



## CLARICE LISPECTOR: O TEXTO, A LEITURA E A CRÍTICA LITERÁRIA

*Juscelino Pernambuco*

**É** bastante óbvio afirmar que não há uma leitura isenta, nem um texto puro, intocado e intocável, porém talvez ainda seja significativo acrescentar que há textos a que uma cultura recorre sempre, e leituras que se vão sedimentando e fazendo história.

Uma leitura da obra de Clarice Lispector, hoje, será sempre permeada por outras leituras que compõem uma história de recepção da obra e, não arriscaríamos se disséssemos, constituem parte da nossa história de recepção literária.

Este texto examina diferentes leituras – suas expectativas, razões e necessidades – que a obra clariciana tem abrigado, alentado e enfrentado. Destaca, nesse domínio, as leituras de *A hora da estrela* e assume como trilha a reflexão sobre a linguagem que o texto apresenta, analisando-a com base no pensamento bakhtiniano.

Assim, do contexto geral da crítica clariciana, de que primeiramente se ocupam, os objetivos deste texto afinam-se na busca da caracterização das vozes que compõem a reflexão – apenas aparentemente monológica – sobre a linguagem, a linguagem literária e sua entonação. Também é objetivo deste trabalho tratar do ensino de literatura como atividade de crítica literária, de forma a colaborar para o exercício docente de formação de leitores.

O grande crítico literário que o mundo conheceu, Saint-Beuve (apud ARRIGUCI JÚNIOR, 1994, p. 24), afirmava que o crítico

literário é o que sabe ler e ensinar os outros a ler. Saber ler significa incursionar pelo texto com compreensão do que ele diz e com percepção dos mecanismos que fazem o texto dizer o que quis dizer.

Essa é a tarefa básica do professor de literatura: ser o leitor de que fala Saint-Beuve, isto é, aquele que sabe como se lê e como se produz o texto em busca do que dizer e do como dizer. Este deve ser o trabalho do professor de literatura, pois que antes de tudo ele é um formador de leitores. O trabalho com o texto que preconizamos em sala de aula tem por objetivo levar o leitor a ter uma visão crítica da realidade, com percepção dos conteúdos ideológicos destinados a mascarar a essência do real. Para que isso aconteça, o professor deverá ser, antes de mais nada, um bom leitor, um leitor maduro que tenha bastante intimidade com os mais variados textos. Professor de ensino de leitura não é o que apenas consome ou frui o texto, mas é aquele que repensa o texto com respeito ao que ele diz e ao modo como ele consegue dizer aquilo que diz.

Lê-se em Frye (1973, p. 334) o princípio de que a crítica e não a literatura é que é diretamente ensinada e aprendida. É difícil ensinar literatura sem o auxílio da crítica literária. Mas o que se constata é que o ensino de literatura está muito concentrado no estudo da periodização literária, nomes de autores, características das obras, leituras de análises feitas por especialistas e jamais no contato direto do aluno com as obras produzidas. Isso significa dizer que o ensino de literatura é muito mais um ensino de história da literatura do que de leitura da literatura que se produziu no país e se continua produzindo.

O ensino de literatura que é ministrado em nossas escolas é muito mais um discurso sobre escolas literárias do que propriamente uma prática pedagógica que coloque o aluno diante do texto. E o próprio manual didático que o professor não só adota, como também abraça, tal qual uma tábua de salvação, colabora para que o ensino de literatura seja o que é.

O trabalho do professor está indissociavelmente ligado ao livro didático adotado. Pode-se mesmo afirmar, e isso constatamos na pesquisa que fizemos para a tese de doutorado (PERNAMBUCO, 1993),

que o ensino de português tem consistido, quase sempre, apenas no estudo integral de um manual didático. E se examinarmos os livros didáticos destinados ao ensino fundamental e médio, verificaremos que eles, com exceções raras, seguem o mesmo esquema. De um trecho de uma obra, quase sempre os mesmos textos para todos os livros, tiram-se questões de interpretação, de vocabulário, exemplos de frases bem formadas que ilustrarão algum ponto de gramática e, ao final, uma proposta de redação. No caso do ensino médio, o que acontece de diferente é que o texto escolhido para encabeçar a unidade de estudo é de um autor representativo da escola literária que se pretende estudar, como pretexto para se fornecer uma biografia do autor, relação de suas obras e uma pretensa crítica literária sobre a obra do autor, que, de crítica mesmo, pouco ou nada tem, senão que é apenas um apanágio da obra, sem qualquer problematização. Não é exagero que se diga que se tenta ensinar literatura sem texto na escola. Não é, na verdade, um ensino de literatura, é um ensino sobre literatura, da mesma forma como não há um ensino da língua, mas um ensino sobre a língua a predominar nas nossas escolas. Já que o livro didático hoje é quase indispensável na sala de aula, cabe ao professor saber como utilizá-lo, principalmente no que se refere aos textos para leitura.

