

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

LÚCIA VAGNA RAFAEL DA SILVA

LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: A EXPERIÊNCIA DE LER CONTOS
DE CLARICE LISPECTOR

Goiânia

2012

LÚCIA VAGNA RAFAEL DA SILVA

LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: A EXPERIÊNCIA DE LER CONTOS
DE CLARICE LISPECTOR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Letras e Linguística. Área de Concentração: Estudos Literários.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Cruvinel

Goiânia

2012

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
GPT/BC/UFG/mr**

S586l Silva, Lúcia Vagna Rafael da.
Leitura literária na escola [manuscrito]: a experiência de ler contos de Clarice Lispector / Lúcia Vagna Rafael da Silva. - 2012.
106 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Cruvinel.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2012.
Bibliografia.
Apêndices.

1. Leitura literária. 2. Lispector, Clarice. 3. Contos – Leitura. I. Título.

CDU: 028.5:82-34.09

LÚCIA VAGNA RAFAEL DA SILVA

**LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: A EXPERIÊNCIA DE LER CONTOS
DE CLARICE LISPECTOR**

Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre, aprovada em 05 de março de 2012 pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Maria de Fátima Cruvinel (FL/UFG)
Orientadora

Profa. Dra. Roselene de Fátima Coito (UEM – Universidade Estadual de Maringá)

Prof. Dr. Agostinho Potenciano Souza (FL/UFG)

AGRADECIMENTOS

À Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Cruvinel, pela dedicada orientação, e por todas as contribuições indispensáveis à realização deste trabalho.

Aos alunos, que depositaram esperanças nas práticas de leitura, e pelos diálogos enriquecedores.

À direção e coordenadores do Colégio Estadual onde desenvolvi as práticas de leitura, pela gentileza e atenção durante todo o período em que precisei frequentar o Colégio.

À professora e amiga Gilsamara Oliveira Marinho, que cedeu as aulas necessárias para a realização deste projeto.

À banca do exame de qualificação, Prof. Dr. Agostinho Potenciano de Souza e Prof.^a Dr.^a Elaine Gabriel Aires, pelas sugestões imprescindíveis ao enriquecimento desta pesquisa.

Aos meus pais e irmãos, pelo carinho necessário.

Ao meu companheiro Iljano Bastos de Oliveira, pela presença em minha vida e por compreender minha ausência.

Ao amigo Luciano Melo de Paula, pelas sugestões iniciais.

À amiga Maria Dairan da Silva, que me deu força nos momentos críticos.

Aos colegas da Faculdade de Letras da UFG, pelas experiências compartilhadas.

À Seduc — Secretaria de Educação do Estado de Goiás —, pela licença concedida, e por permitir a realização desta pesquisa em uma de suas unidades escolar.

Como casualmente, informou-me que possuía *As reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato.

Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E completamente acima de minhas posses. Disse-me que eu passasse pela sua casa no dia seguinte e que ela o emprestaria.

Até o dia seguinte eu me transformei na própria esperança da alegria: eu não vivia, eu nadava devagar num mar suave, as ondas me levavam e me traziam.

(Clarice Lispector)

RESUMO

A presente pesquisa observa e analisa a prática escolar de leitura do gênero literário, desenvolvida por estudantes da Educação Básica. Para efetuar essa investigação foram realizadas em sala de aula, durante um semestre letivo, oficinas de leitura de uma seleção de contos de Clarice Lispector, com um grupo de aproximadamente trinta e três alunos do Ensino Médio de uma Escola Pública da Rede Estadual de Ensino de Goiás, jovens na faixa etária entre 14 e 21 anos. O objetivo foi investigar a atividade leitora escolar, observando a importância do texto literário como gênero que pode possibilitar uma prática cujo resultado conduz ao amadurecimento do leitor, mediante a experiência estética proporcionada pela literatura. Para o desenvolvimento desse estudo buscou-se apoio teórico em pesquisadores como Chartier (1985, 1998), Larrosa (2000), Candido (1972, 1995), Compagnon (2009), Nunes (1995). O resultado da investigação demonstrou que, apesar de os alunos encontrarem dificuldades na compreensão do discurso literário, em razão da complexidade própria desse gênero discursivo, foi possível a construção de sentidos durante a prática leitora, observando-se que a relação leitor-texto foi motivada, conforme depoimentos, especialmente pela natureza provocativa da abordagem da matéria literária proposta por Clarice Lispector.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; conto; Clarice Lispector; práticas de leitura; formação do leitor escolar.

ABSTRACT

This research observes and analyzes the school practice of reading literary genre developed by students of Basic Education. To make this investigation were performed in class, during one semester, reading workshops from a selection of stories by Clarice Lispector, with a group of about thirty three high school students in a Public School from the States Schools of Goias, these young people where aged between 14 and 21 years. The aim was to investigate the school reading activity, noting the importance of the literary text as a genre that can enable a practice whose outcome leads to the reader's maturation, through the aesthetic experience offered by literature. To develop this study we sought to support theoretical researchers as Chartier (1985, 1998), Larrosa (2000), Candido (1972, 1995), Compagnon (2009), Nunes (1995). The outcome of the investigation showed that although students found difficulties in understanding the literary discourse, because of those genre complexities, it was possible the construction of meanings during reading practice, noting that the relationship between reader and text was motive, as statements, especially by the nature of the provocative approach of literary material proposed by Clarice Lispector.

KEYWORDS: Literature; short-story; Clarice Lispector, reading practices, school reader's formation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1 A LEITURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR	12
1.1 A leitura sob diversos olhares.....	15
1.2 A leitura como prática social: uma via possível?	21
1.3 A formação do leitor escolar	26
2 CLARICE LISPECTOR COMO PROVOCAÇÃO	33
2.1 Literatura: da imposição escolar à escolha do leitor.....	37
2.2 Breve panorama da crítica clariceana	45
2.3 Da opção pelos contos clariceanos	58
3 NA SALA DE AULA COM CLARICE	62
3.1 Leitura de literatura no currículo escolar.....	65
3.2 Preferências do jovem leitor	70
3.3 “Felicidade clandestina”: experiência de leitura	74
3.4 O que pode Clarice Lispector	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	96
APÊNDICES	103
APÊNDICE A — Questionário aplicado aos alunos	104
ANEXOS	105
ANEXO A — Texto de apoio	106

INTRODUÇÃO

A leitura é motivo de preocupação social, sobretudo em nosso país, que conta com altas taxas de analfabetismo. Devido à urgência que o país tem em relação à formação de seus cidadãos, a leitura tem sido cada vez mais posta em questão. Especialmente em se tratando de leitura literária, as pesquisas tornam-se mais urgentes, devido à importância e valor desse gênero para a formação do sujeito. A literatura tem entre outras funções a de humanizar o indivíduo, de levá-lo a refletir sobre si mesmo e os que o cercam. Nesse sentido, promover a experiência literária na escola se torna imprescindível. Assim sendo, com o intuito de redimensionar os valores da leitura de literatura é que esta pesquisa procura instituir uma ligação entre a formação do leitor e a educação.

A situação de leitura do povo brasileiro é discutida pelo viés da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, considerada a principal ferramenta de estudo de pesquisas da situação da leitura no nosso país. Essa pesquisa, que procura captar a leitura no imaginário do nosso povo, revelou que uma parte grande da população brasileira não lê ou lê pouco. Afirmarções de que o professor é um não leitor, ou de que o aluno lê pouco são bastante reiteradas, mas tendo em vista as inúmeras e diversificadas opiniões sobre a formação do leitor escolar, sempre há espaço para novas pesquisas.

A presente pesquisa trata da leitura literária como prática social desenvolvida na escola básica, especificamente no nível médio. O objetivo foi investigar a atividade leitora escolar, observando a importância do texto literário como gênero que pode possibilitar uma prática cujo resultado conduz ao amadurecimento do leitor, mediante a experiência estética proporcionada pela literatura. Trata-se de uma investigação, portanto, que se propõe a observar e analisar a recepção de textos literários por jovens alunos-leitores. Para tanto, as ações da pesquisa se constituíram em provocar no sujeito – leitor escolar – o interesse pela literatura, por meio da prática leitora de contos de Clarice Lispector. O intuito foi o de possibilitar ao jovem leitor estabelecer um diálogo com a literatura e, conseqüentemente, alargar sua visão de mundo, do outro e de sua própria subjetividade. As principais perguntas que pautaram a investigação foram: como efetivar a prática de leitura de literatura no ensino médio de forma que ela possa contribuir para a formação do leitor do gênero literário? Qual o alcance e a função da literatura em sala de aula?

Para a efetivação dessa experiência leitora, foram desenvolvidas, em sala de aula e durante um semestre letivo, oficinas de leitura da seleção de contos, a saber: “Felicidade

clandestina”, “Uma amizade sincera”, “Restos de carnaval”, “O primeiro beijo”, “Começos de uma fortuna”, “O grande passeio”, “Preciosidade”, “Os desastres de Sofia” e “Uma história de tanto amor”, com um grupo de aproximadamente trinta e três sujeitos do Ensino Médio de uma Escola Pública da Rede Estadual de Ensino de Goiás, jovens na faixa etária entre 14 e 18 anos.

Para que a realidade encontrada no ambiente de sala de aula fosse estudada com o rigor que uma pesquisa científica exige, foram encontrados subsídios na vertente qualitativa de pesquisa, por ser esta a que amplia as possibilidades de entendimento do fato que me propus a observar e analisar. Para as autoras Lüdke e André (1986), as contribuições desse tipo de investigação estão presentes na sua capacidade de compreensão dos fenômenos escolares. Daí que os estudos qualitativos são importantes por proporcionar ferramentas eficazes para a interpretação das questões educacionais. Os instrumentos para a coleta de dados são muito importantes para essa vertente de pesquisa, por isso, para o registro e posterior certificação da experiência estética, gravaram-se as aulas, que posteriormente foram transcritas e analisadas. Outra forma de coleta de dados se deu por meio de um questionário que constou de questões abertas, as quais procuraram investigar a percepção dos próprios alunos sobre os efeitos provocados pela leitura dos contos em sala de aula, durante o semestre de aplicação das oficinas de leitura.

Esse estudo foi organizado em três capítulos. No primeiro, são abordadas, inicialmente, algumas compreensões de leitura. Para tanto, procurei me ater a teóricos que investigam o tema da leitura e do leitor nos seus diversos prismas, tanto o social como o individual. São focalizadas as concepções de leitura teorizadas por Barthes e Compagnon (1987), Larrosa (2000; 2002) e Chartier (1985; 1998). Também nesse capítulo, ressaltam-se o valor da literatura para o desenvolvimento humano, por meio da exposição da função da literatura, na forma como é evidenciada em reflexões de Candido (1995), Llosa (2009). O poder de influência da literatura no desenvolvimento humano é exposto também pelos prismas de Todorov (2009), para quem o objetivo da literatura é representar a existência humana, o que inclui autor e leitor, e de Compagnon (2009), que põe em questão o alcance do gênero literário. Ganham ainda destaque nesse primeiro capítulo a mediação leitora no contexto escolar e o papel do professor no processo de enredamento do aluno, fatores essenciais no desenvolvimento de práticas de leituras em sala de aula que se pretendam eficazes no processo de formação leitora. A mediação escolar a serviço da formação de leitores é objeto de discussão de estudiosos como Zilberman (1989; 1991), Larrosa (1996), Batista (1998), Brito (1998), Silva (2009), Cruvinel (2010), entre outros pesquisadores que

discutem a importância do professor como provocador de leitura, o que ajudaria o aluno na construção de sentidos de um texto.

No segundo capítulo, são expostas as razões que determinaram as escolhas da autora e do gênero conto para a realização da pesquisa. Inicialmente, será explicado o porquê da escolha da ficcionista Clarice para o desenvolvimento da investigação proposta. E, para defender a ideia de que o aluno precisa entrar em contato com textos cada vez mais densos, uma vez que são os mais apropriados para ampliar a experiência com a linguagem, me pauto, sobretudo, em estudos de Calvino (2007) e Bloom (1995; 2000), por acreditar que as obras consideradas de referência, em razão de seu projeto estético e sua complexidade estrutural, e mediante um trabalho de mediação do professor, atuam sobre o leitor como uma provocação. Posteriormente, são valorizados alguns estudos da fortuna crítica clariceana, de forma que Nunes (1995), Sá (2000), Sant'Anna (1984; 1991), são alguns dos críticos destacados.

No terceiro capítulo, são apresentados os resultados da investigação. Após contextualizada a pesquisa, é discutida a relação que se estabelece entre os discursos literário e pedagógico. Para tanto, aproveito-me das dificuldades encontradas durante a busca de acolhimento ao projeto de leitura para trazer para a pauta o conceito e as formas de escolarização da literatura. Posteriormente, trato da identificação do jovem leitor com os temas dos contos clariceanos, o que é confirmado pelos discursos proferidos pelos alunos durante as atividades em sala. Para demonstrar que o jovem leitor se identificou com a temática clariceana se fez necessário selecionar, entre os contos lidos em sala, qual seria analisado. De forma que o conto “Felicidade clandestina”, que dá título a um volume de 25 contos publicados em 1971, subsidia nossa reflexão. Para desenvolver esse aspecto de enredamento do leitor pela contística clariceana, é direcionado um olhar especial à categoria narrativa personagem, por perceber que o leitor se identificou com as experiências, sentimentos, angústias, contradições e conflitos das personagens dos contos de Clarice. Em contrapartida à identificação com a temática, observa-se que o leitor apresenta dificuldades na construção de sentidos dos contos lidos em decorrência de sua elaboração estética. Para identificar o alcance da experiência estética, são analisadas as respostas dos alunos aos questionários, cujas perguntas versam sobre a função da leitura literária.

A pesquisa que aqui se apresenta, realizada com base em práticas de leitura em ambiente escolar, visa reafirmar a ideia de que a escola é o lugar por excelência da formação do leitor literário, especialmente quando se trata de grupos sociais com dificuldades de acesso aos bens da cultura letrada. O que se espera concluir, portanto, é que a prática de leitura do gênero literário na escola pode, mediante a atuação do professor, formar jovens leitores-

escolares do gênero literário, o que contribuirá para a leitura de outros textos, pertencentes a discursos vários, conseqüentemente, para sua formação como sujeito.

1 A LEITURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR

Ler é uma viagem, uma entrada insólita em outra dimensão que, na maioria das vezes, enriquece a experiência: o leitor que, num primeiro tempo, deixa a realidade para o universo fictício, num segundo tempo volta ao real, nutrido da ficção.

(Vincent Jouve)

É consenso entre os estudiosos a ideia de que a leitura pode proporcionar as chaves necessárias para a interpretação e a transformação do espaço social e das condições de vida do sujeito-leitor. A prática de leitura, ampliada no ato de ler o mundo e os seus textos, possibilita a aquisição de conhecimentos, a ampliação da visão de mundo e a formação de consciência de um indivíduo. Numa sociedade de cultura letrada, mas em que nem todos têm acesso às práticas leitoras, promover a leitura é tarefa da escola que, por meio da figura do professor, deveria mediar a relação dos alunos com o texto, a fim de que estes desenvolvam competências para fazer suas escolhas e, conseqüentemente, alterar e qualificar a sua participação na sociedade.

Entendida como atividade de aculturação ou de prazer do homem alfabetizado, a leitura tem um porvir assegurado (PETRUCCI, 1999), pois enquanto existir atividade escrita não faltará atividade correspondente de leitura, e enquanto houver homens continuaremos a ler. No último século, quando se trata de alfabetização, seja nos países adiantados ou não, a aposta preponderante tem sido no crescimento e difusão da capacidade de ler.

Para o professor Ezequiel Theodoro da Silva (2000), a questão da leitura apresenta-se como um problema no cenário educacional brasileiro, e dentre alguns fatores esse pesquisador destaca que não há nas escolas brasileiras uma prática eficiente de desenvolvimento de leitura devido à ausência de informações por parte da maioria dos professores, que a realizam na base do ensaio-erro quando da abordagem de materiais escritos junto ao aluno. Por ser a leitura uma exigência que está presente nas disciplinas oferecidas pela escola, os professores de cada disciplina seriam naturalmente orientadores de leitura. Mas, a prática de leitura fica somente a cargo dos professores de Língua Portuguesa, a quem recai a culpa quando ela não é desenvolvida adequadamente na escola. Para esse mesmo estudioso, o despreparo dos professores das diversas disciplinas na condução do ato de ler poderia ser minimizado se as instituições de Ensino Superior trabalhassem com aspectos teóricos e práticos da leitura em

seus cursos de preparação de professores, o que geralmente não ocorre, daí o aumento da responsabilidade do professor de Língua Portuguesa.

A ação de ler, que determina a relação do homem com a sociedade letrada, desencadeia preocupações e conseqüentemente debates no âmbito acadêmico. A situação que se verifica na sociedade brasileira apresenta-se mais preocupante se contemplarmos os dados divulgados na última edição da Pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* organizada por Galeno Amorim (2008) — realizada pelo Instituto Pró-Livro em 2007 com 5.012 pessoas de 311 municípios de todos os estados — que demonstra que o brasileiro ainda lê pouco. Para chegar a essa conclusão os entrevistados foram submetidos a questionários que tinham por objetivo identificar o perfil do leitor brasileiro. A instituição pesquisadora considerou leitor quem declarou ter lido pelo menos um livro nos últimos três meses anteriores à pesquisa.

De acordo com os números apresentados, constatou-se que o brasileiro lê em média 4,7 livros por ano. Entre os gêneros mais lidos, o conto corresponde a 20% das preferências dos brasileiros entrevistados, e se for considerado o grau de escolaridade, esse percentual sobe para 22% para quem tem Ensino Médio. A preferência pelo conto aumenta para 24% entre os jovens de 14 e 17 anos. Sobre a indicação da escola, 34% declara ler os livros que ela indica; 15% afirmam seguir essa indicação pelo menos uma vez por dia, e 13% uma vez por semana. Ao comparar o tempo dedicado por semana ao suporte de leitura preferido, a leitura do livro perde espaço para o acesso à internet. Dentre as motivações do leitor para ler um livro, considerando-se o grau de escolaridade, no caso do leitor do Ensino Médio, o prazer, gosto ou necessidade espontânea corresponderam a 39% das respostas dos entrevistados; e a exigência escolar ou acadêmica a 12%. A pesquisa destaca que crianças e adolescentes são os que mais leem por exigência escolar, e que o jovem leitor lê mais que o adulto. O lugar onde os leitores declaram ler mais é em casa, 86%, e na sala de aula, 35%. Quando perguntado sobre quem mais influenciou na leitura, o professor correspondeu a 33% das respostas, enquanto que a mãe figurou em primeiro lugar com 49%. Como vimos, a leitura do gênero conto entre os jovens de 14 e 17 anos representa um percentual bastante significativo, fator que deve ser considerado pela escola quando da indicação de leituras uma vez que essa é a faixa etária em que a maioria dos jovens deve estar cursando o Ensino Médio. Portanto, valorizar a leitura do conto nesse nível de ensino é uma alternativa que se apresenta bastante favorável ao professor, que deseja desenvolver um trabalho de leitura em sala de aula já que os dados da pesquisa indicam que o leitor nesse grau de escolaridade valoriza a leitura do gênero literário, e em número significativo do gênero conto. Os dados destacados, portanto, corroboram o fato de que a escola desempenha um importante papel no desenvolvimento da prática leitora do

indivíduo, o que aumenta a sua responsabilidade e importância na formação do leitor brasileiro.

Conforme mencionado, é a escola a principal responsável pela formação de leitores (e não a única), e cabe ao professor de Língua Portuguesa a tarefa de desenvolver a prática de leitura em sala de aula, mas ainda há outra questão a ser discutida: qual gênero textual ao ser apresentado aos alunos poderá contribuir para a formação de cidadãos críticos, capazes de alcançar uma mudança individual e assim transformar o seu espaço social? Para a estudiosa Regina Zilberman (1991), ao dotar o aluno do instrumental necessário à leitura, a escola constantemente interpreta o ato de ler como algo mecânico e estático. Dessa forma, ela automatiza o uso da leitura como se ensinar a decifrar o código fosse condição suficiente para o aluno alcançar a condição de leitor, ou seja, a escola ao receber a incumbência de ensinar a ler confunde, constantemente, a leitura a um hábito, e assim corre o risco de não transformar o aluno em leitor. No entanto, ao aprender a ler o aluno só se definirá como um leitor, em princípio, pela assiduidade a uma instituição determinada que é a literatura. Daí ser necessário que a escola transforme o indivíduo habilitado à leitura em leitor, o que pode ocorrer ao se proporcionar ao aluno o contato com o texto literário, um gênero que pela sua especificidade pode promover uma experiência que conduza o jovem a uma compreensão de si e da sociedade.

Se a pretensão da escola for a de levar o aluno ao amadurecimento de sua condição pessoal é preciso que os textos com que ela lida deem margem a isso, complementa Marisa Lajolo (1991) e, nesse sentido, é preciso pensar na escola como espaço privilegiado de leitura literária. A leitura qualifica a relação do leitor com o real, que é estabelecido pela linguagem, por ser esta a responsável pela interação entre o ser humano e a realidade, e o texto literário dá suporte a um trabalho de prática leitora que engloba tanto a realidade quanto a fantasia, que são essenciais ao equilíbrio de uma sociedade. Em palavras de Zilberman (1991, p. 19),

Se o ato de ler se configura como uma relação privilegiada com o real, que engloba tanto um convívio com a linguagem, como o exercício hermenêutico de interpretação dos significados ocultos que o texto enigmático suscita, a obra de ficção avulta como modelo por excelência de leitura. Pois, sendo uma imagem simbólica do mundo que se deseja conhecer, ela nunca se dá de maneira completa e fechada [...] a leitura pode ser qualificada como a mediadora entre cada ser humano e seu presente.

A linguagem literária, por sua carga simbólica, convida o leitor a completar os vazios

textuais¹ que o texto literário possibilita, seja por sua estrutura ou pela possibilidade de construção de significados, o que se daria por meio da associação da experiência do leitor à experiência do mundo ficcional formulado pelo escritor. Ao se tornar um leitor de obras literárias, por esse gênero exigir mais do leitor, esse sujeito possivelmente passará a ser capaz de ler também as diversas situações leitoras que se apresentam nos demais gêneros textuais, o que pode torná-lo uma pessoa mais capacitada a interpretar e participar da vida cidadã. Nesse sentido, mais do que nunca se faz necessário que o professor esteja preparado para mediar a formação do sujeito-leitor. Daí a necessidade de uma investigação, no âmbito educacional, sobre os fatos que contribuem para o baixo interesse e competência do aluno no quesito leitura literária.

1.1 A leitura sob diversos olhares

As teorias que abarcam o conceito de leitura abrangem diversas áreas do conhecimento e se entrelaçam, proporcionando um melhor entendimento da ação de ler. A abordagem da temática da leitura pressupõe uma multidisciplinaridade, pois o ato da leitura não resulta de um movimento isolado, mas de uma intrincada cadeia de ações. Como são diversos os olhares sobre a temática da leitura bem como os referenciais teóricos que a discutem, muitas são as possibilidades de se adentrar nessa questão. Com a pretensão de refletir sobre o tema, trarei para a pauta autores brasileiros e estrangeiros contemporâneos que tratam de práticas de leitura, suas histórias, compreensões e críticas.

A primeira grande abordagem de leitura, e provavelmente a mais duradoura, teve seu início entre os gregos que, como meio de difusão da leitura, partiam da alfabetização para, posteriormente, levar ao aprendiz o conhecimento do texto literário (ZILBERMAN e SILVA, 2000, p. 69). Para tanto, eles organizaram instituições encarregadas de profissionalizar a atividade pedagógica, o que deu origem à escola e promoveu a separação entre a religião e a poesia. Nesse início, as teorias da leitura estavam ligadas à literatura — que era venerada por representar um precioso patrimônio —, a qual era responsável por regras linguísticas, éticas, ideológicas e sociais. No Brasil, as investigações teóricas e metodológicas que tratam da

¹A noção de vazio textual é tratada nos próximos capítulos sob a ótica de Wolfgang Iser, especificamente no subitem 3.4 do terceiro capítulo.

leitura passaram a ser destaque por volta da década de 1970 do séc. XX. Antes disso os estudos recaiam sobre a alfabetização, práticas de leitura, preferências do leitor e ensino de literatura.

Diante das múltiplas formas de utilização da palavra leitura e das dificuldades de sua conceituação Roland Barthes e Antoine Compagnon (1987, p. 184) esclarecem que “a leitura não remete para um conceito, e sim para um conjunto de práticas difusas. É uma palavra de significado vago”. Para examiná-la há a perspectiva social ou individual, política ou ética. O ponto de vista a adotar sobre o conceito, uma vez que a palavra leitura tem demasiadas formas de utilização recai sobre as áreas da sociologia, fisiologia, história, semiologia, religião, fenomenologia, psicanálise, filosofia. Cada uma dessas disciplinas tem uma palavra a dizer. E a leitura não é a soma destas palavras? Perguntam Barthes e Compagnon (1987, p. 184):

O que é a leitura? É preciso não se ter métodos — há assuntos que não se pode tratar com método — e avançar a golpes de vista, instantâneo: abrir entradas na palavra, ocupá-la por meio de sondagens sucessivas e diversas, segurar muitos fios ao mesmo tempo — que, entrelaçados, tecem a trama da leitura.

Para desenvolver o discurso sobre a leitura, Barthes e Compagnon (1987) a definem como um conjunto de práticas codificadas que estão envolvidas histórica e socialmente. Essas práticas perpassam a técnica da decodificação, da prática social, da gestualidade, da sabedoria, do método, da atividade voluntária. Como técnica, ela necessita ser aprendida, daí uma pedagogia. Enquanto prática social, a leitura, o saber ler, esteve ligado às lutas políticas e sociais da história. De início a leitura estava ligada às esferas do poder e da religião. A leitura, portanto, representava um instrumento privilegiado de poder, de segredo. O ato de ler sempre fez parte de uma técnica corpórea. Lemos sentados, deitados, em pé. São as nossas formas de significar ao nosso próprio corpo o que é leitura: uma ocupação do tempo livre, um prazer, um passatempo, etc.

Na Idade Média a leitura era concebida como possibilidade de um sujeito ter acesso a um tesouro, portanto, era uma via de obtenção do conhecimento ou de pensamento. Nesse período, a leitura era prescrita ou recomendada regularmente como forma de alcance da sabedoria. Há, também, a leitura como sinônimo de ler bem os textos, o que ocorre quando desenvolvida criticamente, com atenção e não mecânica e inocentemente. Ler, nesse sentido, seria um método intelectual destinado a organizar um saber, um texto, restituir-lhe todas as vibrações de sentido contidas na sua letra. Ler, portanto, adquire três auréolas prestigiosas: a da ciência (exatidão, rigor), a da razão (desmistificação), a do gosto (conformidade com o

belo).

A prática da atividade de leitura, na atualidade, é concebida como voluntária (ou pode sê-lo). Seria a atividade em que apenas o sentimento de prazer do leitor prevalece, sem espírito de troca, de rendibilização. A classificação das práticas de leitura, conforme Barthes e Compagnon (1987, p. 187), seria a única forma de as ciências sociais, da história à sociologia poderem articular um discurso sobre a leitura, mesmo correndo o risco de errar, por ser simples, a leitura é precisamente “o que não pode ser reduzido”.

