

Antes do bem e do mal, a vida de criança: o subjetivo interior em “Os desastres de Sofia”, de Clarice Lispector

Prof. Dr. Adeíto Manoel Pinho*

Prof.^a Ma. Antonia Rosane Pereira Lima**

Prof.^a Ma. Josenilda Araújo Damasceno***

Resumo: Este estudo discorre sobre os percalços da infância em compreender-se no mundo. A grande escritora Clarice Lispector, no conto “Os desastres de Sofia”, aborda as experiências de descoberta de si através da representação literária da estudante Sofia e do seu professor. Com o talento habitual, mergulha o leitor num universo do sensível. O relato memorialista confere à narrativa o tom de recomposição dos caminhos percorridos durante um período da infância da narradora em seu processo de identificação na relação com o Outro. Buscando discutir as questões que o conto suscita, como o papel da memória para a narração de si, a construção social da infância, dentre outros elementos, este estudo está baseado, principalmente, em Todorov, Ariès, Agamben.

Palavras-chave: Identidade. Infância. Memória. Narrativa.

Introdução

Nem o diabo pode com as crianças.

Um dia, querendo descansar, o diabo disfarçou-se de casa de cupim. Quem ia mexer numa casa de cupim? Passando por lá um grupo de crianças e sua velha mania de jogar pedra, tacaram pedradas de todo tamanho no cupinzeiro só pelo gosto de vê-las grudadas na casa do inseto. Saiu de lá o pobre diabo a maldizer-se:

- Com criança, nem o diabo pode!

(de uma antiga história oral)

As palavras me antecedem e ultrapassam, elas me tentam e me modificam, e se não tomo cuidado será tarde demais: as coisas serão ditas sem eu as ter dito.

Clarice Lispector (2016, p. 262)

* Professor Titular de Literatura Brasileira da UEFS, Professor Permanente do Progel, Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários. Coordenador do Centro de Pesquisa em Literatura e Diversidade Cultural e Coordenador do GELC, Grupo de Estudos Literários Contemporâneos.

** Professora efetiva de Língua Portuguesa e Literatura da Rede Pública de Educação do Estado da Bahia; Mestra em Estudos Literários pelo Progel – UEFS.

*** Professora efetiva de Língua Portuguesa e Literatura da Rede Pública de Educação do Estado da Bahia; Mestra em Estudos Literários pelo Progel – UEFS.

“O que pode a literatura?”, é o que nos pergunta o filósofo e linguista Tzvetan Todorov em seu livro **A literatura em perigo** (2009). Respondendo à própria indagação, ele afirma: “a literatura é pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos. A realidade que a literatura aspira compreender é, simplesmente [...], a experiência humana” (Todorov, 2009, p. 77). Partindo desse pressuposto, compreendemos que a leitura de um texto literário não se constitui como uma simples atividade despreziosa, mas que pode causar efeitos em quem dela tem contato. Portanto, é possível que o leitor se transforme à medida que as narrativas são tecidas e ele mergulhe em seus próprios dramas enquanto acompanha o desenrolar dos acontecimentos vivenciados pelas personagens de ficção.

O que queremos dizer é que a literatura pode, por vezes, assumir a função de desestabilizar aquilo que pensávamos estar consolidado ou nos levar a compreender situações complexas que fazem parte da nossa construção enquanto seres em permanente busca de si mesmos. Ainda segundo Todorov:

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro (2009, p. 76).

Todorov defende, portanto, que a literatura não deve ser concebida, ao menos pelo leitor comum, como desprovida de função ou sendo arte pela arte, simplesmente. De acordo com o filósofo, se assim o fosse, a leitura de ficção estaria fadada ao fracasso. Nesse sentido, entendemos que o texto literário pode nos levar a questionar a vida e o mundo que nos cerca, ou, em outras palavras, “a literatura faz viver as experiências singulares” (Todorov, 2009, p. 77).

Quando assumiu a cadeira de Semiologia literária do *Collège de France*, em 1977, Roland Barthes, em sua **Aula inaugural** (2017), postulou sobre a importância da Literatura e definiu as “forças” segundo as quais ela consegue transmutar-se para além do poder da linguagem, numa “trapaça salutar” onde é possível dizer o indizível, fora do alcance do poder. As forças mencionadas por Barthes, *mathesis*, *mimesis* e *semioses*, representam, respectivamente, a capacidade de compreender e fazer circular todos os saberes; de representar o real; e finalmente, de teimar e deslocar-se a ele.

Logo, é na *mimesis*, na força de representação da realidade, que a literatura se aproxima intimamente dos homens e de suas memórias, pois, assim como a realidade, o passado pode ser

ressignificado. E isso implica, em outra acepção, também um resgate desse passado, na medida em que memórias, legados, nomes, afetos etc. são realocados no momento de sua ressignificação.

Para entendermos essa concepção, basta que analisemos a maneira pela qual os fatos se desenrolam, quando acontece o processo de deslocamento de nomes do passado, por exemplo, para a leitura de agora. Nesse sentido, cria-se uma estrada de objetos, eventos, narrativas, de lá até aqui, os quais se encontravam dispostos ao nosso entendimento, mas que, por alguma razão, não os víamos.

