será prazerosa somente quando o leitor fizer uso da sua capacidade de atribuir significados ao texto tornando-se, com isso, um co-produtor da obra literária.

Contudo, os significados/sentidos atribuídos pelo leitor precisam ser “autorizados” pelo texto por meio de pistas, de indicações que devem ser percebidas como instruções para conduzi-lo nesta construção de sentidos. O autor oferece ao sujeito leitor uma obra para ser acabada. Ele não sabe exatamente como será levada a termo, mas sabe que ao final da relação dialógica seu texto terá uma forma que é a sua forma, mesmo que organizado de um modo que ele não havia previsto. É ele, o autor, quem conduz o leitor, quem lhe indica as direções.

Os textos de Clarice Lispector precisam de um leitor que é por ela conduzido para realizar uma leitura nos mesmos moldes da escritura, ou seja, que ultrapasse os limites da leitura constatativa e interpretante e apreenda o que a autora promoveu ao longo da escritura. O trabalho do leitor na recepção deve equiparar-se ao da escritora no ato da criação da obra literária. A escritura de Clarice Lispector procura romper com os limites da palavra e para isso necessita de um leitor que queira com ela construir-se durante o processo da narrativa.

Esse leitor deverá preencher os “vazios” da obra com a finalidade de decifrar a linguagem da escritora e realizar a leitura do não-dito, do “silêncio”. Os textos clariceanos conduzem o sujeito a uma leitura de fruição porque fazem vacilar as bases culturais e psicológicas do leitor colocando-o em situação de perda e desconforto para que, então, saia transformado da experiência literária e tenha o seu horizonte de expectativas modificado.

O receptor de Clarice Lispector deve adotar uma postura que o aproxime da narrativa da autora e para isso precisa construir um percurso que facilite o entendimento do escrito. Nesse sentido, saber ler, reconhecer e interpretar as pistas dos textos ficcionais da

autora é o primeiro passo para que o leitor atinja a leitura que irá causar-lhe a ruptura dos horizontes de expectativas.

Antonio Candido atribui à literatura a função humanizadora. Esta proposta de leitura, por meio de suas atividades, consegue garantir as três funções consideradas pelo crítico. A função psicológica é percebida no primeiro momento de cada etapa da proposta quando a “leitura primária” permite ao aluno fantasiar, viajar por entre as linhas do texto ficcional sendo inclusive uma das condições para que o aluno sintasse convidado pelo texto a atingir uma leitura mais profunda.

A função social está presente nos momentos de apresentações, debates, discussões, pois os alunos deverão respeitar as diferenças de cada um. E a função formadora está em considerar a literatura pela literatura e não buscar nela lições de moral, ou mesmo fazendo dela pretexto para trabalhar elementos da língua e permitindo que atue na educação do leitor fazendo com que aprecie a literatura e conseqüentemente aprenda com ela o que ela tem para ensinar e não o que a escola costuma valorizar.

Essa proposta garante, ainda, o desenvolvimento dos três eixos da língua portuguesa: a oralidade, que é desenvolvida com as apresentações, debates e discussões deve ser elaborada com argumentações fundadas e não contar apenas com uma participação ingênua do sujeito leitor; a leitura, que deve ser um trabalho de co-autoria; a escrita, que é desenvolvida como conseqüência da leitura crítica realizada e do exercício de registro.

Para que essa proposta alcance o sucesso, a participação efetiva do aluno é fundamental e para que essa participação ocorra busca-se por meio de desafios conquistar o adolescente. Os desafios caminham numa escala gradativa. No primeiro texto, o professor sugere o tipo de leitura das entrelinhas, ler as alegorias. No segundo, os alunos devem buscar a voz do discurso que torna a personagem submissa e no terceiro, como esse discurso pode levar à epifania e desencadear a alteridade. Por fim, o professor utiliza-se do conceito de alteridade para trabalhar com os alunos o próprio conceito de leitura, além de compreensão da autora e do próprio ser.

Como essa é uma proposta que considera a “aprendizagem” da leitura, fazer uso de uma estratégia que auxilie o sujeito leitor a interpretar a narrativa de Clarice Lispector, ou que sirva para qualquer outro escritor, pode facilitar a compreensão e conduzir o aluno à leitura de emancipação. Para isso, faz-se necessário recorrer à elaboração de uma técnica eficiente que permita ao aluno “conhecer” os diferentes níveis de leitura que um mesmo texto pode apresentar.