Paulo Freire (1989) atribui à leitura um sentido revolucionário. Para esse educador a leitura é instrumento de comunicação, reflexão, apropriação de uma realidade. Uma compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p.11). A leitura da palavra está relacionada à linguagem e à realidade do leitor. Este, ao interagir com a palavra, leva para a leitura toda a sua vivência, sua experiência, sua história. No ato da leitura o contexto é muito importante e envolve a leitura crítica da realidade do leitor que o levará a ler não só a palavra, mas o seu mundo.

Valorizando também a leitura como ato de ler o mundo e a relação com a vida, incluo o que nos apresenta Lajolo (1991, p. 59):

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Igualmente dialogando com Freire, ao afirmar que a leitura vai além do texto e começa antes do contato com ele, uma vez que o contexto geral em que o leitor atua passa a ter influência em seu desempenho de leitura, temos Maria Helena Martins (1994, p. 34), para quem “Aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios, o que bem ou mal fazemos sem ser ensinados”.

Ao questionar se há referencial consensual sobre o que seja leitura, já que são vários os olhares sobre o tema, Eliana Yunes (1994) afirma que o certo é que os pesquisadores, mesmo sendo de campos distintos do saber, convergem quando admitem que ler não é apenas decifrar o código, ou seja, oralizar a escrita. Para essa pesquisadora, a leitura precede a escrita, pois antes de escrever, lemos mais que palavras, lemos o mundo, com códigos sutis desentranhados da experiência e da reflexão, quase intuitivamente a princípio. O homem,

mesmo quando não tinha a consciência do sinal e da letra, era um leitor porque lia todos os significantes disponíveis. Na contemporaneidade, complementa Yunes, a leitura se apresenta no espaço da comunicação expressiva, da interação entre obra e leitor, e ler é condição de estar no mundo, criando-o outra vez.

Recolocando a leitura como prática escolar, o procedimento da leitura como apropriação da realidade é um fator que se não trabalhado satisfatoriamente em sala de aula pode desembocar num efeito contrário quando se deseja formar leitores aptos a compreender a vida, o outro e o mundo. Daí a importância de se trabalhar com textos que tenham sentido para o leitor, de forma que ele possa estabelecer uma relação entre o que leu e o mundo que o cerca, pois “Ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum” (LAJOLO, 1999, p. 15).

O desenvolvimento crítico-reflexivo do indivíduo requer que o sujeito-leitor saia da mera decodificação, que não gera significados, e aprenda a fazer uma leitura crítica. Esta “será feita através da caracterização do conjunto de exigências com o qual o leitor crítico se defronta, ou seja, constatar, cotejar, e transformar” (SILVA, 2000, p. 80). O processo se inicia com o desvelamento do significado proposto no texto, mas o leitor crítico não permanece nele. Ele reage, questiona, problematiza e aprecia a leitura com criticidade. Essa seria a forma de o leitor posicionar-se perante o sentido encontrado. Então, do encontro com o sentido inicial surgem novos horizontes que levarão o leitor efetivamente a propor a transformação do conhecimento recebido em novos sentidos.

A questão da leitura também é discutida via etimologia do verbo. Essa possibilidade demonstrada por Barthes e Compagnon (1987) perpassa as vias de acesso da palavra e vem por transposição do grego e do latim. O seu sentido estaria hoje próximo do que se entende por “soletrar”, enumerar sucessivamente as letras de uma palavra. Entre os sentidos de *legere*, antes de “ler” encontra-se “percorrer” e “recolher”. Indicando, portanto, que no ato da leitura há dois modos de acesso: o do percurso que designa o acesso sequencial de leitura, que é o modo mais apropriado ao romance; e o da recolha que designa o acesso seletivo. Toda leitura participa simultaneamente desses dois modos que se complementam: do percurso e da recolha. O ler estaria associado ao reconhecimento e à compreensão. Por meio da compreensão desconstruímos o texto e pelo reconhecimento construímos outro texto — o do leitor. “Ler é recolher na colheita do que permanece não dito no que se diz” (HEIDEGGER apud LARROSA, 2000, p. 101).

O processo de leitura como ato de recolha é revelado por Heidegger (apud Larrosa, 2000) o qual demonstra que *legein*, do grego, se relaciona com *leger* do latim, e com o alemão

lesen. Daí que ler remete a recolha, colheita, colecionar, coletar. O ato de ler não é simplesmente um amontoar, juntar qualquer coisa, e sim uma busca e uma escolha previamente determinada. De acordo com Heidegger (apud LARROSA, 2000, p. 110),

O reunir que começa propriamente a partir de abrigar, a colheita, é, em si mesma, de antemão, um eleger (e-leger) aquilo que pede abrigo. Mas a eleição (e-leição), por sua parte, está determinada por aquilo que dentro do elegível (e-legível) mostra-se como selecionado (o melhor). Na estrutura essencial da colheita, o primeiro que existe frente ao abrigar-se é o eleger (germânico: *Vor-lese*, pre-leção), ao qual se insere a seleção que põe sob si o juntar, o colocar dentro e o pôr sob o teto.

A leitura é compreendida por Larrosa (1996) como formação e transformação. Como formação tem a ver com a subjetividade do leitor, com o que ele sabe e o que ele é. Nesse sentido ela nos forma e nos transforma, é algo que nos constitui e nos põe em questão naquilo que somos, e tem a ver com aquilo que nos faz ser o que somos. Ela não se reduz a um meio de adquirir conhecimentos, nem a um mecanismo de evasão do mundo real, de passatempo. Essa noção de leitura como processo de formação e transformação perpassa pela experiência, que “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2002, p. 21). A experiência, de acordo com o mesmo estudioso, seria algo cada vez mais raro, seja pelo excesso de informação, pelo excesso de opinião, pela falta de tempo ou pelo excesso de trabalho, fatores que a destroem. O excesso de informação destrói a experiência porque na obsessão pela informação e pelo saber, o querer estar informado, e saber cada vez mais, ao final nada nos acontece, nos toca ou nos sucede. Nessa busca incessante pela informação, o sujeito moderno também opina. Esse sujeito informado se sente obrigado a ter opinião sobre tudo, como se a falta de opinião representasse o desconhecimento de algo essencial para a sua vida.

Outro fator que destrói a experiência seria a falta de tempo, o que leva o sujeito a fazer tudo depressa uma vez que os acontecimentos nos são dados de forma veloz. Esses acontecimentos chegam em forma de choque, pelo estímulo, na forma de vivência instantânea, fragmentada, ou seja, de forma fugaz e veloz. A este sujeito tudo o atravessa, o excita, o agita, o choca, mas nada lhe acontece. Por isso, a experiência não lhe ocorre. A experiência também se torna mais rara pelo excesso de trabalho. O sujeito moderno sempre quer fazer algo, produzir algo, regular algo. Este sujeito está atravessado pela vontade de querer mudar as coisas. A experiência nos tempos modernos requer um gesto de interrupção, pois exige que paremos. E por não podermos parar, nada nos acontece. Em palavras de Larrosa (2002, p. 24),

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Para que a experiência ocorra, portanto, é preciso que o sujeito deixe lugar para os acontecimentos. Esse sujeito se define pela sua passividade, recepção, disposição e disponibilidade de abertura para o desconhecido. Esse sujeito é um território de passagem e a experiência reside na travessia e no perigo. O saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. Por isso, “é incapaz de experiência aquele a quem nada lhe sucede, a quem nada lhe toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre” (LARROSA, 2002, p. 25). Esse saber da experiência é particular, pois diante do mesmo acontecimento, a experiência é singular, subjetiva e pessoal. O saber da experiência se adquire

no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece (LARROSA, 2002, p. 25).

A atividade da experiência da leitura ocorre em raras ocasiões e pode ser experiência para uns e para outros não e, se ocorrer, não será a mesma para todos. Ainda de acordo com Larrosa (1996, p. 29), para que ocorra a experiência de leitura é necessário que se confluem “o texto adequado, o momento adequado, a sensibilidade adequada”. Além do mais, não se pode antecipar os resultados da experiência de leitura, ela é incerta e intransitiva, “ela é uma abertura ao desconhecido, ao que não é possível antecipar e prever” (p. 29). A noção de leitura como experiência envolve aquilo que acontece conosco e nos transforma.

Numa análise do poema *O leitor*, de Rilke, Larrosa (2000) demonstra que o leitor é quem deve dar a razão ao texto, interrogar, interpelar e o compreender, iluminar o texto e dele se apropriar. A leitura seria um deixar dizer algo pelo texto, o qual deve comprometer o leitor e o colocar em questão, que o afete em sua totalidade de vida e o convide para ir além de si mesmo e o transforme. Nesse sentido, a leitura é um diálogo entre o aberto e o fechado, o dito e o não dito do texto, entre o que a palavra entrega e o que retém, mas sendo o não dito o lugar de onde ressoa o sentido.

A leitura como formação requer uma relação íntima entre o texto e a subjetividade do leitor. Por isso, a experiência da leitura reside em escutar a interpelação dirigida ao leitor, o qual deve se fazer responsável por essa escuta. Para que a escuta se estabeleça, o leitor precisa se dispor a ouvir o que não sabe, se deixar perder, e se deixar levar pelo que lhe vem ao encontro. Desse encontro pode ocorrer a transformação do leitor, esse ser desconhecido, anônimo, que não tem nome. O leitor é aquele a quem ninguém conhece.

De acordo com Larrosa (1996), todo texto é um prólogo, é algo inacabado, e o leitor, em certa medida, é quem vai dar-lhe sentido, daí ser o texto permeável. O texto é o ser no qual o leitor submerge e se embriaga para emergir transformado, metamorfoseado. O leitor converte-se, portanto, na imagem do ladrão, uma vez que este se apropria do que não lhe pertence, para fazê-lo sua propriedade. Através do olhar, o leitor colhe aquilo que olha, e a atividade da leitura se transforma em um tomar. Ao se apropriar do texto, o leitor deixa aparecer o existente em seu ser, em sua plenitude, o que se converterá em alteração, daí a metamorfose.

1.2 A leitura como prática social: uma via possível?

A leitura como prática social teve sua expansão quando a sociedade burguesa passou a valorizar a família. É no interior desta que se intensifica o gosto pela leitura, que se apresenta como atividade adequada ao contexto privado uma vez que, nos lares, o livro seria o ideal para a formação da moral burguesa. O ser leitor é função social, papel que exercemos enquanto pessoa física e “para a qual se canalizam ações individuais, esforços coletivos e necessidades econômicas” (LAJOLO e ZILBERMAN, 2009, p. 14).

A história das práticas de leitura pode ser entendida nas suas relações com os objetos impressos e com os textos a que servem de suporte. Os atos de leitura situam-se no encontro de maneiras de ler sejam “coletivas ou individuais, herdadas ou inovadoras, íntimas ou públicas e de protocolos de leitura depositados no objeto lido” (CHARTIER, 1996, p. 78). Desde seu surgimento, a leitura como prática associa-se à difusão da escrita, à fixação do texto, à alfabetização do indivíduo. Segundo esse mesmo autor, toda a sociologia da leitura está envolvida numa aparente contradição:

Quer se considere o caráter todo poderoso do texto, e o seu poder de condicionamento sobre o leitor — que significa fazer desaparecer a leitura enquanto prática autônoma —; quer se considere como primordial a liberdade do leitor, produtor inventivo de sentidos não pretendidos e singulares — o que significa encarar os actos de leitura como uma coleção de experiências irreduzíveis umas às outras (CHARTIER, 1985, p. 121).

Identificar a diversidade das leituras antigas e reconhecer as estratégias que editores e autores usavam para impor uma leitura autorizada é tarefa do historiador. Para Chartier (1998, p. 77), essas estratégias podem estar explicitadas nos prefácios, advertências, glosas e notas de textos ou implícitas numa compreensão imposta pelo texto, no entanto, “apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum — o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores” e o leitor possui a liberdade de subverter ou deslocar aquilo que o livro lhe pretende impor. Essa liberdade do leitor está “cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura”.

Para refletir sobre a noção de leitura, Chartier (1985) indaga: Como é que um texto que é o mesmo para todos aqueles que o leem pode tornar-se instrumento de diversas leituras por seus leitores? Para o historiador francês, os contrastes na recepção leitora têm a ver com os próprios leitores, “cujos juízos contraditórios devem ser inscritos na diversidade dos caracteres e dos humores (tantas e tan diferentes condiciones), e também na pluralidade das aptidões e das expectativas” (ROJAS apud CHARTIER, 1985, p. 122). Ainda de acordo com esse pesquisador, a leitura se diferencia de acordo com os distintos usos que o receptor faz do mesmo texto. Primeiramente, a leitura estaria relacionada a um passatempo, o que implica prestar pouca atenção ao lido. Outra atitude de recepção reduz a leitura a fórmulas memorizáveis, a uma coletânea de sentenças pessoais, reunidas ao longo de uma leitura. Esta prática de recepção, segundo o mesmo autor, não favorece nenhuma relação íntima entre o leitor e aquilo que ele lê. Ambas as utilizações da leitura a mutilam e não passam ao lado de seu verdadeiro significado.

Rojas (apud CHARTIER, 1985, p. 123) acredita que há uma leitura correta e proveitosa, que seria “aquela que capta o texto na sua totalidade complexa sem o reduzir aos episódios da sua intriga ou a uma coletânea de sentenças pessoais”. No entanto, para Chartier (1985, p.123), essa proposta de leitura indicada por Rojas cria uma tensão na história da leitura quando sugere que a leitura é, por um lado, “prática criadora, produtora de sentidos singulares de significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores de textos ou dos fazedores de livros: ela é uma ‘caça furtiva’, no dizer de Michel de Certeau”, por outro

lado, o leitor é pensado seja pelo editor, comentador ou o autor. Para Chartier (1985), abordar a leitura requer considerar em conjunto a liberdade do leitor, que deve ser irreduzível aos condicionamentos que pretendem refreá-la, pois cada leitor é singular, e com suas experiências de leitura que são únicas o leitor ajuda a dar sentido ao texto. Seria, portanto, no processo de recepção leitora que o sentido do texto vai sendo construído.

A recepção textual depende de cada leitor é o que apresenta Roland Barthes (1973) ao desenvolver reflexões sobre o prazer e a fruição da obra de arte. Para esse autor, é necessário existir um jogo entre escritor e leitor onde o texto possa fluir. Barthes distingue texto de prazer de texto de fruição. O texto de prazer seria aquele que “contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura” (p. 49) já o texto de fruição desconforta e coloca em situação de perda “faz vacilar as bases históricas, culturais e psicológicas do leitor, a consistência de seus gostos, dos seus valores e das suas recordações, faz entrar em crise a sua relação com a linguagem” (p. 49). Se o leitor é apresentado a um texto tagarela, ou seja, a um texto frígido, a fruição não ocorrerá uma vez que esse tipo de texto não clama a participação do leitor. Para esse mesmo autor, só há texto se houver brio — que seria a sua vontade de fruição que ocorre quando o texto excede a procura, ultrapassa a tagarelice, transborda, contraria a linguagem e penetra no imaginário do leitor.

O texto de prazer ao penetrar no imaginário do leitor ajuda na sua transformação. O ato de ler conduz o leitor à alteridade, tanto sua quanto à de seu semelhante. A fórmula para a leitura reside em encontrar algo que “nos diga respeito, que possa ser utilizado como base para avaliar, refletir, que pareça ser fruto de uma natureza semelhante à nossa, e que seja livre da tirania do tempo” (BLOOM, 2000, p.18). Ainda de acordo com esse mesmo crítico, se lemos é porque estamos em busca de prazer e da satisfação de algo pessoal, não social. Lemos para fortalecer o ego, para tomar ciência dos autênticos interesses do ego. Esse é um crescimento que nos proporciona prazer. Lemos tanto e intensamente porque a vida real nos impossibilita conhecer “tantas pessoas com tanta intimidade; porque precisamos nos conhecer melhor; porque necessitamos de conhecimento, não apenas de terceiros e de nós mesmos, mas das coisas da vida” (BLOOM, 2000, p. 25).

Na concepção de Tzvetan Todorov (2009) a literatura conduz a um conhecimento do ser humano, ela amplia o nosso universo e nos incita a outras maneiras de concebê-lo. Abre ao infinito as possibilidades de interagir com o outro, por isso enriquece infinitamente ao proporcionar sensações indescritíveis. Não é um simples entretenimento. Ao representar a existência humana, a literatura pode muito. Ela estende a mão e ajuda o ser humano a viver e

a conviver de forma mais próxima daquele que o cerca. E o mais importante é que a literatura pode transformar a cada um a partir de dentro. Dessa forma, uma das funções da literatura seria a de preparar o leitor para uma transformação, daí a importância da leitura literária para a formação humana. Essa visão se torna mais evidente ao contemplarmos com Antonio Candido (1995, p. 256) a compreensão de que

a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade.

Em outro estudo, o mesmo estudioso considera a literatura essencial, porque corresponde a uma necessidade básica humana de ficção, uma vez que ela nos transporta a outro mundo e nos faz sonhar, já que ninguém é capaz de passar um dia sem sair de sua realidade, ela se apresenta como ponto de equilíbrio social, tornando-se algo essencial (CANDIDO, 1972). Ao compartilhar com Candido a compreensão de que a literatura tem um poder humanístico, o professor não pode deixar de levar para a sala de aula o texto ficcional, já que a literatura pode transformar o sujeito.

O escritor Mario Vargas Llosa (2009) acredita no valor da literatura para o equilíbrio e desenvolvimento de uma sociedade. Para ele, uma sociedade sem literatura está condenada à barbárie no plano espiritual, o que pode pôr em risco a liberdade do próprio ser humano. Complementando a ideia de que o mundo sem romances seria um caos, Llosa (2009, p. 05) o descreve como

incivilizado, bárbaro, órfão de sensibilidade e pobre de palavra, ignorante e grave, alheio à paixão e ao erotismo, o mundo sem romances, esse pesadelo que procuro delinear, teria como traço principal o conformismo, a submissão dos seres humanos ao estabelecido. Seria um mundo animal.

Em ensaio sobre as funções da literatura, Umberto Eco (2003) argumenta que a principal função da literatura é a educação ao fado e à morte, isso porque a literatura apresenta contos que são “imodificáveis”. São imodificáveis porque é impossível alterar o destino das personagens mesmo a despeito das possibilidades que o hipertexto² gera de migração do texto e de alteração das histórias que conhecemos e nos obcecamos. Esses contos apresentam

² O termo hipertexto é usado no sentido atribuído por Gerard Genette. GENETTE, Gérard. *Palimpsestos: a literatura de segunda mão*. Extratos traduzidos do francês por Luciene Guimarães e Maria Antônia Ramos Coutinho. Belo Horizonte: FALE, 2006.

personagens que fazem parte de nossas vidas, nos fazem viver e contam também sobre nós. Os contos imodificáveis relegaram personagens como entidades de literatura que estão entre nós [...] “depois que foram criadas pela literatura e alimentadas por nossos investimentos passionais, elas estão aqui e com elas temos que ajustar contas [...] elas existem como hábitos culturais, disposições sociais” (ECO, 2003, p.18). Essas personagens nos fazem tocar com os dedos a impossibilidade de mudá-los porque “qualquer que seja a história que se esteja contando, contam também a nossa, e por isso nós os lemos e os amamos” (p. 18). Estes contos nos ensinam a viver e a morrer.

A literatura é vida porque seu instrumento mais penetrante é a língua, afirma Compagnon (2009). Apesar das diversas maneiras de representação que falam da vida humana, a literatura é a forma mais eficiente de falar ao homem, pois o romance permite o uso da imaginação no tempo determinado da leitura, daí seu valor perene: “a literatura não é a única, mas é mais atenta que a imagem e mais eficaz que o documento, e isso é suficiente para garantir seu valor perene: ela é A vida: modo de usar” (COMPAGNON, 2009, p. 55). Qual a utilidade e pertinência da literatura no século XXI para a vida, ou seja, literatura pra quê? Questiona-se o professor Compagnon (2009): “quais valores a literatura pode criar ao mundo atual? Que lugar deve ser o seu no espaço público? Ela é útil para a vida? Por que defender sua presença na escola?” (p. 20). Para refletir sobre essas questões, que segundo Compagnon são críticas e políticas, esse professor expõe quatro argumentos a favor da literatura nos dias atuais. Primeiramente, a literatura detém um poder moral, ela deleita e instrui. Esse é um conceito que remonta à tradição clássica. Em segundo lugar, ela seria um remédio. Definição advinda do século das Luzes de que a literatura cura o leitor, especialmente do obscurantismo religioso. Ela tem o poder de contestar as forças autoritárias. Em terceiro lugar, a literatura corrige os defeitos de linguagem. Ela seria um remédio não mais para os males da sociedade, e sim para a inadequação da língua. Nesse sentido, a literatura possibilita ao indivíduo ultrapassar os limites da linguagem ordinária, consertando a língua, pois a literatura “fala a todo o mundo, recorre à língua comum, mas ela faz dessa uma língua particular” (p. 37). Por fim, o quarto poder da literatura estaria no seu impoder, pois a literatura recusa qualquer poder além do exercício sobre ela mesma. Ela não teria nenhuma aplicação social ou moral, ela é neutra. A literatura, portanto, não detém o monopólio sobre nada, e seu poder estaria no “aprendizado de si e do outro, descoberta não de uma personalidade fixa, mas de uma identidade obstinadamente em devenir” (p. 57).

Gabriel Perissé (2006, p. 18) descreve e resume o que se está abordando sobre a função da literatura. Para ele, o encontro com a palavra literária é uma das experiências mais

ricas, pois

livra-nos do vazio abissal, do tédio mortal, da encapsulação, da asfixia existencial, desse nível infraciador a que somos rebaixados, e no qual passamos a ser, menos do que pessoas: objetos, e objetos de não-amor. A palavra literária será, neste caso, a palavra viva, vivificadora, provocadora, cheia de sentido, humanizadora, criadora de vínculos — palavra rebelde, em suma.

Essas reflexões permitem reafirmar a ideia de que a linguagem literária possibilita ao leitor acessar uma parte da experiência humana que lhe ficaria inacessível sem o contato com o texto ficcional. De certa forma, essa é a visão que o documento oficial *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006) defende ao abordar o ensino de literatura no Ensino Médio. Esse documento realça a importância do gênero literário para a formação humana e contempla a prática leitora como um meio de transcender o simplesmente dado, capaz de promover o gozo da liberdade que só a fruição estética permite. Essa experiência estética só pode ocorrer com o contato efetivo com o texto literário. Este, devido à sua capacidade de provocar estranhamento no leitor, o que é provocado pela elaboração incomum da linguagem, seria o texto mais propício ao desenvolvimento crítico do aluno. As *Orientações Curriculares* também deixam evidente que cabe ao professor refletir sobre seu papel na formação do leitor escolar bem como seus objetivos nas práticas com o texto literário. A formação do leitor escolar é o que será destacado na seção posterior.

1.3 A formação do leitor escolar

Um dos desafios do professor de Língua Portuguesa tem sido o de promover a leitura de literatura em sala de aula, pois é comum ao aluno, quando da indicação de uma obra literária, recorrer à internet, e em poucos minutos ter em mãos o resumo do livro que deveria ser lido. Dessa forma, o leitor pode deixar de apreciar o texto na íntegra e de compartilhar com o autor desse momento único que é o da leitura e sua construção de sentidos.

A tela e sua maneira de representação eletrônica dos textos transformaram radicalmente as relações do leitor com o texto e abriu novas e imensas possibilidades nas maneiras de ler, destaca Chartier (1994). O texto na tela representa uma nova revolução no espaço da escrita e também da leitura.

A representação eletrônica dos textos modifica totalmente a sua condição: ela

substitui a materialidade do livro pela imaterialidade de textos sem lugar específico; às relações de contiguidade estabelecidas no objeto impresso ela opõe a livre composição de fragmentos indefinidamente manipuláveis; à captura imediata da totalidade da obra, tornada visível pelo objeto que a contém, ela faz suceder a navegação de longo curso entre arquipélagos textuais sem margens nem limites. Essas mutações comandam, inevitavelmente, imperativamente, novas maneiras de ler, novas relações com a escrita, novas técnicas intelectuais (CHARTIER, 1994, p. 100-101).

Essas novas maneiras de ler impostas pela “revolução eletrônica” trazem novos desafios para a educação. De maneira que fica o questionamento: será que os profissionais da educação não estão preparados para utilizar do desenvolvimento tecnológico como ferramenta para a formação de leitores? Ou o comportamento do aluno, quando recorre à internet para ler o resumo de uma obra, é realmente uma barreira para o desenvolvimento do jovem como leitor? São questões que merecem reflexão, já que não há dúvidas, pelo menos para os pesquisadores da área da leitura, como já destacado, sobre as funções da leitura do gênero literário para a formação do aluno. A presença da literatura na escola é essencial porque como linguagem ela pode livrar o homem das amarras ideológicas, ajudando-o a situar-se na sociedade, levando-o a exercer plenamente sua condição de sujeito. Afinal, é à literatura,

como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, sua utopia (LAJOLO, 1999, p. 106).

Devido à elaboração peculiar do texto literário, o trabalho com esse gênero textual pode possibilitar ao leitor um encontro singular com o mundo e com sua própria individualidade. Segundo Benedito Nunes (1999), o texto literário, dada sua constituição, possibilita ao leitor a participação no processo de criação textual. A leitura literária permite a relação leitor/texto, provocando assim uma experiência singular de leitura. O leitor, ao participar do processo da criação textual, seria o responsável pelo reavivamento do sentido do texto, dando-lhe concretude. Dessa maneira, o autor real desaparece por trás do que produziu,

isso significa que ele irrealiza no seu produto, no poético, passando ao *status* de narrador ou de voz lírica, autor derivado (*implied author*) e não verdadeiro. Mas o destinatário do texto, o leitor, é sempre real. É nele e por ele que o sentido do texto se efetua e a obra ganha a sua vida própria, histórica, reavivada em tempos e épocas diferentes (NUNES, 1999, p. 197).

Para que a leitura literária se concretize é preciso que o leitor seja capaz de estabelecer as relações possíveis de significados que o autor e o texto lhe permitem. Nesse sentido, o

texto prevê um leitor-modelo (ECO, 2004), que seria aquele leitor capaz de atualizar o texto por meio do preenchimento dos espaços em branco que o autor estrategicamente deixa para serem atualizados no ato da leitura. Diante dessa possibilidade provocada pelo texto literário, a maneira como o professor irá conduzir o jovem aluno à construção de sentidos torna-se fator essencial nesse processo de construção de sentidos, uma vez que a atividade leitora pode ficar comprometida e não se concretizar caso não se estabeleça o diálogo entre autor, leitor e texto.

A sala de aula, por ser o lugar em que o diálogo pode se estabelecer, é o espaço propício para o desempenho de ações que contribuam para a descoberta do universo textual desses leitores em formação, já que a família brasileira, por várias causas, não consegue estimular suficientemente a prática de leitura nas crianças, deixando a responsabilidade de formação leitora para a escola. Assim, é na instituição escolar que o jovem tem a oportunidade de entrar em contato com o mundo da leitura, cabendo à escola assumir as responsabilidades de formação do sujeito-leitor. Em palavras de Zilberman (1991), o processo de formação leitora está vinculado num primeiro momento às características físicas (dimensões materiais) e sociais (interação humana), isto é, à presença de livros, de leitores e de situações de leitura que configurem um quadro específico de estímulo sociocultural a esta prática.