É muito difícil um ensino de literatura sem preocupação com a crítica literária. Ela poderá melhorar a capacidade de leitura do aluno, dando-lhe condições de julgamento mais criterioso e menos impressionista da obra.

Embora não seja a crítica literária uma disciplina autônoma nos currículos da grande maioria dos cursos de Letras do país, ela se faz presente em todas as atividades de estudos da área de literatura, ou conforme observações de Costa (1984, p. 121):

como fonte de pesquisa para a compreensão de obras, ou como forma de trabalho que o aluno realiza sobre o texto lido na sala de aula ou fora dela. Os exercícios que a crítica proporciona ajudam o aluno a melhorar sua competência no desempenho de atividades com a leitura e expressão escrita e oral.

A literatura, ao criar universos fictícios, com base na realidade, muito mais do que um entretenimento, é uma arte que pode ajudar o homem na busca de soluções de conflitos e contradições históricas reais. Isso significa que a arte literária acaba de uma forma ou de outra colaborando para que o homem possa encontrar respostas para suas indagações existenciais.

Uma das grandes questões que preocupam estudiosos de literatura refere-se à função da obra literária. Deverá o escritor centrar sua produção em torno de possibilidades de conscientização social do leitor ou a obra de arte literária deve ter como busca apenas o êxtase estético, o deleite dos sentidos?

Há escritores que consideram a literatura na sua condição de arte, de busca do belo artístico que toca os sentidos e faz-nos pisar o solo fértil do imaginário tão necessário à vida de todos nós.

Em texto para um jornal, Vargas Llosa (*Folha de S. Paulo*, 14/08/1995, p. 12) posiciona-se da seguinte forma:

Condenados a uma existência que nunca está à altura de seus sonhos, os seres humanos tiveram que inventar um subterfúgio para escapar de seu confinamento dentro dos limites do possível: a ficção. Ela lhes permite viver mais e melhor, ser outros sem deixar de ser o que já são, deslocar-se no espaço e no tempo sem sair de seu lugar, nem de sua hora e viver as mais ousadas aventuras do corpo, da mente e das paixões, sem perder o juízo ou trair o coração.

A ficção é compensação e consolo pelas muitas limitações e frustrações que fazem parte de todo destino individual e fonte perpétua de insatisfação, pois nada mostra de forma tão clara o quão minguada e inconsistente é a vida real quanto retornar a ela, depois de haver vivido, nem que seja de modo fugaz, a outra vida – a fictícia, criada pela imaginação à medida de nossos desejos.

Eduardo Galeano (1990), autor do belo *O livro dos abraços*, defende

a idéia de que a principal preocupação dos escritores nos países considerados pobres deve ser a de dar voz àqueles que não têm voz. Devem os criadores literários, de acordo com o notável escritor uruguaio, fazer da palavra não só meio de prazer, mas também instrumento de transformação social.

E assim poderíamos citar autores de diferentes épocas e culturas que se posicionam de uma ou outra forma. No caso específico de Clarice Lispector, pretendemos comprovar a hipótese de que sua obra consegue, ao mesmo tempo, ser não somente um objeto cultural capaz de conduzir o leitor a viver as ousadas aventuras de que fala Vargas Llosa mas também um apelo a que o leitor saia de si mesmo para conhecer o outro, em condições sociais inferiores à sua, não para sentir comiseração, mas, sim, vontade de tomar atitude diante do jogo social.

Barthes ensina, em *Crítica e verdade* (1970), que a crítica é um discurso que tem a intenção de dar um sentido todo próprio à obra e que, por isso, é diferente da leitura. Lucas (1984, p. 157) diz textualmente: “Sendo a literatura a consciência da sociedade, a crítica será a consciência da literatura”.

A crítica é, assim, um metatexto construído sobre o texto que se lê. Saber empreender uma leitura crítica do texto deve ser uma das habilidades de domínio do professor, para poder conduzir o aluno para uma incursão interrogativa pelo texto que lhe permita emitir juízos fundamentados sobre ele. Os juízos de valor proferidos pela crítica a uma obra literária colaboram para fixar o gosto do leitor, para eternizar ou fazer esquecer o texto. Quem lê um texto, de uma forma ou de outra, critica-o. O texto literário produz fantasia e refrata a realidade ao mesmo tempo. E é nesse espaço que acontece a nossa vida. O texto quer realizar-se como leitura. Necessita do leitor para ser interrogado. O crítico tem de saber ler o texto como um diálogo de um eu com um outro. Ele efetua operações metalingüísticas, construindo um novo texto sobre o texto lido.

