

sentado no chão, imerso num vazio profundo: um desenho existencialista de um menino de clarice lispector

sitting on the floor, immersed in a deep emptiness:
an existentialist drawing of a clarice lispector's boy

juliana oliva¹

Resumo

Este artigo tem como propósito apresentar uma leitura filosófica do conto “Menino a bico de pena” (1971), de Clarice Lispector, fundamentada na perspectiva filosófica existencialista de Simone de Beauvoir. Considerando as linguagens filosófica e literária em suas especificidades, bem como a possibilidade de estabelecermos uma relação de complementaridade, mas nunca de subordinação entre os dois gêneros, este trabalho sugere um diálogo entre a irrupção da imagem do bebê, personagem do conto de Lispector, um menino que percebe a realização de sua existência em seu corpo na relação com o mundo e com o outro, e a descrição fenomenológico existencial beauvoiriana da infância como estado passageiro de privilégio metafísico no qual a relação com o outro é fundamental para que a criança possa, no futuro, se reconhecer e se afirmar como liberdade.

Palavras-chave

Existência; Infância; Subjetividade; Intersubjetividade; Filosofia e Literatura.

Abstract

This paper intends to present a philosophical reading of Clarice Lispector's tale “Menino a bico de pena” (1971) based on Simone de Beauvoir's philosophical existentialist perspective. Considering philosophical and literary languages singularities, and the possibility to establish between both genres a complementary relation, but never a relation of subordination, as well, this work suggests a dialogue between the burst of a baby image, Lispector's character, a boy that notices the achievement of his existence in his body in relation to the world and the other, and the Beauvoirian phenomenological existential description of childhood as a temporary state of metaphysical privilege in which the relation with the other is fundamental for the possibility for the child to be able to, in the future, recognize and affirm her/himself and as freedom.

Keywords

Existence; Childhood; Subjectivity; Intersubjectivity; Philosophy and Literature.

¹ Doutora em Filosofia pela Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (EFLCH – Unifesp); Professora Visitante na área de Filosofia da Educação do Centro de Ciências Naturais e Humanas (CCNH) da Universidade Federal do ABC (UFABC). E-mail: julie.julianaoliva@gmail.com.

INTRODUÇÃO

“Como conhecer jamais o menino?” é a primeira frase e a primeira indagação do conto “Menino a bico de pena”, do livro *Felicidade Clandestina* (1971), de Clarice Lispector (1920-1977). Em pouco mais de três páginas, acompanhamos um bebê cujo nome não conhecemos, ao qual a voz narradora do conto se refere apenas como “o menino”, em algumas descobertas do espaço ao seu redor e de sua relação com aquele ambiente físico e também com sua mãe, relações pelas quais começa a perceber a realização de sua existência em seu corpo que toca, escuta e conhece o mundo.

A proposta deste artigo surge de um diálogo em sala de aula no início de minha experiência docente. “Menino a bico de pena” foi sugerido por uma estudante da Universidade de São Paulo em uma de minhas aulas de Introdução aos Estudos da Educação: Enfoque Filosófico para uma das turmas de licenciatura na Faculdade de Educação no período de pandemia de COVID-19. Estavam entre as propostas de meu curso para a disciplina a apresentação e a discussão do segundo trecho de *Por uma moral da ambiguidade* (1947) de Simone de Beauvoir (1908 – 1986). Com a intenção de refletir sobre os deslizos incoerentes de uma atitude a outra, provenientes de uma angústia que o indivíduo pode sentir em relação à sua liberdade², a filósofa francesa descreve neste segundo momento do referido livro a experiência do humano recém-chegado. Para compreender nossa experiência da existência como liberdade desde nossos primeiros anos, Beauvoir apresenta uma leitura da infância a partir de uma relação com o mundo fundada nas verdades e imagens que o explicam e que aparecem como únicas ao recém-chegado. Nesse sentido, a apreensão de si próprio também parece alheia ao indivíduo; ou seja, a criança se reconhece tal como os objetos ao seu redor, sob o olhar do outro, enquanto um em-si para o outro. O ser desse eu bem como de tudo ao redor aparecem à criança então com plenitude, como se fossem definidos em absoluto. Entretanto, com o passar do tempo da infância, no desenvolvimento que culminará na adolescência como passagem para a idade adulta, o sujeito de fato tomará consciência sobre sua própria presença e compreensão singular do mundo, e assim se descobrirá enquanto subjetividade.

Nos limites de nossos encontros online, em função do distanciamento social necessário durante os períodos graves da pandemia, atenta à exposição dessa abordagem beauvoiriana da infância e a questões como “O que é a existência?”, “O que é uma criança?” e “O que é a infância?”, que compartilhei como introdução ao tema, uma das estudantes presentes na reunião virtual disse que aquela descrição da criança em *Por uma moral da ambiguidade* a remetia ao conto “Menino a bico de pena”, de Clarice Lispector. Ao final do encontro, busquei a indicação em coletânea de contos da escritora que possuo, e a partir da oferta seguinte daquela disciplina acrescentei a referência, como ruptura em nossas relações, por vezes estritamente teóricas, com os temas estudados a cada curso, para abrirmos as discussões sobre a infância por uma perspectiva existencial com a imagem dos instantes de descobertas daquele menino.

Beauvoir está longe de ser considerada uma filósofa da educação e não trabalhou com a temática educacional ao longo de sua obra. Por outro lado, a condição humana e a formação são pontos de apoio fundamentais para alguns de seus estudos³, e suas investigações sobre a construção da subjetividade, a partir de uma abordagem existencialista, podem

² BEAUVOIR, S. *Por uma moral da ambigüidade*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005, p. 34.

³ Além de o tema estar presente em *Por uma moral da ambigüidade*, no trecho sobre o qual nos debruçamos neste artigo, uma das seções do segundo volume de *O segundo sexo* (1949) é intitulada “Formação” e retoma o tornar-se mulher a partir da experiência vivida da menina desde a infância, de modo a compreendermos os desdobramentos da construção da subjetividade feminina como efeitos tanto nos papéis que serão atribuídos às mulheres como na própria apreensão de si pelo próprio sujeito categorizado como mulher.

contribuir com temas do campo da educação bem como enriquecer as discussões filosóficas sobre a formação e o desenvolvimento da criança e do adolescente ao colocar em questão considerações sobre cada um desses períodos da vida que por vezes podem nos parecer óbvias. Outra advertência importante para a continuidade da leitura deste artigo diz respeito ao fundo conceitual filosófico beauvoirano escolhido para o trabalho aqui proposto, o qual não pretende forçar uma aproximação conceitual, sobretudo no que concerne à compreensão do sujeito de Beauvoir e Lispector. Temos como ponto de partida o sujeito lançado no mundo como ausência de ser impelido a justificar sua existência pelo desvelamento do sentido da relação com esse mundo e seus semelhantes. Ao mesmo tempo, não ignoramos, ainda que não seja nossa intenção um aprofundamento dessa questão, os estudos sobre as peculiaridades da noção de sujeito na obra de Lispector. Na leitura de Yudith Rosenbaum, em *Metamorfoses do mal: uma leitura de Clarice Lispector*, por exemplo, o sadismo como “potência primitiva e força disruptiva”⁴ e a linguagem (na qual o próprio sadismo aparece mimetizado) podem ser tomados como elementos importantes para uma interpretação de uma “subjetividade em crise” nas personagens da escritora.⁵ “Não se trata mais de um ego soberano, definido enquanto consciência integradora e única”, observa Rosenbaum sobre a subjetividade clariceana que marca personagens, os quais podem ser compreendidos como “seres da ordem de consciências fraturadas, frustradas, insatisfeitas, outras vezes infladas pelo mergulho na torrente de pensamento”⁶.

Além de prezar pela compreensão das linguagens filosófica e literária, cada qual em suas especificidades, este artigo também reconhece e ressalta as divergências de pensamento das duas autoras, ainda que possamos nos deparar com pontos convergentes em suas obras e que em nosso percurso não apresentemos um aprofundamento em estudos mais específicos dos personagens da obra de Clarice Lispector.

Se retornamos ao conto sugerido por minha aluna, talvez possamos enxergar que Lispector, com palavras e a literatura, desenha um bebê, ou melhor, esboça uma dificuldade e até mesmo a impossibilidade de se desenhar, o que, ou quem, ela chama “o menino”. “Sei que é impossível desenhá-lo a carvão, pois até o bico de pena mancha o papel para além da finíssima linha de extrema atualidade em que ele vive. Um dia o domesticaremos em humano, e poderemos desenhá-lo”⁷.