De acordo com Maria de Fátima Cruvinel (2010) a escola seria o lugar que pode garantir o acesso à leitura para muitos jovens e crianças brasileiros. Tendo em vista essa responsabilidade da escola, essa pesquisadora apresenta algumas justificativas para o trabalho com o texto literário no espaço escolar. Pautada em Candido (1972; 1995) aponta o fato de a literatura funcionar como resposta a uma necessidade universal de ficção e fantasia daí a importância da literatura para a formação humana. Outra justificativa que se poderia levar em conta na defesa do gênero literário na escola seria o fato de a literatura ser conteúdo cobrado no concurso do vestibular, o que seria uma oportunidade de o professor mediar a leitura em sala de aula. Nesse caso, a leitura literária, ainda que obrigatória, permitiria dimensionar como se dá o encontro do leitor com o texto.

Para o estabelecimento de práticas leitoras no espaço escolar é importante que as escolas contem com promotores de leituras, mas promover a leitura requer, sobretudo, mediadores que sejam leitores. Saber mediar a formação de um leitor de maneira a conseguir estimular o gosto pela leitura é um fator muito importante dentre as diversas atribuições do professor em sala de aula. O papel do professor seria o de “mostrar uma experiência, uma

inquietação, transmitir uma relação com o texto: uma forma de atenção, uma atitude de escuta, uma abertura”³ (LARROSA, 1996, p. 33). Portanto, para que o aluno, esse leitor específico, consiga estabelecer as relações de significados que o texto literário propicia seria necessária a atuação da figura de um leitor mais experiente, no caso o professor, que por meio das provocações do texto pode atuar como mediador na relação leitora e ajudar esse aluno a elaborar formulações de sentido sobre o texto lido. Na concepção da pesquisadora Kleiman (2000, p. 24) é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto. Muitos aspectos que o aluno sequer perceberia em uma leitura solitária ficam salientados, iluminados na construção conjunta da compreensão. Nesse sentido, o professor é o mediador que propõe estratégias específicas de leitura, faz previsões, indagações e comentários. Daí que uma das perguntas a serem feitas quanto à formação do leitor escolar é se o professor tem conseguido desempenhar o seu papel de mediador, de forma a despertar o interesse pela leitura, uma vez que o trabalho com a leitura literária é um dos instrumentos que o professor pode utilizar para levar o aluno ao autoconhecimento e, por conseguinte, ao desenvolvimento crítico-reflexivo de si e do outro.

Jason Prado (1999) ao desenvolver o projeto Leia Brasil — cujo objetivo era promover a leitura e ajudar a formar leitores a partir da oferta constante e sistemática de livros de literatura — imaginava que a oferta de livros seria o suficiente para formar uma nação de leitores. No entanto, o projeto o despertou para o fato de que a distribuição de livros, o contato com o texto, não são suficientes para a formação de leitores; há a necessidade também da mediação de um professor leitor: “descobrimos que será difícil encontrar um aluno que leia sem um professor leitor” (PRADO, 1999, p. 88). Essa consideração abre espaço para diversas reflexões, entre elas o fato de o professor ser considerado um sujeito não leitor, pois segundo alguns pesquisadores, as escolas brasileiras além de contar com alunos que não leem e também não se interessam pela leitura, contam também com profissionais que não leem. Para Lajolo (1999, p. 16) “o desencontro literatura-jovens que explode na escola parece mero sintoma de um desencontro maior, que nós — professores — também vivemos. Os alunos não leem, nem nós; os alunos escrevem mal e nós também”, o que estaria colaborando para a formação de um quadro em que estudantes saem da escola sem alcançar as mudanças necessárias ao seu desenvolvimento pessoal e coletivo, esperadas do aluno quando do término de sua formação básica.

³ A tradução é de nossa responsabilidade, e apenas para efeito deste trabalho.

Diversas investigações, que tratam da relação do professor com a leitura, destacam a má formação profissional e o baixo grau de letramento do professor como fatores que dificultam o desenvolvimento de uma prática de leitura que leve à formação de sujeitos inseridos nas práticas sociais de leitura e de escrita, ou seja, os professores pouco estariam contribuindo para a formação de um sujeito leitor, que seria aquele capaz de desenvolver um olhar crítico sobre si e o mundo. Em pesquisa realizada pela equipe da Faculdade de Educação do Grupo ALLE — Alfabetização, Leitura e Escrita da Unicamp — Silva (2009) analisou as práticas de leitura e escrita de professores e concluiu que o retrato do professor-leitor brasileiro é de muita amargura, já que a este caberia provocar nos estudantes o entusiasmo pela leitura, por meio de seu testemunho. Segundo Silva (2009, p. 34),

Se a tese de que um leitor, para ganhar maturidade, passa por diferentes etapas de desenvolvimento ao longo de sua vida (cf. Bamberger), veremos que ela nem sempre se aplica aos professores brasileiros, como seria de se esperar. Com isto, podemos hipotetizar a presença de “vazios de leitura” no repertório docente, fazendo com que determinados gêneros textuais, mais propícios de serem lidos numa determinada idade do que em outra, jamais tenham sido experienciados no período anterior a sua entrada no magistério. Nestes termos, pode ocorrer a falta de esteio cognitivo e de testemunho do professor-leitor para entusiasmar os estudantes.

Contrariando a ideia já cristalizada de que os professores não leem, ou leem pouco, o pesquisador Antonio Augusto Gomes Batista (1998) argumenta que os professores são, sim, leitores, apesar de os meios de comunicação, as editoras e as pesquisas em torno da leitura do docente evidenciarem que esse profissional não lê. O professor é leitor, sobretudo, porque ao estar inserido numa sociedade de cultura letrada, ele está exposto “a impressos diversificados e a necessidades sociais que pressionam por seu uso, seja em instâncias públicas, seja em instâncias privadas. São, portanto, leitores” (BATISTA, 1998, p. 27-28). O entendimento de que o professor é um não leitor reside numa concepção defendida por nossa cultura de que a leitura legítima seria aquela que dá prazer. No entanto, o professor é um leitor escolarizado, pois ele está “submerso num espaço construído em torno de uma rede de práticas que faz uso intensivo da escrita, ainda que não necessariamente impressa” (p. 28) e os textos lidos pelos professores, por necessidade de sua profissão, em sua maioria, são os livros didáticos, os livros complementares de exercícios, os textos literários presentes no livro didático, os cadernos dos alunos, seus exercícios e atividades, enfim, são leituras que não valorizam o valor estético da linguagem, e sim a obrigação profissional, o que leva uma grande parcela da sociedade, sejam pesquisadores ou não, a atribuírem ao professor o rótulo de “leitor menor” ou “não leitor”. Expressões que demonstram um nítido processo de exclusão social dos que não se enveredam pela leitura de livros literários, vistos como representantes da verdadeira

cultura. “Os professores seriam, antes de tudo, ‘leitores escolarizados’ e tenderiam a investir, mesmo em suas leituras não diretamente voltadas para a escola e à prática docente, nas competências e nas disposições escolares adquiridas ou utilizadas escolarmente” (BATISTA, 1998, p. 46).

Para Batista as pesquisas devem procurar descrever e compreender as práticas do professor analisando em que situações ele se forma como um sujeito leitor: “como se caracterizariam os professores leitores? Quais seriam suas disposições em relação à leitura? Em torno de que necessidades, impressos e práticas se formariam como leitores e desenvolveriam práticas do ler?” (BATISTA, 1998, p. 29). Em conformidade com esse autor temos Luiz Percival Leme Britto (1998) ao defender que o professor, por estar inserido numa sociedade letrada não teria como fugir de uma diversidade de textos em sua prática escolar. Por isso, sua prática de leitura se limita a um nível pragmático de leitura estabelecido pela cultura escolar e também pela indústria do livro didático. Considerando-se que o ato de ler envolve uma diversidade de práticas e modos que vão além do estereótipo de leitura de ficção, estabelecido pelo modo de ser burguês, em que a leitura deve estar associada ao prazer, à fruição estética, o professor é sim um leitor, mas “mais que ser um leitor ou não-leitor, o professor é um leitor interdito” (BRITO, 1998, p.78), pois suas leituras geralmente não conseguem ultrapassar as barreiras das exigências escolares. Nesse sentido, as práticas de leitura do cotidiano do professor estão condicionadas às demandas de sua atuação profissional e não à busca do prazer estético.

A situação dos profissionais de leitura foi investigada pelo professor Agostinho Potenciano Souza (2003) em pesquisa realizada sobre a leitura no Ensino Médio. Esse pesquisador traçou um panorama da situação dos profissionais de leitura que atuam no Ensino Médio e constatou alguns perfis entre esses leitores. O professor criativo seria aquele que sente a necessidade de tirar o aluno da inércia em relação à leitura, para tanto, ele se auto-organiza e se atribui a coragem de agir, arriscar e buscar o novo; o professor inconformado, cuja identidade está sendo construída numa área mediana, não possui o atrevimento de cortar as amarras de dependência do seu meio, por isso ele cumpre um programa pronto e promove práticas de leituras tradicionais; já o professor submisso é aquele que se considera produto das circunstâncias e, por isso se mostra um indivíduo incapaz de produzir uma nova situação. Suas práticas de leitura não são envolventes, e seguem o programa do livro didático. Para justificar sua inércia, esse profissional aponta a má formação, o programa do governo ou a falta de apoio da escola, o desinteresse do aluno ou o sentimento de impotência como justificativas de sua exclusão entre os leitores. Diante dessa realidade, como fica o aluno?

O entusiasmo seria a chave que abriria a porta para o aluno adentrar no mundo da literatura, conforme sugere Ana Maria Machado (2001). Para essa autora, para que o aluno consiga desenvolver o interesse pela leitura, seria necessário que o professor passasse sua paixão pelo livro por meio do próprio exemplo, ou seja, que ele tivesse uma relação boa e importante com os livros. Sem dar o exemplo o professor não consegue despertar no aluno a curiosidade pela leitura, e se este não vê e não sente que o ato de ler pode ser algo prazeroso, ele não sentirá curiosidade por explorá-la e acaba por fazê-la por obrigação. O professor, portanto, seria o responsável por contaminar o aluno com o seu próprio entusiasmo. Nesse sentido, para que o professor possa desenvolver com êxito seu papel de mediador de leitura literária a primeira das alternativas estaria nos cursos de graduação. Essa é uma das propostas sugerida pelos estudiosos em prática de leitura literária em sala de aula, que apontam a necessidade de os cursos de graduação oferecerem disciplinas voltadas à formação efetiva do próprio professor como sujeito-leitor. Para Maria Antonieta Antunes Cunha (2008, p. 56),

Em todas as instâncias de governo, mas também nas escolas privadas de Ensino Superior, é essencial iniciar ou ampliar ações de disseminação (ou apoio) de cursos, em vários níveis, de formação de gestores para a leitura, cursos de educação continuada com uma carga horária expressiva na área da leitura e da literatura, produção e, sobretudo, divulgação e aquisição de obras técnicas e de pesquisa sobre o assunto para esses profissionais.

Incentivar os profissionais da educação a descobrir os encantos da leitura literária seria uma das ações que as instituições de Ensino Superior deveriam promover na formação de professores já que, conforme evidenciado, professor não leitor assíduo de textos literários não forma alunos leitores. Portanto, é essencial que o professor obtenha uma experiência estética. Sem vivenciá-la o professor fica impossibilitado de ajudar o aluno no estabelecimento do “encontro singular” que o texto literário possibilita.

No capítulo seguinte, retomo minha experiência leitora com Clarice, com a pretensão de realçar a importância do protagonismo do professor leitor na escolha do texto a ser indicado para leitura escolar. Em seguida, trarei para a pauta algumas discussões sobre a literatura de massa e o cânone literário, questões que a escolha da ficcionista suscitou.

2 CLARICE LISPECTOR COMO PROVOCAÇÃO

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 ajuda 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.

(Tzvetan Todorov)

Um contato especial com os textos de Clarice foi fundamental quando da escolha de sua obra. Ativando a minha memória de leitora, relembro que a escrita da romancista me intrigou na adolescência, quando tive o primeiro encontro com seu texto. Suas personagens, a construção narrativa e a linguagem poética me pareceram diferentes em meio ao que era indicado como leituras obrigatórias pelos professores de Língua Portuguesa. Naquela fase leitora, apesar da minha inclinação para leitura de literatura, poucas das obras indicadas pela escola me arrebatavam e eu as lia por mera obrigação escolar. A fase de descoberta se iniciou com a experiência leitora de *A hora da estrela*. Algum tempo depois, a leitura de *Perto do coração selvagem* imprimiu-me uma sensação desconfortável, um tanto quanto indescritível para aquele momento em que procurava definir para as colegas, nos intervalos das aulas ou nos encontros constantes na biblioteca, a densidade da escrita clariceana, a surpresa diante de seu texto. A falta de palavras para definir essas sensações talvez tenha ocorrido por causa do pouco contato que eu tinha com textos de linguagem tão bem elaborada ou minha própria imaturidade leitora talvez tenha me impedido de dimensionar a amplitude de seu texto.

A singularidade da escrita, que me deixou intrigada na adolescência, só foi compreendida anos mais tarde, quando decidi me aprofundar nos estudos literários, e recorri à minha memória afetiva de leitora para lembrar qual escritor havia deixado marcas na jovem adolescente, de forma que pudesse causar a outros jovens o mesmo impacto que a mim causara ou pelo menos a sensação da descoberta. Foi nessa fase que tive uma maior aproximação com o universo clariceano e busquei conhecer um pouco da crítica feita à sua obra, o que me levou a compreender melhor minhas sensações de leitora, ao identificar como marca a dupla e contraditória natureza capaz de instigar e embriagar o leitor.

A experiência como leitora do gênero literário, e especialmente leitora de Clarice Lispector, antes de ser professora, me faz acreditar que os textos da autora de *Felicidade*

clandestina são capazes de suscitar no leitor, notadamente no jovem-leitor, a reflexão sobre sua subjetividade e sua relação com o outro e com o mundo. Isso porque ler um texto de Clarice é conduzir-se pelos labirintos interiores, descobrir-se e, sobretudo, inquietar-se, sensações provocadas pela singularidade da ficção clariceana, a qual se constrói mediante estratégias narrativas que possibilitam ao leitor ocupar com sentidos os vazios do texto (NUNES, 1999). Essa experiência de leitura, muito acentuadamente, provoca o leitor a participar da constituição textual, estabelecendo um diálogo sutil, mas efetivo entre texto e leitor.

A ficção clariceana permite uma diversidade de enfoques, uma vez que a escritora tematiza a existência humana e expressa sentimentos como ódio, amor, medos ou desejos de maneira “vertiginosa” e por meio de um estilo incomum, caracterizado seja pela inovação na técnica expressiva, por meio de frases incompletas, repetições, modo de construção das personagens, ou pela forma sutil de explorar as questões sociais. Todas essas particularidades da escritura da ficcionista ampliam as possibilidades de desenvolvimento de práticas leitoras.

Os recursos citados como o efeito de inacabamento do texto, as frases suspensas ou as repetições, podem ser utilizados no ato da prática leitora para estimular a participação do leitor no preenchimento de vazios, conduzindo-o na construção de significados. A técnica expressiva, por sua inovação, quando não segue o enredo tradicional, com início, meio e fim, é uma singularidade à qual podemos recorrer como forma de despertar e prender a atenção do leitor. Nesse sentido, podemos pensar que o leitor jovem, afeito às novidades, irá se sentir instigado com esse desafio da escritura clariceana. Suas personagens, por serem convencionais como professores, meninos adolescentes, velhos, duplas de amigos ou animais domésticos (SANT'ANNA, 1991), podem permitir uma maior identificação do jovem leitor com a narrativa, levando-o a vivenciar uma experiência que talvez de outra forma ele não tivesse como vivenciá-la (BLOOM, 2000). Vale acrescentar que, numa defesa da leitura do clássico para o amadurecimento do leitor, Bloom (1995, p. 38) argumenta que o estudo da literatura, “como quer que se o faça, não vai salvar nenhum indivíduo, não mais do que melhorar qualquer sociedade. Shakespeare não nos tornará melhores, nem piores, mas pode ensinar-nos a entreouvirmos quando falamos a nós mesmos”.

A epifania, procedimento da escritura clariceana em que uma revelação súbita ocorre à personagem e a leva a uma tomada de consciência ou mudança de comportamento (SÁ, 2000), pode gerar a possibilidade de o adolescente entender certas situações cotidianas como momentos de revelação para si, o que talvez o induza a mudar de comportamento ou a

esclarecer sua percepção sobre a vida, sobre si e o outro. A tomada de consciência pode não ser só da personagem, e sim do leitor.

Ler a obra de Clarice e optar por refletir sobre algumas questões sociais é outra possibilidade de enfoque, uma vez que em sua obra são constantes as relações entre patroas e empregadas, ou problemas de luta de classes (ARÊAS, 2005). Enfim, a produção clariceana, por sua abertura, como deixa entender sua fortuna crítica, possibilita ao leitor apropriar-se de sua obra por diversos caminhos, e pode transformar-se em uma das janelas pela qual o leitor passe a enxergar no horizonte as diferentes possibilidades de crescimento, tanto pessoal quanto social. Foi por essa janela literária que adentrei e pude aos poucos vislumbrar na ficção clariceana possibilidades de amadurecimento leitor e pessoal.

A cantora Maria Bethânia, ao ser convidada a participar de uma seleção de contos organizada por Montero (2009) — uma das biógrafas da romancista —, resume o impacto que a obra da escritora Clarice lhe causara:

Não posso fazer um texto sobre Clarice. Minha admiração por ela e pelo trabalho dela, sua obra, me faz, me obriga a reconhecer que não sou capaz de comentar o que for sobre sua obra. É que sempre parece impossível pra mim dizer não a qualquer coisa sobre Clarice. Mas a consciência deve ser ouvida. A razão também. Não sou capaz. Sou muito pequena para tecer comentários sobre ela. Dizer textos dela posso, como intérprete. Daí a escrever sobre sua obra, ou escolha de sua obra, vai um longo caminho (BETHÂNIA apud MONTERO, 2009, p. 189).

Diante do desafio que é falar sobre Clarice, como bem ressalta essa cantora, que se julga pequena em presença da obra clariceana, utilizo esse depoimento para mostrar o quanto essa romancista é instigante. Considerando-se as inúmeras declarações de que ler Clarice é difícil, o professor pode se intimidar e não levá-la para sala de aula, mas em presença de uma obra tão provocadora, o professor, como figura mediadora da leitura, não deve ter medo de dar a ler Clarice aos seus alunos, pois conforme já mencionado, é papel do professor ser mediador do ato de ler. Nesse sentido, ele deve ter o cuidado de indicar textos que façam sentido para a faixa etária do aluno e que permitam o seu amadurecimento como leitor. Para alcançar tal finalidade é necessário que se ponha o aluno em contato com textos complexos. E complexo não é necessariamente um texto incompreensível (LAJOLO, 1991), e sim a relação que o texto permite instaurar entre ele (texto) e seu leitor. Essa relação será mais amadurecedora para o aluno à medida que a escola for expondo esse leitor a uma gama variada de textos, que seria uma forma de melhorar a leitura dos leitores escolares. E melhorar tem a ver com a construção sucessiva e simultânea de significados que o aluno vai aprendendo a construir à medida que é exposto à linguagem estética.

Se Clarice é considerada complexa, cabe à escola lidar com essa situação e não ter medo de indicá-la como leitura, pois, como defende Lajolo (1991), se se pretende que a escola represente o espaço em que o aluno possa amadurecer sua condição de leitor, é preciso que os textos que nela circulem deem margem a isso. A escola deve abolir os preconceitos e proporcionar ao aluno o contato com os diversos tipos de linguagem literária. Como assevera Candido (1995), na luta pelos direitos humanos, o acesso aos diferentes níveis de cultura deve ser assegurado a todos, por isso ter acesso à linguagem estética é um direito inalienável de todo cidadão, e a literatura não pode ser privilégio de poucos. Numa sociedade como a nossa, com altas taxas de analfabetismo, o acesso aos bens culturais pelos menos favorecidos não pode ser relegado a segundo plano. Em palavras do mesmo crítico,

Para que a literatura chamada erudita deixe de ser privilégio de pequenos grupos, é preciso que a organização da sociedade seja feita de maneira a garantir uma distribuição equitativa dos bens. Em princípio, só numa sociedade igualitária os produtos literários poderão circular sem barreiras, e neste domínio a situação é particularmente dramática em países como o Brasil, onde a maioria da população é analfabeta, ou quase, e vive em condições que não permitem a margem de lazer indispensável à leitura. Por isso, numa sociedade estratificada deste tipo a fruição da literatura se estratifica de maneira abrupta e alienante (CANDIDO, 1995, p. 257).

Dessa forma, cabe à escola garantir ao aluno o acesso à linguagem literária, já que como lembra Lajolo (1999, p. 106) “o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, tornar-se seu usuário competente”. Ao permitir o acesso de todos à linguagem literária, a escola desempenha seu papel de formar leitores críticos e reflexivos, pois é obrigação dela oferecer ao aluno instrumentos para que posteriormente ele consiga fazer a sua opção (CALVINO, 2007), mesmo sabendo que suas escolhas futuras podem não ser determinadas pelas orientações sugeridas pela escola.

Assim sendo, fui convencida da escolha de Clarice, sobretudo, pela afinidade que tenho com a sua obra. E não poderia ser diferente, pois o professor antes de ser um profissional é um sujeito que lê, e a literatura conta com a subjetividade do leitor, suas individualidades, suas leituras, suas experiências de mundo. Paralelamente à autonomia do aluno-leitor que tanto se busca, é preciso realçar a necessidade também do protagonismo do professor nas escolhas. Em se tratando de indicação de leitura na escola, a relação do professor com o escritor a ser indicado deve ser levada em conta.

2.1 Literatura: da imposição escolar à escolha do leitor

O desenvolvimento desse projeto de leitura literária no contexto escolar me permite trazer para a reflexão alguns questionamentos. A interrogação surgida inicialmente — e que surgiu quando eu procurava justificar a escolha da ficção clariceana para o desenvolvimento de práticas leitoras no Ensino Médio, — foi a do porquê da escolha de um texto clássico em detrimento de um texto da literatura de massa, ou por que trabalhar com Clarice Lispector, considerada hermética, difícil e não com Stephenie Mayer⁴ escritora de *best-sellers*, de muita aceitação entre os jovens e presente em boa parte de suas leituras atuais?

Para discutir essa questão recorro, inicialmente, ao estudo da pesquisadora Cruvinel (2002), que trata da formação do leitor via prática escolar de leitura e problematiza algumas afirmações cristalizadas pelo domínio comum e também no âmbito escolar como a de que “A leitura do texto clássico é difícil”. Para discutir essa afirmação, essa pesquisadora desenvolve uma prática de leitura do conto “A causa secreta” de Machado de Assis, autor considerado de difícil leitura por muitos de seus leitores. Dessa experiência de leitura efetuada com jovens leitores, ficou evidenciado que a leitura, quando mediada pelo professor, pode se tornar mais fácil para o jovem aluno que, frequentemente, diz não haver compreendido um texto, mas confessa conseguir adentrar nas malhas narrativas e compreender o que lhe ficara obscurecido quando auxiliado por um leitor mais experiente. Portanto, o uso do texto clássico pelo professor em sala de aula é importante porque lhe possibilita desmitificar entre os jovens leitores o discurso de que “A leitura do texto clássico é difícil”. No entanto, o professor acaba por se sentir intranquilo e insatisfeito ao trabalhar com o texto clássico, pois é a literatura de massa que tem sido cada vez mais consumida por jovens adolescentes e ganhado espaço em seus armários (SODRÉ, 1985).

A obra clássica, em uma de suas definições, seria aquela que exerce influência particular ao se impor como inesquecível e se ocultar nas dobras da memória, “mimetizando-se como coletivo ou individual” (CALVINO, 2007, p. 07). Presumindo uma sociedade homogênea, que precisava ser guiada e informada por uma cultura escrita, e com o intuito de difundir seus valores e ideologia, a academia, no Ocidente, elaborou listas de obras consideradas modelo, o que veio a se constituir pelo chamado “cânone ocidental”

⁴ Autora da série *Crepúsculo*, *best-seller* composto por quatro livros que tratam de uma história de amor entre uma jovem e um vampiro.

(PETRUCCI, 1999). Segundo esse mesmo estudioso, a elaboração dessas listas não tem sido suficiente para garantir uma leitura de qualidade, e como consequência a sociedade se imagina diante de uma crise da leitura e do livro. Na verdade, a sociedade estaria vivenciando uma transformação na prática leitora, ocasionada pela produção desordenada de obras frágeis, que geram uma pressão às ideologias da leitura do ocidente e acabam corroendo a autoridade do que seria o cânone ocidental. Com isso, o público leitor fica nas mãos do mercado editorial que, em busca do consumidor, utiliza para a venda de um livro as mesmas estratégias adotadas na venda de uma mercadoria qualquer. Dessa forma, ao escolher um livro o consumidor avalia-o no *design* ou a apresentação, selecionando o produto não só pelo preço, mas também pela sedução gráfica. Essa escolha desordenada e imprevisível fez surgir o leitor anárquico, representado, sobretudo, pela figura do jovem. E, como numa reação em cadeia, o mercado consumidor abre espaço para a figura do escritor anárquico, que produz para o consumo, daí o surgimento de obras compiladas, mal redigidas e de péssima qualidade literária (PETRUCCI, 1999). Assim, as instituições ideológicas, como a escola ou a igreja, que antes eram encarregadas de manter e difundir o cânone literário perdem sua força e poder de influência.

Tais observações me remetem, novamente, à minha memória de leitora, que conforme já mencionado, conheci a obra da escritora na adolescência e vim resgatá-la quando já estava exercendo a profissão de professora. A influência do texto literário no meu amadurecimento leitor me faz recorrer ao diálogo com o pesquisador Ítalo Calvino (2007), para quem a escola tem a obrigação de oferecer aos seus estudantes certo número de clássicos para que ao fim ele possa escolher o seu clássico pessoal. Assim, como a escola contribuiu positivamente para a escolha dos meus clássicos pessoais, e como fui tocada, me sinto impulsionada a querer, como professora, disseminar entre os jovens leitores a paixão pela palavra literária, tendo como eixo norteador a escritura clariceana. Ainda pelo viés da memória afetiva de leitora, espero, talvez de forma elevada, que assim como a leitora personagem Ema Bovary procurava uma saída para o tédio em que se encontrava embalando-se nas narrativas de romances, o jovem leitor — um desavisado, caçador de bens em terras alheias (DE CERTEAU, 1994) — caminhe pelo desconhecido e atribua sentido à própria vida ao ler Clarice, já que a temática essencial nos seus textos recai sobre os problemas cotidianos da existência humana.

O contato com a estética clariceana pode contribuir para a constituição dos clássicos pessoais, se dividirmos com Bloom (1995) a ideia de que a leitura de uma obra canônica representa uma surpresa misteriosa ao nos fazer sentir estranhos em casa. Entendido por esse ângulo, o jovem contará assim com mais uma possibilidade de sentir-se em casa, portanto,

aconchegado, mesmo que inicialmente de forma incomodada, ao entrar em contato com a escrita da autora de *A hora da estrela*.