Apesar de as etapas dessa proposta de leitura de textos literários sugerir uma certa monotonia pelo fato de se repetirem os procedimentos ela é dinâmica e tem como objetivo a formação do leitor autônomo e independente. Esta é uma proposta que caminha lado a lado com a aprendizagem e por isso mesmo necessita de um certo espaço para o exercício, porém ela trabalha, também, com a auto-afirmação do aluno leitor, visto que num primeiro momento o aluno sente-se amparado pelo professor que orienta os seus passos; num segundo momento, sente-se seguro com a presença dos colegas que se auxiliam uns aos outros desenvolvendo a autoconfiança; e num terceiro momento, o aluno sente-se confiante para se expor por conta própria.

Dessa forma, é possível observar que o aluno é conduzido a uma nítida ampliação crítica. As discussões e debates que estão presentes em todas as etapas possibilitam gradativamente aos alunos o rompimento com a ilusão articulando as suas leituras e confrontando-as com as outras propostas de significação. Os alunos começam a realizar análises literárias mais científicas comprovando suas opiniões com passagens do texto e o “achismo” que é peculiar de uma leitura não aprofundada vai deixando de existir.

O caráter dialógico do sujeito leitor com a obra concretiza o caráter estético da literatura bem como o seu papel social. A partir do momento em que o leitor compreende a leitura realizada por suas próprias inferências passa a apreciá-la e apreciando a arte passa a compreendê-la. Assim, ao se realizar uma leitura prazerosa, mas ao mesmo tempo comprometida, apegada às certezas que o texto oferece, isto é, “fortalecido” com as pistas, o sujeito leitor atinge a leitura de fruição.

Quando o leitor alcança este nível de leitura sente-se abalado, pois este nível provoca rupturas, estremece com as certezas do leitor para a partir daí construir novas certezas – que poderão e deverão ser rompidas novamente com outra leitura – e com isso, ocorre a ampliação do horizonte de expectativas.

É possível depreender durante o processo da recepção da obra clariceana que as três categorias fundamentais da fruição estética se fazem presentes. A *poiesis* é o momento em que os alunos participam ativamente, pois recebem a obra, mas precisam agir sobre ela fazendo o papel de co-autor e atribuindo-lhe os significados de acordo com o esperado do autor. Na *aisthesis*, recepção, a participação deve ser individual para que cada um possa a partir do seu conhecimento de mundo concretizar a sua leitura. A *katharsis* é o momento em que a interação entre autor, texto e leitor acontece efetivando a comunicação.

Compreender a profundidade dos textos de Clarice Lispector requer um “leitor de alma já formada”. Aquele que se utiliza da sensibilidade para compreender o

inenarrável dos textos da autora. Sendo assim, trabalhar com pelo menos três textos da escritora torna-se, a princípio, suficiente para que os alunos identifiquem as suas “marcas”/o seu estilo. É relevante considerar, também, que o leitor deve ser um sujeito atuante e que esteja disposto a construir os sentidos preenchendo as “lacunas” do texto de forma a ultrapassar os limites das palavras a fim de que possa ler e entender o “silêncio” da escritura clariceana.

Leituras, debates, reflexões e produção textual permeiam essa proposta de leitura que tem como meta a concretização do processo de recepção da obra de Clarice Lispector. As ações que percorrem a proposta ligam-se umas as outras como forma de auxílio, cumplicidade e complementaridade, mas todas elas precisam da efetiva participação do leitor, pois será ele que trará o texto à luz.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. O Leitor competente à luz da teoria da literatura. **Revista Tempo Brasileiro**, [s.l.], n.124, p. 23-34, jan. /mar.1996.

BACCEGA, Maria Aparecida. **Palavra e discurso: história e discurso**. São Paulo: Ática, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1979.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo: Ática, 1990.

BARTHES, Roland. **Novos Ensaio: o grau zero da escritura**. São Paulo: Cultrix, 1974.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1997. v.1, p.197-221.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. Método Recepional. In: **Literatura a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. p.81-102.

BOSI, Alfredo. **História Concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1970.