Sobre essa ótica, Regina Zilberman, em **Estética da Recepção e História da Literatura** (1989), discute as teorias acerca da Estética da Recepção e seus desdobramentos a partir das teorias de alguns estudiosos da área. Trazendo os pensamentos de Hans Robert Jauss sobre o tema, ela evidencia o que seria uma das teses do teórico, a possibilidade de que um texto literário pode sempre ser atualizado no momento em que é lido. Logo, “Jauss não procura reconstruir o sentido primeiro do drama enquanto uma significação única e imutável; visa antes recuperar o impacto causado por ela quando surgiu e verificar as mutações por que passou” (Zilberman, 1989, p. 46).

Nessa perspectiva, novas interpretações podem ser feitas a partir de uma escrita advinda do passado, como acontece constantemente com as obras literárias publicadas em séculos anteriores, a exemplo daquelas escritas por mulheres, as quais ganham outras abordagens e significações não possibilitadas no período em que foram lançadas. Por outro lado, faz-se necessário situar aquele que escreveu em seu tempo e lugar, a fim de não se impor conceitos e posicionamentos do presente a um modo de escrita que se constituiu sob outro sistema de valores.

Por fim, conforme ressalta Zilberman (1989, p. 46), Jauss “adverte contra os perigos de se acreditar que essa ação de resgate coincida com a reconstituição do conteúdo primordial, a ser evitada”. Nas palavras do teórico, citadas por Zilberman, vemos que, “Na tentativa de redescobrir uma atualidade histórica passada por trás da recepção posterior que a encobre, não se deve esperar que a concretização inicial da obra já incluía aquela significação a ser outra vez atualizada” (Jauss citado por Zilberman, 1989, p. 46). Ou seja, é preciso tomar cuidado com as ressignificações que fazemos dos escritos do passado, a fim de não buscarmos sentidos evidentes, hoje, como se assim os fossem quando foram lançados. Essa atualização consiste, portanto, na revelação daquilo que estava oculto.

Retomando Barthes, o termo “ressignificar” se aproxima quanto ao sentido de “representar”:

A segunda força da literatura, é sua força de representação. Desde os tempos antigos até as tentativas da vanguarda, a literatura se afaina na representação de alguma coisa. O quê? Direi brutalmente: o real. O real não é representável, e é porque os homens querem constantemente representá-lo por palavras que há uma história da literatura. Que o real não seja representável — mas somente demonstrável — pode ser dito de vários modos: quer o definamos, com Lacan, como o impossível, o que

não pode ser atingido e escapa ao discurso, quer se verifique, em termos topológicos, que não se pode fazer coincidir uma ordem pluridimensional (o real) e uma ordem unidimensional (a linguagem) (Barthes, 2017, p. 21-22).

Sendo a apreensão do real ou apenas uma tentativa de representá-lo, configurando-se como realista e irrealista ao mesmo tempo, conforme postula Barthes, entendemos a literatura como um conjunto de textos que se propõem a dizer algo, embora, muitas vezes, seu objetivo seja exatamente o contrário. Esse tema literário pode ser reconfigurado ao longo do tempo por aquele que lê, surgindo outras maneiras de interpretá-lo até então desconhecidas, conforme vimos em Zilberman. Isso posto, sabemos que é muito difícil escapar ileso da leitura de um texto ficcional. Ainda mais se for alguma escrita de Clarice Lispector em todo o seu jogo linguístico de dizer o indizível.

Notamos que o universo imaginário fascinava a escritora e constituía-se como a própria matéria narrativa, tendo em vista que, mesmo quando ela dizia pretender escrever sobre sua vida, as palavras fugiam de seu controle sobre o real e alcançavam o espaço do imaginário, do ficcional, no que Nádía Battella Gotlib chama de “pseudoautobiografia”. De acordo com a pesquisadora, o que Clarice dizia sobre sua vida não era muito confiável, pois ela inventava fatos ou distorcia questões vividas. Conforme Gotlib (2020, s/p), sobre a escritora: “Para ela, o importante é perceber que as coisas não têm explicação. Algumas pequenas, sim, mas aquilo que é grandioso escapa, escapa da compreensão. Ela dizia que estava atrás do pensamento, atrás da lógica”.

Ao dissertar sobre a escrita e o estilo literário de Clarice Lispector, Yudith Rosenbaum (2002, p. 21) revela as críticas sofridas pela escritora devido ao seu estilo único de compor narrativas que não se queriam realistas, nem bem-acabadas. Pelo contrário, conforme menciona a pesquisadora, o que ela fazia era “uma escrita que se pretende justamente fragmentária e descontínua”:

Optando pela consciência individual como centro de apreensão do real, sua escrita resultará fragmentária e ambivalente já que o sujeito da consciência será questionado em sua capacidade de abarcar a totalidade da experiência. A crise da subjetividade, denunciada pela arte moderna no começo do século 20, dominará a cena literária clariciana, e essa nova condição do homem no mundo acarretará profundas inovações formais. O resultado será uma atmosfera insólita e volátil, marcada pelo fluxo mental e pelas associações livres das personagens, misturadas de forma ambígua às falas do narrador, traços conhecidos da ficção moderna (Rosenbaum, 2002, p. 24).

Nessa perspectiva de alcance do imaginário, propomo-nos discutir as complexas teias que se desenrolam a partir da leitura do conto “Os desastres de Sofia”, de Clarice Lispector, publicado no volume de contos e crônicas intitulado **A legião estrangeira** em 1964. Na tentativa de estabelecer um raciocínio linear, diferente do que encontramos no conto mencionado, buscamos um diálogo

entre a narrativa clariciana e as questões relacionadas à memória, à construção social da infância, aos processos introspectivos vivenciados pela narradora-protagonista, tendo a matéria da lembrança como fio condutor.