As obras de entretenimento e as clássicas caracterizam diferentes fenômenos de produção e reconhecimento de textos. Conforme explica Muniz Sodré (1985), a literatura culta seria aquela reconhecida por críticos literários e adotada por instituições como a escola, a academia, o círculo de leitura; já a literatura de massa não tem nenhum suporte escolar ou acadêmico e a ela são atribuídos valores como “envolvente”, “emocionante”, juízos próprios do mercado consumidor. De acordo com o mesmo autor, quem decide as condições de produção do texto destinado ao público consumidor é o mercado, que irá determinar os conteúdos, a intriga, pois

o texto de massa apresenta um produto capaz de espicaçar a *curiosidade universal*: crime, amor, sexo, corpo, aventura, etc., são alguns dos significados constantes, associados a informações trazidas no bojo das novidades técnico-científico-culturais. Esses conteúdos (significados constantes e informações atualizadas) associados às imagens suscitadas pelo emprego do mito — responsável por toda uma gama de identificações projetivas — constituem o material de consumo do leitor (SODRÉ, 1985, p. 17, grifos do autor).

Numa era em que o consumismo é estimulado, a literatura passa a ser produzida para o consumo, seguindo as normas do mercado editorial, que visa ao lucro e, portanto, define a publicação ou não de uma obra. A literatura de massa, de acordo com Sodré (1985), tem sua origem nos romances de folhetim (*roman-feuilleton*), cuja publicação em massa ocorreu a partir de 1830 na França, e eram publicados nos rodapés dos jornais. Essa era uma forma de responder às necessidades do público urbano, leitor da classe média, em sua maioria mulheres, que procuravam amainar as angústias do cotidiano. Cientes da necessidade do público que buscava entretenimento, os jornais passaram a publicar histórias cuja continuidade se dava na semana seguinte. Surge, assim, a indústria cultural, que buscava atender a esse tipo de leitor à procura de entretenimento. No Brasil, os romances eram publicados em jornais devido às dificuldades técnicas para edição de livros, os quais eram publicados fora do país.

Às obras produzidas em massa, para o consumo dos leitores, são utilizados termos como literatura de massa (SODRÉ, 1985), literatura de entretenimento (PAES, 1990) ou paraliteratura (CALDAS, 2000), das quais os *best-sellers* são uma das modalidades. Conforme explica Silvia Helena Simões Borelli (1996), as denominações utilizadas para se classificar a literatura em culta ou não se alteraram inúmeras vezes no decorrer do tempo. Como exemplo de uma mudança de paradigma na literatura, essa autora destaca que

Shakespeare, por exemplo, já foi considerado, em sua época, como autor popular. Rabelais, considerado por Mikhail Bakhtin (1987, p. 2) – ao lado de Dante, Boccaccio, Shakespeare e Cervantes – um dos criadores da nova literatura europeia, foi recusado pelo seu *caráter popular* e pelo *aspecto não-literário* de sua obra. Hoje, todos são tidos como representantes inequívocos de literatura consagrada (BORELLI, 1996, p. 25, grifos da autora).

Essa mesma constatação é feita por Waldenyr Caldas (2000) ao lembrar que Walter Scott, Alexandre Dumas e Paul Feval, entre outros, foram escritores de romances da literatura de massa. Para esse autor, se for feita uma investigação de cunho estilístico, das formas linguísticas, da densidade de significação da obra literária, enfim de estrutura de romance, as obras dos escritores mencionados “não comportariam um estudo literário capaz de contribuir com qualquer outra coisa que não fosse a constatação de uma literatura, de um tipo de romance amoldado ao modelo linear” (p. 79), que seria aquele com estrutura básica de início, meio e fim, cujas narrativas têm como objetivo o desenrolar de situações e fatos específicos, e os aspectos sociais e psicológicos não são valorizados na narrativa.

Caldas (2000) prefere utilizar o termo paraliteratura para se referir a toda “produção cultural no campo da escritura destinada ao consumo em grande escala” (p. 99). Para esse autor, essa literatura, considerada de mau gosto, destinada aos “menos cultos”, tem um grande valor para a sociologia na medida em que tem grande aceitação pelo público e é consumida em grande escala pelo leitor médio brasileiro, a despeito da sua qualidade estética, tão questionada entre os acadêmicos. Para esse sociólogo, a paraliteratura é feita para o leitor que não apresenta grandes preocupações com a “grande literatura”, ou seja, para quem

é indiferente ler Guimarães Rosa ou Adelaide Carraro. Como o primeiro exige conhecimentos anteriores, o domínio de um vocabulário mais rico, possui uma linguagem que menos o atrai, ele fica com o segundo, a quem vai entender muito bem e nada lhe exigirá, senão a leitura pura e simples do romance (CALDAS, 2000, p. 14).

Uma das estudiosas que discute a expansão da literatura de massa e sua aceitação pelo público, Zilberman (1987), chama a atenção para o fato de que a literatura de massa faz parte das preferências de boa parte do público leitor e, independente de suas leis de criação, ela não deve ser rejeitada, e sim analisada. De acordo com essa pesquisadora, a teoria da literatura possui certa dificuldade em lidar com o popular, apesar da propagação maciça dos folhetins, ocorrida na França em meados do século XIX. Para ela, o *best-seller* apresenta alguns elementos que, segundo a teoria da literatura, não são condizentes com a natureza da obra de arte literária: o fato de sua criação ser motivada pela venda e não pela originalidade da escrita; a pouca durabilidade do produto ocasionada pela repetição da fórmula, o que leva o público a

esquecê-la com certa facilidade; e o fato de não obedecer a uma criação artística que prime pela experiência estética. A leitura dos *best-sellers*, gênero que possui leis próprias de criação e gera efeitos na sociedade como a alienação, deve existir no contexto escolar já que, boa ou má, certa ou errada, válida ou não artisticamente, a literatura de massa cumpre a função de desmitificar alguns conceitos propostos pela teoria da literatura, como o de sua autonomia, inovação e durabilidade de uma obra.

Sobre os elementos próprios da literatura de massa e que não estariam presentes na literatura culta, José Paulo Paes (1990, p. 26) destaca:

Na cultura de massa, a originalidade de representação tem importância muito menor. A fim de satisfazer ao maior número possível de seus consumidores, as obras dessas culturas se abstêm de usar recursos de expressão que, por demasiado originais ou pessoais, se afastem do gosto médio, frustrando-lhe as expectativas. Daí que ela se limita, na maioria dos casos, ao uso de recursos de efeito já consagrados, mesmo arriscando-se a banalizá-los pela repetição. Outro critério de diferença é o esforço.

Como se pode perceber, a originalidade e o esforço são aspectos que diferenciam o leitor da literatura considerada culta do leitor da literatura de massa. O leitor médio, portanto, seria aquele que consome um produto por descontração e lazer, enquanto que o leitor crítico seria aquele que faz reflexões sobre o que leu. Para Paes (1990), uma literatura média de entretenimento funciona como degrau na formação de leitores⁵, pois ela estimula o hábito da leitura, o que levaria o leitor a uma escala superior de compreensão das coisas: “onde o entretenimento não se esgota em si, mas traz consigo um alargamento da percepção e um aprofundamento da compreensão das coisas do mundo” (PAES, 1990, p. 30), o que não significa que a leitura do *best-seller* leve necessariamente o leitor a outras leituras consideradas mais significativas para o desenvolvimento do aluno enquanto sujeito. Conforme argumenta Paes (1990), independente da valorização pelos estudiosos da literatura de entretenimento, é esta que vigora no topo das listas dos mais vendidos no país, fator que não

⁵A hipótese de que a literatura de entretenimento pode levar o leitor a um processo de evolução leitora foi destaque na revista *Veja*. De acordo com a matéria, o jovem se inicia com a leitura do *best-seller* e evolui quase sempre para a leitura do texto clássico. A hipótese é a de que os jovens têm enveredado cada vez mais pelos caminhos da leitura impulsionados pelas publicações voltadas especialmente ao público consumidor da literatura de massa. O repórter ressalta que as editoras investem em estratégias de atração do jovem por meio das redes sociais, que servem de ponte para o contato com esse público que resiste aos meios tradicionais de divulgação, como jornais e revistas. O uso cada vez maior da internet pelo jovem aliado às estratégias de atração das editoras fez surgir uma nova geração de leitores que impulsionou sucessos globais como as séries *Harry Potter* e *Crepúsculo*, responsáveis por horas de bate-papo nas redes sociais. (MEIER, Bruno. A importância da leitura na era digital/uma geração descobre o prazer de ler. *Veja*. São Paulo, ano 44, n.2217, p. 98-108, 18 de maio de 2011).

pode ser desconsiderado pela crítica literária, já que é esta literatura que está sendo consumida pelos leitores:

Numa cultura de literatos como a nossa, todos sonham ser Gustave Flaubert ou James Joyce, ninguém se contentaria em ser Alexandre Dumas ou Agatha Christie. Trata-se obviamente de um erro de perspectiva: da massa de leitores destes últimos autores é que surge a elite dos leitores daqueles, e nenhuma cultura realmente integrada pode se dispensar de ter, ao lado de uma vigorosa literatura de proposta, uma não menos vigorosa literatura de entretenimento (PAES, 1990, p. 37).

Dessa forma, seria importante pensar na possibilidade de trazer para o contexto escolar, a discussão sobre as leituras que os adolescentes fazem sem indicação dos professores. Conforme defende Márcia Abreu (2006, p. 11),

Nas escolas, os livros preferidos pelos alunos podem (e devem) ser lidos e discutidos em classe, levando-se em conta os objetivos com que foram produzidos, os gêneros de escritos a que pertencem, seu funcionamento textual. Estes livros podem ser comparados com textos eruditos, não para mostrar como os últimos são superiores aos primeiros, mas para entender e analisar como diferentes grupos culturais lidam e lidaram com questões semelhantes ao longo do tempo. Neste sentido a literatura erudita será entendida como um conjunto de produções realizadas por um determinado grupo cultural e não como a Literatura, assim como a visão do crítico literário expressará uma leitura e não a leitura correta de um determinado texto ou a única autorizada. Não estou propondo que se abandone o estudo do texto literário canônico, e sim que se garanta espaço para a diversidade de textos e de leituras; que se garanta o espaço do outro.

Complementando a ideia de que as escolhas literárias dos jovens devem ser respeitadas, o escritor Daniel Pennac (2008) destaca que o leitor tem alguns direitos, entre eles o de ler qualquer coisa e o direito ao bovarismo. Considerado o primeiro estado de leitor, o bovarismo corresponde à satisfação imediata e exclusiva do corpo, que representa sua identificação com a obra por meio de sensações leitoras, como o aumento da imaginação, corações embalados, nervos disparados, adrenalina solta. Diante de um jovem leitor bovarista, o adulto não deve intervir em sua escolha sob pena de lhe negar o prazer de desalojar, num futuro e por conta própria, os estereótipos que hoje parecem deixá-lo fora de si. Ao desprezar as escolhas adolescentes, o adulto provavelmente nega sua própria adolescência à qual certamente deve muito. Ao intervir nas escolhas do jovem, o adulto estaria desrespeitando ainda outro de seus direitos de leitor: o de ler qualquer coisa. Para Pennac (2008), a sabedoria do adulto reside em deixar à mão, nos lugares de passagem, alguns “bons” romances para que o jovem leitor possa, sem a proibição à vista, ir misturando suas leituras, suas sensações e, aos poucos, galgar outros terrenos literários, pois “uma das grandes alegrias do pedagogo é — toda leitura sendo autorizada — a de ver um aluno bater sozinho à porta da fábrica *best-seller*

para subir e respirar na casa do amigo Balzac” (PENNAC, 2008, p.140). A própria Clarice foi leitora voraz de romances policiais e traduziu volumes de Agatha Christie (IANNACE, 2001, p. 28). Tal dado da biografia de Clarice permite ao professor refletir sobre o protagonismo do aluno em suas escolhas, e legitima as palavras de Pennac de que o jovem tem o direito de ler o que quiser.

A preferência do leitor pelo *best-seller* foi destacada em recente pesquisa sobre leitores de livraria e biblioteca realizada pela pesquisadora Solange da Silva Corsi (2010). Essa pesquisadora foi instigada pelo resultado apresentado na pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (2008) que revelou que três em cada quatro brasileiros não vão às bibliotecas. Diante dessa constatação, e num intuito de refletir sobre o papel da leitura literária realizada fora do ambiente escolar, Corsi (2010) frequentou uma livraria *megastore* e uma biblioteca pública em Goiânia e constatou que o público jovem na faixa entre 13 e 17 anos tem lido ultimamente mais a literatura estrangeira, na forma *best-seller*:

De fato, a literatura culta, embora seja mais prestigiada pela escola, é a menos lida e procurada pelos leitores, sobretudo nos dias atuais, em que a produção da cultura de massa é cada vez mais requisitada. [...] tanto na livraria como na biblioteca revelaram que as obras *best-sellers* são as mais lidas pelo público adolescente. Os clássicos, por sua vez, significativamente presentes nas escolas, parecem sofrer um processo contrário, sendo cada vez menos lidos. As escolhas que os jovens fazem fora do ambiente escolar revelam, pois, certa negação ao cânone (CORSI, 2010, p. 26).

O jovem se identifica mais com as leituras realizadas sem compromisso, portanto, sem exigência da escola. Daí ser a leitura indicada pela escola realizada com menor frequência. De acordo com Corsi, as obras elegidas pelo jovem para uma leitura por prazer não têm seguido as sugestões dadas pela escola, que seria a da leitura da obra clássica. A mesma pesquisa constata que o *marketing* livreiro, associado à divulgação da mídia, ao se utilizar de atrativos para a venda de livros, sobretudo os estrangeiros, ajudam a difundir entre os jovens a prática de leitura dos *best-sellers*, cujos títulos, muitas vezes luxuosos, sedutores e envolventes em tese não se preocupam com a linguagem estética, e sim com a comercialização do produto.

Ao refletir sobre o desenvolvimento de práticas de leitura do gênero literário no contexto escolar fica evidente que o professor pode eleger o texto clássico e ter a possibilidade de desmitificar a ideia de que “a leitura do texto clássico é difícil” (CRUVINEL, 2002) ou escolher um autor de literatura de massa, atendendo a uma preferência do jovem leitor, e buscar refletir sobre questões ideológicas atinentes ao mercado editorial e à fabricação de obras para o consumo. Nesse sentido, o pesquisador Cosson (2009) sugere

algumas direções. A ideia é que o professor utilize-se da combinação simultânea de três critérios. O primeiro seria o da escolha do cânone literário, o segundo o da atualidade da obra, o terceiro o da pluralidade e diversidade de autores, obras e gêneros.

Ao escolher o cânone literário, o professor encontra a herança cultural de sua comunidade, pois o cânone apesar de trazer preconceitos, guarda grande parte da nossa identidade cultural e para o leitor atingir a maturidade é necessário dialogar com essa herança, seja para recusá-la ou para reformá-la. Quanto ao segundo aspecto, o da atualidade da obra, vale ressaltar a diferença entre atual e contemporâneo. Obras contemporâneas são aquelas escritas e publicadas no nosso tempo, e atuais são aquelas que têm significado para o leitor em seu tempo. Dessa forma, ao optar por uma obra atual, o professor valoriza o que faz sentido para o leitor em seu tempo, independente da época de escrita da obra ou de sua publicação. Seria a atualidade o fator responsável pela facilidade e interesse de leitura dos alunos. Por fim, há o princípio da diversidade, fator fundamental na seleção de textos na medida em que esse direcionamento contribui para alargar o horizonte de leituras do aluno, pois é papel do professor partir do que o aluno já conhece para o desconhecido. Seria assim, conclui Cosson (2009, p. 36) que na escola haveria lugar para “o novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo e toda a miríade de textos que faz da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimento singulares”. No entanto, o mais importante é que o leitor perceba que a leitura que ele está fazendo possa ter aplicação real para a sua vida, para a sua formação como sujeito. Por isso, a escola deve oferecer ao leitor textos que irão valer a pena para o seu desenvolvimento tanto pessoal quanto social.

A escolha do texto de Clarice, possivelmente permitirá ao leitor sair da “zona de conforto”, desestabilizando-o a ponto de fazê-lo refletir sobre sua subjetividade. A escola, instituição da qual se espera a formação de cidadãos para a vida, não pode abrir mão de seu papel de formador. Ao adotar uma obra clássica, a escola está valorizando seu principal interessado no processo educacional, o aluno. Retomando as palavras de Calvino (2007), a escola deve oferecer ao leitor os instrumentos para que ele efetue uma opção, mesmo sabendo que, ao final, o que conta são suas escolhas pessoais.

Dessa forma, foi no intuito de proporcionar ao jovem leitor uma experiência singular de leitura, que optei pela contística clariceana, escritura que exige certa cumplicidade do leitor. O que se acredita é que a prática de leitura literária na escola possa, por meio da leitura do conto, e mediante a atuação do professor, formar leitores-escolares do gênero literário, o que contribuiria para a leitura de outros textos, pertencentes a discursos vários, e consequentemente para sua formação como sujeito.

Para a compreensão da singularidade da escrita da autora de *Felicidade clandestina* não é suficiente apenas ler sua obra ou ter se identificado com ela. É importante também conhecer o que críticos, pesquisadores e biógrafos escreveram sobre sua produção. Isso é o que será feito a seguir, não para fazer a crítica da crítica, e sim por perceber que a fortuna crítica clariceana certamente fornece elementos que ajudarão na reflexão das práticas de leitura que foram desenvolvidas com o jovem leitor. Fica evidente a subjetividade do pesquisador ao optar por um recorte uma vez que a ele cabe inserir alguns estudos em detrimento de outros.

2.2 Breve panorama da crítica clariceana

Neste sub capítulo serão revisitadas pesquisas já consagradas e que acredito compõem um rico painel na fortuna crítica da autora em questão. Para tanto, foram escolhidos os críticos Antônio Candido (1977; 1992), Álvaro Lins (1963), Benedito Nunes (1989; 1995), Olga de Sá (2000), Afonso Romano de Sant'Anna (1984; 1991), Gilda de Mello e Souza (2009), Telma Maria Vieira (1998), Vilma Arêas (2005), Ricardo Iannace (2001). A crítica biográfica, por apresentar análises da literatura clariceana, será evidenciada nos estudos de Nádia Batella Gotlib (1995), Olga Borelli (1981) e Benjamin Moser (2009). A seleção empreendida não pressupõe a exclusão de outros pesquisadores, certamente tão importantes quanto os evidenciados, e que entrarão no diálogo no decorrer do estudo, quando se fizer necessário.

No panorama da literatura brasileira, Clarice Lispector é sem dúvida um dos nomes mais importantes. Essa escritora de origem ucraniana deixou uma obra que inspira filmes, peças de teatro, pinturas, shows, comunidades de internet, sem falar nas inúmeras teses e dissertações de mestrado. Para se ter uma ideia do alcance de sua produção e os trabalhos que suscita basta acessarmos o acervo da biblioteca digital da Universidade Estadual de São Paulo, no endereço www.usp.br/sibi — apenas para citar uma fonte — que nos deparamos com inúmeros estudos sobre seus textos, sejam contos, crônicas ou romances, que versam sobre os mais variados temas. O interesse pela investigação da estética clariceana não apresenta sinais de esgotamento, mesmo após trinta anos de sua morte.

Teresa Montero (2009) cita que uma pesquisa internacional realizada pelo projeto Conexões Itaú Cultural — *Mapeamento da Literatura Brasileira no Exterior* constatou que,

depois de Machado de Assis, o nome de Clarice Lispector é o mais lembrado entre professores, estudantes, tradutores e bibliotecários estrangeiros. Se fizermos uma rápida passagem pelas páginas de internet, podemos verificar que os jovens leitores são fãs da autora, e como forma de registrar o seu interesse por suas obras citam passagens de seus livros em seus perfis de sites de relacionamento, *blogs*, etc.

Recentemente, o jovem americano Benjamin Moser (2009) lançou no Brasil, e contou com ampla repercussão, um ensaio biográfico de 658 páginas intitulado *Clarice, — lê-se Clarice vírgula —* no qual o crítico procura evidenciar os mistérios da romancista. Essa biografia, lançada nos Estados Unidos com o título *Why This World: A Biography of Clarice Lispector*, foi incluída entre os cem livros notáveis de 2009 pelo jornal New York Times Book Review.

A editora Rocco, detentora dos direitos de publicação dos títulos da escritora, lançou em 2009 dois volumes de crônicas com temática selecionada exclusivamente para os jovens leitores. Num volume os textos versam sobre amor e amizade; em outro, sobre escrita e vida. A escolha dos temas, organizados pelo editor Pedro Karp Vasquez, se deve ao fato de eles pertencerem à vida de todos nós, serem universais e interligados, e Clarice tratá-los com seu estilo único e inconfundível, justifica o editor. Também pela mesma editora foram lançados os livros *Clarice na cabeceira: contos* (2009) e *Clarice na cabeceira: crônicas* (2010) — sob a organização de Teresa Montero. Os contos e crônicas do livro foram selecionados e apresentados por pessoas de influência no cenário cultural brasileiro como escritores, atores, cantores ou críticos. Entre eles Maria Betânia, Malu Mader, Luis Fernando Veríssimo, Nádya Batella Gotlib, Caetano Veloso, são alguns dos convidados que relatam o encontro com a obra de Clarice e procuram destacar o que os motivou a preferir o texto selecionado.

Ao sintetizar a produção crítica clariceana, Márgara Russoto (2003) ressalta que, nos estudos iniciais das décadas de 40 e 50, os críticos estavam sob o impacto das primeiras publicações da jovem escritora, e se preocuparam em ressaltar a novidade de seu estilo. Nas décadas de 60 e 70 algumas características da autora já começam a se firmar, como sua estrutura polifônica e a temática existencial. A partir da década de 80 a autora consagra-se internacionalmente, o que aumenta os estudos e homenagens à sua obra. Nesse período aparecem os estudos que ressaltam o modo de significar o mundo, os conflitos de identidade de suas personagens e os estudos feministas. A partir da década de 90 passam a existir pesquisas voltadas ao fator social, proliferam os estudos comparativos e aparecem as análises psicológicas. A evolução crítica não ocorreu de forma linear e passou por etapas estabilizadoras de forma que, a cada novo material produzido surge uma nova

desestabilização “como ‘se entender fosse a prova de um equívoco’, segundo afirmava a própria Clarice” (RUSSOTO, 2003, p. 79) e a existência de publicações constantes é uma maneira de ordenar e compreender os diversos sentidos da produção clariceana. Daí sua resistência em afirmar uma categorização de tema e forma expressiva.

Quando surgiu no cenário da literatura brasileira, a romancista provocou espanto na crítica literária. Seus textos foram considerados difíceis, sobretudo, por causa da maneira criativa de elaboração da linguagem e da originalidade de sua escrita, o que a levou a ocupar um lugar único na literatura brasileira. A recepção inicial dos leitores brasileiros à produção clariceana é resumida por Nunes (1989), que divide a produção da romancista em duas distintas fases. A primeira começa com a publicação do livro de estreia *Perto do coração selvagem* (1944), e a tornou conhecida entre críticos e escritores. A segunda se inicia com a coletânea de contos *Laços de família* (1959), obra que conquista o público universitário. Após essa coletânea é que Clarice consegue despertar o interesse do leitor pelos romances *O lustre* (1946), *A cidade sitiada* (1949) e *A maçã no escuro* (1961), este último, um romance que fez o público criar expectativas em relação à sua obra subsequente. Foi ainda durante essa segunda fase de recepção que a escritora produziu crônicas para o *Jornal do Brasil*, do Rio de Janeiro. A esse período de prestígio pertencem as coletâneas de contos de *A legião estrangeira* (1964) e *Felicidade clandestina* (1971). Em 1964, também foi publicado o romance *A paixão segundo G. H.*, que desconcertou a crítica devido à sondagem dos estados de consciência da personagem principal. A morte de Clarice abriu espaço para uma terceira fase de recepção condicionada às peculiaridades de dois livros: *A hora da estrela* (1977), publicado meses antes de sua morte e *Um sopro de vida* (1978), publicado postumamente. Estes livros permitem desvendar certas articulações da obra inteira como a experiência interior das personagens.

A ensaísta Walnice Nogueira Galvão (s.d.), em apresentação da coleção *Os melhores contos de Clarice Lispector*, frisa que a contista destacou-se no cenário das letras nacionais numa época em que a literatura brasileira se pautava pela análise sociológica, e ao destoar do regionalismo vigente e das preocupações documentais realistas, que predominavam quando do surgimento de seus primeiros escritos, causou espanto em diversos críticos devido à sua escrita densa, intrigante e com temas centrados, geralmente, nos dramas existenciais das personagens.

Para assinalar a surpresa diante da escrita da autora de *Perto do coração selvagem*, o crítico Candido (1977; 1992)⁶ lança suas impressões sobre esse romance em ensaio intitulado “Uma tentativa de renovação”. Nesse artigo, o autor não apresenta uma análise da temática da escritora, e sim uma avaliação da ficção brasileira naquela época. Como maneira de demonstrar a perplexidade desse leitor crítico e devido à importância e repercussão dessa primeira abordagem à obra de Clarice, logo após a publicação do livro de estreia em 1944, serão destacados os principais pontos dos artigos.

Para esse estudioso, a Língua Portuguesa ainda não havia sido suficientemente pensada como outras línguas europeias, o que gerava um problema para quem escrevia em português. Como consequência, o pensamento literário, que é característico dos escritores, não correspondia ao esperado de uma produção literária. Os grandes mestres do pensamento português e brasileiro “pensam em segunda mão, e a sua linguagem concorda em gênero e modo...” (CANDIDO, 1992, p. 94). Ainda para o mesmo crítico, a língua portuguesa não havia encontrado um sistema literário de pensamento dotado de expressão própria, pois tanto em Portugal quanto no Brasil o literato girava em torno de certos chavões, não conseguindo, por meio de uma forma bela e conveniente, dar valor literário, dar um tom *sui generis* ao domínio das ideias. A literatura brasileira carecia de uma língua pensada e um pensamento bem vestido e, mesmo existindo grandes romancistas brasileiros, ainda lhes faltava a capacidade de pensar com a sensibilidade e sentir com a inteligência, a justeza da expressão e a capacidade de fazer da língua um instrumento de pesquisa e descoberta. O crítico conclui que a expressão dos romancistas brasileiros pouco ajudava o leitor a penetrar melhor e mais fundo na vida e nele mesmo.

Ainda de acordo com Candido, a reforma do pensamento literário teria de começar por um forjamento da expressão adequada. No Brasil, notava-se certo conformismo estilístico, e as expressões de estilo não passaram de uma limitada amplitude em que cada um se exprimia segundo o seu talento, mas ninguém a aprofundava, e enquanto a língua não fosse pensada convenientemente, não estaria apta a coisa alguma de definitivo, nem daria ensejo a nada de mais sólido do que a literatura periférica. No entanto, o crítico assume ter sentido verdadeiro “choque” ao ler o romance *Perto do coração selvagem* de Clarice Lispector:

Este romance é uma tentativa de levar a nossa língua canhestra para domínios pouco explorados, forçando-a a adaptar-se a um pensamento cheio de mistério, para o qual,

⁶ Para a base desta síntese foram consultadas as edições de 1977 e 1992.

se sente que a ficção não é um exercício ou uma tentativa afetiva, mas um instrumento real do espírito, apto a nos fazer penetrar em alguns dos labirintos mais retorcidos da mente (CANDIDO, 1992, p. 97).

Para esse mesmo estudioso, a romancista procurou uma via própria e preferiu o risco da aposta à comodidade do ramerrão, e em nossa literatura seria *performance* da melhor qualidade, pois a escritora teria colocado seriamente o problema do estilo e da expressão por sentir que

existe uma certa densidade afetiva e intelectual que não é possível exprimir se não procurarmos quebrar os quadros da rotina e criar imagens novas, novos torneios, associações diferentes das comuns e mais fundamentalmente sentidas (CANDIDO, 1992, p. 99).