O traço do menino surgirá apenas quando ele se tornar humano. Até que o desenho seja reconhecível, não se pode então conhecer o menino e seu instante vivido: “Ninguém conhecerá o hoje dele. Nem ele próprio. Quanto a mim, olho, e é inútil: não consigo entender coisa apenas atual, totalmente atual”⁸, lemos no conto. Além dessa primeira mirada para o menino que abre o conto, há uma dezena de menções aos olhos ou ao ato de olhar nas páginas seguintes, quase todas para descrever a experiência do próprio menino. Há também a personagem da mãe, um dos objetos do olhar do menino. Essa mãe percebe (escuta e vê) seu filho, o toma nos braços e aparece como aquela que conhece o estado e as ações do menino (“Quem é que você está chamando?”; “Pois se você está todo molhado!”; “isso mesmo, meu amor, é fonfom que passou agora pela rua”). Em alguma medida, seu olhar também enuncia e desenha o menino; nas dificuldades de suas descobertas ou no desconforto da existência, é pela mãe que chora o menino e é ela quem decide sobre os cuidados e proteção dele.

⁴ Aspecto que será explorado adiante, pontualmente, neste artigo, com base no trabalho de Rosenbaum, sobretudo a partir de possíveis leituras da relação entre uma ideia de domesticação e a constituição do sujeito.

⁵ ROSENBAUM, Y. *Metamorfoses do mal: uma leitura de Clarice Lispector*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp, 2006, p. 42.

⁶ Ibidem, p. 42.

⁷ LISPECTOR, C. *Todos os contos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1ª edição, 2016, p. 417.

⁸ Ibidem, p. 417.

O olhar é elemento fundamental para pensarmos a intersubjetividade. No caso do conto em questão neste artigo, destacamos o olhar como descoberta da própria subjetividade, tanto por parte do menino que, pela visão, conhece o que está ao seu redor e sua relação com o espaço, como também pelo modo que ele é supostamente definido a partir do olhar zeloso e orientador de sua mãe. Sabemos que este gênero não pode ser tomado como uma teoria nem mesmo como uma ilustração de qualquer reflexão teórica. Nossa proposta aqui, aliás, vai ao encontro da própria compreensão de Beauvoir sobre a literatura, como uma linguagem outra que não a filosófica, mas que pode estabelecer uma relação de complementaridade com a filosofia. Ainda, para a filósofa francesa, é a literatura que pode recuperar o instante vivido ainda não limitado pela rigidez do sistema filosófico, ou, o gosto da vida de um outro eu, a ser comunicado ao sujeito leitor.⁹ Desse modo, arriscamos compartilhar aqui algumas considerações para delinear algumas sugestões de alguma complementaridade entre Beauvoir e Lispector no que concerne à construção e à descoberta da subjetividade do recém-chegado a partir da experiência da existência.

COMO ESCREVER O MENINO

Márcia Sá Cavalcante Schuback comenta a escrita de Clarice Lispector como um “estar escrevendo”, que, para ela, é também “escrever o estar sendo, o que requer a busca de uma escrita mais direta, capaz de prescindir de palavras”.¹⁰ No livro *Atrás do pensamento: a filosofia de Clarice Lispector*, Schuback faz uma nota preliminar na qual descreve seu livro como “uma declaração de amor à existência”,¹¹ declaração que a estudiosa relaciona à “visão rara do deslumbramento com o fato de se estar existindo”, e define - com a substantivação do nome da escritora - como *clarice*.¹²

Uma declaração declara, diz: é assim. Costuma começar declarando que vai declarar. E não apenas declara e diz “é assim”, mas faz do dizer “é assim” um ato, pois dizer “é assim” não diz nada, não constata nada, não sabe nada a não ser que o “é assim” é uma ação. Uma declaração de amor à existência é um dizer ‘é assim’; é dizer um “sim” tremendo, e somente daí se poder existir.¹³

A proposta de *Atrás do pensamento: a filosofia de Clarice Lispector* não é a apresentação de um estudo sobre ideias filosóficas ou referências filosóficas na obra de Lispector nem comentários acerca de teorias que a escritora possa ter elaborado ou de seus motivos filosóficos, mas sim de uma leitura que considere sua escrita enquanto “escrita do pensamento no ato de pensar o estar sendo da existência”.¹⁴ Nesse sentido, o *escrever o ato de escrever* de Lispector é sugerido como análogo ao esboço antes da pintura, no qual o pincelar é o pincelar das cores.¹⁵ Schuback parece chamar nossa atenção para o desencadeamento de instantes no desenrolar da ação da escrita e da pintura jogando luz no que está sendo, não fixado no ser.

Escrever o ato de escrever é ver rabiscos emergindo nas superfícies da existência e fazer desse ver um método de visão das coisas, um modo de consciência, uma

⁹ BEAUVOIR, S. et al. Para qué sirve la literatura? Buenos Aires: Proteo, 1966, p. 78.

¹⁰ SCHUBACK, M. C. *Atrás do pensamento: a filosofia de Clarice Lispector*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2022, p. 22.

¹¹ Ibidem, p. 09.

¹² Ibidem, p. 10.

¹³ Ibidem.

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ Ibidem, p. 22-23.

forma de sentir e pensar. O que liga de forma tão visceral o escrever com o desenho, o esboço, a pintura, entendidos como traçar de linhas, riscar de riscos, pincelar o pincelar, é a busca de fixar o infixável do fugido do ato em ato.¹⁶

A autora identifica em Lispector, sobretudo nas imagens do texto de *Água viva* (1973), uma escrita abstrata que reflete com maior clareza a busca do escrever o sendo, o “é da coisa”. A busca pelo instante-já, “o absolutamente inescapável do seu sempre escapando” e o infixável aparecem, se pudermos nos ater ao termo de Schuback, com *clarice*, em um livro que, para a estudiosa, não narra nada – “como segurar nas mãos a água viva, o plasma, o *it*, o é, a coisa, o sendo?”¹⁷ Na dinamicidade de um ato de escrever intrínseco ao existir que grava o que não se pode fixar, Schuback destaca também uma necessidade de “cair” no sendo nos escritos de Lispector; uma queda que implica em se levantar.

Curiosamente, “o menino”, o protagonista do conto “Menino a bico de pena”, experiencia tentativas de se erguer, mas cai – e levanta. Às vezes é a mãe que o levanta, pelas pernas, inclinando-o¹⁸ e sempre o protegendo. Há também uma passagem em que se levanta sozinho e observa “consequências e consequências: o chão move-se incerto, uma cadeira o supera, a parede o delimita”.¹⁹ Quando cai, cai sentado, cai para trás, mas tornará a se levantar.

Schuback faz uma analogia entre os atos contínuos de escrita e de leitura e a alternância cair-levantar, que para ela caracteriza o sendo. Com tal aproximação desses movimentos, ela alude a uma imagem de “irrupção no viver”, como “pinturas e desenhos de um leitor e escritor em ato”.²⁰ Com a investigação de algumas relações entre existência e escrita na obra de Lispector, a estudiosa busca chamar a nossa atenção para tais irrupções, instantes e também o que ela chama de “flagrante”. É o objeto comum entre um e outro na experiência do sendo e da escrita que em alguma medida está presente também na leitura do que foi escrito.

Nesse sentido, Schuback destaca também as imagens auditivas como irrupção nos textos ficcionais:

Não é de se estranhar que a imagem auditiva de uma abelha batendo na parede ou de uma mosca golpeando o vidro da janela apareçam com bastante frequência em tantos escritores. É que os barulhos da abelha e da mosca arrancam quem está lendo e escrevendo da imersão no “lendo” e “escrevendo”, do estar sendo.²¹

Em “Menino a bico de pena”, após ser confortado pelo colo da mãe, o bebê adormece. No quarto, já mais claro e mais quente, é o barulho de um inseto que irrompe na cena e talvez também em nossa relação com o texto:

A água secou na boca. A mosca bate no vidro. O sono do menino é raiado de claridade e calor, o sono vibra no ar. Até que, em pesadelo súbito, uma das palavras que ele aprendeu lhe ocorre: ele estremece violentamente, abre os olhos. E para o seu terror vê apenas isto: o vazio quente e claro do ar, sem mãe. O que ele pensa estoura em choro pela casa toda.²²

No mesmo quarto, o tempo passou. Com as palavras que aprendeu e carrega consigo, o menino olha para o vazio diante do existir. Ao mesmo tempo, junto com ele,

¹⁶ SCHUBACK, M. C. *Atrás do pensamento: a filosofia de Clarice Lispector*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2022, p. 23.

¹⁷ Ibidem, p. 34.

¹⁸ LISPECTOR, C. *Todos os contos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1ª edição, 2016, p. 420.

¹⁹ Ibidem, p. 418.

²⁰ SCHUBACK, M. C. Op. Cit., p. 62.

²¹ SCHUBACK, M. C. *Atrás do pensamento: a filosofia de Clarice Lispector*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2022, p. 62.