Memórias de uma infância perversa

O conto “Os desastres de Sofia” desenvolve-se a partir de lembranças trazidas pela narradora-personagem, Sofia, em seu percurso de autoconhecimento e de descobertas com o seu corpo. Nele nos deparamos com uma narrativa que se faz a partir de outras narrativas, isto é, o conto se desenrola por meio de pontos de vista que se entrecruzam. De um lado, aquele em que a narradora-protagonista traz à cena a sua complexa história vivenciada na infância, quando possuía nove anos de idade e passou a estabelecer um jogo de sedução com seu professor de ensino primário, a quem ela se incumbira de salvar a existência; de outro, temos a interpretação da menina de treze anos que, ao saber da morte desse professor, volta ao passado para rememorar alguns acontecimentos ocorridos entre a menina e ele e tentar compreender-se após terem se passado quatro anos, e, por fim, ainda existe o instante em que toda a narrativa se desenrola na vida de Sofia, momento em que ela revisita a criança e a pré-adolescente que foi – aqui daremos ênfase à Sofia criança.

No conto em questão, o processo memorialístico é desenvolvido, em sua maior parte, por meio do discurso indireto livre, em que o cenário principal é a mente da narradora-protagonista e não há a presença da linearidade narrativa, característica principal do fluxo de consciência, tão frequente na escrita de Clarice. Nesse processo, os pensamentos se misturam à descrição do que ela diz ter vivido, ao passo que conduz o leitor à confusão que se instaura no instante narrado. Ou seja, a narrativa é marcada por interrupções através da transmissão dos pensamentos da personagem.

Nessa acepção, compreendemos que uma das características predominantes na prosa clariciana é o caráter introspectivo de sua narrativa, ou seja, esta se caracteriza como uma escrita em que o enredo interessa menos que o “mergulho” do narrador no fluxo de pensamento da personagem. Isso quando essas duas figuras não são se fundem em narrador/personagem/ protagonista, como acontece no conto em estudo.

Levando em consideração toda essa gama psicológica e os conflitos existenciais vividos por Sofia, Yudith Rosenbaum (2006, p. 51), no capítulo “Diabólica Inocência”, em **Metamorfoses do mal**, caracteriza essa personagem como uma anti-heroína “revisitada na pré-adolescência em suas memórias de adulta”. Segundo a crítica, pode-se sintetizar tal narrativa como uma tentativa de “elevar

ao *status* de tema literário a construção psíquica que cada sujeito faz de si mesmo, onde não há um tempo passado a ser fielmente descrito pelo narrador e o que se conta está repleto de dúvidas e hesitações” (Rosenbaum, 2006, p. 51).

Tal afirmação nos leva a pensar sobre o conjunto da obra de Clarice Lispector, cujas narrativas geralmente se constituem de um jogo de palavras que nos leva a mergulhar no interior das personagens, as quais elaboram um percurso dialógico em busca de autoconhecimento ou, nas palavras de Rosenbaum (2006, p. 52), uma “construção fantasmática de um sujeito à procura de sua identidade”.

Sob essa ótica, em meio a tantas experiências conflitantes e formadoras de uma personalidade em construção, notamos, conforme menciona Rosenbaum (2006, p. 54), que a figura do paradoxo se faz presente ao longo do conto “ao mesmo tempo em que denuncia o paradoxal mundo interno das personagens [...]. Na verdade, vemos que a própria narrativa é paradoxal, na medida em que vai se contradizendo inúmeras vezes”. É possível perceber essa característica, dentre os inúmeros exemplos dispostos na narrativa, quando Sofia, ao mesmo tempo em que demonstra interesse pelo professor apenas como alguém a quem ela desejava cuidar, também deixa evidente o jogo de sedução, às avessas, empreendido por ela na forma de desobediência e provocação.

Em sua encenação para a vida adulta, ela afirma: “Eu me tornara a sua sedutora, dever que ninguém me impusera. Era de se lamentar que tivesse caído em minhas mãos erradas a tarefa de salvá-lo pela tentação” (Lispector, 2016, p. 263). Nesse percurso, ela sentia que se tornara “a prostituta e ele o santo” (Lispector, 2016, p. 262). A cada resposta odiosa que ele lhe dava em razão de alguma atitude provocadora de sua parte, um novo ataque era orquestrado. “Tornara-se um prazer já terrível o de não deixá-lo em paz” (Lispector, 2016, p. 262).

Sofia, como quem procura desvendar o mistério obscuro de sua existência, ora demonstrava saber que tipo de jogo se materializava em suas atitudes, ora afirmava desconhecer a finalidade de suas ações. “É verdade que nem eu mesma sabia ao certo o que fazia, minha vida com o professor era invisível” (Lispector, 2016, p. 263). Nos dois trechos destacados a seguir, evidenciamos sua total ausência de respostas para aquilo fazia: “Não o amava como a mulher que eu seria um dia, amava-o como uma criança que tenta desastrosamente proteger um adulto” (Lispector, 2016, p. 261); e nesse outro: “E bem devagar vi o professor todo inteiro. Bem devagar vi que o professor era muito grande e muito feio, e que ele era o homem da minha vida” (Lispector, 2016, p. 270).