BRASIL. Ministério da Educação .Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias/ Ministério da Educação. – Brasília: Ministério da Educação/ Secretária de Educação Média e Tecnológica, 1999.

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

_____. **A Literatura e a formação do homem**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1985.

_____. A literatura e a formação do homem. **Ciência e cultura**, São Paulo, v.24, n.9, p.803-809, set.1972.

CASTANHEIRA, Cláudia. Literatura, mulher e subjetividade: Clarice Lispector. In: Christina Ramalho (Org.). **Literatura e feminismo**: propostas teóricas e reflexões críticas. Rio de Janeiro: Elo, 1999. p. 183-194.

CITELLI, Adilson. **Linguagem e persuasão**. 15.ed. São Paulo: Ática, 2002.

CORTÁZAR, Julio. **Valise do cronópio**. São Paulo: Perspectiva, 1993, p. 147-163.

COURTÉS, J. **Introdução à Semiótica narrativa e discursiva**. Coimbra: Almedina, 1979.

DINIS, Nilson. **A arte da fuga em Clarice Lispector**. Londrina: Ed. UEL, 2001.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura**: uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

FIORIN, Jose Luiz. **Elementos de análise do discurso**. 4.ed. São Paulo: Contexto, 1994.

FOUCAMBERT, Jean. **A Criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FRAYZE-PEREIRA, J. A. **Psicologia**. São Paulo: USP, 1994. p. 11-17.

FREUD, Sigmund. O estranho. In: _____. **Pequena coleção de obras de Freud**. Rio de Janeiro, [s.n.], 1976. p. 85-124.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. 7.ed. São Paulo: Ática, 2002.

GOTLIB, Nádia Battella. **Clarice**: uma vida que se conta. 4.ed. São Paulo: Ática, 1995.

_____. **Teoria do conto**. 8.ed. São Paulo: Ática, 1998.

GREIMAS, Algirdas Julien. **Maupassant, a semiótica do texto**: exercícios práticos. Florianópolis: UFSC, 1993.

_____; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Cultrix, [s.d.].

GUIDIN, Márcia Lúcia. **A hora da estrela de Clarice Lispector**. 2.ed. São Paulo: Ática, 2002. Roteiro de leitura.

IANNACE, Ricardo. **A leitora Clarice Lispector**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

ISER, Wolfgang. **O Ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. São Paulo: Editora 34, 1996. vol.1.

_____. **O Ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. São Paulo: Editora 34, 1999. vol.2.

JAUSS, Hans Robert. **A História da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.

_____. O prazer estético e as experiências fundamentais da *poiesis, aisthesis e katharsis*. In: LIMA, Luiz Costa. **A Literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p.63-82.

JOZEF, Bella. Clarice Lispector e o ato de narrar. In: Christina Ramalho (Org.). **Literatura e feminismo**: propostas teóricas e reflexões críticas. Rio de Janeiro: Elo, 1999. p. 173-182.

KÜGLER, H. O Ensino da literatura hoje: como e porquê. In: FANTINATI, C.E. **Mini antologia de textos teóricos**. Assis: UNESP (texto xerografado), [s.d.]. p.7-10.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

_____. Leitura-literatura: mais do que uma rima, menos do que uma solução. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (org.). **Perspectivas interdisciplinares**. 4.ed. São Paulo: Ática, 1998. p. 87-99.

LEITE, Ligia Chiappini Moraes. **O foco narrativo**. 10.ed. São Paulo: Ática, 2002.

LIMA, Herman. Evolução do conto. In: COUTINHO, Afrânio (dir.); COUTINHO, Eduardo (co-dir.). **A literatura no Brasil**. 3.ed. Rio de Janeiro: José Olympio; Niterói: ed. As UFF, 1986, Vol 6, p. 45-63.

LIMA, Luiz Costa. O leitor demanda d(a) leitura. In: _____. **A Literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 9-42.

LINHARES, Temístocles. **História Crítica do romance brasileiro**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1987.

LISPECTOR, Clarice. **Laços de Família**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LUCAS, Fábio. O conto no Brasil moderno. In: PROENÇA FILHO, Domício (org.). **O livro do Seminário: Ensaio – Bienal Nestlé da Literatura Brasileira**. São Paulo: L. R., 1983. p.105- 161.