²² LISPECTOR, C. *Todos os contos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1ª edição, 2016, p. 419.

flagramos então sua própria percepção do estar no mundo. Eis o pensamento que estoura em choro e seus efeitos no vazio. A imprevisibilidade da passagem da mosca e do estouro do choro parecem então o que Schuback compreende como imprevistos da atenção, ou talvez do que ela descreve como desavisos da desatenção. São o ser vivo mosca e o instante vivido do menino estourando como acontecimentos imprevistos que irrompem naquela passagem do conto.

Da leitura de Schuback, vale destacar:

O modo como Clarice “associa” suas anotações e rabiscos numa sequência insólita dos acontecimentos de sua prosa não se deixa explicar por teorias da associação de ideias, tão caras a empiristas de várias épocas. O modo aparentemente desconjuntado e desajeitado de falar do inesperado de uma frase tomar um caminho surpreendente, de uma especulação altamente metafísica e difícil de ser seguida por uma frase banal e cotidiana, tão presente em sua escrita, fala, na verdade, dos acontecimentos imprevistos durante o escrever. São os imprevistos da atenção, desavisos da desatenção, acontecimentos inesperados – porta que bate de repente com o vento, telefone que toca, bem-te-vi na janela, calor entrando no quarto, chuva lavando o ar, barata despontando num canto, coração batendo de tristeza, medo da vida, cisco no olho, roída de unha, e por aí vai – que não param de faiscar enquanto se escreve e lê.²³

O inesperado das portas que batem ou das moscas no vidro que pode surpreender a pessoa que lê atenta ou desatenta provoca uma comunicação. Vale acrescentar aqui que, de uma perspectiva existencialista beauvoiriana, o sujeito não está só: “É no seio do mundo que pensamos o mundo”²⁴, escreve Beauvoir em *Literatura e metafísica* (1945); e o mundo, conforme lemos em *Que peut la littérature?* (1964), é, para a filósofa existencialista, uma “totalidade destotalizada”²⁵ na qual:

de um lado existe um mundo que é o mesmo para todos; mas por outro lado, nos encontramos todos em situação em relação a ele, e esta situação implica nosso passado, nossa classe, nossa condição, nossos projetos, em uma palavra, todo o conjunto do que constitui nossa individualidade.²⁶

Esse mundo comum é a totalidade partilhada por todos os indivíduos, totalidade constituída pelas próprias mãos humanas, por ações e projetos que nele se entrecruzam. Marcada por uma situação, nossa relação com o mundo lhe atribui então um caráter destotalizado, pois é na singularidade que cada presença humana no mundo o experiencia, e tal experiência é única para cada sujeito.

Nesse sentido, habitam o mesmo mundo falante e ouvinte, e similarmente escritor e leitor, e ambos conservam suas singularidades separadas ainda que compartilhem um objeto em sua comunicação. Contudo, na escrita, especificamente na literatura, por meio desse objeto, o texto ficcional, a experiência é a mais próxima da experiência vivida: “há outra verdade, que se converte na minha sem deixar de ser outra. Abdico do meu ‘eu’ em

²³ SCHUBACK, M. C. Op. Cit., p. 63.

²⁴ BEAUVOIR, S. *Literatura e metafísica*. In: BEAUVOIR, S. *O existencialismo e a sabedoria das nações*. Lisboa: Minotauro, 1965, p. 80.

²⁵ BEAUVOIR, S. et al. *Para qué sirve la literatura?* Buenos Aires: Proteo, 1966, p. 69, tradução nossa. Na edição argentina: “totalidad destotalizada”.

²⁶ Ibidem, tradução nossa. Na edição argentina: “por una parte existe un mundo que es el mismo para todos; pero que por otra parte nos encontramos todos en situación com respecto a él, y que esta situación implica nuestro pasado, nuestra clase, nuestra condición, nuestros proyectos, en una palabra, todo el conjunto de lo que constituye nuestra individualidad”.

favor do eu que fala. E ainda sigo sendo eu mesma”²⁷, comenta Beauvoir em *Que peut la littérature?*. Essa relação com uma outra verdade é “o milagre”²⁸ ao qual a filósofa francesa se refere em *Literatura e metafísica*, em comparação ao texto filosófico: “Ele [o romance] permite efetuar experiências tão completas, tão inquietantes como as experiências vividas”²⁹.

Para Beauvoir, a literatura é mais uma forma da experiência humana, ao mesmo tempo em que nela é possível experienciar uma retenção do instante da experiência vivida de um modo que a memória não é capaz: “Só a literatura pode fazer justiça dessa presença absoluta do instante, dessa eternidade do instante que teria passado de uma vez e para sempre”³⁰.

Beauvoir defende uma escrita literária baseada na autenticidade, tal como quaisquer atitudes humanas que correspondam ao desejo do indivíduo. Em outras palavras, a filósofa propõe, a partir de uma perspectiva moral existencialista, que a ambiguidade sujeito/objeto característica da existência quando considerada no plano ontológico seja assumida no plano concreto de nossas ações no mundo. Assumir essa ambiguidade implica também em conservar a liberdade original intrínseca à existência de modo que nossas ações não culminem em uma situação opressora que anule nossa liberdade nem a liberdade alheia. Com a literatura autêntica então, Beauvoir recusa uma escrita literária pré-fabricada tendo em vista a comunicação entre quem escreve e quem lê.³¹

Se é autêntica literatura, é uma maneira de superar a separação, afirmando-a; a afirma porque quando leio um livro, um livro que tem importância para mim, alguém me fala; o autor forma parte de seu livro; a literatura começa nesse momento, no momento em que escuto uma voz singular.³²

Assim, a recusa de essências ou de uma moral absolutas implicam na abertura da literatura para o desvelamento da verdade colocada pelo escritor por um outro eu a partir de sua própria experiência no mundo e com o texto.

COMO OLHAR O MENINO

Concluindo o excuro para considerações sobre a relação entre intersubjetividade e literatura compartilhadas na seção anterior e com vistas à retomada da discussão sobre o lugar do olhar no conto que propomos estudar, vale notar que a intersubjetividade como relação de reciprocidade baseada na generosidade do reconhecimento mútuo dos sujeitos é tema chave presente ao longo da obra de Beauvoir e base de sua concepção de uma moral existencialista como uma moral da ambiguidade, a qual se fundamenta na recusa de todo princípio de autoridade e que, ao tomar o bem de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos como meta de uma ação, estabelece que não se deve decidir sobre esse bem, mas

²⁷ Ibidem, p. 74, tradução nossa. Na edição argentina: “hay otra verdad, que se convierte en la mía sin dejar de ser otra. Abdicó de mi ‘yo’ en favor del que habla. Y sin embargo sigo siendo yo misma”.

²⁸ Ibidem, tradução nossa. Na edição consultada: “el milagro”.

²⁹ BEAUVOIR, S. Op. Cit., 1965, p. 81.

³⁰ BEAUVOIR, S. et al. *Para qué sirve la literatura?* Buenos Aires: Proteo, 1966, p. 79, tradução nossa. Na edição argentina: “Sólo la literatura puede hacer justicia de esa presencia absoluta del instante, de esa eternidad del instante que habría pasado de una vez para siempre”.

³¹ Ibidem, p. 76.

³² Ibidem, p. 71-72, tradução nossa. Na edição argentina: “Si es auténtica literatura, es una manera de superar la separación, afirmándola; la afirma porque cuando leo un libro, un libro que tiene importancia para mí, alguien me habla; el autor forma parte de su libro; la literatura comienza en ese momento, en el momento en que escucho una voz singular”.

ele deve ser considerado como uma liberdade que tem por fim a própria sua liberdade.³³ Por outro lado, a criança demanda autoridade, e essa demanda tem relação com a possibilidade de abertura de um futuro no qual ela se afirme como liberdade. Para Beauvoir:

A criança é ignorante porque ainda não teve o tempo de se instruir, não porque esse tempo lhe foi recusado. Trata-la como criança não é barrar-lhe o futuro, mas abri-lo para ela; ela precisa ser cuidada, demanda autoridade, que é a forma que toma para ela esta resistência da facticidade através da qual se opera toda libertação.³⁴

Em “Intersubjetividade e Educação: O Estatuto do Olhar nas Relações Educativas. Uma Reflexão a partir da fenomenologia existencial de Sartre”, Márcio Danelon investiga possíveis contribuições na obra de Jean-Paul Sartre para pensarmos a educação sob um fundo existencialista e propõe uma abordagem do processo educativo que considere os aspectos da intersubjetividade entre quem educa e quem é educado. Nessa senda, ele confronta perspectivas sobre a alteridade e educação em textos de estudiosos de Sartre e acrescenta àquelas discussões a importância do olhar, que ele aponta como cerne de toda relação intersubjetiva. E é a relação intersubjetiva a base fundamental para a experiência educativa.