Assim, no decorrer da narrativa, o leitor se depara com toda a confusão psíquica em que a narradora-personagem se encontra e ele próprio se vê tentando juntar os fios da meada para entender

todas as tramas tecidas. “[...] sem falar que estava permanentemente ocupada em querer e não querer ser o que eu era, não me decidia por qual de mim, toda eu é que não podia; ter nascido era cheio de erros a corrigir” (Lispector, 2016, p. 265). Tal jogo de opostos evidencia, como postula Rosenbaum, a própria maneira como as identidades são construídas, isto é, sem uma definição específica e em constantes metamorfoses. “A técnica narrativa, que consiste em fragmentar o instante tensionando-o até o limite, fazendo perdurar a dramaticidade de cada cena, promove a identificação entre o leitor e a personagem” (Rosenbaum, 2006, p. 67).

A partir da personagem Sofia, presenciemos a construção do ser e seu completo desajuste em estar no mundo. A descoberta do nascimento da mulher que passa a habitar seu interior é desconcertante. A preocupação com a aparência e o desejo de ser notada, mesmo que por vias de provocação, por alguém a quem ela se incumbiu de salvar de si mesmo – posto que já não se notava, nele, o desejo de viver – segundo a narradora-personagem, demonstra o conflito que se inicia entre a menina e o seu corpo em transformação.

Nesse processo de descoberta de si a partir do outro, no que Rosenbaum (2002, p. 76) chamou de “jogo de espelhamentos entre o eu e o outro [...], espécie de núcleo gerador de imagens da obra clariciana”, acontece a fusão do eu que narra com o outro que compartilha a experiência narrativa e isso se dá num jogo de dizer e desdizer, sintomático da experiência de autoconhecimento vivenciada pela narradora.

Toda essa construção é feita por meio da utilização da memória como fundamento narrativo de que parte todas as configurações psíquicas da narradora-protagonista. No âmbito da memória, as lembranças atingem a ordem pluridimensional do real, assim como a literatura. Situadas no passado, as lembranças são solicitadas e reavaliadas sob as condições do presente. Para Halbwachs, citado por Ecléa Bosi (2015, p. 58), as lembranças estão impregnadas das impressões e avaliações do presente. Uma situação do passado, a cada vez que é acionada, atende às especificidades do instante em que é dita, sendo atualizada sempre que ocorre, é a experiência da releitura.

Em “Os desastres de Sofia”, atentamo-nos para a história das duas meninas que compõem as lembranças da narradora-personagem, uma de nove e a outra de treze anos – conforme dito anteriormente, sendo essa a responsável por narrar o invisível interior da criança quatro anos depois. O conto é cheio de ponderações. A menina de treze anos, ao mesmo tempo em que conta os fatos com muita propriedade, pois fazem parte da sua vida, em muitos momentos hesita, questiona a si mesma, reavaliando, do presente, as ações passadas. Daí os tantos “talvez” (quandos exatamente?) ao longo do texto.

Os fatos aconteceram, mas as interpretações que deles foram feitas pertencem à menina de treze anos. Não existem certezas, apenas as suas especulações, como uma tentativa de preencher as lacunas da vida até ali, como ocorre a quem se submete ao processo de autoanálise. Há um processo de decifração daquela que foi por aquela que está se tornando. Quando afirma:

Não, talvez não seja isso. As palavras me antecedem e me ultrapassam, elas me tentam e me modificam, e se não tomo cuidado será tarde demais: as coisas serão ditas sem eu as ter dito. Ou, pelo menos, não era apenas isso. Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias (Lispector, 2016, p. 262).

Existe uma consciência de que rememorar é conduzir os fios, tecendo uma trama através da qual ressignificamos as experiências do passado. Não nos é possível retornar a ele com fidelidade, uma vez que a constante atualização é uma de suas características elementares. Dessa forma, o que fazemos é, despertados por aparatos simbólicos e situações do presente, remete-nos a ele numa espécie de revisitação, mas sempre com o olhar do instante em que ele é recordado, nunca com o frescor de quando foi concebido, como afirma Ecléa Bosi, ao explicar, a partir dos estudos de Henri Bergson, a natureza das narrativas oriundas da memória:

[...] a memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo “atual” das representações. Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, “desloca” estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora (Bosi, 2015, p. 46-7).

.....
Importa, porém, reter o seu princípio central da memória como *conservação do passado*; este sobrevive, quer chamado pelo presente sob as formas da lembrança, quer em si mesmo, em estado inconsciente (Bosi, 2015, p. 53).

Entendemos que o processo de amadurecimento como um doloroso desabrochar da mente e do corpo, sendo este o reflexo daquele, numa profusão que a narradora vislumbra agora como o processo necessário para tornar-se a coisa outra que sucede ao caos interior da criança. A desordem do corpo traduz uma desordem interna, a dificuldade em lidar com os estudos, uma vez que estudar necessita de organização e, como poderia ela estudar no caos? Ao voltar-se para a imagem do que foi, numa fotografia da infância, postula o princípio do ser infante como um estágio selvagem da evolução do homem, essa criatura dotada da consciência de si porque domada pelo conhecimento. A existência na infância, segundo a própria menina, é a liberdade de não saber e preservar a ignorância, conforme afirma:

O fato de um retrato da época me revelar, ao contrário, uma menina bem plantada, selvagem e suave, com olhos pensativos embaixo da franja pesada, esse retrato real não me desmente, só faz é revelar uma fantasmagórica estranha que eu não compreenderia se fosse a sua mãe. Só muito depois, tendo finalmente me organizado em corpo e sentindo-me fundamentalmente mais garantida, pude me aventurar e estudar um pouco; antes porém, eu não podia me arriscar a aprender, não queria me perturbar – tomava intuitivo cuidado com o que eu era, já que eu não sabia o que era, e com vaidade cultivava a integridade da ignorância (Lispector, 2016, p. 265).