De acordo com esse crítico, Clarice soube criar o estilo conveniente para o que tinha a dizer, soube transformar em valores as palavras, pois escreve com intensidade. Após a solidificação da escritora no cenário literário, numa apresentação de uma edição crítica de *A paixão segundo G. H.*, Candido (1997) comenta que, em 1944, para os críticos que estavam iniciando na carreira — como era o caso dele — a obra de estreia de Clarice, vista daquele momento, dava a impressão de uma dessas viradas fecundas da literatura, e *Perto do coração selvagem* teria sido um desvio criador que trouxe um tom novo ao pôr a palavra no centro da narrativa. Sobre a época, o crítico reitera que em 1943 e 1946 surgiram Clarice Lispector e João Guimarães Rosa, que retomaram o esforço de invenção de linguagem. A escritora representava naquele momento uma experiência nova em dois sentidos: tanto para o experimento do escritor quanto para a compreensão do leitor:

A jovem romancista ainda adolescente estava mostrando à narrativa predominante em seu país que o mundo da palavra é uma possibilidade infinita de aventura, e que antes de ser coisa narrada a narrativa é forma que narra. De fato, o narrado ganha realidade porque é instituído, isto é, suscitado como realidade própria por meio da organização adequada da palavra. Clarice Lispector instaurava as aventuras do verbo, fazendo sentir com força a dignidade própria da linguagem (CANDIDO, 1997, p. XVIII).

A técnica de escritura da linguagem clariceana foi o fato que mais despertou a atenção da crítica literária quando de suas primeiras publicações tanto que, ao registrar suas impressões sobre *Perto do coração selvagem*, em artigo publicado também em 1944, Álvaro Lins, caracteriza esse romance como original na nossa ficção embora não fosse na literatura universal, numa referência à técnica de Joyce e Virgínia Woolf. Sua impressão era a de que o romance não estava completo e sua estrutura como obra de ficção estava inacabada. Para Álvaro Lins (1963, p. 189), Clarice era uma escritora “com uma visão particular e

inconfundível”, e que teria ficado “embaraçada, perdida no seu próprio labirinto” (p. 190). O defeito na obra mencionada residia no fato de o enredo não possuir uma linearidade, pois as questões de espaço e tempo não seguiam o modelo tradicional de escrita, e causaria mais impressão por algumas situações isoladas do que pelo conjunto.

Assim como Candido, Lins também reitera suas primeiras impressões sobre a obra da jovem escritora, em maio de 1946, quando ela já havia publicado *O lustre* (1946). Para Lins (1963, p. 191), essa obra representa “as mesmas consideráveis qualidades e as mesmas deficiências essenciais” de *Perto do coração selvagem*, e ambos são mutilados, incompletos e transmitem a sensação de que alguma coisa não havia sido captada ou dominada pela autora, mas mesmo assim havia um brilho no estilo da escritora. Afirmção que demonstra que Lins fez uma releitura da obra de Clarice após a publicação de *O lustre*.

Sobre essas reações críticas, quando do surgimento de *Perto do coração selvagem*, Nunes (1995, p. 11) comenta que essa obra se “impôs à atenção da crítica pela novidade que a densidade psicológica, a maneira descontínua de narrar e a força poética desse romance representaram no panorama da ficção brasileira, então profundamente marcado pelo documentarismo social da década de 30”. *Perto do coração selvagem* não era mais um romance de análise psicológica. Muito embora sendo a experiência interior seu âmbito e tendo no aprofundamento introspectivo o princípio mesmo de seu dinamismo, ele já se desliga da visão objetivista dos estados de alma. Conforme esse mesmo autor, *Perto do coração selvagem* abriu um novo caminho para a literatura brasileira na medida em que

incorporou a mimese centrada na consciência individual como modo de apreensão artística da realidade e, desse centro mimético ao qual a experiência interior alça-se ao primeiro plano da criação literária — parte o eixo preliminar e direcional do desenvolvimento da obra de Clarice Lispector (NUNES, 1995, p. 14).

Esse eixo direcional na obra clariceana seria o existencial, identificado por Nunes no livro *O drama da linguagem* (1995). Contrastando com a permanência dessa temática existencial, esse crítico percebe variações do ponto de vista do narrador e do próprio discurso narrativo. Essas variações constituem os desvios do eixo temático preliminar e repercutem na concepção do mundo presente na obra inteira da ficcionista. Além da estabilidade temática, há na obra de Clarice a constância dos mesmos traços estilísticos. Os pontos de referência do pensamento da ficção clariceana são: “autoconhecimento e expressão, existência e liberdade, contemplação e ação, linguagem e realidade, o eu e o mundo, conhecimento das coisas e relações intersubjetivas, humanidade e animalidade” (NUNES, 1995, p. 99). Essas seriam

algumas das singularidades da escrita clariceana que chamaram a atenção de seus leitores críticos quando foram publicados seus primeiros livros.

O impacto que as primeiras publicações da autora de *Perto do coração selvagem* causou a seus leitores críticos é quase sempre lembrado pelos seus estudiosos. Sá (2000, p. 34) define esse momento de recepção de uma “Crítica de impressões”, por haver percebido a originalidade da escrita clariceana, mas não conseguir situá-la e partir para o alibi da idade ou da falta de experiência humana da autora. Em publicação de 1979, intitulada *A escritura de Clarice Lispector*, Sá (2000) faz uma aprofundada reconstituição dos registros críticos da década de 40 a 70, e nessa mesma obra desenvolve um estudo do tempo, da linguagem e da epifania na escritura clariceana. Para essa crítica, Clarice inaugura na moderna literatura brasileira a “ficção metafísica”, um prisma essencial para a abordagem do estilo, da trama e dos recursos da ficção da escritora. Ficção que prevalece o foco narrativo ou ponto de vista em terceira pessoa, com exceção de alguns contos e três romances em primeira pessoa: *A paixão segundo G.H.*, *Água viva* e *A hora da estrela*.

Um dos aspectos que se impõe como traço definidor para a compreensão da escrita da contista é a epifania, conceito chave na fortuna crítica clariceana, que Sá (2000) investiga profundamente, desde o seu surgimento e evocação rudimentar no começo dos anos 50, com Sérgio Milliet, até as elaborações e formulações da crítica dos anos 70, em que o termo já aparece atrelado à estética joyceana. Sobre esse procedimento, a pesquisadora elabora um percurso que engloba críticos e historiadores, que traduzem ou conceituam a epifania de maneiras diversas, como Álvaro Lins, Roberto Schwarz, Benedito Nunes, Luis Costa Lima, Massaud Moisés, Costa Lima, João Gaspar Simões e Affonso Romano de Sant'Anna.

Para Sá (2000, p. 134), a epifania em Clarice Lispector não é uma simples técnica nem um processo fundamental de sua expressão, não é um motivo nem um simples tema, e sim um procedimento; aquele momento de “estranhamento” em que um personagem entra em contato com algo que lhe provoca, e lhe retira do enclausuramento do cotidiano, é a epifania.

Na concepção de Sant'Anna (1984), a epifania é o ponto central do trabalho de Clarice. O surgimento da palavra se deu no campo místico religioso com sentido de uma divindade, uma manifestação espiritual. Já no campo literário significa:

O relato de uma experiência que a princípio se mostra simples e rotineira, mas que acaba por mostrar toda a força de uma inusitada revelação. É a percepção de uma realidade atordoante quando os objetos mais simples, os gestos mais banais e as situações mais cotidianas comportam iluminação súbita na consciência dos figurantes, e a grandiosidade do êxtase pouco tem a ver com o elemento prosaico em que se inscreve o personagem (SANT'ANNA, 1984, p.189).

Esse mesmo crítico destaca que, durante os trinta anos de produção de Lispector, sua escrita permaneceu quase inalterada, e os efeitos frásicos, quando da publicação de sua primeira obra, *Perto do coração selvagem*, repetiram-se nos demais romances e contos numa forma de construção pautada pela repetição. A produção da escritora recebeu inúmeros qualificadores, mas não o que realmente era: uma procura humilde.

A linguagem de Clarice, que provoca e instiga o leitor, seja ele crítico ou não, na visão de Alfredo Bosi (1994) parece ter sido escrita de propósito para provocar o gênero crítico. Para esse professor, os textos de Clarice são abstratos e complexos. Na escritura da autora “a palavra é neutra e articula uma experiência metafísica valendo-se do verbo ‘ser’ e de construções sintáticas anômalas que obrigam o leitor a repensar as relações convencionais praticadas pela sua própria linguagem” (BOSI, 1994, p. 425). Na constituição de seus contos e romances há uma exacerbação do momento interior que, em determinada altura do seu percurso de escritura, a própria subjetividade entra em crise.

Numa análise da técnica de escritura de Clarice, Gilda de Melo e Souza (2009) ressalta que a escritura de clariceana é bastante diversa da de outros escritores, e afirma que a aspiração da romancista é deter o instante, mas o instante é inacessível, por isso a escritora revela uma oscilação entre a tentativa e a renúncia, numa escrita em que cada obstáculo é traduzido em forma de comparações encadeadas, de diversas astúcias verbais, em novas metáforas. A maneira característica de Clarice apreender o sentido das coisas é indiferente ao aspecto exterior, por isso ela procura penetrar naquilo que há de escondido e secreto, seja

nas coisas, nas emoções, nos sentimentos, nas relações entre os seres; indiferente à organização dos acontecimentos num largo esquema temporal, onde passado, presente e futuro são etapas de uma sequência, ela concebe um tempo fracionado, feito de pequenos segmentos de duração que, recompondo-se incessantemente, só pode ser divisado de muito perto e num lampejo (SOUZA, 2009, p. 98).

A maneira peculiar de Clarice apreender o real através de lampejos se dá por meio de um “olhar míope”, que seria aquele que “visa apreender o instante exemplar, aquela ínfima parcela de duração capaz de iluminar com o seu sentido revelador toda uma sequência de atos; mas apreender a olho nu sem subterfúgios, ‘num vertiginoso relance’” (SOUZA, 2009, p. 98).

A produção crítica sobre a obra de Clarice não para de crescer ao longo dos anos, por isso, vamos visitar alguns estudos recentes que têm se destacado e se consolidado por mostrar novas possibilidades de leituras da produção clariceana. Telma Maria Vieira (1998) envereda pelas teorias da recepção textual para explicar que o aspecto fundamental da obra de Clarice é o metalinguístico. Para essa pesquisadora, a incompletude, característica da existência

humana, encontra paralelo na criação literária de Clarice que, no seu fazer literário, realiza reflexões a respeito do processo pelo qual o escritor passa ao criar sua obra, e ao fazê-lo a autora trata da existência humana. Esse cruzamento entre o fazer literário e a existência humana ocorre sem que a romancista desvie o olhar do cotidiano. De acordo com a mesma pesquisadora, Clarice “ficcionaliza” o fazer literário e, por consequência, todos os demais elementos da narrativa como autor, narrador, personagens e leitor também são ficcionalizados. Esses elementos passam a fazer parte das personagens do texto por meio da metalinguagem, que a escritora utiliza em toda a sua produção: “Essas ‘personagens’ são articuladas entre si pela linguagem, que se apresenta como o ponto de partida e de ligação, responsável pela rede do texto” (VIEIRA, 1998, p. 33).

Tendo como ponto de partida um depoimento em que a própria Clarice afirma preferir para leitor de suas obras aquele “de alma já formada”, Vieira investiga o que deveria possuir de especial esse leitor e conclui que esse leitor ideal necessitará aceitar trabalhar

ao invés de realizar uma leitura passiva, pois ler é reescrever o texto. Ao decifrar a escritura, o leitor faz incidir sua narrativa (a leitura) na voz narradora, e, dessa forma, se faz presente na produção literária. Na verdade, desde o início da narrativa, o leitor se encontra preso ao texto que apresenta elementos para direcioná-lo a uma atividade interpretativa (VIEIRA, 1998, p.84).

É, portanto, convidando o leitor a participar de sua tessitura textual, preenchendo os vazios do texto com sua interpretação, impressões e ideias em suspenso, que Clarice percebe o seu leitor modelo como um coautor da obra. Esse leitor especial precisa se dispor a participar da narrativa e ultrapassar limites.

Outro estudo que se destaca na fortuna crítica clariceana é o intitulado *Clarice Lispector com a ponta dos dedos* de Vilma Arêas (2005) — mesma autora que, juntamente com Berta Waldman, organizou em 1989 a revista *Remate de males* n° 09, com estudos voltados somente para a obra de Clarice. O estudo de Arêas começou a ser delineado por volta de 1974 quando da publicação de *A via crucis do corpo* (1974). A pesquisadora explica que esse livro foi considerado “lixo” pelos críticos, e justamente por ele ter sido pouco estudado pela fortuna crítica, ela o valoriza e destaca que essa obra marca a diferença na produção clariceana. Para Arêas a produção da romancista pode ser dividida em duas fases: a literatura das “entranhas”, fase compreendida entre 1944 e 1964 e a ela pertencem as obras produzidas sem pressão de qualquer tipo, obedecendo apenas à inspiração; a literatura “com a ponta dos dedos” marca a segunda fase — que começa em 1974 com a publicação de *A via crucis do corpo* e a ela pertencem as obras produzidas sob pressões exteriores, com prazos para entrega,

no entanto, são produções que não deixam de possuir uma relação profunda com o restante da obra, pois

retraçam um movimento coerente e circular, embora intermitente, articulando-se uns com os outros, apesar das dificuldades do que a escritora chama de ‘inspiração’ e de seus tempos mortos. O procedimento, por si faturado, apresenta seu resultado como um produto ao mesmo tempo vanguardista e regressivo, que é um dos entraves para a compreensão dessa obra (ARÊAS, 2005, p. 15).

Para essa pesquisadora, Clarice encontra seu ritmo de procura com *A via crucis do corpo*, um sopro revivificador na escrita da contista, que se encontrava abalada pela má recepção crítica das obras *Uma aprendizagem* ou *O livro dos prazeres* (1969) e *Água viva* (1973). Para Arêas, apesar de Clarice encontrar-se pressionada a escrever, ela demonstrou perícia ao utilizar-se de registros como a paródia e o melodrama para tratar sobre assuntos da sexualidade feminina, o que levou a obra *A via crucis* ocupar um lugar periférico, espécie de *pulp fiction* na literatura clariceana. No entanto, essa experimentação de escrita desenvolvida em *A via crucis do corpo*, e bastante censurada pelos críticos como lúgubre ou de mau gosto, foi essencial para que Lispector produzisse *A hora da estrela*, considerada por boa parte dos críticos como sua obra prima.

Para Arêas a obra clariceana é um todo coerente na forma e conteúdo, apesar das produções de encomenda que a escritora aceitou. Mesmo escrevendo sob encomenda, a romancista sempre recorreu à inspiração e aos recursos estilísticos da língua para desenvolver sua escritura, como foi o caso de *A via crucis do corpo*. Sobre a produção dessa obra encomendada, a própria Clarice justifica:

O poeta Álvaro Pacheco, meu editor na Artenova, me encomendou três histórias que, disse ele, realmente aconteceram. Os fatos eu tinha, faltava a imaginação. E era assunto perigoso. Respondi-lhe que não sabia fazer história de encomenda. Mas — enquanto ele me falava ao telefone — eu já sentia nascer em mim a inspiração [...] Quero apenas avisar que não escrevo por dinheiro, e sim por impulso. Não me jogar pedras. Pouco importa. Não sou de brincadeiras, sou mulher séria. Além do mais tratava-se de um desafio (LISPECTOR, 1998, p. 11).

Como se percebe, Clarice encontrava inspiração até nos desafios e, diante de suas produções resta à fortuna crítica enfrentar o desafio de perceber as possibilitadas de leitura de seus escritos. Num desses desafios o autor Iannace (2001) investiga a obra clariceana para identificar as referências de leitura na ficção da romancista, sejam literárias ou não. Seu propósito foi o de recuperar e identificar as leituras da autora bem como as de suas personagens, o que fora feito seguindo as pistas deixadas nas citações diretas e indiretas de seus escritos: “São referências a escritores e obras, a jornais e a revistas, bem como a outros

escritos diversificados, citados ou aludidos nas mais variadas circunstâncias. E inúmeras são as personagens claricianas leitoras” (IANNACE, 2001, p. 15). A intertextualidade e a interdiscursividade são assinaladas por meio de aproximações e paralelos entre obras de escritores tanto brasileiros quanto estrangeiros num trabalho dividido em duas partes: na primeira, “Narrando-se a leitura”, há o relato das leituras que a autora fizera e que estão presentes em sua obra ou foram mencionadas por ela em algum momento. Repassando os diversos gêneros que aparecem nas narrativas da romancista, o estudioso percebe ser o gênero jornalístico o que parece prevalecer em suas narrativas, talvez pelo fato de a escritora ter se dedicado durante anos ao jornalismo; na segunda parte, “Clarice e seus personagens leitores”, alguns textos da escritora são comparados a textos de outros escritores com os quais a escritora estabelece alguma forma de diálogo; na parte denominada “Anexo”, o estudioso faz referências às leituras e ao ato de ler exposto nas vinte e seis obras da escritora.

Ao destacar as similaridades de alguns textos de Clarice e outros textos, Iannace compara o romance *Bliss* de Katherine Mansfield ao conto “Amor”; já o conto “A bela e a fera” dialogaria com *La belle etlabête* de MmeLeprince de Beaumont. Aproxima o conto “Felicidade clandestina” e “Restos de carnaval” à obra *Reinações de Narizinho* de Monteiro Lobato. Entre os diálogos estabelecidos pela escritora ressaltou “Felicidade clandestina”:

Pois a leitura de “Felicidade Clandestina” implica a de *Reinações de Narizinho*, que por sua vez dialoga com os contos de Perrault, dos Irmãos Grimm, as fábulas de Andersen, de La Fontaine... E nesta confluência de histórias insere-se justamente o conto intertextual de Clarice Lispector (IANNACE, 2001, p. 49).

A intertextualidade no conto clariceano demonstrada por esse crítico é apenas uma das possibilidades de leituras mostradas em sua obra. Da mesma forma, inúmeras seriam as possibilidades de se trazer para essa seção os estudos críticos que tratam da obra clariceana, mas como bem ressaltou Russoto (2003), a atualização da fortuna crítica clariceana é algo difícil, uma vez que as publicações em torno de sua obra são constantes.

Com Olga Borelli (1981) penetramos na crítica biográfica. Essa pesquisadora, além de biógrafa e amiga, é quem bem descreve a pessoa Clarice, seu comportamento, sua rotina, seu processo de escritura:

Esticava as pernas numa banquetta e dirigia o olhar para fora da janela, sem se deter no pequeno jardim de folhagens. Ligava então o pequeno rádio, sempre à mão, na Rádio MEC ou na Rádio Relógio, acendia um cigarro, colocava os óculos e anotava palavras ou frases. Às vezes era interrompida pelo telefone, atendia e falava longamente. Voltava à posição inicial ou ficava à espera. De repente, operava-se uma transformação: colocava a máquina no colo e com agilidade datilografava

páginas e páginas até que, num redemoinho em que dava a impressão de estar se arremessando a si própria em cada palavra, tirava o papel da máquina com violência, colocando-o sobre a pilha a seu lado. Levantava-se, tropeçava na banquetta — era distraída e meio desajeitada — e dirigia-se à copa para pedir um cafezinho (BORELLI, 1981, p. 76).

Os vários perfis da autora de *A legião estrangeira*, sempre envolta numa aura de mistério, são expostos por Gotlib (1995) num trabalho aprofundado e bem documentado, resultado de dez anos de investigação. Essa estudiosa segue o itinerário da escritora, desde seu nascimento numa aldeia da Ucrânia até seus últimos momentos em 1977, e delineia uma existência oficial. Desse estudo ressalto o caso da data de nascimento, que a própria Clarice se encarregava de não deixar claro — ela chegou a registrar os anos de 1921, 1926 e 1927 (p. 59) —, e um problema de dicção que a romancista possuía e que foi responsável pela criação do mito de que ela fosse estrangeira. Nesse caso, a própria Clarice esclarece: “muitas pessoas pensam que eu falo desta maneira por causa de um sotaque russo. Mas eu tenho a língua presa” (p. 65).

A biografia feita por Gotlib é ampla e conta com informações preciosas para quem deseja adentrar no universo clariceano. Daí ser difícil realçar um aspecto dessa obra, que a estudiosa alia análises críticas da escritura de Clarice aos fatos da vida da contista. Numa análise sobre os contos, a pesquisadora destaca:

O que parece facilidade de escrever “isenção” ou “não-participação” e “delicadeza” é “técnica interna, modo de abordar”. O que parece “distração” é “distração fingida”. A ficção de Clarice monta-se a partir de um consciente fingimento ficcional, regulado por um aparato de construção calculada, ainda que cercando — e para bem cercar — o mistério (GOTLIB, 1995, p. 271, grifos da autora).

Conforme mencionado no início do capítulo, uma recente biografia foi publicada por Moser (2009),⁷ o qual ressalta que poucas pessoas se expuseram tão completamente, através das muitas facetas de sua obra, seja por meio de seus romances, contos, cartas ou textos jornalísticos, quanto à escritora Clarice. Para Moser (2009, p. 16), Clarice foi comparada mais a santos e místicos do que a outros escritores, e talvez ela seja a maior autobiografia espiritual do século XX. Ao voltar seu estudo para as questões judaicas na produção da escritora, esse

⁷Há uma interessante resenha “Biografia de Clarice, por Benjamin Moser: coincidências e equívocos”, escrita por Benjamin Abdala Junior (2010) — *Estudos Avançados*, vol. 24, n.70, São Paulo — na qual esse autor realça as inúmeras recorrências que o biógrafo faz ao texto Clarice, uma vida que se conta de Nádya Gotlib, 1995, por isso o resenhista vê na obra de Moser um espelhamento da obra de Gotlib. Apesar de ressaltar os dados da tradição judaica que motivaram a saga da família Lispector ao Brasil, Abdala Júnior considera que há dados apresentados por Moser que são discutíveis.

pesquisador assegura que ela tentou reescrever a história de suas origens, não por conta própria, mas em registros que descrevem a vida da família. Para esse mesmo pesquisador, a origem judaica de Clarice a inclinava por uma vocação religiosa de uma sociedade agonizante para um novo mundo. Por isso, “a alma exposta em sua obra é alma de uma mulher só, mas dentro dela encontramos toda a gama da experiência humana” (p.16). Ao questionamento sobre a possibilidade de o lugar de nascimento imprimir seus traços em alguém, o pesquisador responde não. No entanto, no caso de Clarice Lispector permanece o dado de uma grande mística ter nascido em um lugar místico. Para Moser, a experiência mística que domina a obra clariceana é essencialmente judaica e se revela a partir da nomeação das coisas. Na passagem que segue é possível compreender a ideia que fundamenta o estudo do biógrafo:

Ela emergiu do mundo dos judeus da Europa Oriental, um mundo de homens santos e milagres que já havia experimentado seus primeiros anúncios de danação. Trouxe a ardente vocação religiosa daquela sociedade agonizante para um novo mundo, um mundo em que Deus estava morto. Como Kafka, ela se desesperou; mas, à diferença de Kafka, acabou de modo atormentado, bracejando em busca do Deus que a abandonara. Narrou sua busca em termos que, como os de Kafka, apontavam necessariamente para o mundo que ela deixara para trás, descrevendo a alma de uma mística judaica que sabe que Deus está morto, mas que, no tipo de paradoxo que perpassa toda a sua obra, está determinada a encontrá-lo mesmo assim (MOSER, 2009, p. 16-17).

Para esse mesmo biógrafo, a mística em Clarice é revelada de forma memorável no romance *A paixão segundo G.H.*, no qual a personagem G.H. “passa pelo processo de eliminar a linguagem para descobrir uma verdade íntima, e necessariamente sem nome” (p. 59), e nessa mesma obra a autora rejeita a ideia de que a vida pode ser reduzida às dimensões humanas. E acrescenta: “dadas às circunstâncias brutais da primeira infância de Clarice, ela dificilmente poderia chegar a uma conclusão diferente da que a vida não é humana e não tem ‘valor humano’ algum” (p. 93). E finaliza: “uma pessoa com a história de Clarice nunca poderia se satisfazer com a frágil ficção de um universo sujeito ao controle humano” (p. 93).

Essas passagens pela fortuna crítica da escritora Clarice Lispector são aqui realçadas como uma tentativa de compreender os vários sentidos de sua produção e mostrar algumas das descobertas que a leitura de seus textos tem provocado em seus leitores críticos. Vale ressaltar as palavras de Russoto (2003) para quem a obra de Clarice nos obriga a uma visita constante à norma crítica, uma vez que sempre surgem novos enfoques que procuram cobrir os espaços vazios proporcionados pela abertura que a obra da romancista provocou e continua provocando aos seus leitores.

Em certa medida, a abertura proporcionada pelo texto literário foi o que se pretendeu observar nas práticas de leitura em sala. Para tanto, escolhi o conto clariceano, um gênero que apresenta as artimanhas necessárias para o enredamento do leitor, principalmente quando se trata de leitores pouco afeitos à leitura literária, como é o caso de jovens estudantes em situação de ambiente escolar.

2.3 Da opção pelos contos clariceanos

Possibilitar o encontro do jovem leitor com o texto literário e projetá-lo para além do narrado foi um dos nossos objetivos de pesquisa. Para tanto, escolhi o conto, um gênero que, por suas características estruturais como concisão, condensação, tensão e abertura, bem como sua unidade de efeito, atende a uma de nossas expectativas — o alcance do leitor. Esse possível alcance do leitor por meio da leitura do conto é defendido por Júlio Cortázar (1974). Esse contista, ao revisitar algumas das ideias de Poe, retomando-as e reavaliando-as expressa que a leitura não se limita ao que está dado; ao contrário, amplia-se naquilo que ficou em aberto. Seria com essa expectativa que o contista procura em seu processo de criação literária atuar como janela na qual o leitor irá projetar sua sensibilidade e significações, pois a necessidade do contista é a de limitar e escolher a imagem ou o acontecimento que seja significativo para o leitor. Ainda em palavras desse crítico, o contista tem de criar no leitor uma comoção, um clima próprio que o obrigue a continuar lendo, que prenda a atenção, que o isole de tudo que o rodeia, para depois, terminado o contato, o leitor volte a relacionar-se com o ambiente de uma maneira nova, enriquecida, mais profunda e mais bela.

Para alcançar o leitor por meio do conto é necessário

um estilo baseado na intensidade e na tensão, um estilo no qual os elementos formais e expressivos se ajustem, sem a menor concessão, à índole do tema, lhe deem a forma visual e auditiva mais penetrante e original, o tornem único, inesquecível, o fixem para sempre no seu tempo, no seu ambiente e no seu sentido primordial (CORTÁZAR, 1974, p.157).

As ideias de intensidade e de tensão estão relacionadas não ao argumento do conto, e sim ao tratamento literário do tema, à técnica empregada para desenvolvê-lo, que seriam as responsáveis pela realização de um bom conto. O bom conto não deve apresentar elementos gratuitos, desnecessários. O tempo e o espaço têm de estar como que condensados,

submetidos a uma alta pressão espiritual para provocar a abertura que projetará o leitor para além do dado (155). O conto quando bem realizado seria uma “estranha forma de vida” (p.153), e só é significativo quando quebra seus próprios limites e “ilumina bruscamente algo que vai muito além da pequena e às vezes miserável história que conta” (p. 153). Para Cortázar, é significativo o tema que provoca a abertura para a essência mesma da condição humana. É nesse sentido que se insere a nossa perspectiva: a de que o conto clariceano, por sua elaboração estilística e temática, conforme já mencionado, possa contribuir para o enriquecimento do aluno, e que ele se renove a cada nova leitura literária.