A atividade crítica é, assim, criativa, e tem objetivo de guiar o

gosto do leitor pela obra. Frye (1973) escreve que o instrumental da crítica só pode e deve partir da própria literatura. O crítico tem de ser, primeiramente, um eficiente leitor da literatura para dela poder extrair, por indução, um *corpus* amplo o bastante para lhe poder fornecer as leis do seu conhecimento. Ela passa, desta forma, a ter autonomia de ciência.

A função da crítica literária é procurar a melhor leitura para a obra e, conseqüentemente, para melhor entendimento do mundo. A leitura crítica não se concentra apenas na busca prazerosa da função textual. Sua função é analítica, de busca da anatomia do texto, conforme ensina Northrop Frye.

Na sala de aula, a crítica literária deve ser uma atividade a serviço da ampliação da capacidade de leitura do aluno. É papel da escola ensinar o aluno a ler. Ler para aprender a se situar no mundo, ler para aprender a perceber os conteúdos ideológicos dos discursos com os quais se defronta, ler para encontrar-se consigo mesmo pela descoberta do outro.

Se a escola tem como propósito formar o cidadão que tenha meios de expressão adequados para bem se relacionar no jogo social, ela deve valer-se da leitura, por meio de uma metodologia bem fundamentada e bem conduzida.

Não é isso, entretanto, o que se tem observado. Nos cursos de Letras, na sua grande maioria, tem-se praticado muito mais um discurso sobre a literatura, do que um exercício crítico de leitura de textos. Lêem-se muito mais textos críticos sobre a literatura, do que os textos literários propriamente. Não se forma o espírito crítico do futuro professor pelo domínio de instrumentos necessários à crítica, muito menos à criação literária. O resultado é que, na sala de aula, o professor não se aventura, por conta própria, a fazer uma leitura pessoal de textos, sem se valer de outros textos críticos já escritos sobre as obras em causa. É bem por isso que a narrativa contemporânea está ausente em salas de aula de todos os graus do ensino. Quando muito, o estudo de literatura na escola brasileira chega à chamada geração de 1945.

Os exercícios de leitura de romances, quando feitos, têm servido apenas para afastar o aluno do prazer e da necessidade da leitura para a vida, principalmente porque se destinam à atribuição de notas pelo professor. Eles funcionam como outra modalidade de prova. Para falar ou escrever sobre a leitura feita, o aluno é obrigado a ler o que já se escreveu sobre ela e pouco interessa ao professor descobrir o que ele conseguiu perceber de intenção de significação do texto, por conta própria.

O que deve interessar na prática de leitura no ensino é o ato concreto de leitura, a incursão pelo texto, a leitura e a releitura do texto que permitam transformar a leitura num ato autêntico de instauração de significados, conforme o que apregoa Lajolo (1986).

A escola brasileira preocupa-se em demasia com quantidade e não qualidade, em todos os seus aspectos de funcionamento e organicidade, desde a prescrição de dias letivos, passando pela organização curricular e, até no que nos interessa neste trabalho, no ensino de leitura e literatura. Preocupa-se muito com a quantidade de livros que os alunos devem ler, pela seqüência inteira das escolas literárias, abrangendo autores representativos e obras. As universidades, por intermédio das famigeradas listas de livros que os alunos devem ler obrigatoriamente, para se submeterem às provas dos concursos vestibulares, só reforçam essa preocupação inútil e deletéria para a fixação do gosto do aluno pela leitura, mesmo após o período de escolarização. O estudante brasileiro que levar a sério a exigência de nossas universidades e conseguir ler num só ano letivo todas as obras sugeridas pelas comissões de vestibular, acabará tomando uma ojeriza tão grande pela literatura que nunca mais lerá espontaneamente uma obra sequer. Não adianta tentar justificar a exigência da lista de livros para os vestibulares, apontando-a como roteiro para o ensino de literatura, quando se sabe que é impossível que isso aconteça, já que o ensino não pode ser destinado a satisfazer os critérios de bancas de vestibulares. A maioria dos livros exigidos pelas universidades nos concursos vestibulares não são lidos normalmente pelos alunos no ensino médio.