Essa mudança na concepção de sua autoimagem se deu após todo o processo de não aceitação de si mesma, vivido pela Sofia de nove anos, que se achava “um erro de cálculo” dada a sua total ausência de graça, em suas próprias palavras. Ela vivia em tormento com seu desajuste, “Suportando com desenvolta amargura as minhas pernas compridas e os sapatos sempre cambaios, humilhada por não ser uma flor, e sobretudo, torturada por uma infância enorme que eu temia nunca chegar a um fim [...]” (Lispector, 2016, p. 264).

Retomando a fala da narradora (ou seria de Clarice?) de que as palavras lhe antecedem e lhe ultrapassam, ao passo que podem dizer o não dito, tomamos de empréstimo o conceito formulado por Adeíto Pinho de narrativa literária como memória perfeita, na medida em que a trama ficcional assume autonomia frente à sua autoria, isto é, a narrativa ultrapassa a vontade de quem lhe escreveu, escapa ao seu controle. E o que queremos dizer com isso? Que a narrativa de Clarice, com seu detalhamento sobre as complexidades do pensamento e da construção do ser social em sua fragmentária identidade, por meio do percurso memorialista, salta os limites da ficção e se mostra como um elemento comum de nossas vivências e realidades. A memória funciona, nesse caso, como um “recurso à construção de uma verdade representativa” (Pinho, 2005, p. 15). Uma das verdades que extrapola à narrativa é, nesse contexto, a vivência da infância e as descobertas e sensações experienciadas.

Um filósofo contemporâneo, Giorgio Agamben, aborda a infância, tentando escapar do estigma da ignorância, trocando-o pela falta de experiência. Evidentemente, a acepção de infância de Agamben, assim como a escrita de Clarice, não estão interessados a não ser nas profundas questões existenciais. Segundo ele:

É a infância, a experiência transcendental da diferença entre língua e fala, a abrir pela primeira vez à história o seu espaço. Por isso, Babel, ou seja, a saída da pura língua edênica e o ingresso no balbuciar da infância (quando, dizem-nos os linguistas a criança forma os fonemas de todas as línguas do mundo), é a origem transcendental da história (Agamben, 2008, p. 64-5).

Assim, para o ensaísta, a infância está relacionada ao balbuciar da narrativa, da literatura, pois é a residência da linguagem. Lá está, para ele, o lugar da história. A existência fundamental da

história, que propicia o drama da destruição da experiência, algo a que as meninas de Clarice também se debatem e tentam compreender. Se Clarice, na literatura, saboreia o extravio, Agamben anseia pelo esclarecimento. Para ele, “experienciar significa necessariamente, neste sentido, reentrar na infância como pátria transcendental da história” (Agamben, 2008, p. 65).

Em **História social da criança e da família** (1981), Philippe Ariès nos traz uma interpretação das sociedades tradicionais e o novo lugar assumido pela criança e a família nas sociedades industriais. Segundo ele, o termo “infância” nem sempre teve a acepção de hoje. A sociedade medieval “não percebia o período transitório entre a infância e a idade adulta” (Ariès, 1981, p. 23). Somente a partir do século XVII, com a evolução dos hábitos da burguesia houve uma evolução, conforme observamos:

As "idades da vida" ocupam um lugar importante nos tratados pseudocientíficos da Idade Média. Seus autores empregam uma terminologia que nos parece puramente verbal: infância e puerilidade, juventude e adolescência, velhice e senilidade cada uma dessas palavras designando um período diferente da vida. Desde então, adotamos algumas dessas palavras para designar noções abstratas como puerilidade ou senilidade, mas estes sentidos não estavam contidos nas primeiras acepções. De fato, tratava-se originalmente de uma terminologia erudita, que com o tempo se tornou familiar. As "idades", "idades da vida", ou "idades do homem" correspondiam no espírito de nossos ancestrais a noções positivas, tão conhecidas, tão repetidas e tão usuais, que passaram do domínio da ciência ao da experiência comum. Hoje em dia não temos mais idéia da importância da noção de idade nas antigas representações do mundo. A idade do homem era uma categoria científica da mesma ordem que o peso ou a velocidade o são para nossos contemporâneos. Pertencia a um sistema de descrição e de explicação física que remontava aos filósofos jônicos do século VI a.C., que fora revivido pelos compiladores medievais nos escritos do Império Bizantino, e que ainda inspirava os primeiros livros impressos de vulgarização científica no século XVI (Ariès, 1981, p. 23-24).

Até o século XIII, a criança não era sequer retratada, algo que só começa a ocorrer na pintura do período, onde elas aparecem como miniaturas de homens, não possuindo significância suficiente para serem lembradas. Isso estava relacionado ao fato de que, das muitas crianças que nasciam, poucas chegariam à idade adulta e tudo isso era aceito com muita naturalidade. Quanto ao conceito de família, embora o amor existisse entre os membros que a compunham, tal sentimento não era o mais importante. As demonstrações de afeto e as relações sociais ocorriam fora do núcleo familiar, cujo papel era a conservação dos bens, da prática de um ofício e de ajuda mútua cotidiana.

Após o século XVIII, a escola substitui a aprendizagem como meio de educação. Com isso, a criança deixa de misturar-se aos adultos e de aprender a vida de maneira direta, na convivência com eles. Nesse processo, a escolarização deu à família as condições para tornar-se ambiente de afeição que se precisava ter. Ora, uma vez que, além de manter os bens e as práticas dos ofícios, era preciso também instruir o indivíduo, a criança passa a contar com uma importância ainda não experimentada.