Sobre os contos de Clarice, e a possível influência que eles possam causar na vida de um leitor, vale destacar uma bela apresentação que Luzia de Maria R. Reis (1984), ao realçar alguns dos contistas de destaque na ficção brasileira, faz ao sugerir a leitura da contística de Clarice:

Mas se você leitor, não quer saber de textos que “contam uma estória” bonitinho, como se você a estivesse ouvindo, mas, se pelo contrário, você é desses que se apaixonam pela volúpia da palavra e que esperam de um texto a recriação do real, a recriação do mundo, na própria aventura do discurso; se você busca um texto que devasse mistérios nos submundos da consciência, que investigue o “ser” sob o espetáculo da realidade aparente, disponha-se à doce aprendizagem de amar Clarice. E quando, de conto em conto, você deparar com Clarice *bulindo no fundo mais fundo*, lá onde ser e não-ser se confundem, lá onde habita a palavra que busca, no silêncio, dizer o indizível, pequenos trechos [...] ficarão retidos, quem sabe?, no seu espaço das paixões (literárias, claro!) (REIS, 1984, p.71, grifos do autor).

De certa maneira, ao promover o encontro do jovem leitor com a volúpia da palavra clariceana temos também essa perspectiva: provocar a paixão pela palavra literária, o que se daria por meio da leitura do conto clariceano. Ao optar por esse gênero, além da possibilidade de provocar no leitor a unidade de efeito proposta por Poe, que seria um estado de “excitação” ou “exaltação da alma” (GOTLIB, 1987, p. 32), temos também a expectativa de que o leitor de conto possa sofrer uma experiência de subjetivação, mesmo sendo essa prática de leitura uma atividade realizada num ambiente escolar (CRUVINEL, 2007). Por permitir uma leitura rápida, “de uma só assentada”, de um só fôlego, o conto seria o gênero ideal para o tempo da sala de aula.

No contexto escolar, em que normalmente o professor conta com uma aula semanal para o desenvolvimento da prática leitora, a escolha do gênero conto se apresenta como uma das alternativas mais viáveis para a leitura em sala de aula. Vera Maria Tietzmann Silva (2008, p. 42-43) evidencia as vantagens de se escolher o gênero conto para um trabalho em sala de aula ao reiterar que suas características são importantes quando da escolha do texto

literário para ser lido em sala ao afirmar que

O conto pelas suas características estruturais e por permitir uma leitura crítica no tempo reduzido de uma aula, apresenta-se apto a estabelecer uma ponte segura para a literatura de adultos. Como num delicado mecanismo de relógio, num conto tudo é reduzido, necessário e funcional. O contista exercita-se em criar o máximo de efeitos com um mínimo de elementos. Tudo que puder ser inferido pelo leitor não precisa ser dito. [...] A reduzida dimensão do conto provoca uma reação no leitor, ao mesmo tempo intelectual e emocional. Intelectiva, na medida em que deixa o leitor perceber sua cuidadosa construção, e emocional, na medida em que essa trama bem urdida desperta-lhe sentimentos e sensações. O papel do leitor de contos deve ser, pois, ativo, participante, sob pena de lhe escaparem os significados e intenções dissimulados nas entrelinhas do texto.

A perspectiva é de que com o decorrer das práticas de leituras de conto em sala o jovem leitor consiga transpor os desafios literários que textos mais extensos e densos exigem. Espera-se que esse gênero se apresente como ponte para leituras de outros gêneros de maior fôlego, portanto, que desperte o interesse do aluno para leituras mais significativas. A leitura do conto é apenas uma alternativa que o professor pode usar para incitar no jovem o desejo pela palavra literária.

Uma vez decidido o gênero conto para o desenvolvimento da investigação, o próximo passo foi selecionar os textos a serem lidos em sala de aula, questão nada fácil. Uma orientação que guia o professor na seleção de textos literários é encontrada em Vera Teixeira de Aguiar e Maria da Glória Bordini (1993). Essas pesquisadoras sugerem que o mediador procure inicialmente selecionar textos que façam parte da realidade do aluno, que apresentem uma realidade conhecida pelo estudante, ou seja, que atendam ao seu horizonte de expectativas e, num segundo momento, o professor proponha o rompimento e a ampliação das expectativas desse sujeito apresentando textos mais complexos, seja em relação à temática ou à sua construção formal. Essa seria uma das alternativas que o professor dispõe para o planejamento de suas aulas de literatura. Com isso, o aluno tem a oportunidade de partir do conhecido para o desconhecido num movimento contínuo de aprendizagem.

De acordo com o pesquisador Rildo Cosson (2009), em se tratando de seleção de textos literários para a leitura na escola, o professor pode seguir os programas educativos, que determinam a seleção dos textos de acordo com os fins educacionais, seja a fluência da leitura ou a retificação de valores para o estudante; escolher a temática apropriada à idade e série do estudante, que determina a linguagem apropriada a determinado grupo; selecionar textos que façam parte da biblioteca escolar ou escolher textos que façam parte do seu cabedal de leituras. Nesse caso, as leituras efetuadas pelo mediador podem justificar a permanência ou ausência de determinados títulos na escola.

Considerando as orientações dadas por Aguiar e Bordini (1993) e Cosson (2009), foi organizada para o desenvolvimento das práticas de leitura em sala uma coletânea de sete contos, a saber: “Felicidade clandestina”, “Uma amizade sincera”, “Restos de carnaval”, “O primeiro beijo”, “Começos de uma fortuna”, “O grande passeio” e “Preciosidade”. Outros dois contos foram acrescentados à coletânea, mas essa escolha ficou a cargo dos alunos que, por meio de resenhas, tiveram acesso a uma série de contos da autora. Ao final, eles selecionaram os contos “Os desastres de Sofia” e “Uma história de tanto amor”. Na composição da coletânea procurei contemplar as três principais coleções de contos de Lispector que são *Laços de família* (1959), *A legião estrangeira* (1964) e *Felicidade clandestina* (1971) e privilegiar temas que considero fazer parte das experiências de vida do jovem leitor, levando em conta sua faixa etária, com o propósito de provocar seu interesse pela leitura, projetando-o para além do narrado.

3 NA SALA DE AULA COM CLARICE

Os leitores são viajantes: eles circulam sobre as terras de outrem, caçam, furtivamente, como nômades através dos campos que não escreveram...

(Michel de Certeau)

“Clarice tem dessas coisas... é inesgotável”. É esta frase, capaz de gerar grande impacto a qualquer apreciador da literatura, que Aparecida Maria Nunes (2010), especial leitora de Clarice Lispector, utiliza para descrever as sensações que tivera quando começou a decifrar a trajetória da escritora Clarice no jornalismo. Aparecida Nunes é uma das pessoas que participa de uma seleção de crônicas, organizada por Montero (2010), intitulada *Clarice na cabeceira*, cuja proposta foi promover o encontro de Clarice com seus leitores. A sensação de que Clarice é inesgotável também toma conta de mim neste especial momento em que serão apresentados os resultados das práticas de leitura literária desenvolvidas com jovens leitores em sala de aula.

Conforme já referido, para a efetivação da experiência leitora foi desenvolvida em sala de aula durante um semestre letivo em uma escola pública da rede Estadual de Ensino de Goiás, com um grupo de aproximadamente trinta e três sujeitos do Ensino Médio, com idade entre 14 e 18 anos a leitura dos contos mencionados no final no capítulo segundo. Antes de iniciar a investigação se fez necessário explicitar os objetivos da pesquisa e a metodologia do projeto à Secretaria Estadual de Educação, ao grupo gestor escolar e aos estudantes (explicação do projeto, adesão, prazo para término, despesas para o aluno, etc.), conforme exigência do Comitê de Ética e Pesquisa. Posteriormente foi solicitada uma autorização dos alunos e seus pais por meio de “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”.

Os instrumentos usados para a coleta de dados foram: gravações das oficinas, que foram transcritas e analisadas; questionário, (em anexo) que constou de questões abertas cujo objetivo foi investigar a percepção dos próprios alunos sobre os efeitos provocados pela leitura dos contos em sala de aula durante o semestre de aplicação das práticas de leitura; caderno de registro das observações do pesquisador, em que procurei registrar — desde os momentos iniciais quando ainda estava à procura de acolhida ao projeto, aos momentos finais de execução da experiência leitora em sala — aspectos que não são possíveis de registrar em gravações de áudio, como as atitudes e comportamentos dos sujeitos envolvidos na pesquisa; relatório de final de semestre, no qual os alunos narraram o que ficou da experiência de leitura

com os contos de Clarice. A proposta foi que os jovens escrevessem um texto que contemplasse a sua experiência de leitura antes e depois de Clarice. Essa produção textual só foi mencionada no final do semestre e nenhum aluno era obrigado a entregá-la.

As práticas de leitura se iniciaram no mês de agosto de 2010 encerrando-se no início do mês de dezembro do mesmo ano, totalizando 12 encontros que ocorreram no período matutino com uma turma do segundo ano. Oficialmente as aulas eram de 50 minutos, quando ocorriam no primeiro horário, e 45 minutos quando ocorriam nos dois últimos horários. Para o desenvolvimento das experiências de leitura, contei com a colaboração imprescindível e prestativa de uma das professoras de Língua Portuguesa da turma em questão que cedeu duas aulas semanais para acolhimento ao projeto. Nessa escola a disciplina Língua Portuguesa está dividida da seguinte forma: três aulas de leitura interpretação e produção de texto, uma aula para gramática e uma para literatura, numa soma de 05 (cinco) aulas semanais. Como no projeto de organização curricular estava previsto o trabalho com leitura em sala de aula, as práticas de leitura foram realizadas no horário de aulas da turma seguindo a grade curricular da escola.

A escola em questão contava com algumas limitações para o desenvolvimento de práticas de leitura como restrições e limitações de acesso à biblioteca escolar, apesar de seu bom acervo, no qual se encontrava títulos de obras clássicas brasileiras e estrangeiras, a falta de espaço apropriado e ambientação adequadas ao desenvolvimento de experiências de leituras. A constante mudança nos horários das aulas, fato cotidiano na escola em questão, é outro fator que interfere nas condições de possibilidades de leitura na escola. Nesse sentido, concordamos com Batista (1992) que as condições de trabalho na escola influenciam nas possibilidades de leitura no ambiente escolar. Para esse autor, para o desenvolvimento de práticas de leitura algumas condições de trabalho devem ser consideradas, entre elas: a disposição do tempo, do espaço, da organização de séries e a formação profissional do professor são fatores que influenciam na modalidade de leitura ensinada nas aulas e dos objetos que se ensinam. Estes fatores serão levados em conta no momento da análise dos dados.

Como forma de promover o encontro do jovem leitor com o texto literário foram desenvolvidas estratégias específicas para a recepção de cada conto de Clarice. Para tanto, me pautei em algumas sugestões dadas por Cosson (2009), e procurei desenvolver e adaptar estratégias de acordo com os objetivos a serem alcançados em cada experiência de leitura. Considerando-se que o objetivo maior era observar se a literatura tem alguma função para o

jovem leitor escolar, a metodologia usada em todas as práticas foi a da leitura efetiva dos textos seguida de discussão. A escolha por uma metodologia em que o diálogo predominava se deve ao fato de que, conforme alerta Lajolo (1991), em artigo publicado na década de 1980 sobre o uso do livro didático e reelaborado em 2009, o texto literário não deve servir como pretexto para nada, seja para atividades de interpretação, aumento de vocabulário, fixação da norma culta, muito menos pretexto para produção textual. Uma prática eficiente de leitura literária valoriza a leitura efetiva de textos, e a construção de significados decorrente da interação texto-leitor, e conseqüentemente da compreensão de que a literatura modifica, humaniza, faz sonhar, portanto pode ajudar no equilíbrio e desenvolvimento de uma sociedade (CANDIDO, 1972; LLOSA, 2009).

Ao optar por trabalhar com o texto literário no contexto escolar, uma das dificuldades enfrentadas pelos professores de Língua Portuguesa tem sido a falta de propostas metodológicas que auxiliem o seu trabalho em sala de aula. Como vimos no capítulo anterior, muitos são os críticos e pesquisadores que tratam da falta de preparo do professor para o trabalho com o texto literário, mas poucos apresentam um auxílio metodológico que o ajude a sistematizar suas aulas de forma que a leitura de literatura passe a ser uma prática para o aluno, o que contribuiria para a formação de leitores literários e, conseqüentemente, para a formação do aluno como sujeito. Essa preocupação é discutida por Aguiar e Bordini (1993, p. 34) para quem “O esvaziamento do ensino de literatura se acentua, portanto, não só pelo pequeno domínio do conhecimento literário do professor, mas também pela falta de uma proposta metodológica que o embase”. A mesma preocupação é demonstrada por Cosson (2009, p. 121) quando afirma: “sem uma direção teórica e metodológica estabelecida o professor pode até entreter os alunos e diverti-los, mas certamente não apresentarão a efetividade esperada de uma estratégia educacional”. Esse pesquisador propõe que o ensino da literatura seja pensado em termos de letramento literário. O termo *letramento* como explica Soares (2001), é a versão do inglês *literacy* e foi usado inicialmente por Mary Kato em 1996. Esse termo é usado para definir práticas educacionais, e se entende como o uso que a pessoa faz de suas habilidades de leitura e escrita como forma de interagir no meio social. Já a expressão *letramento literário* foi postulada por Graça Paulino (1999, p.16) em texto encomendado para a 22ª Reunião Anual da ANPED: “o letramento literário, como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela”.

Tendo em vista os pressupostos de letramento e pensando em não desenvolver uma prática de ensino pautada na base do ensaio-erro (SILVA, 2000), os professores podem buscar subsídios metodológicos para o desenvolvimento da prática de leitura literária em sala de aula nas sugestões e orientações que apresentam Aguiar e Bordini (1993), Saraiva e Mügge (2006) e Cosson (2009). Para esses autores, a escola precisa adotar estratégias de leitura que valorizem o contato do leitor com a obra. Nos estudos dos autores mencionados, encontram-se opções de mediação de leitura literária em sala de aula desenvolvidas por pesquisadores que acreditam na função humanizadora da literatura, na interação texto-leitor, na construção de significados que a leitura literária permite. Pressupostos que elegemos quando optamos por desenvolver a investigação com o texto literário em sala de aula. A seguir serão reveladas algumas das reflexões que as práticas suscitaram.

3.1 Leitura de literatura no currículo escolar

Analisar como tem sido efetivada a prática de leitura literária nas escolas não foi nosso objetivo de pesquisa. No entanto, essa questão surgiu antes do início das práticas de leitura, quando o grupo pedagógico da escola que acolheu o projeto decidia quais aulas seriam cedidas para o desenvolvimento das oficinas de leitura literária que propunha. A escola em que desenvolvi o projeto resolveu essa situação de uma maneira simples. Uma das professoras de Língua Portuguesa decidiu que as oficinas poderiam ser desenvolvidas nas aulas de “leitura, interpretação e produção textual”, por ser a área de Língua Portuguesa que contava com uma carga horária maior. Como explicou a professora, seriam cedidas duas aulas semanais, pois assim os alunos não seriam prejudicados em termos de conteúdo, e ela poderia ainda contar com uma aula para seguir o seu planejamento anual. Desenvolver as práticas de leitura literária na aula de literatura não seria possível porque “a autora escolhida não se encaixava no período literário que seria trabalhado naquele momento: o realismo e naturalismo”. A observação da professora, de que ela precisaria desenvolver os conteúdos planejados para a turma, permite confirmar a declaração de Cosson (2009) de que o trabalho com o texto literário nas escolas tem seguido uma perspectiva tradicional pautada na valorização dos estilos de épocas, na ênfase ao cânone literário, na abordagem dos dados biográficos dos autores ou na leitura de fragmentos de textos encontrados no livro didático,

formas inadequadas para o desenvolvimento crítico do leitor. Esse mesmo pesquisador destaca também o fato de a leitura literária nas escolas sofrer uma recusa, seja em decorrência do que se ensina nas escolas como literatura ou da forma de escolarização literária adotada pelas escolas brasileiras, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, fator que deixa transparecer a visão de literatura nessas etapas de escolarização. A preocupação de como encaixar um projeto de leitura apenas literária no currículo da escola sem que se alterasse a rotina, e conseqüentemente, o horário de trabalho dos professores do turno e o próprio currículo escolar, sem prejudicar os conteúdos previstos e planejados para o semestre letivo, também foi demonstrada pelas outras escolas que visitei em busca de acolhida ao projeto.

A relação literatura e educação não tem sido uma questão pacífica (COSSON, 2009) haja vista a variedade de manifestações culturais, a presença marcante da imagem no cotidiano do aluno, a multiplicação dos textos, fatores que têm levado muitos professores e pesquisadores a afirmarem que a literatura se mantém na escola apenas por força de tradição ou da falta de mudança curricular. Afinal, qual o lugar da literatura no currículo escolar?

O fato de que a literatura passa por um processo de recusa ficou constatado em nossa investigação, conforme narrativa a seguir. Ela faz parte das anotações de campo em que procurei registrar, durante todo o período de coleta de dados, todos os aspectos que pudessem auxiliar no momento da interpretação e análise do *corpus*, e demonstra a visão de literatura da escola.

Sexta-feira. Péssimo dia pra se começar um projeto. E principalmente em um 3º horário de uma escola pública, pois por estarem próximo ao momento do intervalo, tão almejado para estes jovens, eles ficam inquietos, agitados. Penso. E agora? A hora é essa. Timidamente me apresentei àqueles olhinhos brilhosos, curiosos que provavelmente pensavam: Hum! Professora nova a esta altura do campeonato? Era o que havia conseguido após algumas tentativas de acolhida ao projeto de leitura. A coleta de dados não havia começado no prazo previsto, pois o colégio em que eu lecionava e no qual iria desenvolver as práticas de leitura fora fechado. Motivo? O colégio precisava passar por uma reforma em toda sua infraestrutura. Enfim, a escola seria demolida. Os “meus queridos”, como eu os chamava, ficaram espalhados pela cidade, procuraram por outros colégios. Assim também o fiz. Precisei sair em busca de uma escola que aceitasse um projeto de leitura em sala de aula. Tarefa nada fácil, pois na maioria das vezes, os colegas da rede educacional demonstram ter uma visão equivocada do trabalho com a leitura literária. Para eles, a leitura em sala é uma maneira de “enrolar a aula”, “matar o tempo” e, por isso, era com certa desconfiança que os responsáveis pelos colégios que visitei me ouviam apresentar o projeto para concluir dizendo que seria difícil ceder as aulas que eu solicitava porque o trabalho que eu propunha poderia “mexer” na organização interna da escola, nos horários, o que poderia gerar problemas à escola. Enfim... Foram várias as maneiras de dizer um não. E tudo isso me inquietava. O tempo passava e eu não encontrava uma perspectiva de desenvolver o meu trabalho. Agora

lá eu estava diante de alunos desconhecidos, portanto, novas descobertas e muita insegurança.

Essas anotações foram efetuadas após o primeiro contato com a turma em que foi desenvolvida a prática de leitura, e permitem afirmar que as dificuldades encontradas para acolhimento ao projeto estão relacionadas, sobretudo, às formas de se escolarizar a leitura literária. No processo de escolarização da literatura, uma questão a ser considerada se refere ao que Cruvinel (2002) denomina “ferida literária”, que seria o resultado do descompasso entre o discurso literário e o discurso pedagógico. Para essa pesquisadora, a leitura literária traz uma contradição ao ser inserida no ambiente escolar:

A literatura, uma manifestação de natureza tão dispersiva, ser instituída como uma prática numa situação de coerção, ou seja, é dada a uma expressão de *arte* um caráter de *disciplina* curricular, o que, sem dúvida, se constitui num rompimento, ao qual estou chamando de *ferida literária* (CRUVINEL, 2002, p. 48, grifos do autor).

De acordo com essa pesquisadora, a literatura tem sido pedagogizada por muitos professores, pois ao ser inserida nas escolas ela está marcada principalmente por princípios de controle. A atividade de leitura literária não acontece ao sabor da vontade do leitor, “ela é no mínimo sugerida, solicitada, quando não, exigida” (p. 48). Diante de tal constatação, Cruvinel questiona: como poderia o literário estar presente no ambiente escolar e, ao ser lido e experimentado pelo jovem possa cauterizar essa ferida? Nesse sentido é que se faz importante a figura do professor como mediador da leitura. O papel do professor seria o de ler “*com* o aluno, não *para* ele ou *por* ele” (CRUVINEL, 2002, p. 52, grifos da autora). O ideal seria que o professor criasse condições para que o aluno pudesse experimentar a leitura, pois cabe à escola viabilizar o processo de leitura e de formação de um leitor crítico. No entanto, a forma como a leitura de literatura vem sendo abordada no Ensino Médio tem contribuído para o insucesso no processo de formação do leitor escolar.

Na concepção de Soares (2006), é preciso que o processo de escolarização da literatura ocorra de forma adequada em suas práticas cotidianas, o que acabaria com a tensão existente entre o discurso literário e o pedagógico. Essa mesma pesquisadora destaca duas formas de escolarização: a adequada e a inadequada:

Uma escolarização adequada da literatura — aquela que conduza mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar — e uma escolarização inadequada, errônea, prejudicial da literatura — aquela que antes afasta que

aproxima de práticas sociais de leitura, aquela que desenvolve resistência ou aversão à leitura (SOARES, 2006, p. 25).

No caso de uma escolarização inadequada, a leitura nunca se apresenta como algo prazeroso ao leitor. Ao ressaltar a finalidade formadora e educativa da escola, Soares (2006) determina três instâncias de escolarização da literatura: a biblioteca escolar, a leitura e estudo de livros de literatura e a leitura e estudo de textos. A biblioteca como estratégia de escolarização da leitura é o estabelecimento que irá determinar as relações futuras do aluno com o livro. Ela funciona como guarda e acesso à literatura, organiza o espaço e tempo para leituras, seleciona os livros que farão parte do acervo escolar e também determina os rituais de socialização da leitura. A leitura e estudo de livros de literatura utilizam como uma das estratégias de escolarização a determinação ou orientação do professor para a leitura. Esta se apresenta como tarefa obrigatória que, em seguida será avaliada de forma explícita ou velada. Quanto à leitura e estudo de textos, a estratégia principal reside na predominância do uso de fragmentos de textos inseridos nos livros didáticos. A prevalência dessa estratégia de escolarização da literatura foi verificada em nossa investigação num dos momentos em que eu conversava com os alunos sobre suas preferências de leitura. Antes da entrega do primeiro texto a ser lido “Felicidade clandestina”, ocorreu o seguinte diálogo:

Aluno 01: Professora, que dia a senhora vai trazer os livros da Clarice Lispector pra gente ler?

Professora: Eu já estou com os textos aqui. Eu já trouxe o texto, já está aqui comigo, vocês terão todos os textos em mãos para fazer a leitura.

(...)

Professora: Pessoal, vamos pegar o texto e começar fazendo a leitura, por favor...

Aluno 02: “Felicidade Clandestina”? Nós já lemos esse texto.

Professora: Meninos, meninas, o colega de vocês está dizendo que vocês já leram esse conto...

Aluno 02: Sim.

Professora: Se já leram, então vocês já têm algo pra passar. Isso é atividade do segundo ano. Certo? Vocês fizeram alguma atividade?

Aluno 02: Sim.

Professora: Mas agora nós vamos trabalhar esse conto de outra forma, mais aprofundada.

Após esse diálogo, e antes de iniciarmos a leitura do conto em questão, uma jovem se levanta com o livro didático em mãos e mostra que o conto “Felicidade clandestina” encontrava-se ali⁸. Tal fato me deixou apreensiva e me fez pensar que os alunos fossem se recusar a ler novamente um texto já conhecido, o que não se confirmou, pois a interação texto-leitor ocorreu durante todo o momento da leitura por meio de comentários, indagações, exclamações, cujas citações merecem destaque:

Aluno 03: Ah! Mentira... (expressão indicativa de que ninguém ama tanto um livro).

Aluno 04: A loirinha (a protagonista) foi burra de ter pedido o livro pra ela, parece que não raciocina! (Exclama indignado).

Aluno 05: Às vezes, as pessoas veem a felicidade na desgraça dos outros...

Aluno 06: Ela (a antagonista) ria da desgraça dos outros...

Aluno 07: Tem gente que gosta de sofrer...

Aluno 08: Mas a outra (a antagonista) entregou o livro meio que obrigada, certo?

Aluno 09: A mãe dela (da antagonista) deve ter ficado bem pirada...

Situação semelhante ocorrera quando da experiência da recepção leitora com “O primeiro beijo”. Ao mencionar que iríamos fazer a leitura desse conto, duas alunas lembraram-se, de tê-lo lido e haviam feito a leitura dele quando estavam no ensino fundamental. Indagadas sobre o suporte de leitura, responderam: “Lemos no livro didático e fizemos o exercício sobre ele”. Outras duas afirmaram conhecê-lo também, mas não se lembravam de quando tinham lido. É possível que a leitura tenha sido feita no mesmo período e nas mesmas situações, visto que todas eram amigas desde o ensino fundamental e estudavam na mesma escola há bastante tempo, como mencionaram. Tendo em vista a participação efetiva dos alunos quando da leitura dos contos “Felicidade clandestina” e “O primeiro beijo”, ficou a indagação: por que esses jovens não se recusaram a fazer novamente a leitura de um texto que eles já conheciam, já que na maioria das vezes eles demonstram certa indisposição para a leitura?

Conforme dito, algumas alunas mencionaram ter lido os contos em questão no livro didático. Então, levada por curiosidade, fui observar qual era o objetivo de leitura expresso no

⁸O manual adotado pela escola era o de CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Tereza Cochar. *Português: linguagens*. São Paulo: Atual. A edição consultada foi a de 2005.

manual do ensino médio, e eis o que encontrei: “Há a seguir, três contos de escritores brasileiros. São três histórias para você ler por prazer. E também para servirem de inspiração à produção de texto que você deverá realizar a seguir” (CEREJA e MAGALHÃES, 2005, p. 164). Como fica evidente, a leitura, apesar de ser considerada pelos autores como algo prazeroso é apresentada como pretexto para produção textual. Essa forma de escolarização da literatura não seria a mais adequada, como já destacado por Lajolo (1991), pois a leitura não deve servir de pretexto para nada, apenas para o encontro do autor com o leitor, o que não foi o caso exposto nesse manual didático. Diante da possibilidade de o ato de ler estar sendo usado como pretexto para as mais diversas atividades é possível ponderar que o fato de os alunos terem aceitado fazer a leitura dos mesmos textos esteja relacionado às práticas de leituras desenvolvidas em sala, que geralmente não valoriza a efetiva construção de significados dos textos lidos. Tendo em vista essa possibilidade, ao jovem resta a passividade tanto como sujeito tanto como leitor.