A medida que a educação é pura relação intersubjetiva, é possível ao homem apenas instruir-se sozinho, de fato. Porém, nenhum sujeito consegue educar-se sozinho, pois em toda experiência educativa está presente o ato de entrar em contato com o mundo da cultura historicamente produzido pelo homem, cuja entrada se faz através do outro que apresenta para a criança o mundo da cultura. Nesse caso, o solipsismo está proscrito das experiências educativas. Sendo, assim, intrínseca a relação intersubjetividade e educação, a presença do olhar é fato concreto em toda experiência educativa, seja ela escolar (professor/aluno), familiar (pais/filho), religiosa (padre/crente), profissional (patrão/empregado) ou social (colegas que se educam).³⁵

Vimos que para Beauvoir é no seio do mundo que pensamos o mundo³⁶ e é também na coexistência que processos formativos e educativos se desenvolvem. O contato com o mundo, com a cultura edificada antes do nascimento do recém-chegado, é inerente às relações intersubjetivas que o indivíduo vivencia. Nesse contato com o mundo, sua formação, seja no âmbito familiar ou no da escola, por exemplo, vai ao encontro de sua inserção na cultura pelo aprendizado tanto do nome que recebem os objetos ao seu redor como também de valores, papéis e comportamentos. Eis a “domesticação” do menino a ser aprendida sob o olhar do outro.

Uma das bases de Danelon para trabalhar a relação entre olhar e produção da subjetividade é o breve artigo “Fenomenologia do olhar”, de Alfredo Bosi, no qual o autor comenta alguns dos principais sentidos atribuídos ao olho e ao olhar, considerando a relação entre olho, luz e corpos exteriores ao corpo humano, ao longo da história.

Primeiramente, uma definição do olho que podemos tomar como apoio:

O olho, fronteira móvel e aberta entre o mundo externo e o sujeito, tanto recebe estímulos luminosos (logo, pode ver, ainda que involuntariamente) quanto

³³ BEAUVOIR, S. Por uma moral da ambigüidade. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005, p. 115.

³⁴ Ibidem, p. 114.

³⁵ DANELON, M. Intersubjetividade e educação: o estatuto do olhar nas relações educativas. Uma reflexão a partir da fenomenologia existencial de Sartre. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 20, n. 2, 2015, p. 52.

³⁶ BEAUVOIR, S. Literatura e metafísica. In: BEAUVOIR, S. *O existencialismo e a sabedoria das nações*. Lisboa: Minotauro, 1965, p. 80.

se move à procura de alguma coisa, que o sujeito irá distinguir, conhecer ou reconhecer, recortar do contínuo das imagens, medir, definir, caracterizar, interpretar, em suma, pensar.³⁷

O trabalho de Bosi é descrito por Danelon como uma fenomenologia do olhar pela relação visceral entre olhar e intencionalidade na abordagem que orienta o texto. Bosi distingue as situações em que se vê por ver e em que se vê por um olhar ativo, e é o olhar enquanto ato de intencionalidade, de significação, o sentido discutido no artigo.³⁸ Assim compreendemos com Bosi que é pelo olhar que o sujeito percebe e estabelece suas relações com o mundo e com o outro, ao mesmo tempo que se distingue do que lhe é exterior. A cada recorte do mundo que é para o sujeito que o apreende, varia a intenção de seu olhar e também o modo como se dirige ao mundo, ao outro. Entre os recortes de sua investigação fenomenológica, Bosi contrapõe um olhar ferino em Sartre à união-criação do olhar em Merleau-Ponty. Para o primeiro, o olhar coisifica: “o eu olhado, enquanto invadido por uma liberdade que o transcende, vira objeto: esvazia-se, dessagra-se, aniquila-se”.³⁹ Ao passo que uma cisão eu/outro parece diluída na coexistência entre vidente e visível ou entre o olhar do outro e corpo vivo em Merleau-Ponty:

Há um parentesco entre o olhar do outro e o meu corpo vivo, que remete a “um único mundo”. Essa afinidade, ou essa “intercorporalidade”, consagra-se de modo eminente no ato amoroso e no fazer artístico, pois em ambos se eclipsa, ao longo do processo de união-criação, a dualidade de *eu* e *outro*.⁴⁰

Vale notar que o olhar do outro alcança o sujeito como objeto, mas não fixa tal objetificação. “O olhar do outro para mim não me abarca inteiramente, porque nem a sua visão nem a minha nos constituem como objetos definidos”.⁴¹ A partir de Sartre, Beauvoir compreende a existência enquanto ausência de ser, sem essências nem determinações. O ser constitui-se na experiência no mundo, pelas escolhas e ações do indivíduo em situação, mas nunca se é de maneira plena. Contudo, durante a infância, para a filósofa francesa, tanto o mundo como as pessoas são compreendidos por nós primeiramente como definidos e plenos. É desse modo que a criança compreende também a sua própria presença no mundo.

O mundo verdadeiro é o dos adultos, e nele só lhe é permitido respeitar e obedecer; singelamente vítima da miragem do para outrem, ela acredita no ser de seus pais, de seus professores: ela os toma pelas divindades que eles em vão tentam ser e cuja aparência eles se comprazem a imitar diante de olhos ingênuos.⁴²

Não há possibilidade de se fixar o ser da verdade do sujeito, da afirmação de sua subjetividade ou de seu desvelamento do mundo. Contudo, aos olhos da criança, o ser dos adultos e o ser que seu olhar nela projeta é fundamental para a passagem para a vida adulta. Para Beauvoir, esta passagem deve ser conduzida com autoridade, mas visando a garantia do reconhecimento da criança também como liberdade e de um futuro aberto a ela.

Humberto Moacir de Oliveira, ancorado na teoria psicanalítica lacaniana, em “Redesenhando o menino: o real, o imaginário e o simbólico em Clarice Lispector”, destaca a necessidade da presença de outros seres humanos na constituição do sujeito. O esforço

³⁷ BOSI, A. Fenomenologia do olhar. In: NOVAES, A (org). O olhar. São Paulo: Cia das Letras, 1996, p. 67.

³⁸ DANELON, M. Intersubjetividade e educação: o estatuto do olhar nas relações educativas. Uma reflexão a partir da fenomenologia existencial de Sartre. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 20, n. 2, 2015, p. 53.

³⁹ BOSI A. Op. Cit., p. 82.

⁴⁰ Ibidem.

⁴¹ BOSI, A. Fenomenologia do olhar. In: NOVAES, A (org). O olhar. São Paulo: Cia das Letras, 1996, p. 82.

⁴² BEAUVOIR, S. Por uma moral da ambigüidade. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005, p. 36.

para desenhar e domesticar o menino como humano é realizado então no campo da intersubjetividade,⁴³ entre a pulsão e o jogo simbólico que desponta no aprendizado da representação. Assim, a mãe, como dimensão do Outro no conto - “[a]final, ela não apenas conforta e libidiniza a criança com palavras, colo, carinho e fraldas novas, como também nomeia seu desejo” - é quem dá significado à expressão do menino, que conta ao pai que o *fonfom* identificado pela criança indica que ela reconhece o carro que passa na rua.⁴⁴

Nesse sentido, com a leitura de Oliveira, que retomaremos adiante, ressaltamos a alteridade e a ambiguidade que marcam a condição humana, como aspectos importantes para compreendermos a intersubjetividade como base para uma representação do mundo no contexto da formação.

Vale notar que este artigo toma como base a relação intersubjetiva fundada numa moral existencialista bem como a compreensão da experiência da literatura como comunicação, e visa reafirmar a noção de educação como parte de um processo libertador, no sentido evocado por Beauvoir, para o respeito do indivíduo como pessoa humana e liberdade à qual é preciso abrir o futuro.⁴⁵ Se o olhar petrifica o outro em uma posição fixa, para uma relação baseada na moral da ambiguidade existencialista, ficamos com o exercício proposto por Danelon de “compreensão do olhar como um fato presente no bojo da existência humana em sua cotidianidade intramundana”.⁴⁶ No presente escrito não nos aprofundaremos nos estudos das relações educativas sob perspectivas existencialistas, mas seguimos, a partir de algumas considerações sobre como receber e proteger o menino aqui esboçadas, buscando na próxima seção dar continuidade à reflexão sobre a transcendência da mera facticidade para a construção e afirmação da subjetividade.