Se, anteriormente, a perda de uma criança era uma situação vista como natural para a família, agora era algo temido, diante do investimento que se passou a exigir em sua formação. Somente no século XIX, “com a redução da natalidade e da mortalidade infantil, além do surgimento da psicologia, a juventude começou a ser entendida como uma fase a ser preservada” (Ariès, 1981, p. 5).

Para A. Besançon (*apud* Ariès, 1981, p. 70), “A criança não é apenas o traje, as brincadeiras, a escola, nem mesmo o sentimento da infância (ou seja, as modalidades históricas, empiricamente perceptíveis); ela é uma pessoa, um processo, uma história, o que os psicólogos tentam reconstruir”, em outras palavras, um termo de comparação. O modelo escolar surgido na Idade Média até o século XVII consistia em turmas de variadas idades, além da presença de outros adultos responsáveis por lhes passar informações. Para Ariès, esse foi um importante ganho para a sociedade dessa época:

A aprendizagem força as crianças a viverem no meio dos adultos, que assim lhes comunicam o *savoir-fair* e o *savoir vivre*. A mistura das idades decorrente da aprendizagem parece-me ter sido um dos traços dominantes de nossa sociedade de meados da Idade Média até o século XVIII. (Ariès, 1981, p. 10).

De acordo com Ariès (1981, p. 55), é no final do século XVI, com a influência da Igreja e dos moralistas religiosos, que a criança passou a ser associada ao anjo, ao menino Jesus, inspirando artistas e influenciando o comportamento das famílias da época. Passou-se a compreender a infância como a fase da inocência, que deveria ser preservada e protegida, além de moldada para, assim, tornar as crianças aptas ao convívio em sociedade.

Sobre a chamada infância de Jesus, referência primordial quanto à pureza infantil, cabe mencionar “Os evangelhos apócrifos da infância”, textos pertencentes aos sete primeiros séculos do cristianismo e que fazem parte de um total de 140 livros apócrifos, escritos não oficiais excluídos da Bíblia canônica. A respeito dos relatos da infância de Jesus, contidos nos livros citados, Frei Jacir de Freitas Faria, Mestre em Ciências Bíblicas e estudioso dos escritos, afirma, em seu artigo “A infância do menino Jesus nos apócrifos: Histórias de ternura e travessura” (2010), que:

São histórias de ternura e de travessuras de um menino humano e divino, recolhidas de oito livros apócrifos, analisadas e agrupadas. Uma criança exemplar, esperta, brincalhona, cheia de vida, travessa como tantas crianças do seu tempo, mas com um diferencial: ela era Deus e tudo podia, até mesmo fazer malvadezas (Faria, 2010, p. 29).

As narrativas apócrifas descrevem o processo de amadurecimento da criança Jesus de forma muito diferente do imaginário dos cristãos, não como manifestação do divino distante da humanidade e sim como todas as outras crianças de seu tempo. Entretanto, causam polêmica no meio religioso os trechos do livro que narram um Jesus extremamente inteligente e desafiador, a ponto de fazer Zaquau,

seu professor, desistir de dar aulas ao menino de apenas cinco anos. Com a desistência de Zaqueu, José consegue um novo mestre para o filho que, por sua vez, repete o comportamento desafiador. Enfurecido, o professor reage, batendo na cabeça de Jesus, que o amaldiçoa, fazendo-o cair sem vida, mas ressuscitando-o depois. Para Frei Jacir de Freitas Faria, os escritos se excedem na tentativa de mostrar o poder de Jesus, evidenciando o pensamento popular do período, conforme explica:

O grande exagero das narrativas apócrifas é afirmar que o Menino Jesus matou pessoas e animais. De acordo com os evangelhos canônicos, Ele matou uma figueira que não dava frutos (cf. Mc 11,12-14.20-21) e porcos que receberam demônios em seus corpos e entraram no mar, afogando-se todos (cf. Mc 5,12). Há de se considerar que, nos canônicos, não encontramos relatos sobre Jesus matando e, depois, ressuscitando, como no caso do professor que o desafiou. Todas as narrativas canônicas e apócrifas cumprem a função de demonstrar que, por ser Deus, Jesus tinha o poder sobre a vida e a morte. É uma questão de divindade. Por outro lado, esse gênero literário não é novidade. Nas biografias de grandes heróis do mundo greco-romano, o poder do adulto é também o da criança (Faria, 2010, p. 31).

Jesus menino, descrito no livro de apócrifas, dialoga com a menina de Clarice Lispector no conto em análise. Ambos exercitam suas humanidades de criaturas do Criador, ternuras e travessuras, até os limites mais obscuros enquanto teimam à lapidação, desafiando quem recebeu a tarefa de educá-los. A redenção de Jesus, assim como a de Sofia, está no adulto que inevitavelmente serão, pois “Jesus, ele se tornou o adulto Jesus de Nazaré, filho de Deus, depois de passar pela experiência de ser uma criança, um deus-menino, um Salvador a caminho, um menino travesso” (Faria, 2010, p. 31). Então, se em verdade o fascínio das histórias apócrifas do menino Jesus reside nisso e se “Nela estamos todos nós, outros filhos e filhas de Deus em processo” (Faria, 2010, p. 31), as crianças de Deus e as de Clarice Lispector estão automaticamente salvas.