Aprende-se com Candido (1986, p. 6) que: “Ler infatigavelmente o texto analisado é a regra de ouro do analista, como sempre preconizou a velha *explication de texte* dos franceses”. Também entendemos que a preocupação do professor em sala de aula deva ser essa. Aprimorar-se como leitor e crítico, para ensinar o aluno a ler bem. Não interessa que os alunos leiam dezenas de livros por ano. Interessa, isso sim, que mesmo as poucas leituras que fizerem sejam bem feitas, permitindo-lhes conhecer um pouco mais de si mesmos, da humanidade e do mundo em que vivem pela leitura que fazem. Uma leitura paciente, tranqüila, bem conduzida, de poucas obras, que seja ao mesmo tempo fruição e reflexão, questionamento e descoberta, vale mais do que a leitura de grande quantidade de livros, feita apenas para o cumprimento de uma tarefa didática. Não que imaginemos que a leitura na escola deva visar à formação do crítico, mas que seja buscada a qualidade da leitura, para se perceber que ela pode melhorar o ato de viver de cada um.

O caso da leitura da obra de Clarice Lispector ilustra bem o que se vem dizendo neste texto. Lê-se muito mais o que já se escreveu sobre a obra do que propriamente o texto clariciano, sempre fascinante, sempre novo. Não há como tratar da obra clariciano sem pensar no próprio destino da literatura e na função do crítico literário.

Clarice Lispector vem merecendo a atenção dos estudiosos do discurso desde o seu “raiar”, na expressão feliz de Antonio Candido (1945 e 1977), passando por Lins (1963); Sá (1979); Nunes (1973); Borelli (1981). Mais recentemente outros pesquisadores, entre os quais: Kadota (1997); Paganini (2000), Abel (2000) e Arêas (2005) chamam a atenção para o fato de a autora de *A hora da estrela* não ser infensa aos ditames de uma crítica nem sempre livre de critérios subjetivos de julgamento e de desejo de ditar rumos a quem se aventura pelos caminhos da criação. Assim que Clarice, ainda com 19 anos (1944), publica *Perto do coração selvagem*, a crítica literária alvoroçou-se em decifrar a arquitetura de seus textos, porém não soube aceitar um tipo de literatura diferente do que se publicava na época, um conjunto de obras com temática social, vinculada ao regionalismo nordestino.



Pode-se dizer que, no lançamento de seu primeiro romance, apenas Antonio Candido enxergou em Clarice Lispector laivos de modernidade.

Predominava entre nós uma visão de literatura a serviço de mensagens morais ou sociais, isto é, um literatura engajada, por vezes até panfletária. Os estudos de Paganini (2000) revelam que a capacidade de Clarice Lispector de proferir o incomum teve como resultado muitas críticas negativas na época. Talvez faltasse a esses críticos uma análise mais profunda das obras de uma jovem autora.

Na construção de *A hora da estrela* (1990), Clarice Lispector contraria sua trajetória em busca de uma literatura introspectiva, enveredando por uma nova tendência na época, talvez, como um tipo de resposta aos seus críticos. Segundo a análise de Paganini (2000, p. 5), esse processo é resultado de uma auto-análise da angústia criativa que acompanhou Clarice Lispector do início da década de 70 ao ano de 1977, provocando na autora uma reflexão a respeito de sua própria obra.

Em *A hora da estrela* predomina o questionamento do próprio ato de escrever, porém não há como não enxergar na obra o processo contínuo de diálogo entre texto e contexto, criador e leitor. Por si só, esse incessante diálogo destrói a idéia de que, por intimista demais, as obras da autora não têm vínculo com o social e pecam por alienação. Sua literatura não se define por um caráter de representação ou de testemunho social, mas por aquilo que ela inaugura como forma de dizer e fazer pensar.

Na esteira de M. Bakhtin (2003), podemos dizer que a criatividade repousa e se sustenta no processo dialógico entre texto e contexto, leitor e criador. Para o pensador russo não há como não destacar no texto literário o caráter social, coletivo, da produção de idéias e enunciados. A experiência de vida individual tece-se, entrecruza-se com a do outro e nele interpenetra. Não existe a noção de um eu individual, mas de um eu inapelavelmente social. Ao falar de imaginação dialógica (1981), o surpreendente pensador permite-nos

romper com as separações entre os pares sujeito/objeto; texto/discurso; texto/contexto; natureza/cultura; denotação/ conotação; autor/leitor e outros tantos que, tratados como opostos ou apenas complementares, inviabilizam a concepção de literatura como arte que vale pelo que é, não pelo que representa. Com fundamento no dialogismo que destaca as relações entre valores e consciências sociais na constituição e no funcionamento de todo ato de linguagem, Bakhtin vai elaborando uma teoria do discurso que alcança todos os elementos da operação textual em estreito vínculo, de tal forma que não se pode conceber separadamente nenhum deles.