COMO PROTEGER O MENINO

O que conheço dele é a sua situação: o menino é aquele em quem acabaram de nascer os primeiros dentes e é o mesmo que será médico ou carpinteiro. Enquanto isso – lá está ele sentado no chão, de um real que tenho de chamar de vegetativo para poder entender.⁴⁷

Sentado no chão, em estado vegetativo no sentido de ausência de atividade mas talvez também como quem vegeta, ou seja, brota, se desenvolve, é como o menino aparece nas primeiras páginas do conto que estudamos neste artigo. Marcam também o menino personagem um desamparo original e a ausência de identidade, condição não apenas dele, mas de todos os meninos: “Trinta mil desses meninos sentados no chão”.⁴⁸ Oliveira assinala que, em *Menino a bico de pena*, há uma captura por parte de Lispector “do particular da cena, o que ela pode apresentar de essencial e mesmo de universal na experiência infantil”.⁴⁹ Assim, todos os meninos da cena, em destotalidade, cada qual desprovido de passado e de determinação, separado do outro, mas em uma totalidade na

⁴³ OLIVEIRA, H. Redesenhando o menino: o real, o imaginário e o simbólico em Clarice Lispector. *Psicanálise e Barroco em Revista*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, 2014, p. 139.

⁴⁴ Ibidem, p. 147.

⁴⁵ BEAUVOIR, S. Por uma moral da ambigüidade. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005, p. 114-115.

⁴⁶ DANELON, M. Intersubjetividade e educação: o estatuto do olhar nas relações educativas. Uma reflexão a partir da fenomenologia existencial de Sartre. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 20, n. 2, 2015, p. 57.

⁴⁷ LISPECTOR, C. Todos os contos. Rio de Janeiro: Rocco, 1ª edição, 2016, p. 417.

⁴⁸ Ibidem.

⁴⁹ OLIVEIRA, H. Redesenhando o menino: o real, o imaginário e o simbólico em Clarice Lispector. *Psicanálise e Barroco em Revista*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, 2014, p. 139.

qual já coexistem e da qual participarão, talvez como médico ou carpinteiro, e até mesmo unidos, conscientes do coletivo que podem formar.

Contudo, antes que venha o futuro e a inserção do menino entre outros meninos, há uma situação atual, um momento presente, em que se encontra “sentado no chão, imerso num vazio profundo”.⁵⁰ Após algumas questões iniciais sobre o vazio de sua existência e as possibilidades de justificá-la no futuro, na segunda página do conto, conhecemos mais da situação atual do menino, sentado no chão escutando a voz da mãe e ensaiando seus primeiros passos. Entre cambaleadas e com uma atenção que passa do equilíbrio interno à percepção do resultado do seu ato de se erguer, ele nota outros aspectos do espaço, como o próprio chão, a cadeira e a parede. Percebe a si mesmo pela visão de um chão que se move quando ele se levanta e nos limites que a parede lhe coloca.⁵¹

Beauvoir compreende a criança como um ser lançado num universo já moldado e constituído antes de sua chegada, de modo que o indivíduo recém-chegado se submete, como se tudo o que conhece (as palavras, os costumes, os valores) existisse de modo absoluto. Essa realidade que lhe aparece como um mundo em que “as palavras, os costumes, os valores são fatos dados, inelutáveis como o céu e as árvores”,⁵² Beauvoir a chama de um mundo da seriedade. Ao mesmo tempo, a filósofa pontua que a criança não é séria; por perceber-se insignificante no mundo constituído antes de sua chegada, brinca com alegria e tranquilidade exatamente pela segurança do mundo dos adultos.⁵³ Vale notar que a infância, além de passageira, como sabemos, e exatamente por esse motivo, não é vivida como uma experiência estática. A criança conhece um mundo da seriedade mas nele se desenvolve; ela o conhece a cada dia e também o questiona.

Desde a infância, falhas já se revelam; no espanto, na revolta, no irrespeito, a criança pouco a pouco se interroga: por que é preciso agir assim? para que isso é útil? e se eu agisse de outra maneira, o que aconteceria? Ela descobre sua subjetividade, descobre a subjetividade dos outros.⁵⁴

Ao longo da vida, surgem respostas para tais questionamentos, respostas que o próprio indivíduo em desenvolvimento será capaz de elaborar para si, sobretudo no período da adolescência, quando os questionamentos revelam também contradições, hesitações e fraquezas nos adultos e fazem o mundo sério vacilar.

Os homens deixam de lhe aparecer como deuses, e ao mesmo tempo o adolescente descobre o caráter humano das realidades que o cercam: a linguagem, os costumes, a moral, os valores, têm sua fonte nessas criaturas incertas; chegou o momento em que será chamado a participar também dessa operação; seus atos pesam sobre a terra tanto quanto os dos outros homens, ele precisará escolher decidir.⁵⁵

Uma alegria da descoberta pelo sujeito de um mundo que existe para sua consciência e que ele pode desvelar surge entremeada com a angústia diante do dever de assumir a própria subjetividade. Desamparado, sem experiências passadas, ele se percebe lançado num mundo que não está pronto, no qual tem que decidir suas atitudes. Em alguma medida esse medo já é conhecido na experiência da infância.

⁵⁰ LISPECTOR, C. Todos os contos. Rio de Janeiro: Rocco, 1ª edição, 2016, p. 418.

⁵¹ Ibidem.

⁵² BEAUVOIR, S. Por uma moral da ambigüidade. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005, p. 35.

⁵³ Ibidem, p. 35-36.

⁵⁴ Ibidem, p. 38.

⁵⁵ BEAUVOIR, S. Por uma moral da ambigüidade. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005, p. 38.

Sem dúvida, essa decisão sempre pode ser recolocada em questão, mas de fato as conversões são difíceis, pois o mundo nos manda de volta o reflexo de uma escolha que se confirma através deste mundo que ela moldou; assim se fecha um círculo cada vez mais rigoroso, do qual fica cada vez mais improvável que se possa escapar. A infelicidade que vem ao homem por ele ter sido uma criança reside, pois, no fato de que sua liberdade lhe foi primeiramente mascarada e de que por toda a sua vida ele conservará a nostalgia do tempo em que ignorava as exigências dela.⁵⁶

O menino do conto de Lispector empreende algumas tentativas de levantar e caminhar sozinho, ou de olhar a parede e descobrir que “na parede tem o retrato de *O menino*”.⁵⁷ Na tentativa de ver seu retrato, ainda não vê a si mesmo, se assusta com o risco de cair e chora para que a mãe restaure seu mundo. Talvez uma imagem do escape da angústia da liberdade por caprichos, risos, lágrimas e cólera daquele cujos atos não pesam sobre o mundo.⁵⁸

A dificuldade de olhar para o quadro no alto revela um movimento que o menino ainda não treinou e que ainda não lhe é exigido, bem como a descoberta de outras possibilidades em si próprio, no e pelo corpo que tanto poderá alcançar a visão do quadro e quanto poderá falhar.

ele comete um erro: pestaneja. Ter pestanejado desliga-o por uma fração de segundo do retrato que o sustentava. O equilíbrio se desfaz – num único gesto total, ele cai sentado. Da boca entreaberta pelo esforço de vida a baba clara escorre e pinga no chão. Olha o pingo bem de perto, como a uma formiga. O braço ergue-se, avança em árduo mecanismo de etapas. E de súbito, como para prender um inefável, com inesperada violência ele achata a baba com a palma da mão. Pestaneja, espera. Finalmente, passado o tempo necessário que se tem de esperar pelas coisas, ele destampa cuidadosamente a mão e olha no assoalho o fruto da experiência. O chão está vazio. Em nova brusca etapa, olha a mão: o pingo de baba está, pois, colado na palma. Agora ele sabe disso também. Então, de olhos bem abertos, lambe a baba que pertence ao menino. Ele pensa bem alto: menino.⁵⁹

A tentativa de enxergar o quadro é descrita como esforço de vida. A vida aparece então na relação com o mundo e em alguma medida necessita de equilíbrio para evitar o erro. De todo modo, o erro não é o fracasso definitivo, uma vez que o menino retorna à posição inicial, sentado novamente, e nesse caso o esforço de vida expresso na boca entreaberta termina revelando mais de sua presença no mundo. A baba, o pingo, o braço, a mão, o chão, o vazio, o pingo na palma da mão e tudo o que ao pestanejar e esperar, o menino então passa a saber. Ele sabe também sobre ele próprio, pela imagem no chão que resulta de seu ato de babar.

A mãe escuta o menino e nós lemos em sua segunda fala: “Quem é que você está chamando? pergunta a mãe lá da cozinha”.⁶⁰ A voz da mãe o leva novamente ao esforço, agora para procurar quem ela diz que está chamando e resulta em outro erro: ao virar-se, ele cai para trás. Então chora e conhece a visão turva dos olhos imersos em lágrimas. A mãe passa a compor essa imagem e também seu corpo, movimentos e experiência: “mãe! absorve-o com braços fortes, e eis que o menino está bem no alto do ar, bem no quente e no bom. O teto está mais perto, agora; a mesa, embaixo”.⁶¹ Curiosamente, essa mãe o

⁵⁶ Ibidem, p. 39.