Talvez as meninas de Clarice tenham consciência de que o processo de crescer e reconhecer-se consiste no erro, na desconstrução daquilo que é imposto. Subvertendo as regras estabelecidas, em “Os desastres de Sofia”, a menina frequenta a escola, mas não atribui a ela uma responsabilidade, existe uma percepção da vida como algo a ser experimentado, da experiência pela experiência, conforme argumenta Agamben. Assim, a narrativa de Clarice seria um exemplo literário do que o filósofo italiano argumenta de destruição da experiência pela história. Entretanto a relação construída ao longo do conto entre ela e o professor, o homem adulto que “passara pesadamente a ensinar no curso primário” (Lispector, 2016, p. 261), é assumida como uma função para a qual se empenha vigorosamente. O afeto infantil se revela complexo e visceral, unindo amor e ódio na constante vontade de desafiar/contestar que move muito naturalmente crianças e adolescentes nas salas de aula.

A menina testava os limites do homem com astúcia e método, sem lhe querer o mal, mas a salvação, como percebemos abaixo:

Cada dia renovava-se a mesquinha luta que eu encetara pela salvação daquele homem. Eu queria o seu bem, e em resposta ele me odiava. Contundida, eu me tornara o seu demônio e tormento, símbolo do inferno que deveria ser para ele ensinar aquela turma risonha de desinteressados. Tornara-se um prazer já terrível o de não deixá-lo em paz. O jogo, como sempre, me fascinava. (Lispector, 2016, p. 262).

A narrativa aponta para um universo desconhecido e consciente, a vida invisível que corre dentro de nós na infância. Clarice Lispector mais uma vez nos convida à perplexidade de nos reconhecer no mundo, desenhando na escrita as coisas que não podem ser nomeadas e, portanto, ditas, a crueldade amorosa de uma criança, o ser em construção não domado e o exercício das crueldades naturais de que é matéria do criador. A predestinação da menina se converte num jogo sensual de manipulação e observação ao de uma maldade essencialmente humana e em estado bruto, pois “Sem saber que eu obedecia a velhas tradições, mas com uma sabedoria com que muitos ruins já nascem” (Lispector, 2016, p. 262), conforme ilustra o trecho:

Eu continuava a puxá-lo pelo paletó, meu único instrumento era a insistência. E disso tudo ele só percebia que eu lhe rasgava os bolsos. É verdade que nem eu mesma sabia ao certo o que fazia, minha vida com o professor era invisível. Mas eu sentia que meu papel era ruim e perigoso: impelia-me a voracidade por uma vida real que tardava, e pior que inábil, eu também tinha gosto em lhe rasgar os bolsos. Só Deus perdoaria o que eu era porque só Ele sabia do que me fizera e para quê. Eu me deixava, pois, ser matéria d’Ele. Ser matéria de Deus era a minha única bondade (Lispector, 2016, p. 263).

Mais adiante, a narradora-protagonista assume não se distinguir das demais crianças em sua natureza perversa e em absoluta conformidade com a vontade de Deus. Da sua origem torpe e cheia de escuridão ignorante mais tarde viria a ser um corpo com organização mais coerente, abrigando uma mente dócil, domesticada. A criança é compreendida como uma massa compacta e disforme onde todas as coisas boas e ruins se aglomeram para, mais tarde, ser outra coisa:

[...] Aceitava a vastidão do que eu não conhecia e a ela me confiava toda, com segredos de confessor. Seria para a escuridão da ignorância que eu seduzia o professor? E com o ardor de uma freira na cela. Freira alegre e monstruosa, ai de mim. E nem disso eu poderia me vangloriar: na classe todos nós éramos igualmente monstruosos e suaves, ávida matéria de Deus (Lispector, 2016, p. 264).

A maldade e a misericórdia dividem espaço no jogo de instigar e observar, morder e soprar, testando os limites do professor. Durante o processo, irrita-lhe a piedade que algumas vezes aquele

homem lhe desperta, o fato de se aproximar e às vezes compreendê-lo era desconfortável. Quando o professor atribui aos alunos escrever uma composição baseada numa história cuja moral estabelecia o valor do trabalho e do esforço para alcançar o êxito, a criança vê mais uma oportunidade de burlar o instituído, subvertendo novamente a lógica do comportamento infantil.

Entretanto, a vida também surpreende – revés teimando em deturpar a ordem das coisas – e o resultado da tarefa tanto agrada quanto comove o professor. É então que a menina vislumbra no professor uma fisionomia jamais vista antes. A sós na sala de aula, teme pela primeira vez a violência do adulto, o homem na frente do qual ela não soube existir e, para além da sua força e ira, temia ainda mais aquela admiração, a grata surpresa que quebrava a resistência de ambos. Agora, até mesmo a ignorância que protegia colocava-a em iminente perigo, a criança diabolicamente irredutível torna-se vulnerável e diante de um adulto visceralmente exposto, conforme percebemos:

O que vi, vi tão de perto que não sei o que vi. Como se meu olho curioso se tivesse colado ao buraco da fechadura e em choque deparasse do outro lado com outro olho colado me olhando. Eu vi dentro de um olho. O que era tão incompreensível como um olho. Um olho aberto com sua gelatina móvel. Com suas lágrimas orgânicas. Por si mesmo o olho chora, por si mesmo o olho ri. Até que o esforço do homem foi se completando todo atento, e em vitória infantil ele mostrou, pérola arrancada da barriga aberta – que estava sorrindo (Lispector, 2016, p. 273).