MANZO, Lícia. **Era uma vez: Eu-a não-ficção na obra de Clarice Lispector -ensaio**. Curitiba: Secretaria de Estado da Cultura: The Document Company – Xerox do Brasil: Editora UFJF, 1999.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 12.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

MASSAUD, Moisés. **Guia prático de análise literária**. São Paulo: Cultrix, 1987.

MAURAND, Georges. Comentario Linguistique de La Fable: “Le Corbeau et le Renard”. (material datilografado). Université de Toulouse- Le Mirail, 1979.

MONTERO, Teresa (org.). **Correspondências/Clarice Lispector**. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

NUNES, Benedito. **O Mundo de Clarice Lispector**: prefácio de Arthur Cezar Ferreira Reis. Manaus: Ed. Do Governo do Estado do Amazonas, 1966.

_____. **O Dorso do tigre**. São Paulo: Perspectiva, 1969.

_____. **O drama da linguagem**: uma leitura de Clarice Lispector. 2.ed. São Paulo: Ática, 1995.

PEREIRA, Mário Eduardo Costa. Solidão e alteridade em A Hora da Estrela, de Clarice Lispector. In: _____ (org.). **Leituras da psicanálise: estéticas da exclusão**. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1988. Coleção Leituras do Brasil. P. 11-34.

PERROTTI, Edmir. Literatura e escola: diálogo difícil. Difícil? **Páginas Abertas**. **Revista de Seleção Bibliográfica de Edição Paulinas**, [s.l.], n. 64, p.16- 17, 1990.

PESSANHA, José Américo Motta. Itinerário da paixão. **Cadernos brasileiros**, Rio de Janeiro, maio/jun. 1965.

PONTIERI, Regina Lúcia. **Clarice Lispector**: uma poética do olhar. 2.ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

REIS, Carlos. **O Conhecimento da literatura**: introdução aos estudos literários. Coimbra: Livraria Almedina, 1997.

ROSENFELD, Anatol. **O Teatro épico**. São Paulo: Perspectiva, 1985.

ROSSONI, Igor. **Zen e a poética auto-reflexiva de Clarice Lispector**: uma literatura de vida e como vida. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

SÀ, Olga de. **A Escrita de Clarice Lispector**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. **Clarice Lispector**: a travessia do oposto. São Paulo: Annablume, 1993.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. Laços de família e Legião Estrangeira. In: _____. **Análise estrutural de romances brasileiros**. Petrópolis: Vozes, 1973. p. 180-211.

SANTIAGO, Silviano. **Nas malhas da Letra**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SANTOS, Roberto Corrêa dos. Artes de fiandeira (prefácio). In: Clarice Lispector. **Laços de família**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991, p. 5-14.

SARTRE, Jean-Paul. **Que é a literatura?**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1999.

SAVELI, Esmeria de Lourdes. Leitura na escola: crenças e práticas de professoras. **Leitura: teoria e prática/ Revista semestral da associação de leitura do Brasil**. Campinas, S.P.: ALB; Porto Alegre: Mercado Aberto, v.21, n. 340, p. 52-59, mar. 2003.

SAVIOLI, F. P.; FIORIN, J. L. **Para Entender o Texto**: leitura e redação. 4.ed. São Paulo: Ática, 1995.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O Ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 6.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

_____. **A Produção da leitura na escola: pesquisas x propostas.** 2.ed. São Paulo: Ática, 2002.

SOARES, Angélica. **Gêneros literários.** 6.ed. São Paulo: Ática, 2001.

TADIÉ, Jean Y.. **A Crítica literária no século XX.** Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1992.

TATIT, Luiz. **Análise semiótica através das letras.** São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

VARIN, Claire. **Línguas de fogo: ensaio sobre Clarice Lispector.** São Paulo: Limiar, 2002.

VIEIRA, Telma Maria. **Clarice Lispector: uma leitura instigante.** São Paulo: Annablume, 1998.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura.** São Paulo: Ática, 1989.

_____. O Escritor lê o leitor, o leitor escreve a obra. In: SMOLKA, Ana Luiza B... et al. **Leitura e desenvolvimento da linguagem.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989, p.9-22.

WALDMAN, Berta. **Clarice Lispector.** São Paulo: Brasiliense, 1983.