⁵⁷ LISPECTOR, C. Todos os contos. Rio de Janeiro: Rocco, 1ª edição, 2016, p. 418.

⁵⁸ BEAUVOIR, S. Op. Cit., p. 38.

⁵⁹ LISPECTOR, C. Todos os contos. Rio de Janeiro: Rocco, 1ª edição, 2016, p. 418.

⁶⁰ Ibidem, p. 419.

⁶¹ Ibidem.

ergue e o aproxima do teto. E o teto é imagem importante em Beauvoir. O que ela descreve como um “teto que gerações humanas edificaram sobre sua cabeça”⁶² é experienciado pela criança como proteção contra o risco da existência. O privilégio metafísico advém então da possibilidade de escape da “angústia da liberdade” por seus atos não engajarem nada no mundo.

Nas mãos da mãe, o menino fecha os olhos e parece descansar do mundo. “E, como ele não pode mais de cansaço, começa a revirar as pupilas até que estas vão mergulhando na linha de horizonte dos olhos. Fecha-os sobre a última imagem, as grades da cama. Adormece esgotado e sereno”.⁶³ Esgotado de todo o seu esforço de vida, talvez na presença da mãe ele não precise mais ver o que está ao seu redor e pode apenas se retirar no sono e na proteção do limite que lhe é dado: as grades da cama. A presença da mãe e a garantia de um mundo que não depende dos riscos de sua descoberta solitária são cruciais nesses instantes de vida do menino que acompanhamos.

Embora os cambaleios e pestanejos revelem descobertas, o quente e o bom ainda parecem mais seguros, e a ausência do representante do mundo capaz de garantir haverá ausência de erros parece assustadora. Por outro lado, não há como abdicar de sua própria consciência e se fixar em um ser em si, ainda que primeiramente compreenda a si mesmo a partir do olhar alheio. E mesmo quando chora, o menino pode fazer algo, sobretudo conforme conhece o mundo para si e identifica o que é preciso para ser reconhecido.

Enquanto chora, vai se reconhecendo, transformando-se naquele que a mãe reconhecerá. Quase desfalece em soluços, com urgência ele tem que se transformar numa coisa que pode ser vista e ouvida senão ele ficará só, tem que se transformar em compreensível senão ninguém o compreenderá, senão ninguém irá para o seu silêncio ninguém o conhece se ele não disser e contar, farei tudo o que for necessário para que eu seja dos outros e os outros sejam meus, pularei por cima de minha felicidade real que só me traria abandono, e serei popular, faço a barganha de ser amado, é inteiramente mágico chorar para ter em troca: mãe.⁶⁴

Há uma coisa que pode ser vista e ouvida, na qual ensinam os recém-chegados a se transformar. Não uma, mas várias coisas. Em outras palavras, são valores e papéis a serem aprendidos para nos tornarmos uma subjetividade, um eu reconhecido pelo outro. O ser do mundo e das pessoas, inclusive de si, são apreendidos pela criança por meio do olhar; ao mesmo tempo em que ela conhece seu próprio ser pelo olhar do outro e tenta agir de modo que seus atos correspondam a esse ser, como se pudesse se transformar. Beauvoir descreve essa relação da criança com certa representação do que o adulto espera dela:

as recompensas, as punições, os prêmios, as palavras de elogio ou de acusação insuflam nela a convicção de que existem um bem, um mal, fins em si, como existem um sol e uma lua; nesse universo de coisas definidas e plenas, ela acredita *ser* também de maneira definida e plena: ela é um bom menino ou um mau sujeito, compraz-se nisso; se algo secreto nela desmente essa convicção, ela dissimula essa tara; consola-se com uma inconsistência que atribui à sua tenra idade e aposta no futuro: enquanto espera, representa ser; ser um santo, um herói, um ladrão; sente-se semelhante a estes modelos de que seus livros desenham imagens inequívocas em grandes traços: explorador, salteador, irmã de caridade.⁶⁵

⁶² BEAUVOIR, S. Por uma moral da ambigüidade. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005, p. 36.

⁶³ LISPECTOR, C. Op. Cit., 2016, p. 419.

⁶⁴ LISPECTOR, C. Todos os contos. Rio de Janeiro: Rocco, 1ª edição, 2016, p. 419-420.

⁶⁵ BEAUVOIR, S. Por uma moral da ambigüidade. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005, p. 36.

Na intersubjetividade, a criança pode descobrir-se sob o olhar do outro. Por outro lado, descobrirá também a sua própria apreensão desse outro e os efeitos de seus atos na relação. No conto de Lispector, a chegada da mãe no quarto aparece como o efeito do que “o poder de um menino provoca”. A mãe restaura a segurança do conhecimento do mundo; mas esse é também um mundo que o menino já conhece como “um mundo para trair e vender, e que o venderá”.⁶⁶

COMO DESENHAR O MENINO

Na medida em que se descobre subjetividade, o indivíduo passa a experienciar “o drama da escolha original”, que marca todas as suas ações ao longo da vida inteira.⁶⁷ Vimos que, a princípio, a chegada de um ser humano implica proteção, ou ao menos uma apresentação do mundo e de seu lugar nele por algum representante mais velho. Vimos também a importância de considerarmos essa relação entre representante e recém-chegado na esfera da intersubjetividade e apontamos para o reconhecimento mútuo das subjetividades como base fundamental para a educação. Esta relação é baseada na autoridade de quem conhece o mundo.

No conto de Lispector, o menino chora e consegue a atenção da mãe. Ela aparece com a fralda na mão. O menino chora e eis a mãe – e então “para de chorar: mãe. Mãe é: não morrer”.⁶⁸ Mas é mãe com fralda na mão e eis o choro do menino novamente. Talvez a troca de fralda seja uma experiência incômoda que o menino já conhece; a sensação do molhado ainda lhe parece incompreensível. Já a mãe aparece como quem conhece o menino e sabe o que deve ser feito assim como sabe também que o choro surge do incômodo de estar molhado. O menino segue olhando a mãe e a si próprio, conhecendo-se e conhecendo o mundo.

A notícia [sobre estar todo molhado] o espanta, sua curiosidade recomeça, mas agora uma curiosidade confortável e garantida. Olha com cegueira o próprio molhado, em nova etapa olha a mãe. Mas de repente se retesa e escuta com o corpo todo, o coração batendo pesado na barriga: fonfom!, reconhece ele de repente num grito de vitória e terror – o menino acaba de reconhecer!⁶⁹

Para entender o molhado é preciso o olhar da mãe. O menino é o que diz a mãe. O que diz e o que disse a mãe, aliás, é verdadeiro, e o auxilia no esforço para se tornar reconhecível e compreensível, como na identificação de um *fonfom*, ou seja, do carro que passa pela rua. Compreendendo, reconhecendo e identificando, o menino coopera e, por conseguinte, aprende e deixa a loucura do choro. Assim, ele saberá o que fazer futuramente, inevitavelmente sem mãe.

Pois assim fizemos conosco e com Deus. O próprio menino ajudará sua domesticação: ele é esforçado e coopera. Coopera sem saber que essa ajuda que lhe pedimos é para o seu auto-sacrifício. Ultimamente ele até tem treinado muito. E assim continuará progredindo até que, pouco a pouco – pela bondade necessária com que nos salvamos – ele passará do tempo atual ao tempo cotidiano, da meditação à expressão, da existência à vida. Fazendo o grande sacrifício de não ser louco. Eu não sou louco por solidariedade com os milhares

⁶⁶ LISPECTOR, C. Todos os contos. Rio de Janeiro: Rocco, 1ª edição, 2016, p. 420.

⁶⁷ BEAUVOIR, S. Op. Cit., p. 39.

⁶⁸ LISPECTOR, C. Op. Cit., p. 420.

⁶⁹ Ibidem.

de nós que, para construir o possível, também sacrificaram a verdade que seria uma loucura.⁷⁰

O tempo cotidiano, a construção do possível e a passagem da existência à vida decorrem de desvelamentos e projetos realizados pela ação humana e o menino também poderá agir. A domesticação desse sujeito depende de nós, outros existentes, além do esforço e cooperação daquele que se sacrifica para integrar a totalidade dos milhares de nós. Se sacrificamos a loucura, definimos certa lógica para o desenho em linhas específicas e na duração do tempo cotidiano, com treino, dando continuidade ao progresso. Estes são alguns aspectos do que chamamos aqui, para ficarmos nos termos do conto e ao mesmo tempo aludirmos ao processo de construção da subjetividade, domesticação. Vale notar também que uma imagem da domesticação descrita a partir de uma noção de progresso que requer treino e sacrifício da loucura não deixa de nos remeter a uma noção de subjetividade herdeira da formação do sujeito moderno. Nesse sentido, educar e formar implica disciplina. “Inculcar esse gosto pela disciplina e a ordem não foi tarefa simples, mas revelou-se fundamental para que todo o projeto pudesse se colocar em andamento”⁷¹, escreve Paula Sibília em *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*, acerca do poder sobre os corpos e as populações humanas por meio da vigilância hierárquica e da sanção normalizadora que caracterizam a disciplina nos processos educativos que despontam com a sociedade moderna.