O professor antecipa a experiência que humaniza o ser selvagem da criança, purificando-a de uma forma que, segundo ela mesma acreditava, somente a vida adulta o faria. Do confronto final entre as personagens, ocorre a redenção, que é o encontro de si pela mediação do outro. “E tudo isso o professor agora destruí, e destruí meu amor por ele e por mim. Minha salvação seria impossível: aquele homem também era eu” (Lispector, 2016, p. 276), afirma, evidenciando o caos que sucederá uma nova ordem, a mesma que mais adiante adequará o corpo, completando assim a metamorfose do homem, lobo do “lobo inevitável” (Lispector, 2016, p. 278).

Comparando o professor ao “rei da Criação”, Sofia sente que, enfim, cumpriu sua difícil missão de devolvê-lo à vida pelo simples fato de tê-lo feito rir. E ele fez dela “a mulher do rei da Criação” (Lispector, 2016, p. 278). O professor riu, porque, não esperando que o surpreendesse, a menina utilizou-se da linguagem para retirá-lo da inércia e do lugar comum, por meio de uma resposta inesperada para a atividade proposta. E Sofia sentiu, pela primeira vez, que era amada, “suportando o sacrifício de não merecer, apenas para suavizar a dor de quem não ama” (Lispector, 2016, p. 279). Logo, o fio que conduzia a narrativa, a ideia de sedução – empreendida na forma de desobediência e provocação – como caminho para alcançar a salvação, tem seu arremate final com o nascimento de um novo homem. “Era cedo demais para eu ver como nasce a vida” (Lispector, 2016, p. 274).

Considerações finais

A escrita de Clarice Lispector articula-se por meio da imersão no existencial e busca do essencial, age no consciente para alcançar o inconsciente, o resultado desse processo é a sondagem do nada. Suas personagens vivem em plena metamorfose, saindo, às vezes, do estado de lucidez em que se encontram para experimentar uma explosão de indagações que as leva à obscuridade. Conhecer-se é um constante processo de não saber.

No conto “Os desastres de Sofia”, a autora nos revela o universo interior da criança, destoando do padrão idealizado segundo o qual a infância consiste num período hiato da vida. Clarice ultrapassa nossa visão para o invisível íntimo de um ser em processo de transição, complexo e que abarca aspectos humanos como o desejo, a ira, a misericórdia, a mentira, o amor e a maldade.

Embora o fluxo de consciência da narradora, que aciona as lembranças da infância, assuma a amarração entre os fatos, ora assertivamente, ora por conjecturas, percebemos um ser que germina, carregado de um instinto ancestral desconhecido, mas sentido, “a sabedoria com que os ruins já nascem” (Lispector, 2016, p. 262) e que também aponta um indivíduo por vir, como as várias camadas de um mesmo ser. A criança da narrativa possui seus conflitos, recusa-se à obediência e à lapidação educacional, comprometida com a liberdade da ignorância, postulada como a segurança de manter-se a salvo das afetações emotivas da idade adulta. É livre para ser a criatura cruel e selvagem de Deus até ser redimida pelo amadurecimento. Assim, a narrativa arrasta o leitor para o tempo em que as crianças são de Deus em suas perversidades.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História** – destruição da experiência e origem da História. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARTHES, Roland. **Aula**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. 13. Ed. São Paulo: Cultrix, 2017.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembrança dos velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

FARIA, Frei Jacir de Freitas. Infância do Menino Jesus nos apócrifos: histórias de ternura e travessura. **O mensageiro de Santo Antônio**. Dez. 2010, p. 28-31. Disponível em: http://www.bibliaeapocrifos.com.br/arquivos/site/entendendo_a_biblia/39pócrifo_do_menino_jesus_nos_apocrifos.pdf. Acesso em: 22 de nov. de 2020.

LISPECTOR, Clarice. Os desastres de Sofia. *In*: MOSER, Benjamin (org.). **Todos os contos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2016, p. 261-279.

PINHO, Adeíto Manoel. Narrativa ficcional: a memória perfeita. **Letras de Hoje**. Porto Alegre. V. 40, n. 2, p. 1-110, junho, 2005. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/fale/article/view/13710>. Acesso em: 22 de nov. de 2020.

RABELO, Carina *et al.* **A infância de Jesus**. 2007. Disponível em: https://istoe.com.br/4034_A+INFANCIA+DE+JESUS/. Acesso em: 23 de nov. de 2020.

ROSENBAUM, Yudith. Diabólica inocência. *In*: ROSENBAUM, Yudith. **Metamorfoses do mal**: uma leitura de Clarice Lispector. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp, 2006, p. 51-67.

ROSENBAUM, Yudith. **Clarice Lispector**. São Paulo: Publifolha, 2002.

TODOROV, Tzvetan. O que pode a literatura? *In*: TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009, p. 73-82.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

**Before good and evil, the life of child: the inner subjective in
“Os desastres de Sofia”, by Clarice Lispector**

Abstract: This study discusses about the mishaps of childhood in understanding one another's understanding in the world. The great writer Clarice Lispector, in the short story “Os desastres de Sofia”, it addresses the experiences of discovering one another through the literary representation of the student Sofia and her teacher. With the usual talent, it immerses the reader in a universe of the sensitive. The memorialist account gives the narrative the tone of recomposition of the paths traveled during a period of childhood of the narrator in his identification process in the relationship with the Other. Seeking to discuss the issues that the tale raises, such as the role of memory for the narration of one's own, the social construction of childhood, among other elements, this study is based on Todorov, Ariès, Agamben and others.

Keywords: Clarice Lispector. Identity. Childhood. Memory. Narrative.

Recebido em: 18/10/2023 – Aceito em: 21/11/23