3.2 Preferências do jovem leitor

O jovem é um sujeito que lê. Questão que se delineou enquanto eram recolhidas as autorizações devidamente assinadas pelos alunos. Naquele momento, fui observando sobre suas carteiras e percebi que uma garota possuía *O Código da Vinci* de Dan Brown e outra tinha o volume de *Amanhecer* de Stephenie Meyer, o que dava um indício de suas preferências de leitura. Ao notar esses títulos e aproveitando-me da oportunidade, indaguei sobre os livros: quem havia indicado a leitura, como tinham conseguido o exemplar, se era emprestado ou comprado, qual era o tema etc. Assim, aproveitando-me do que estava percebendo em sala e motivada pela temática do primeiro conto que seria lido, “Felicidade clandestina”, fiz algumas indagações aos jovens cujo objetivo era identificar quais seriam suas preferências de leituras, temática que foi retomada algumas vezes durante as práticas. Os escritores citados foram José de Alencar, Aluísio Azevedo, Machado de Assis, Álvares de Azevedo e Pedro Bandeira. Segundo os alunos, esses autores foram leituras indicadas pela escola. Fora do círculo de indicação escolar foram lembradas as histórias de Sherlock Holmes, de Arthur Conan Doyle, os *best-sellers* *Crepúsculo* e *Harry Potter*, além de *O código da Vinci* de Dan Brown. Como se percebe, as obras de referências e as de entretenimento fazem

parte das leituras desses jovens. No diálogo estabelecido sobre as escolhas do jovem, um fator a ser destacado se refere à concepção do jovem sobre obra clássica e de entretenimento. Vejamos um recorte dessa conversa:

Professora: Na concepção de vocês, por que (um livro) é clássico?

Aluno 01: Porque muitas gerações já leram.

Aluno 02: Porque é simples.

Professora: Porque tem muitas gerações que já leram, vocês acham que é simples? Sim ou não?

Aluno 03: Grandes escritores.

Professora: E esses livros que vocês estão lendo... (me refiro aos livros que estou vendo sobre suas carteiras)

Aluno 02: Dos atuais? *Crepúsculo*.

Professora: Vocês acham que *Crepúsculo* vai passar de geração em geração?

Alunos: Não. (enfático)

Professora: Porque vocês acham que não permanece?

Aluno 03: Porque é modinha.

Aluno 02: Porque é ruim.

Aluno 04: Ninguém fala mais em *Harry Potter*.

Professora: Vamos refletir. Por que vocês acham que ninguém fala mais?

Aluno 04: Porque enjoa.

Aluno 02. É muito fictício. Sem lógica, sei lá...

Professora: Só por isso? Porque só prende a atenção por um momento, é passageiro...

Aluno 04: Porque a gente gosta de coisa diferente e ele (*Harry Potter*) ficou chato, ficou repetitivo, ficou banal...

Aluno 02. Queremos coisas novas.

Professora: Ah, vocês já querem um novo agora? E aqueles (livros) que permanecem?

Aluno 02: E aqueles que permanecem? É porque não tem continuação. (ou seja, não precisa fazer parte de uma série como *Harry Potter*)

Aluno 01. É porque quando continua fica monótono.

De acordo com esse recorte, o jovem sugere que algumas das suas leituras não iriam permanecer em suas memórias porque eram livros “repetitivos”, “monótonos” e que iria “enjoar” por não apresentar novidades. Poderíamos, conforme sugere esse diálogo, dizer que o jovem possui uma concepção nítida da diferença entre obra clássica, obra de entretenimento e a importância da leitura para seu amadurecimento pessoal e leitor. No entanto, esse discurso de que a leitura de obras fáceis atrai por um determinado tempo, e depois é rechaçada, me levou a indagar sobre o que estaria por trás desse discurso. Será que o jovem tem consciência do jogo mercadológico que envolve a publicação da literatura de massa? Ou ainda: esse jovem não estaria apenas reconstruindo o discurso da academia? É possível que o aluno, por sua imaturidade leitora, não tenha consciência das armadilhas do mercado editorial na ânsia por consumidores, apesar de seu discurso de que uma obra de entretenimento é envolvente, emocionante, mas não permanecerá em suas memórias de leituras, pois “é coisa passageira”. É provável que o jovem tenha se apropriado do discurso em questão devido ao fato de a escola cobrar do estudante a leitura de obras clássicas. E, diante dessa exigência, ele pode ter se utilizado do discurso em questão para demonstrar que suas preferências de leitura podem não seguir as exigências escolares, contudo ele lê. Sobre as preferências de leitura do jovem, Chartier (1998) pondera que suas leituras podem não ser as leituras fundamentais, enriquecedoras, mas são leituras. Os considerados não leitores leem coisas diferentes daquilo que a norma escolar define como leituras legítimas. Para esse pesquisador,

O problema não é tanto o de considerar como não-leituras as leituras selvagens que se ligam a objetos escritos de fraca legitimidade cultural, mas é o de tentar apoiar-se sobre essas práticas incontroladas e disseminadas para conduzir esses leitores, pela escola, mas também sem dúvida por múltiplas outras vias, a encontrar outras leituras. É preciso utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como um suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude, isto é, ao encontro de textos densos e mais capazes de transformar a visão do mundo, as maneiras de sentir e de pensar (CHARTIER, 1998, p. 104).

Para esse historiador, o que ocorre é que o repertório dos jovens não pertence ao que se é definido como literário, pois os modelos de referências seriam mais consistentes e forneceriam mais recursos para a compreensão do mundo social, a compreensão de si mesmo e a representação do outro. Ainda de acordo com Chartier (2006), com os novos suportes de leitura, as possibilidades de realização dessa prática são mais amplas. Neste sentido, a conduta da escola em relação às práticas leitoras, aos suportes e ao acervo disponível aos alunos-leitores é o que deve ser pensado no universo educacional. Isso significa que uma mudança de postura do professor e da escola em relação ao que o jovem está lendo e suas escolhas se faz

necessária e imprescindível. O mais importante é que o professor perceba que o mediador de leitura não pode simplesmente folgar ao trabalhar com uma obra clássica, pois existe a possibilidade de o jovem leitor escolar estar reproduzindo um discurso acadêmico para deixar transparecer que ele está consciente das qualidades literárias dos textos de referência. O que se pode concluir é que a escolha por um texto consagrado não impede que o professor discuta em sala de aula sobre as preferências de leitura do jovem estudante.

Ao ressaltar as preferências de leitura do jovem, Chartier (2006) lembra que a leitura dos clássicos já fez parte de um universo de referências para algumas gerações, o que não mais ocorre aos jovens de hoje, e que as novas tecnologias impõem novas maneiras de ler. Essa verificação ilustra bem uma passagem que ocorrera em sala após a leitura do conto “Felicidade clandestina”. Questionados se haviam lido *Reinações de Narizinho*, alguns jovens afirmaram conhecer o teor do livro porque haviam assistido às histórias do “Sítio do Pica-Pau Amarelo”. Tal afirmação demonstra que o acesso à literatura vem se modificando com o desenvolvimento da tecnologia e impõe outros tipos de leitura que vão além da tradicional no impresso, ou somente da indicação da obra clássica (CHARTIER, 2006). Com o surgimento dos novos suportes de leitura, a proposta desse pesquisador é que se discuta qual cultura escrita persiste entre os jovens, pois é difícil entender a articulação instável entre as novas formas culturais e as novas preferências dos jovens.

Para Zilberman (2009), os meios de comunicação e as ferramentas da internet apresentam instrumentos altamente eficazes para a formação do jovem. Com isso, a escola tem sofrido com a concorrência de atividades que se apresentam mais eficientes para a preparação do aluno, seja na introdução ao conhecimento da língua, da tradução cultural, da ciência e da arte. Mas, em se tratando de leitura e habilitação do leitor, a situação não é nada animadora. A proposta dessa estudiosa é que a escola reavalie e reinvente uma forma de dialogar com seus usuários de forma que o universo do jovem seja valorizado em seu jeito de ser, pensar e agir. A sugestão para quem se encontra sem direção é que a escola valorize a função humanística da literatura, pois é preciso aprender a lidar com as transformações da sociedade sem, por outro lado, abrir mão de suas prerrogativas históricas, sob pena de anular-se. Nesse sentido, o professor precisa ser perspicaz e saber se aproveitar de todas as situações que possam fisgar o leitor, de forma que esse leitor perceba a diferença existente entre um texto de linguagem bem elaborada, que leva a uma experiência estética, de outro texto que não o conduzirá a um maior conhecimento de si ou do outro.

3.3 “Felicidade clandestina”⁹: experiência de leitura

O conto “Felicidade clandestina”⁹ foi selecionado para encabeçar a nossa prática em sala de aula, e essa opção se justifica, num primeiro momento, porque ele tematiza a leitura, o que nos franqueia a possibilidade de discutir as relações do jovem com o livro. Há também o fato de esta narrativa ser constituída no antagonismo de duas personagens crianças com idades mais ou menos próximas à dos alunos, o que me levou a acreditar numa possível identificação dos jovens leitores com as personagens do conto. O que se pretendeu com a prática de leitura do conto em questão foi que os alunos, iniciantes na escritura clariceana, vivenciassem uma experiência estética.

Em “Felicidade clandestina”, a narradora resgata suas lembranças de infância, sua ingenuidade e perspectivas aos oito, nove anos de idade, quando era moradora de Recife, por onde andava sempre aos pulos e cheia de esperanças. O enredo simples trata de uma menina que, amante da leitura, deseja muito ler o livro *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato, obra descrita eroticamente como “um livro grosso, meu Deus, para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o” (LISPECTOR, 1998, p. 10), mas completamente acima das poses dessa garota. No entanto, a filha do dono de uma livraria possuía esse livro e se aproveitava desse poder de posse para humilhar sua colega mandando-a voltar no dia seguinte para obtê-lo emprestado. E como desculpa dizia que o livro não estava em sua posse. “Mas que talento tinha para a crueldade” (p. 09), conclui a garota narradora sobre a personalidade da dona do livro. A agonia da garota leitora só chega ao fim quando a mãe da detentora do livro percebe o que está acontecendo entre as meninas e entrega o livro desejado à garota loira, de cabelos lisos, que diariamente aparecia à sua porta. Ao rememorar sua infância, a protagonista faz reflexões sobre alguns prazeres da vida.

Uma das discussões surgidas na prática de leitura com esse conto refere-se aos estereótipos de beleza que circulam em nossa sociedade, o que é provocado pela narrativa quando a narradora enfatiza o físico da antagonista: “ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme...” (p. 09). Em contraposição à menina loira, bonitinha, esguia, altinha, de cabelos livres. A essa descrição

⁹ Todos os contos selecionados foram lidos em sala, mas a oficina que abordou o conto “Felicidade clandestina” foi utilizada como amostra de nossas práticas.

das personagens, os alunos associaram a ideia de que a garota ruiva, por ser despossuída dos dotes físicos das “amiguinhas”, se vingava das demais, humilhando-as. Conforme concluiu um estudante: “a ruiva era má, feia, gorda, e gostava de fazer as outras pessoas sofrerem”, comportamento decorrente do fato de ela não se enquadrar no perfil de “bonitinha”. Então, a forma que ela tinha de chamar a atenção era despertando a inveja das demais, por isso ela se utilizava dos benefícios que um pai dono de livraria poderia lhe proporcionar. Outro aluno complementa que a antagonista, por ser diferente fisicamente das demais garotas, se sentia excluída e, tomada pela inveja, procurava demonstrar superioridade sobre o outro se apropriando das vantagens de ter um pai dono de livraria, que ela “Pouco aproveitava. E nós menos ainda: até para aniversário, em vez de pelo menos um livrinho barato, ela nos entregava em mãos um cartão-postal da loja do pai” (p. 09).

Numa constatação de que a sociedade valoriza quem possui bens materiais, um jovem comenta: “a ruiva tinha as posses, aí ela humilhava”. Irritado com a atitude da protagonista, outro aluno diz: “a loirinha parece que não raciocina”, pois se humilha para conseguir um livro. Nesse sentido, pode-se afirmar que o jovem leitor percebeu que no texto clariceano, conforme destaca Bernadete Grob-Lima (2009, p. 26), “os valores sociais estão configurados nas ações das personagens”. Estas, quando devaneiam, “afirmam a verdade mais profunda de sua realidade, porque expõe seu *ego*” (p. 26, grifos da autora). Para alguns alunos, “a loira era bobinha” enquanto que para outros “a loira se deixava ser humilhada porque tinha um objetivo e queria alcançá-lo”, e por isso ficou insistentemente indo à casa da menina ruiva “Para ouvir a resposta calma: o livro ainda não estava em seu poder, que eu voltasse mais tarde” (p. 10). As passagens a seguir confirmam o que estou destacando:

Aluno 02¹⁰: A ruiva era “sem-vergonha”, mau criada, mentirosa, feia, gorda.

Professora: O que você falou da ruiva?

Aluno 02: Ela gostava de fazer as outras pessoas sofrerem.

Aluno 03: A loira era bobinha.

Aluno 04: Ela (a ruiva) tem que brigar com a outra mesmo.

Professora: Ok. Por quê?

¹⁰Ao recorrer aos dados das transcrições das práticas, utilizo uma identificação numérica, devido à dificuldade de identificar os alunos apenas por sua voz. Quando a demonstração é subsidiada nos relatórios ou depoimentos, a identificação do aluno é feita pelas iniciais maiúsculas de seus nomes.

Aluno 04: Porque o livro é dela, e ela não tem que emprestar pra ninguém não. [...] A loirinha foi “a burra” de ter pedido o livro pra ela, parece que não raciocina!

Professora: Quem não raciocina? Por que ela não raciocina?

Aluno 05: A loira, uai. [...] Se ela vai buscar o livro três vezes e a outra fala que não tá...

Professora: Por que será que ela insistiu tanto? Por que ela estava com muita vontade de ler aquele livro?

Aluno 04: Ela... Sei lá... Ela (a ruiva) ficava fazendo coisa, pensa professora... Ela (a ruiva) tinha as posses, aí ela humilhava!

Professora: Mas quando uma pessoa faz isso ela tem um porquê.

Aluno 03: Porque a ruiva era feia. Aí, a única forma dela se vingar da menina era negando o livro. A ruiva tinha o poder porque tinha um pai dono de livraria. A ruiva “se achava” por causa disso.

Aluno 04: Ela (a ruiva) tava se sentindo assim por alto, acima da outra, tava fazendo a outra de “otária”. Às vezes as pessoas veem a felicidade na desgraça dos outros...

Aluno 03: Ela ria da desgraça dos outros...

Aluno 05: Tem gente que gosta de sofrer...

Aluno 02: Mas também ela (a ruiva) não tava tendo “aquela felicidade”, ela ficava feliz...

Aluno 02: Ela queria chamar a atenção para ela. Então ela se comportava assim... Acho que é isso.

Professora: E a boazinha?

Aluno 01: A boazinha era sonsa. Tinha livro (ou seja, poderia ler outros livros), mas queria pegar emprestado.

Esses trechos permitem afirmar que houve uma reflexão do aluno leitor sobre o comportamento das garotas da narrativa, fato que levou os jovens leitores a saírem em defesa de uma e outra garota ressaltando e justificando as atitudes de ambas as personagens. A prática de leitura desenvolvida com o conto “Felicidade clandestina” permite acolher a ideia defendida por Candido (1972) de que a literatura tem a capacidade de humanizar o homem e atuar na sua formação, o que fica bem evidenciado na conclusão de que “estava na natureza da pessoa ser má”, à qual os alunos chegaram após discutirem entre si sobre o comportamento da antagonista do conto. Como se pode verificar nos trechos a seguir:

Professora: A menina, a ruivinha, sabia o que estava fazendo?

Aluno 01: Sabia...

Aluno 02: Não...

Professora: Sabia? Preciso que vocês busquem essas informações no texto.

Aluno 03: Tá na natureza da pessoa.

Aluno 04: Tá na natureza da pessoa ser má...

Professora: Será que tá na natureza da pessoa ser má?

Aluno 05: Talvez...

Aluno 06: Vai da natureza, da criação...

Aluno 07: Das circunstâncias...

Professora: As circunstâncias são muito importantes?

Alunos: Não. (enfático)

Professora: Não? E então?

Aluno 01: Ela tava sendo infantil...

Aluno 02: Ou então é da menina mesma ser má...

Aluno 03: Não, porque pela descrição dela, ela é má.

A proveitosa participação dos jovens que chegaram a essa conclusão possivelmente ocorrera porque o texto mexeu com suas sensações, emoções, experiência possibilitada por causa da identificação do leitor com as personagens e da construção da narrativa clariceana. As questões colocadas pelos alunos, tanto na prática de leitura com o conto em questão como nas demais práticas, demonstraram uma abordagem focada mais no conteúdo, no ético, em detrimento do estético. Mas, a literatura, conforme destaca Candido (1995, p. 250) é forma e conteúdo. Nesse sentido, cabe ao professor aproveitar-se das oportunidades surgidas durante as discussões sobre o conteúdo para sugerir que “a validade da literatura depende da forma que lhe dá existência”. E a construção narrativa de Clarice “proporciona ao leitor a possibilidade de preencher, com sua interpretação, as impressões e ideias em suspenso, tornando-se um coautor da obra” (VIEIRA, 1998, p. 84), ou seja, o leitor é convidado a participar do processo de construção textual. Esse “leitor precisa ser sensível para participar da conversa com as personagens-narradoras e até com a própria autora, que é textualizada” (p. 94). Desta forma, pode se dizer que o conto “Felicidade clandestina” permitiu ao jovem aluno participar de sua construção narrativa na medida em que ele se identificou com uma ou outra personagem, categoria considerada a peça chave numa narrativa.

Na prática de experiência leitora com o conto em questão houve um nítido posicionamento da turma, que abertamente concordou ou discordou das atitudes das protagonistas, conforme já mencionado. Na passagem em que a antagonista diz “ pois o livro

esteve comigo ontem de tarde, mas você só veio de manhã, de modo que eu o emprestei a outra menina” (p. 11), um aluno, indignado com essa atitude da antagonista comenta: “garota enjoada”. Mas outro sai em defesa da “garota ruivinha”, como a denominaram: “se o livro era dela (a ruiva), ela pode fazer o que bem quiser, inclusive, não emprestar”. No entanto, a maioria se identifica com a protagonista, “a bonitinha”, como foi nomeada a menina loira. Essa identificação foi se desvelando durante a leitura na medida em que os alunos foram comentando sobre as personagens e suas atitudes, numa demonstração de adesão afetiva. Para Candido (2002, p. 54), nas narrativas bem realizadas, as ideias, o enredo e as personagens são os elementos que só existem intimamente ligados, mas “em meio deles avulta a personagem, que representa a possibilidade de adesão afetiva e intelectual do leitor, pelos mecanismos de identificações, projeção, transferência, etc.”. Rosenfeld (2002, p. 21) compartilha essa mesma ideia ao considerar que a personagem na narrativa é a indicadora mais manifesta da ficção, e por isso mais marcante sua função, pois “é através dela que a camada imaginária se adensa e cristaliza”. A protagonista, já de posse de seu objeto de desejo (o livro), vive um momento de total entrega a este objeto, o que a leva a um extremo prazer a ponto de ela querer prolongar a sensação de prazer e protelar o momento de realização plena do desejo: a leitura do livro. De forma que o ato da leitura se assemelha à entrega a um amante. Essa interpretação é sugerida pelo jogo com as palavras que a narradora utiliza, conforme se percebe nos trechos “fingia que não o tinha”, “adiei ainda mais”, “como devorei”, verificado no excerto que segue:

Quando cheguei em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só pra depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhadadas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade... Como demorei! Eu vivia no ar... Havia orgulho e pudor em mim (LISPECTOR, 1998, p.12).

Como se percebe, o recurso narrativo usado pela narradora aproxima o ato da leitura ao ato erótico. O ato de ler resultou num movimento de intimidade e entrega física, sugerida pela simbologia final do conto, em que a leitura provoca prazer similar ou maior a um encontro amoroso. A escolha lexical de Clarice permite uma erotização do ato de ler em que o “adentramento” no ambiente dos livros surge como opção pela liberdade, a ponto de o leitor imaginar a relação da garota leitora com o livro como uma relação amorosa. Em palavras de Zilberman (2009, p. 55), “a erotização da leitura decorre da circunstância de ser interpretada como uma passagem para o âmbito prazeroso, realizado pelo imaginário”. A passagem

destacada se mostrou surpreendente para o jovem leitor, como se pode verificar nos comentários destacados:

Aluno 01: Ah! Mentira... Mentira em cima de mentira! (exclamação indicativa de que ninguém ama tanto um livro).

Professora: Como assim? Me diz qual parte que é mentira!

Aluno 02: Ah... Essa menina... (o aluno faz o gesto da garota abraçada ao livro).

Aluno 03: Ela (a loira) tem a mente criativa.

[...]

Aluno 04: Era como se ela tivesse prazer com o livro?

Aluno 05: Não é com o livro!

Professor: Não é com o livro o prazer? É com o quê?

Aluno 05: É com um homem!

A falta de apreço pela ficção demonstrada na exclamativa “Ah! Mentira”, que o aluno utiliza para expressar incompreensão diante do fato de a protagonista de “Felicidade clandestina” ser tão apaixonada pela leitura é um indício de que esse jovem encontrava-se despossuído da experiência estética proporcionada pela literatura, daí a sua não compreensão da relação da garota leitora com o livro. Garota que “não era dada a olheiras, sentia as olheiras se cavando sob os meus olhos espantados” (p. 11). A erotização do ato de ler “constitui a *verdade* singular e clandestina desse conto; e é essa comparação que provoca o efeito de *estranhamento* e, por isso, ecoa na memória do leitor, instigando-o a construir sentidos” (CRUVINEL, 2002, p. 121, grifos do autor). É o que demonstra as expressões de surpresa dos alunos diante do desfecho do conto. Isso ocorre porque o narrador, de forma sutil, aproxima e faz o leitor participar da intimidade das personagens.

A contemplação do ato de ler da personagem narradora de “Felicidade clandestina” num momento de intimidade com o livro faz lembrar as maneiras de ler representadas em quadros e estampas do século XVIII, em que figuras leitoras femininas se debruçam sobre o livro, seu companheiro de solidão, e em momentos de muita intimidade se deixam surpreender pelas emoções provocadas pela leitura. No século XIX, a leitura realizada por uma personagem feminina é tema constante. Nesse período, acreditava-se que a leitura feminina poderia transformar o comportamento da leitora, pois a mesma poderia transportar para a vida real situações vivenciadas nos romances. A formação de um público leitor

formado pelas mulheres colabora para o desenvolvimento de uma revolução na prática leitora que ocorre quando são publicados os romances no século XVIII. A partir de então se desenvolve uma leitura mais intensiva “maneira de ler que assegura eficácia ao texto, graças a um trabalho de apropriação, atento e repetido” (CHARTIER, 1996, p. 88), e que transforma o leitor, o qual passa a ser tomado pelo livro.

Na ficção, a relação do leitor com a leitura já se constituiu em motivação para vários enredos de narrativas, nas quais o livro se configura como objeto transformador de comportamento das personagens. A literatura criou algumas personagens que se enveredaram pela leitura de romances e se deixaram influenciar pelas leituras efetuadas, como pode ser verificado em *Dom Quixote de Miguel de Cervantes*, *O primo Basílio* de Eça de Queiroz ou *Madame Bovary* de Flaubert. Ema Bovary é um exemplo de leitora que se deixa perder em suas leituras em busca de uma saída para o tédio de sua vida, como se vê no excerto:

Repetia a si mesma: “Tenho um amante! Um amante!”, deleitando-se com essa ideia como com a de uma outra puberdade que a tivesse atingido.[...] Lembrou-se, então, das heroínas dos livros que lera, e a legião lírica daquelas mulheres adúlteras pôs-se a cantar em sua memória com as vozes das irmãs que a encantavam. Ela mesma tornava-se como uma parte real daquelas imagens e realizava o longo devaneio de sua juventude vendo-se como aquele tipo de amante que tanto desejara ser (FLAUBERT, 2010, p. 206).

A personagem de Flaubert mergulha na leitura e se deixa embalar pelas histórias que acompanha ao ponto de arrumar um amante e deleitar-se com a ideia de estar vivendo como as heroínas dos livros que lia. No conto “Felicidade clandestina”, ao engendrar a presença do leitor na narrativa, Clarice exige dele um novo posicionamento. Ao apresentar algo novo ao leitor, de forma a desestabilizá-lo, a literatura pode romper com seu horizonte de expectativas, o que contribui para sua formação e emancipação pessoal e social. Essa possível mudança de postura é destacada por Hans-Robert Jauss (1994). Para esse autor, a leitura literária pode penetrar no horizonte de expectativas do leitor, interferir em seus conhecimentos, e assim transformar sua maneira de ser e agir, daí o caráter social da arte proporcionado por meio da experiência estética. O conceito de horizonte de expectativas é um dos postulados básicos da Estética da Recepção, e seria o fator responsável pela reação inicial do leitor a uma obra. De certa forma, o horizonte de expectativas consiste no saber prévio do público, que carrega em si marcas de outras experiências leitoras. Para Jauss (1979) há três conceitos distintos, mas relacionados entre si, de experiência estética: a *poiésis*, que seria o prazer do leitor ao sentir-se coautor da obra; a *aisthesis*, que compreende o efeito provocado pela leitura da obra literária

quando o leitor percebe uma nova realidade e, com isso, renova sua percepção do mundo; e a *katharsis*, que seria o momento de recepção, em que o leitor se transforma e passa a perceber novas formas de agir e pensar sobre si e o outro. Nesse sentido, uma obra pode suscitar expectativas que conduzirão a determinada postura emocional e, conforme suas perspectivas, ela pode ser frustrada, satisfeita ou até rompida no momento da leitura. A seguir será demonstrado como os jovens alunos perceberam a leitura literária.

3.4 O que pode Clarice Lispector

Proporcionar ao aluno “o conhecimento da literatura que só pode ser feito, antes de qualquer coisa, pela leitura do texto literário” (COSSON, 2009, p. 105) é tarefa desafiadora para o professor, sobretudo em se tratando de Clarice, cuja literatura, conforme suas próprias palavras “ou toca ou não toca”. Nesta seção será demonstrado como o texto clariceano “tocou” o jovem aluno. Para tanto, foram analisados os questionários, cujo objetivo era identificar a possível interferência do texto literário na formação do leitor escolar. Também foram analisadas as transcrições das práticas de leitura. O objetivo de nossa investigação, conforme já explicitado, foi verificar como a leitura do texto literário pode mobilizar o jovem, levando-o a compreender a si e ao outro.

Ao acompanhar as leituras sobre Clarice, as marcas que ficam indicam que sua obra tem sido apropriada por seus leitores, sejam críticos ou não, quase sempre por um ato de paixão. Em entrevista a Júlio Lerner, cedida à TV Cultura — em fevereiro de 1977 e publicada no livro *Clarice Lispector, essa desconhecida* (LERNER, 2007) —, Clarice afirma não compreender o fato de ser considerada hermética, e cita o caso de um professor, que leu *A paixão segundo G.H* quatro vezes e não sabia do que se tratava, mas uma adolescente de apenas 17 anos menciona ser este o seu livro de cabeceira, sendo que o mesmo ocorria a outros trabalhos seus:

Também em relação a outros de meus trabalhos, ou toca ou não toca... Suponho que me entender não é uma questão de inteligência e sim de sentir, de entrar em contato... Tanto que o professor de português e literatura, que deveria ser o mais apto a me entender, não me entendia... E a moça de dezessete anos lia e relia o livro... Parece que eu ganho na releitura, não é? O que é um alívio... (LISPECTOR apud LERNER, 2007, p. 28).