Essa grande transformação, que afetou os processos de aprendizagem e começou a alterar suas bases naquele período histórico está longe de ser um fato isolado; algo semelhante aconteceu com todos os demais ramos da atividade humana. Como é bem sabido, a irrupção dos tempos modernos significou um cataclismo de enorme envergadura na história ocidental e acabou fundando um estilo de vida sincronizado em escala planetária. Milhões de corpos se mobilizaram ao compasso dos ritmos urbanos e industriais, tutelados pelos vigorosos credos da ciência, da democracia e do capitalismo, rumo a uma meta então considerada indiscutível: o progresso universal.⁷²

No que tange à entrada na cultura e no processo de humanização, podemos ainda retornar ao artigo de Oliveira e às perspectivas psicanalíticas tanto freudianas como lacanianas nas quais sua leitura desse processo está ancorada. Em diálogo com pesquisadores que se aprofundam sobre o tema, Oliveira comenta três perdas presentes no conto que podemos considerar no que é descrito como sacrifício do menino. Primeiramente, ao conhecer a barreira do incesto, o indivíduo conhece a limitação do gozo. Os modos de gozo a serem vividos, não restritos ao coito, devem ser adequados ao propósito da sociedade de modo que a satisfação da energia pulsional também será afetada nessa adequação.⁷³

Além dos limites para uma adequação, a perda de “um possível objeto natural que satisfaça nossas necessidades” é mencionada como um segundo sacrifício. Oliveira destaca a diferença entre *Instinkt* e *Trieb* em Freud para enfatizar a necessidade que não é aquela que nos leva a buscas por objetos para nossa sobrevivência. Para além do *Instinkt*, que poderíamos tomar como instinto, a pulsão, no sentido de *Trieb*, “não teria um objeto natural que o satisfizesse, mas suportaria uma infinidade de objetos que só se ligariam à pulsão através de um jogo simbólico”. Nesse sentido, a mãe, o Outro que nomeia o desejo do menino pelo jogo simbólico, provoca o assassinato da “finíssima linha de atualidade em que o menino vive”. Esse assassinato revela então o sacrifício do afrouxamento do vínculo entre pulsão e objeto:

⁷⁰ LISPECTOR, C. Todos os contos. Rio de Janeiro: Rocco, 1ª edição, 2016, p. 417-418.

⁷¹ SIBILIA, P. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012, p. 42.

⁷² SIBILIA, P. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012, p. 42.

⁷³ OLIVEIRA, H. Redesenhando o menino: o real, o imaginário e o simbólico em Clarice Lispector. *Psicanálise e Barroco em Revista*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, 2014, p. 148.

“deixar-se de guiar pelos instintos que conduzem aos objetos naturais e passar a guiar-se por um impulso que não diz nada sobre o objeto que o satisfaça, tendo o sujeito agora de buscá-lo no mundo simbólico da representação advinda do campo do Outro”.⁷⁴

Por fim, Oliveira aponta como terceiro grande sacrifício “a perda de acesso direto ao real”. Na relação entre o que ocorre entre o interior do menino e o acesso direto ao real, uma vez imediato, a linguagem passa a incidir como expressão, como condição para que seu interior se traduza ao compreensível.⁷⁵

Vale destacar a observação de Oliveira sobre o processo de subjetivação, em que a intermitência do gozo surge como sinal de apaziguamento, e a entrada na esfera do desejo, após a perda do objeto natural, revela o infinito de possibilidades pelo acesso ao mundo representativo. Assim, há também ganhos que caracterizam esse processo de subjetivação. “Mas não é demais lembrar, mais uma vez, que esse processo envolve grande sacrifício, como assinalado na pena de Clarice”.⁷⁶

Seguimos, talvez correndo o risco de sacrificar a visão do deslumbramento com o fato de estar existindo, identificada por Shuback em Clarice Lispector, e acrescentamos outra perspectiva de leitura do tornar-se humano nas personagens clariceanas. Em *Metamorfoses do mal: uma leitura de Clarice Lispector*, Yudith Rosenbaum, a partir da análise da personagem Joana, de *Perto do coração selvagem* (1943), de Lispector, chama a nossa atenção para o “olhar de Joana criança, que capta o mundo na sua dimensão destrutiva inexorável”,⁷⁷ quando a menina imagina uma cena na qual minhocas morrem para alimentar as galinhas, que morrem para nos alimentar. A essa passagem, Rosenbaum atribui a entrevisão de um perfil sádico de Joana, e faz menção ao limite entre o prazer de comer e o prazer de matar como uma das possíveis ressonâncias daquele trecho. Em outros dois escritos de Lispector, para a estudiosa, pode estar localizado tal limite: na alegria e violência presentes no ato de comer galinha ao molho pardo da crônica “Nossa Truculência” (1969), e na passagem que evoca um gosto voraz com que se come o sangue alheio e uma truculência que marca a condição humana do romance escrito no mesmo ano, *Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres* (1969). A violência e até mesmo a possibilidade de canibalismo aparecem como traços humanos nas referidas passagens, e esse sadismo pode, aliás, fazer parte de uma aprendizagem.

No caso da personagem Joana, Rosenbaum comenta: “Seu sadismo infantil mostra ainda não ter sofrido as vicissitudes do crescimento. É possível, no confronto entre os dois textos que também Joana seja flagrada em meio à sua ‘aprendizagem do sadismo’, fazendo do leitor testemunha de uma individuação em curso”.⁷⁸

Podemos compreender a individuação, ou o processo de tornar-se humano, a partir de uma elaboração do sadismo e do conhecimento de nossa mortalidade. À luz de uma abordagem psicanalítica kleiniana, as fantasias sádicas e reparatórias de Joana são tomadas pela estudiosa como movimento de ataque e reconstituição de objetos (os brinquedos) agredidos. Por essa perspectiva, o ataque sádico “seria expressão da necessidade de destruir os objetos que frustram ou abandonam a criança”.⁷⁹ A destruição aparece então como vingança pela ausência, como o desejo de devorar o seio da mãe ou a mãe toda na fase do desejo sádico-oral, por exemplo.

⁷⁴ Ibidem, p. 148-149.

⁷⁵ Ibidem, p. 149.

⁷⁶ OLIVEIRA, H. Redesenhando o menino: o real, o imaginário e o simbólico em Clarice Lispector. *Psicanálise e Barroco em Revista*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, 2014, p. 150.

⁷⁷ ROSENBAUM, Y. *Metamorfoses do mal: uma leitura de Clarice Lispector*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp, 2006, p. 33.

⁷⁸ Ibidem, p. 34.

⁷⁹ ROSENBAUM, Y. *Metamorfoses do mal: uma leitura de Clarice Lispector*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/Fapesp, 2006, p. 33.

A reescrita de sua história pelo sujeito com o jogo infantil do domínio e do poder de definir a vida e a morte o torna sujeito de um acontecimento. Vale notar que o sujeito em formação experiencia tanto a posição de objeto de um olhar externo como a posição de agente em suas ações e pensamentos. “O ser que se revela pelo jogo narrativo é puro fluxo entre o ser e o não-ser, entre o si-mesmo e o outro”.⁸⁰ Esse é um caminho interpretativo possível para Rosenbaum, que, ao mesmo tempo, comentará que a psicologia clássica não daria conta da leitura que pedem as personagens claricianas. A estudiosa cita, inclusive algumas considerações de Benedito Nunes sobre o caráter esquemático de personagens como a própria Joana, “cujos traços individuais apenas emolduram a inquietação que os consome e que se sobrepõe à identidade pessoal de cada um deles”.⁸¹

Sabemos que há vasta literatura sobre os processos de subjetivação à luz de perspectivas psicanalíticas assim como sobre os processos educativos na sociedade moderna, inclusive sobre as inúmeras reverberações e desdobramentos dessa ampla transformação da sociedade em nossas próprias compreensões dos sentidos da educação ainda hoje. Se falamos em educar ou formar o sujeito, a definição dessa educação ou formação e da própria noção de sujeito implica, ainda que de maneira implícita, lidarmos com questões do contexto da modernidade e do que passamos a compreender como “tornar-se” humano. É importante pontuar a presença de um fundo moderno nas temáticas que aqui adentramos, ainda que não seja objetivo deste artigo avançar em tais pontos.