Amparados por essa visão bakhtiniana do fenômeno textual, lemos a obra de Clarice Lispector como criação literária consciente de que a sua literariedade repousa num laço estreito entre texto e contexto, mesmo sem apelar a provas de pretense reflexo de traços extraliterários, morais ou de engajamento político. No caso específico de *A hora da estrela*, se a leitura se fizer tão-somente atenta ao processo criador e à elaboração textual, nela se descobrirá uma narrativa tecida numa interação dialógica que lhe permite escapar de uma função meramente representativa. Não faz parte do projeto clariciano de composição, submissão a paradigmas, mas apego a idéias do que seja escrever literatura. Quem lê *A hora da estrela* depara-se com um romance que flui numa cadência própria de quem tenta desvendar os perigos da instabilidade da vida, escolhendo como modelo o viver simples de personagens sem expressão social, porém talhadas para o propósito da elaboração de um objeto cultural que possa servir de “choque de reconhecimento” para o leitor.

Para Bakhtin, a natureza de todo discurso é dialógica, pois que na cultura há um entrecruzamento textual incessante, sendo um texto sempre memória de outros. A relação dialógica pode dar-se tanto no objeto do discurso, metalingüisticamente, quanto no leitor por meio da estreita relação entre leitura e escrita, como face e interface de um mesmo processo, garantindo assim a correlação entre os discursos do narrador e do outro.

O leitor atento ao texto de *A hora da estrela* perceberá uma elaboração autoral em direção a justificativas para o ato e para o modo de

escrever. “Por que escrevo? Antes de tudo porque captei o espírito da língua e assim às vezes a forma é que faz o conteúdo” (1990, p. 32). É uma estratégia dialógica esta de não separar a forma do conteúdo, mas associá-los de tal modo que na operação textual um seja constitutivo do outro. “Mas quando escrevo não minto. Que mais? Sim, não tenho classe social, marginalizado que sou. A classe alta me tem como um monstro esquisito, a média com desconfiança de que eu possa desequilibrá-la, a classe baixa nunca vem a mim” (1990, p. 33).

O narrador Rodrigo S. M., falado por Clarice, dialoga com o leitor, para falar da consciência diante do papel que a obra representa socialmente. Em outra passagem, o mesmo Rodrigo S.M. alerta:

Se o leitor possui alguma riqueza e vida bem acomodada, sairá de si para ver como é às vezes o outro. Se é pobre, não estará me lendo porque ler-me é supérfluo para quem tem uma leve fome permanente. Faço aqui o papel de vossa válvula de escape e da vida massacrante da média burguesia. Bem sei que é assustador sair de si mesmo, mas tudo que é novo assusta (1990, p. 46).

É impressionante notar como a autora constrói sua narrativa com atravessamentos constantes do outro, do leitor, da imagem mutante do leitor, sempre presente, a modificar, a questionar os rumos e humores da história. A voz autoral apresenta-se, assim, atenta, ritmada, modificada pela voz implícita do outro, e, dessa forma, acaba por ironizar os modos de narrar consagrados e por provocar leituras sempre novas e diferentes umas das outras.

Nesta sua obra, quase final, Clarice recorre a estratégias que correspondem às relações dialógicas de que trata Bakhtin, seja na convocação de outras manifestações artísticas como a música e a pintura; seja na desmistificação do modo de narrar realista ou naturalista, seja na ironia aberta contra uma literatura patriarcalista reinante entre nós. Mostra-se a ubiqüidade clariciana, numa espécie de quatro em um, visto que a voz autoral se compõe com a voz de Rodrigo S.M., com a de Macabéa, com a de Olímpico e por que não dizer, com a da própria Clarice de outros livros.

O estudioso da obra de Clarice e de sua biografia descobre que a escritora tem um projeto muito bem elaborado de fazer literatura. Algumas perguntas guiam-na nessa tarefa. Por que escrevo? A quem interessa a literatura? O que pode a literatura? Muitos escritores se guiam por questões parecidas, porém não deixam entrever em suas obras preocupação com possíveis respostas a esse questionamento. Não é o caso de Clarice Lispector. Em seus textos, fica patente a busca por um diálogo com o seu possível leitor em torno dessas perguntas. A concepção de literatura para a autora aparece aos olhos do leitor com muita clareza, como se dá principalmente em *A hora da estrela*. A escritora vai dialogando com outras obras, autores e escolas literárias, para dizer que a sua estratégia literária é não ter estratégia, é não se esconder por meio de truques e artimanhas literárias para despistar o leitor. Com que obra ela estará dialogando neste passo de *A hora da estrela*, se não com *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis?