Se a brincadeira da criança parece loucura ao olhar adulto, tal insignificância decorre do fato de que a expressão infantil da existência não abala o mundo. Ao mesmo tempo, em Beauvoir, a brincadeira infantil aparece como uma experiência que envolve metas. Ao retomarmos a perspectiva existencialista beauvoiriana - cujo ponto de partida é o vazio de sentido na ação do sujeito em desenvolvimento: “o campo aberto para sua subjetividade [da criança] parece aos seus próprios olhos insignificante, pueril, ela se sente radiantemente irresponsável”.⁸² -, retomamos também a subjetividade enquanto devir significativo e responsável, a saber, autônoma e, nesse sentido, com as raízes do sujeito moderno. A descoberta de si como consciência autônoma e responsável é gradualmente revelada nas relações intersubjetivas estabelecidas entre crianças e adultos, que atuam como representantes das verdades do mundo.

Ora, parece-nos que é exatamente isto que nós, adultos, fazemos cotidianamente com as crianças: trazemos até elas a verdade do mundo no sentido de que, independente do significado que ela der para um objeto qualquer, este terá um sentido pré-determinado instituído pela cultura. Este sentido se constitui na verdade, independente dos outros sentidos que possam ser construídos. Dessa forma, é pelas mãos dos adultos que cada coisa tem um nome correto, com uma forma correta de ser pronunciada. É papel educativo do adulto corrigir e ensinar a criança o nome designativo de cada objeto, com o seu sentido, sua utilidade, sua forma correta de ser usado etc..⁸³

Assim, na intersubjetividade que sustenta os processos educativos, um *fonfom* é um *fonfom*, por exemplo, conforme ratifica a mãe do menino que irrompe nas reflexões propostas nos limites deste escrito. Seguro do que a mãe lhe ensinou, o menino pode se referir aos objetos do mundo e será compreendido não apenas pela mãe, mas também pelo pai, que receberá a notícia sobre mais um de seus acertos. Futuramente, quando o

⁸⁰ Ibidem, p. 37.

⁸¹ NUNES, B. O mundo de Clarice Lispector apud ROSENBAUM, Y., Ibidem, p. 41.

⁸² BEAUVOIR, S. Por uma moral da ambigüidade. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005, p. 36.

⁸³ DANELON, M. Intersubjetividade e educação: o estatuto do olhar nas relações educativas. Uma reflexão a partir da fenomenologia existencial de Sartre. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 20, n. 2, 2015, p. 63.

fonfom será carro, com o sacrifício de sua loucura, o menino será reconhecido, junto a milhares de outros meninos, entre todos que identificam esse veículo.

– Isso mesmo! diz a mãe com orgulho, isso mesmo, meu amor, é *fonfom* que passou agora pela rua, vou contar para o papai que você já aprendeu, é assim mesmo que se diz: *fonfom*, meu amor! diz a mãe puxando-o de baixo para cima e depois de cima para baixo, levantando-o pelas pernas, inclinando-o para trás, puxando-o de novo de baixo para cima. Em todas as posições o menino conserva os olhos bem abertos. Secos como a fralda nova.⁸⁴

Nas mãos da mãe, portando uma fralda seca, trocada pelas mesmas mãos que seguram, puxam, levantam e inclinam seu corpo, o menino vê o mundo. Essas mãos e também o olhar pelo qual o menino vê a si mesmo são necessárias. São também passageiras. Para Beauvoir e para a perspectiva existencialista que fundamenta as considerações de Danelon, toda situação humana é limitada e não há possibilidade de realização plena da liberdade. Já a situação da criança é imposta, mas se distingue da atitude inautêntica da má-fé pela qual o indivíduo adulto tenta se refugiar em um mundo sério, como se pudesse escolher não escolher. Ainda que essa fuga seja uma escolha, a ideia de atingir uma situação de não escolha é ilusória. O mundo infantil pode ser, em alguma medida, análogo a essas experiências na inautenticidade e também a situações de opressão em que adultos se encontram encerrados em um mundo sem condições para contestação e transcendência. Por outro lado, reforçamos que a imposição da infância, uma situação singular, para Beauvoir, não deve se perpetuar.

A infância é uma situação singular: é uma situação *natural* cujos limites não são criados por outros homens e que é, de fato, incomparável com uma situação de opressão; é uma situação comum a todos os homens e para todos provisória; ela não representa, portanto, um limite apartando o indivíduo de suas possibilidades, mas, ao contrário, o momento de um desenvolvimento no qual conquistam novas possibilidades.⁸⁵

Um teto assegura aquele ser metafisicamente privilegiado, que ainda não se percebe face à totalidade do mundo e que não possui um passado no qual basear suas escolhas.

As verdades do mundo estão dadas. Independente do fato da criança dar o sentido de brinquedo para um apagador, por exemplo, este sempre será um objeto com um nome definido que deve ser usado para apagar a lousa. Educar, de fato, é introduzir a centralidade do mundo efetuada pelo adulto, nesta inquietante liberdade que é a criança. É no exercício de controle sobre o imponderável que é a criança, que ela aprende que existe uma hora determinada para dormir ou saciar a fome e uma forma correta de se alimentar; que ela aprende que existe um lugar específico para suas necessidades fisiológicas; que ela aprende o que pode ser feito e o que é proibido, o que é certo ou errado, quais os brinquedos de menino e de menina, etc. Conforme afirmamos acima, o sentido do mundo advindo da criança, é o sentido do mundo trazido até ela pelo adulto e o papel da educação é trazer o mundo da cultura para as crianças.⁸⁶

Essa imposição revela-se então necessária ao mesmo tempo em que é por natureza passageira, uma vez que assegura a possibilidade de abertura do futuro. O menino é conhecido em seu momento presente. Escolhemos a cada instante e a cada instante que se segue já existe um passado. No caso da criança, ela “não contém este homem [ser humano] que ela se tornará; entretanto, é sempre a partir do que foi que um homem decide sobre o

⁸⁴ LISPECTOR, C. Todos os contos. Rio de Janeiro: Rocco, 1ª edição, 2016, p. 420.

⁸⁵ BEAUVOIR, S. Por uma moral da ambigüidade. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005, p. 114.

⁸⁶ DANELON, M. Intersubjetividade e educação: o estatuto do olhar nas relações educativas. Uma reflexão a partir da fenomenologia existencial de Sartre. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 20, n. 2, 2015, p. 63.

que quer ser”, escreve Beauvoir. Assim, para participar do mundo e sobretudo transformá-lo – para contestar as verdades sobre o certo e o errado ou sobre os brinquedos de menino e de menina sobre os quais lhe contaram – é preciso tempo para agir, pois “no caráter que confirmou para si, no universo que lhe é correlativo, [o ser humano] colhe as motivações de sua atitude moral”;⁸⁷ e é desse tempo que a criança precisará para abrir-se ao futuro.

Trinta mil desses meninos sentados no chão, teriam eles a chance de construir um mundo outro, um que levasse em conta a memória da atualidade absoluta a que um dia já pertencemos? A união faria a força. Lá está ele sentado, iniciando tudo de novo mas para a própria proteção futura dele, sem nenhuma chance verdadeira de realmente iniciar.⁸⁸

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEAUVOIR, S. Literatura e metafísica. In: BEAUVOIR, S. **O existencialismo e a sabedoria das nações**. Trad. Manuel de Lima e Bruno da Ponte. Lisboa: Minotauro, 1965, p. 79-95.

BEAUVOIR, S. et al. **Para qué sirve la literatura?** Trad. Floreal Mazia. Buenos Aires: Proteo, 1966.

BEAUVOIR, S. **Por uma moral da ambigüidade**. Trad. Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

BOSI, A. Fenomenologia do olhar. In: NOVAES, A. (org). **O olhar**. São Paulo: Cia das Letras, 1996, p. 65-88.

DANELON, M. Intersubjetividade e educação: o estatuto do olhar nas relações educativas. Uma reflexão a partir da fenomenologia existencial de Sartre. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 20, n. 2, 2015.

LISPECTOR, C. **Todos os contos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1ª edição, 2016, p. 417-420.

NUNES, B. O mundo de Clarice Lispector apud ROSENBAUM, Y. **Metamorfoses do mal: uma leitura de Clarice Lispector**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/Fapesp, 2006.

OLIVEIRA, H. Redesenhando o menino: O real, o imaginário e o simbólico em Clarice Lispector. In: **Psicanálise e Barroco em Revista**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, 2014.

ROSENBAUM, Y. **Metamorfoses do mal: uma leitura de Clarice Lispector**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp, 2006.

SCHUBACK, M. C. **Atrás do pensamento: a filosofia de Clarice Lispector**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2022.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012

© 2024 Juliana Oliva. Esse documento é distribuído nos termos da licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional (http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.pt_BR)

⁸⁷ BEAUVOIR, S. Por uma moral da ambigüidade. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005, p. 39.

⁸⁸ LISPECTOR, C. Todos os contos. Rio de Janeiro: Rocco, 1ª edição, 2016, p. 417.