Como eu irei dizer agora, esta história será o resultado de uma visão gradual – há dois anos e meio venho aos poucos descobrindo os porquês. É visão da iminência de. De quê? Quem sabe se mais tarde saberei. Como que estou escrevendo na hora mesma em que sou lido. Só não inicio pelo fim que justificaria o começo – como a morte parece dizer sobre a vida – porque preciso registrar os fatos antecedentes (1990, p. 26).

Em outra passagem (1990, p. 30), a romancista, com a máscara do narrador Rodrigo S. M., tenta explicar o seu modo de escrever e dizer que a literatura tem de dialogar com outras artes, como a música e a pintura, para ser mais significativa:

Eu não sou um intelectual, escrevo com o corpo. É o que escrevo é uma névoa úmida. As palavras são sons transfundidos de sombras que se entrecruzam desiguais, estalactites, renda, música transfigurada de órgão. Mal ousou clamar palavras a essa rede vibrante e rica, mórbida e obscura tendo como contratomo o baixo grosso da dor. Alegro com brio.

À frente (1990, p. 31), Clarice ironiza o modo de narrar naturalista/realista:

Transgredir, porém, os meus próprios limites me fascinou de repente. E foi quando pensei em escrever sobre a realidade, já que essa me ultrapassa. Qualquer que seja o que quer dizer “realidade”. O que narrarei será meloso? Tem tendência mas então agora mesmo seco e endureço tudo.

A autora a todo instante chama o leitor para o diálogo sobre o modo de narrar e, principalmente, sobre a escolha que faz dos personagens para viver a narrativa:

De uma coisa tenho certeza: essa narrativa mexerá com uma coisa delicada: a criação de uma pessoa inteira que na certa está tão viva quanto eu. Cuidai dela porque meu poder é só mostrá-la para que vós a reconheçais na rua, andando de leve por causa da esvoaçada magreza (1990, p. 33).

A propósito da construção de Macabéa, é importante ler o que Clarice (2004, p. 81) confessa em depoimento: “Trato de uma moça nordestina. Eu vi essa moça na feira dos nordestinos, em São Cristóvão. Olhei para ela e descobri tudo. Tudo sobre ela, entende? Bastou um olhar. Eu sou muito intuitiva”.

O que ela pensa sobre literatura é dito em uma crônica (2004, p. 118): “Apesar de ocupada com escrever desde que me conheço, infelizmente faltou-me também encarar a literatura de fora para dentro, isto é, como uma abstração. Literatura pra mim é o modo como os outros chamam o que nós fazemos”.

Combinando o que pensa sobre a literatura com o que escreve, em *A hora da estrela* (1990, p. 33), ela dirá pela voz de Rodrigo S. M.: “E eis que fiquei agora receoso quando pus palavras sobre a nordestina. E a pergunta é: como escrevo? Verifico que escrevo de ouvido assim como aprendi inglês e francês de ouvido”.

A respeito do papel da literatura e da função do escritor, Clarice

Lispector (2004, p. 63) diz: “A literatura deve ter objetivos profundos e universalistas: deve fazer refletir e questionar sobre um sentido para a vida e, principalmente, deve interrogar sobre o destino do homem na vida”.

Confirma-se pelas passagens da obra e pelos depoimentos da autora em outros escritos que há todo um projeto consciente do fazer autoral em processo dialógico com todas as formas de narrar presente no intertexto da nossa cultura literária. O modo de narrar clariciano demonstra ser falsa a crítica que se faz à escritora de alienada e desligada dos problemas sociais de seu tempo. Ela mesma faz questão de se explicar em entrevista:

Não importa o que se escreva, a consciência social está ali – incluída até mesmo inconscientemente no indispensável ‘livre curso ao que der e vier’. Mas não à custa de ‘sejam quais forem os resultados’ – se os resultados ferirem o meu próprio sentido de moral social (1961).

Na concepção bakhtiniana é sempre dialógica a inter-relação indivíduo e história e é daí que surge a cultura. Texto e contexto estão em incessante processo de dialogismo, de tal modo que falar de um é trazer o outro para o cenário textual ou como diz o notável teórico do discurso: “A situação extraverbal não pode ser em nenhum momento uma causa externa à enunciação” (BAKHTIN, 2003, p. 329).

Quando a narrativa não se contenta em ser mera representação do real ou apenas testemunho do fato social, ela estará atingindo o ápice do que a teoria bakhtiniana classifica como interação dialógica.

Ler Clarice Lispector continua sendo um desafio para o estudioso do texto artístico, não porque ela seja hermética ou complicada estilisticamente, mas porque na aparente facilidade de entendimento de seus textos ou despreocupação com um vocabulário mais cuidado e inventivo esconde-se um registro literário fascinante e sempre aberto a novas descobertas.

A teoria discursiva de Bakhtin oferece ao crítico literário da obra clariciano um instrumental teórico de análise bastante produtivo que lhe permite fazer novas leituras que, sem desprezar o que já foi dito a respeito de seus textos, dão a conhecer ainda mais a riqueza de sua elaboração.

De acordo com Brait (1994, p. 16), a concepção discursiva de Bakhtin é um posicionamento científico-filosófico, muito mais do que um corpo teórico acabado, é um modo de investigar o discurso como forma aberta, histórica, de um falante que se dirige a um interlocutor e propõe uma atitude dialógica. Assim, o discurso não é um objeto submisso ao monologismo de uma teoria pronta, mas é, isso sim, um concerto de produção de efeitos de sentido.

A obra bakhtiniana enfatiza a importância da linguagem como fenômeno socioideológico, aprendida dialogicamente no correr da história. Para o filósofo do discurso, o diálogo integra o funcionamento concreto da linguagem e da consciência e o monólogo é um processo inaugural de um novo diálogo. Isso se dá plenamente em *A hora da estrela*. O monologismo aparente de uma só voz, ela-mesma, Clarice Lispector, é uma estratégia de imposição a um dialogismo mais amplo.

As leituras até hoje feitas da obra de Clarice Lispector mostram a predominância de um projeto de elaboração artística centrado na introspectividade e intimismo. A leitura mais recente foi feita por Arêas e esta crítica literária compara *A hora da estrela* com *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, dada a convergência na caracterização de Macabéa e Fabiano, nordestinos humilhados e ofendidos. Arêas (2005) preocupa-se em estudar o modo de Clarice Lispector e Graciliano Ramos tratarem a “convenção literária”. Aponta o *universo circense* da trama narrativa de *A hora da estrela* como “alto trapézio”, sujeito a provocar fracassos literários, ao romper com paradigmas dos modos de narrar realista e naturalista.

A leitura que fazemos de *A hora da estrela* descobre com o leitor e para o leitor os aspectos de preocupação da autora com dados de sua própria biografia, a consciência de que esta poderia ser sua última composição literária, a exploração de um veio regionalista, porém sem concessões a críticas de cunho sociológico, a utilização de uma linguagem enxuta e, sobretudo, o questionamento profundo do próprio ato de narrar. Clarice não tem certezas, tem desconfianças: “Este livro é uma pergunta” (1990, p. 31). Sabe que sua luta é com a palavra: “Sim, mas não esquecer que para escrever não-importa-

o-quê o meu material básico é a palavra. Assim é que esta história será feita de palavras que se agrupam em frases e destas se evola um sentido secreto que ultrapassa palavras e frases” (1990, p. 28-29).

Esse sentido secreto não foge ao que Bakhtin (2003, p. 328) ensina:

A palavra não pode ser entregue apenas ao falante. O autor (falante) tem os seus direitos inalienáveis sobre a palavra, mas o ouvinte também tem os seus direitos; têm também os seus direitos aqueles cujas vozes estão na palavra encontrada de antemão pelo autor (não há palavra sem dono). A palavra é um drama do qual participam três personagens (não é um dueto, mas um trio). Ele não é representado pelo autor e é inadmissível que seja introjetado (introjeção) no autor.

Clarice elabora um texto metaficcional que faz o leitor incursionar pelos seus meandros acompanhando *pari-passu* a sua arquitetura bem projetada desde a fachada até o seu interior. Da dedicatória, em forma de oração e testamento, que remete de algum modo a *Memórias póstumas de Brás Cubas*, passando pelo índice dos capítulos, homenageando a literatura de cordel, a autora vai tecendo um texto intrigante pelo jogo entre subjetividade e alteridade. O processo autoral fica evidente desde a dedicatória até a invenção de um narrador masculino, Rodrigo S. M., extensão de Clarice para colocar em cena Macabéa e Olímpico. O que a autora quer é descobrir como sair de si mesma para ser o outro, para falar pelo outro e com o outro, deixar de ser eu para ser “eutro”, se assim podemos dizer: “Esse eu que é vós pois não agüento ser apenas mim, preciso dos outros para me manter de pé, tão tonto que sou eu enviesado” (1990, p. 21).

A aproximação, mesmo que passageira, entre Macabéa e Olímpico, nordestinos marginalizados, mostra a capacidade de invenção clariciana que faz dialogar objetividade e subjetividade, mostrando que esta também se constrói em um diálogo incessante com o outro e com o mundo. Ao elaborar *A hora da estrela*, como se já pressentisse a sua hora final, Clarice entrega-se de corpo e alma à sua escrita, num



diálogo entre criador e leitor, indivíduo e sociedade, vida e morte, grandeza e pequenez da existência humana.

## REFERÊNCIAS

- ABEL, C. A. dos S. A proletária Macabéa. In: *Estudos da literatura brasileira contemporânea*, nº 4. Brasília: UNB, fev. de 2000.
- ARÊAS, V. *Clarice com a ponta dos dedos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- ARRIGUCI JR., D. *Leitura: entre o fascínio e o pensamento*. São Paulo: FDE, 1994 (In: Série Idéias, n.13).
- BAKHTIN, M. (V.). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Questões de literatura e estética. A teoria do romance*. 4. ed. São Paulo: Unesp, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARTHES, R. *Crítica e verdade*. São Paulo: Perspectiva, 1970.
- BORELLI, O. *Clarice: um esboço para um possível retrato*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.
- BRAIT, B. (Org). Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, Diana L.P. de; FIORIN, José Luiz. (Org.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin*. São Paulo: Edusp. , 1994.
- CADERNOS DE LITERATURA BRASILEIRA. Clarice Lispector. São Paulo: Instituto Moreira Salles, n. 17–18, 2004. Edição especial.
- CANDIDO, Antonio. Uma tentativa de renovação. In: \_\_\_\_\_. *Brigada ligeira*. São Paulo: Martins, 1945, p. 98-109.
- \_\_\_\_\_. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1970.
- \_\_\_\_\_. *Literatura e sociedade*. São Paulo: Nacional, 1973.
- \_\_\_\_\_. No raiar de Clarice Lispector. In: \_\_\_\_\_. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1977.

\_\_\_\_. *Na sala de aula: caderno de análise literária*. São Paulo: Ática, 1986.

COSTA, L. M. A crítica literária enquanto disciplina do curso de Letras. *Letras de Hoje*, Porto Alegre: PUC-RS, (57): p. 161-167, set. 1984.

FRYE, N. *Anatomia da crítica*. Tradução de Péricles Eugênio da Silva Ramos. São Paulo: Cultrix, 1973.

GALEANO, E. *As veias abertas da América Latina*. 30. ed. Rio: Paz e Terra, 1990.

GOTLIB, N. B. *Clarice – uma vida que se conta*. São Paulo: Ática, 1995.

KADOTA, N. P. *A tessitura dissimulada: o social em Clarice Lispector*. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 1997.

LAJOLO, M. Teoria da literatura e literatura na escola: caminhos e descaminhos, encontros e desencontros. *Letras de Hoje*, Porto Alegre: PUC-RS, (63), p. 62-74, mar. 1986.

LEITE, L. C. M. *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

LINS, A. *Os mortos de sobrecasaca*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1963.

LISPECTOR, C. *A hora da estrela*. 18. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

LOPES, E. O texto literário e o texto de massa e o ensino de língua portuguesa. *Stylos*, São José do Rio Preto: Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, v. 91, 1986.

LUCAS, F. A obra e a crítica numa cultura dependente. *Letras de Hoje*, Porto Alegre: PUC-RS, v. 57, p. 155-161, set. 1984.

NUNES, B. *O drama da linguagem*. São Paulo: Ática, 1989.

\_\_\_\_. *Leitura de Clarice Lispector*. São Paulo: Quíron, 1973.

PAGANINI, J. Engajamento poético e transfiguração. In: *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, nº 10. Brasília: UNB, nov./dez. 2000.

PERNAMBUCO, J. *A redação escolar no 2º grau: análise dos efeitos da escolaridade*. 1993. f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

VARGAS LLOSA, M. As ilusões da literatura. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 14 de ago. 1995.

SÁ, Olga de. *A escritura de Clarice Lispector*. Petrópolis/ Lorena: Vozes/Faculdades Integradas Teresa d'Ávila, 1979.