A prática de leitura desenvolvida com os alunos sujeitos desta pesquisa confirma que entender Clarice é uma questão de sentir, entrar em contato. Ao proporcionar o contato do jovem leitor com seus textos o resultado foi bastante significativo. A experiência de leitura com o conto “O grande passeio” foi uma das mais reveladoras, pois mostrou que a forma de construção narrativa, própria do texto literário, pode mover o leitor. Para o desenvolvimento da prática de leitura com esse conto, foi lido um texto de apoio intitulado “A violência contra o idoso” (em anexo). O objetivo era observar se o aluno percebia a diferença de linguagem existente entre os discursos jornalístico e literário.

Após a leitura do texto de apoio foi pedido aos alunos que se posicionassem sobre o texto lido. A maioria não participou da discussão. Muitos o guardaram após o término da leitura, numa demonstração de que pouco havia a comentar sobre o assunto. Questionados sobre o porquê daquela atitude, obtive respostas bastante significativas, conforme demonstrado no recorte selecionado:

Professor: Então... Esse texto não está motivando vocês a fazer comentários sobre ele. É isso? Sim? Por quê? Elaborem uma hipótese. Por que vocês não estão querendo comentar sobre esse texto? [...] Não estão motivados a comentar sobre o texto?

Aluno 03: Não é isso. É porque o texto tá claro, então, não tem muita coisa pra comentar...

Aluno 01: Por que o cara já comentou tudo...

Aluno 02: Se for falar, vou falar o que ele já falou aqui... Vai ficar repetitivo...

Aluno 04: Não tem porque comentar...

Professor: Esse texto mexeu com vocês?

Aluno 02: Não. Por que isso já é uma coisa que já acontece no dia-a-dia: a violência contra os idosos...

Aluno 03: Não só contra os idosos, contra a mulher, contra as crianças... Também passa na televisão...

Professor: A violência não mexe com vocês? Não toca...

Aluno 04: Mexe... Mas aí já é um costume, já virou uma coisa do dia-a-dia.

Professor: Virou rotina, você vê, acompanha, fica sabendo que aconteceu com alguém, mas fica nisso mesmo?

Aluno 02: É. É normal já...

Aluno 03: Tipo assim: notícia que você escuta todo dia...

Aluno 02: Assim a gente abala, só que...

Professor: Como assim? Explique melhor.

Aluno 02: A gente entende, mas só que é uma coisa que a gente já sabe... Cabe a gente não fazer isso...

Aluno 04: Banal...

Aluno 05: Não, não é banal, mas é uma coisa que todo mundo já sabe...

Professor: Por que será?

Aluno 05: Apenas uns fazem...

Professor: O texto tem muita informação? Do tipo que você termina de ler e...

Alunos: Não. (enfático)

Professor: Exigiu muito do raciocínio de vocês?

Aluno 04: Foi uma leitura tranquila, chegou no final você sabe que tá falando da violência contra o idoso ...

Aluno 03: O título aqui já dá uma base...

[...]

Professor: Vamos ler o outro texto então para fazer uma comparação?

As explicações dos alunos de que o autor já havia comentado tudo, e se eles fossem comentar ficaria repetitivo, pois o assunto era corriqueiro, não se repetiu após a leitura do conto “O grande passeio”, cuja participação foi mais expressiva. Os alunos citaram fatos de descaso e preconceito contra os idosos e, por meio de exemplos pessoais, mencionaram situações parecidas à ocorrida na narrativa. Alguns jovens ficaram claramente indignados com a atitude da família que desprezou a velhinha protagonista do conto. Destaco alguns comentários:

Professor: Quais sensações ficaram?

Aluno 01: Tristeza...

Aluno 02: O povo tinha o coração muito ruim professora...

Aluno 03: Isso... Ela não incomodava ninguém, ficava quietinha no canto dela... Se fosse uma velha chata, né? Até ficava calada... Mas não, a velha era boazinha e o povo jogando ela pra lá e pra cá...

Aluno 04: Descaso total com a velhinha...

Aluno 05: Desconsideração...

Aluno 06: Muita desconsideração...

Aluno 03: O tanto que ela já tinha sofrido na vida dela... Aí chegar no fim da vida, coitadinha, ficar desse jeito?

Professor: Por tudo que ela tinha sofrido vocês acham que ela merecia um tratamento melhor?

Aluno 02: Merecia...

Professor: Mas aquela família que cuidava da velha era a família dela?

Alunos: Não...

Professor: Mesmo assim vocês acham que deveria tratá-la melhor?

Aluno 03: Pegou pra cuidar dela e ficou empurrando de um lado pro outro!

Aluno 02: Aí o cara falou: volta e fala que aqui não é casa de asilo!

Aluno 05: Ainda humilha a velha...

Professor: Eu estou percebendo que a reação de vocês foi diferente tanto em relação ao primeiro texto quanto ao segundo. No primeiro vocês ficaram como?

Aluno 05: Normal...

Professor: Normal! E no segundo?

Aluno 03: Ah professora eu fiquei nervosa. A velhinha morreu e vai ficar lá ao relento...

Aluno 02: Vão roubar o dinheiro dela...

Aluno 06: Roubar tudo até o vestidinho todo amassadinho e sujo...

Aluno 01: Pelo jeito da alemã, ela queria que a mulher ficasse lá porque senão tinha conversado, mas não falou nada.

Aluno 04: Dá dó...

Professor: É um texto que mexe com a gente?

Aluno 05: Esse mexe! O primeiro conta uma visão geral, coisa que todo mundo já sabe. Esse aqui tem a estória de uma violência contra o idoso...

Aluno 07: Coisa é você saber, outra coisa é você ver a pessoa fazendo isso com outro... Entendeu?

Professor: Alguém falou que o segundo faz a gente pensar, explica melhor pra gente...

Aluno 05: É assim: conta a estória da velhinha, a gente fica pensando... Se fosse com sua vó, tio, uma pessoa já de idade, um parente seu. Agora, esse primeiro aqui que fala da violência contra o idoso... Tem violência contra o idoso, contra a criança, contra o adolescente, contra a mulher. Entendeu?

Professor: Vocês concordam com o coleguinha de vocês que o texto 01 tá tratando de uma forma que não desperta um sentimento em você. Ele coloca de forma...

Aluno 02: Usa em forma de notícia...

Aluno 03: É o dia-a-dia, a gente convive com isso. Ele (autor do artigo) não vai tratar como coisa nova.

Aluno 04: Descrevendo uma estória, lendo, conhecendo, aí sim você vai adquirindo um sentimento...

Aluno 01: O texto 02 coloca a realidade de uma pessoa só...

Aluno 02: O segundo texto tem um foco só...

Esses comentários deixam perceptível que texto literário mexeu com as emoções do jovem, o que confirma que a leitura do texto literário tem o poder de humanização. De acordo com o diálogo estabelecido, a reação do estudante quando do término da leitura do texto jornalístico foi “normal”. No entanto, após a leitura do texto literário, as reações do estudante foram de indignação, raiva, compaixão. O poder do texto literário para a vida do leitor foi especificada nas palavras de um jovem que, ao responder o questionário do final de semestre escreveu: “a função do texto literário é que podemos ver nesses textos que algumas histórias são como se tivessem contando fatos de nossa vida e às vezes nos traz algumas soluções” (G.A.A.S.). Essa compreensão de leitura literária, bastante significativa para o leitor, vai ao encontro das palavras de Todorov (2009, p. 76) ao explicar que

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 ajuda 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.

A compreensão de que a “literatura pode muito” ficou marcada em palavras de outro estudante para quem “o texto literário tem a função de fazer o leitor recordar ou viver” (D.P.N.). Esse mesmo aluno destaca que o conto “Restos de carnaval” foi o que mais o marcou porque “a garota do conto se alegrava com pouco, e ela não desistira do seu sonho de ter uma fantasia, nem mesmo porque a fantasia era do resto da fantasia de sua amiga”. Esse fragmento permite evidenciar que a literatura pode funcionar como um meio de transmissão de experiências dos outros. É o que ressalta Compagnon (2009, p. 47) para quem a literatura deve ser lida e estudada, pois ela

Oferece um meio — alguns dirão até mesmo o único — de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos.

O fragmento em apreciação possibilita pôr em evidência os depoimentos de dois outros alunos. O primeiro, do aluno J.V.N.M., que destacou ter sido o conto “Uma amizade

sincera” o que mais lhe marcara porque ele achou “um absurdo o modo como aqueles dois homens se tratavam, parecia que eles eram homossexuais”. A indignação desse jovem diante do comportamento e atitudes dos protagonistas demonstra que o texto literário realçou uma experiência de amizade que se mostrava possivelmente distinta de suas concepções e valores. O segundo aluno, que também destacou ter sido o conto “Uma amizade sincera” o que mais lhe chamara a atenção, explica:

G.S.V.S.: Na primeira vez que eu o li pensei que dois homens se gostavam, mas depois percebi que era realmente uma amizade sincera, pois como já escrevi antes, os contos de Clarice nos faz mergulhar na história. Então eu me coloquei no lugar dos dois amigos e percebi que amigos também se amam, e eles fazem parte de nós, nos completam. Esse texto mudou completamente meu modo de pensar.

Para esse estudante, que diante da dúvida se dispôs a fazer uma nova leitura, o texto literário modificou sua visão de mundo. Estamos diante de um leitor especial e sensível, que conseguiu vivenciar uma experiência de leitura. Esses exemplos atestam as palavras de Compagnon (2009, p. 51) de que a literatura oferece um meio de o leitor vivenciar experiências dos outros e se tornar sensível ao fato de que os outros são diversos de nós. Porém, o mais importante é que a literatura ensina o ser humano a “melhor sentir”.

O poder da leitura literária é realçado por diversos críticos, conforme mencionado no capítulo primeiro, e entre eles Larrosa (1996) ressalta que a experiência da leitura ajuda na transformação do indivíduo, que não acontecerá somente por meio da palavra escrita, mas também do posicionamento do leitor perante a vida. Nesse sentido, alguns dos depoimentos indicam ser possível uma mudança de visão de mundo do leitor ocasionada pela leitura dos textos literários, como se pode verificar:

T.B.C.P.: Os textos de Clarice Lispector retratam cenas que podemos usar como uma reflexão para as nossas vidas.

G.A.D.: O texto literário nos incentiva à leitura e passa experiências que passam a mudar nossas vidas. Passa para a nossa vida emoções diferentes, vemos fatos que mudam nossa maneira de pensar. [...] o conto que me marcou foi “Felicidade clandestina” e “Preciosidade”. [...] Quem nunca sentiu uma felicidade que não fosse nossa, uma alegria que nos dá quando alguém consegue o que quer. Nos alegamos quando nós temos o que queremos, mesmo que não seja nosso.

Ao mencionar que o texto literário sugere abordagens que modificam a maneira de pensar e agir do ser humano, esse estudante permite confirmar que a literatura exerce um determinado poder sobre o sujeito leitor. De certa forma, é possível afirmar também que as práticas de leitura literária podem ajudar o aluno a perceber que a literatura ajuda a preencher

a vida. Conforme destaca a pesquisadora Zilberman (2009, p. 55), “o único temor que a leitura pode inspirar é o de que seus usuários sejam levados a alterar sua visão de mundo, sonhem com as possibilidades de transformar a sociedade e não se conformem ao já existente”. Dessa forma, a leitura desperta questionamentos e seduz, permitindo um melhor posicionamento de si em relação ao outro. Essa tomada de posição foi explicitada no depoimento a seguir:

L.V.P.: Os textos literários me fizeram um leitor crítico ao escolher um livro para ler, pois eu não queria ler qualquer coisa. [...] A função do texto literário é ocupar a mente e muitas vezes mostrar que a realidade é bem diferente. [...] O caso da velhinha (numa referência ao conto “O grande passeio”) que era maltratada e sofria abusos e ninguém se dava por ela (no sentido de que ninguém se importava com ela) até o dia em que ela chegou a morrer, por conta do descaso de sua própria família, mostra uma realidade muito triste e verdadeira que realmente acontece hoje em dia.

Ao afirmar que o texto lido mostra uma realidade triste, porém verdadeira, esse jovem ressalta um dos poderes da literatura, o da humanização. Ao perceber a realidade social sendo retratada por meio da literatura, o jovem pode passar a ter a “um maior conhecimento de si, o qual importa a todos” (TODOROV, 2009, p. 89), o que pode ocorrer porque uma das funções da literatura é representar a existência humana e, como complementa esse mesmo pesquisador, toda “narrativa está necessariamente inserida num diálogo do qual os homens não são apenas o objeto, mas também os protagonistas” (p. 86). O texto literário não mostra um novo saber, mas sim uma nova forma de comunicação com seres diferentes de nós. Daí a importância da literatura para a compreensão de mundo do leitor.

Nas respostas ao questionamento sobre o conto que mais os marcara, foi possível identificar que um dos fatores responsáveis por despertar a atenção dos jovens foi a temática do conto. Essa identificação foi ressaltada por vários jovens:

T.B.C.P.: O conto que mais me marcou foi “Os desastres de Sofia”, *pois fala sobre a vida de alunos em sala*. Na sala de aula pode haver um grande amor (grifos nossos).

C.C.P.N.: Me identifiquei com “Os desastres de Sofia” porque a história dela é muito interessante, *que todo jovem já passou um dia, se apaixonar por um professor*. Mas a história de Sofia foi bem pior porque o professor morreu quando ela era jovem. [...] com esse conto eu me identifiquei mais comigo (grifos nossos).

G.A.A.S.: “O primeiro beijo”, pois quando eu li esse conto me lembrei de como foi meu primeiro beijo *e me coloquei como se fosse minha história* (grifos nossos).

D.S.S.: Dos contos lidos o que mais me marcou foi “O primeiro beijo” porque *retrata uma história que marca muito as pessoas*, que é o seu primeiro beijo, inclusive marcou a personagem do conto (grifos nossos).

D.P.A. “O primeiro beijo”, porque me intrigou o fato do menino beijar uma estátua e sentir como se tivesse beijando uma pessoa e se sentindo homem, e ainda considerar como se fosse o primeiro beijo de sua vida, *que fica marcado para sempre* (grifos nossos).

L.G.B.A. “O primeiro beijo”. Nossa esse conto é muito interessante. Quando comecei a ler não queria mais parar, *porque eu entrei na história*, sem falar que foi muito engraçado (grifos nossos).

Esses depoimentos evidenciam que o jovem leitor se interessa pelo texto que inicialmente atende ao seu interesse imediato. Tal constatação me leva a refletir sobre o porquê do texto clariceano ter fisdado os alunos ou que mágica tem o texto de Clarice? É o poder de sugestão de Clarice que segura o leitor. Este, mesmo inexperiente, consegue adentrar na cena e se constituir como sujeito.

A identificação do jovem com o conto clariceano não se deu somente pelo tema, mas também pela sua construção narrativa, conforme declaração destacada:

J.A.S. Nas oficinas de leitura o que mais marcou foram os textos, pois percebi que alguns para entender é necessário ler, reler, pensar, etc. já outros vem tudo explicadinho e sem rodeios [...] dos contos lidos, o que mais me marcou foi “Preciosidade”. Não foi o que eu mais gostei, mas me marcou. A primeira leitura que eu fiz eu não tinha entendido absolutamente nada. Achei até que o texto girasse em torno dos sapatos dela, mas depois de ler várias vezes entendi que havia acontecido. O texto me deixou muito em dúvida, demorei pra entender, e quando entendi me surpreendi. Acho que foi por isso que me marcou tanto.

Essa leitora, por exemplo, se vê surpresa quando compreende o texto. A admiração do aluno residiu na forma de construção narrativa clariceana, que se apresentou intrigante e capaz de fisdar o leitor mais perspicaz. Wolfgang Iser (1979) é o teórico da Recepção que enfatiza a interação efetiva no ato de ler e analisa os efeitos que a leitura da obra literária provoca no receptor textual. Partindo da concepção de pontos de indeterminação textual desenvolvida por Ingarden, Iser (1979) desenvolve o conceito de “vazios textuais”. Para esse autor, o texto literário possui vazios textuais que podem ser preenchidos pelo leitor no ato da leitura, o que possibilita as várias interpretações textuais. De forma que o leitor passa a ter maior liberdade de concretizar os significados de uma obra literária. Porém, esses significados são autorizados pelo texto por meio de pistas que induzem e guiam o receptor textual a agir durante a leitura. São, portanto, os vazios textuais que permitem a comunicação fundamental entre texto e leitor. Nesse sentido, Sant'Anna (1991, p. 04) explica que “a obra de Clarice não é um produto intelectual, mas a resultante de uma consciência estranha e aberta para as regiões mais íntimas do ser”. E complementa que, a melhor maneira de ler Clarice não é

racionalmente, pois a sua obra requer uma empatia natural. Nela há vazios que somente serão preenchidos com o amor.

A falta de experiência com o tipo de abordagem que o discurso literário propõe é o que dificulta a compreensão do texto clariceano, e não a linguagem da ficcionista. O leitor pode não conhecer os segredos de um texto bem elaborado esteticamente, mas ele percebe que a literatura de Clarice aprofunda na abordagem do humano. Como demonstram as passagens selecionadas:

M. M. C. L.: O que marcou a minha leitura foi a forma de expressão de Clarice Lispector, os seus contos tem uma riqueza de detalhes [...]. É muito complexa a sua forma de escrever, a maneira como descreve uma cena, isso foi o que mais me chamou a atenção.

A.C.A.B. Nas oficinas de leitura tive a oportunidade de ter mais conhecimento sobre obras de mais dificuldade de compreensão. Percebi que nas obras de Clarice Lispector é preciso ler, reler, e refletir para poder compreender o texto.

N.C.T.: Clarice Lispector coloca todos seus sentimentos em seus textos. Ela é muito profunda e sentimentalista ao redigir seus contos. E é isso que envolve o leitor e leva a outro mundo, a viver aquele momento como se fosse ele próprio o personagem.

O jovem, ao destacar que Clarice é sentimentalista, confirma que essa romancista explora os sentimentos com profundidade, o que deixa qualquer leitor tocado. A complexidade de Clarice reside no tipo de abordagem que ela propõe. A maneira como ela apresenta as questões do ser humano, desnudando-o, levou o discente a pensar. Clarice é considerada difícil porque seus textos não apresentam nada gratuito. Ela não adota um tom de panfletagem ou fica defendendo pontos de vista. A surpresa do texto clariceano reside no conteúdo, naquilo que ela está tocando. E o estudante se surpreendeu quando percebeu esse poder da literatura clariceana.

Os depoimentos em evidência consentem afirmar que a contemplação estética, que permite ao leitor perceber aspectos das relações humanas, foi alcançada por alguns alunos. Como afirma Rosenfeld (2002, p. 46, grifos do autor), é por meio da ficção que o leitor liga-se na experiência estética, “à contemplação, à intensa participação emocional. Assim o leitor *contempla*, e ao mesmo tempo *vive* as possibilidades humanas que a sua vida pessoal dificilmente lhe permite viver e contemplar”. Não se pode afirmar que os alunos conseguiram chegar às percepções a que chegaram sobre o conto clariceano porque tiveram acesso facilitado à sua estética e compreenderam todas as suas singularidades, conforme excerto que segue:

J.A.S.: Houve muitos textos em que eu entendi tudo o que nele queria expressar, mas houve outros também que não consegui entender nem o primeiro parágrafo. Percebi também que em alguns textos a história já vinha pronta. Entendíamos tudo logo de cara. Mas outros pareciam enigmas e pra entender era necessário ler e reler várias vezes o mesmo texto.

O depoimento dessa aluna resume a dificuldade demonstrada, por boa parte dos alunos, diante do texto clariceano, o que ocorreu, conforme já mencionado, devido à falta de contato com o discurso ficcional, e não por causa da complexidade da escritura da ficcionista. A linguagem da romancista se apresentou como ponto de dificuldade na construção de sentidos pelo aluno, especialmente no caso de alguns contos como “Preciosidade” e “Uma história de tanto amor”, por estes apresentarem uma linguagem mais diferenciada. Nesses casos, fez-se necessária a colaboração do professor, leitor mais experiente, para ajudá-los na construção de significados. Foi, portanto, durante a interação professor-aluno, que este aprendeu a elaborar hipóteses, sair em defesa de uma ou outra personagem, ou seja, a participar do tecido textual.

A importância da mediação leitora nesse processo foi evidenciada por diversos jovens como demonstram os depoimentos colhidos ao final do projeto. Exemplifico com os as passagens a seguir:

J.A.S.: Nessas aulas de leitura aprendi muitas coisas sobre ler e entender, e só ler sem ter nenhuma noção do que foi lido. [...] Com a ajuda da professora de leitura tudo ficou mais fácil. Ela nos ajudou e nos fez aguçar esses nossos lados “leitores”. Não gostava muito de ler, mas depois das aulas percebi que ler não é tão mal assim. Apesar dos prós e contras eu gostei dessas aulas. Ler é bom e não faz mal. Agora até penso em ler mais livros, mais contos, histórias, etc. (grifos do aluno).

A.C.: Durante esse semestre tivemos aulas de leitura e interpretação onde aprendemos um pouco sobre a vida e as obras da escritora Clarice Lispector. Antes de ter essas aulas a gente fazia leituras superficiais. Agora depois das aulas aprendemos a ler e interpretar profundamente as obras. Nas aulas fazíamos a leitura das obras da autora, e depois todos da turma, juntamente com a professora, fazia a interpretação discutindo sobre as ideias do texto, e às vezes até levando em conta acontecimentos do nosso dia a dia. No início tive dificuldades para compreender as obras, mas ao passar do semestre a professora foi nos ajudando a esclarecer nossas dúvidas. Por fim, já estava conseguindo a compreender os textos com facilidade.

O distanciamento da leitura de literatura pode ser minimizado se o professor demonstrar confiança no potencial do aluno, o que pode ser conseguido quando o professor valorizar a participação do jovem na construção de sentidos que o texto literário permite. Esses depoimentos corroboram o fato de que no processo de escolarização da leitura literária é importante que o professor saiba conduzir a mediação leitora, conforme já se destacou. Cruvinel (2002), ao analisar algumas práticas de leitura em sala de aula, destaca a importância

da mediação do professor para a compreensão textual pelo aluno, que geralmente confessa não compreender as malhas narrativas de um texto, mas após a interação com o professor consegue compreender os sentidos. Assim, o papel do professor é o de provocador da leitura. Essa função do professor mediador foi percebida pelos envolvidos no projeto, como comprovam as declarações que seguem:

D.A.: No decorrer do tempo a professora foi conquistando a confiança de cada aluno, que foi se soltando com as aulas. Logo no início das aulas ela trouxe um gravador para a sala, e os alunos acharam um pouco estranho, mas depois foram se acostumando. Logo após o término da leitura ela procurava fazer com que os alunos expressassem o que eles entenderam sobre o texto e, com isso, várias pessoas foram participando mais das aulas.

C.C.P.N.: Se fosse para eu pegar um livro de Clarice Lispector para ler, eu não pegaria [...] o que me marcou na leitura foram os momentos que todos paravam para prestar atenção atentamente à leitura. Todos falavam o que pensavam, todos participavam.

Conforme se percebe, o processo de construção de sentidos pode ser alcançado quando o professor sutilmente faz o educando adentrar no mundo da estética literária. Dessa maneira, na prática de leitura escolar, cabe ao professor ajudar o aluno a criar suas próprias referências e a dar um sentido singular aos textos, o que pode contribuir para sua formação de leitor. Como diz Nunes (1996), a leitura literária, quando obrigatória, pode não ser agradável ao leitor, no entanto, ao se sentir livre seja para discutir sobre o que leu ou para falar sobre aquilo que lhe despertou o interesse, a leitura desse gênero pode colaborar para a formação do sujeito. E, como bem ressalta Bamberger (2005, p. 31), o que leva um leitor a ler não é o reconhecimento que ele tem da importância da leitura para seu desenvolvimento, “e sim as várias motivações e interesses que correspondem às suas necessidades, personalidade e ao seu desenvolvimento intelectual”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa partiu da compreensão da necessidade de se desenvolverem práticas de leitura literária em sala de aula. Tendo como objetivo observar a importância da leitura do gênero literário na formação do leitor escolar, me dispus a observar e analisar a recepção de contos de Clarice Lispector por jovens alunos de uma escola pública da rede Estadual de Goiás. Para tanto, desenvolvi, durante um semestre letivo, oficinas de leitura em sala de aula em uma turma do nível Médio. Os instrumentos usados para a análise dessas práticas foram as transcrições das aulas, os questionários respondidos pelos alunos no fim do semestre, os relatórios nos quais os alunos escreveram sobre suas experiências de leitura e as minhas anotações de campo. A escolha pela estética clariceana se deu, sobretudo, pela afinidade que tenho com sua escritura, o que seria um elemento a mais nesse intuito de atrair a atenção do jovem leitor. Conforme destacado, a figura do professor mediador deve ser, antes de tudo, a de um leitor, por isso seu interesse pela leitura deve ser levado em conta no desenvolvimento de práticas de leitura.

A análise da prática de leitura revelou que o projeto estético elaborado por Clarice — as estratégias de construção de sua narrativa e as singularidades de sua escritura — possibilitou ao aluno se posicionar e refletir sobre o comportamento humano, o que foi demonstrado nessa pesquisa por meio da análise da recepção leitora do conto “Felicidade clandestina”. A leitura dos contos revelou também que a identificação do jovem leitor com as personagens clariceanas facilita sua aproximação da linguagem literária. A temática foi o ponto forte que se estabeleceu na relação leitor-texto e a dificuldade dos alunos residiu na assimilação da língua.

Uma das constatações durante as oficinas foi a de que a profundidade do texto clariceano foi instigante para o jovem. Essa profundidade, nas palavras de Vasquez (2010a, p.10), transforma Clarice em uma “fonte em que podem se abeberar sem risco de esgotamento gerações sucessivas de leitores, das mais diversas idades e das mais variadas origens”. A consistência da escritura dessa autora supera quaisquer questionamentos sobre possíveis dificuldades de leitura e demonstra que ela é uma escritora que não é hermética, tampouco difícil, e sim profunda, conclui o mesmo autor. A propagada complexidade dos textos de Clarice não se confirmou como obstáculo para que o jovem leitor construísse significados; nos depoimentos colhidos, fica evidente, ao contrário, a acertada percepção, por parte dos

inexperientes leitores envolvidos no projeto, da profundidade de abordagem dos contos. A escritura clariceana dificulta o acesso do leitor porque ela não é convencional. Dificulta, mas chama a atenção, na medida em que incomoda, põe em questão ideias e posturas cristalizadas. Nesse sentido, vale ressaltar que os alunos, devido à falta de assiduidade com o gênero literário, não estão preparados para acessar uma linguagem diferenciada, e por isso mesmo há que se reiterar a importância de a literatura visitar a sala de aula com maior frequência.

Acredito que a escola tem se descuidado de seu papel de formadora do jovem como sujeito crítico, participativo e competente, o que poderia ser alcançado se à leitura fosse dada a relevância devida no espaço de sala de aula. A não valorização do ato da leitura literária em sala se deve entre outras razões às concepções de leitura e literatura do professor. Como ficou evidente em minhas observações de campo, e como minha própria experiência atesta, há professores que veem a aula de leitura como “uma enrolação” ou estratégia que o professor utiliza quando não planejou o conteúdo. São posturas que me levam a acreditar que o potencial humanizador da literatura não é considerado nas atividades de leitura. Por isso, são comuns os comentários de que a aula de leitura é para “matar o tempo”. Em razão dessa desvalorização do ato de ler em sala, muitas vezes o aluno, quando convidado a fazer leituras, considera essa uma tarefa penosa, o que pode estar ocorrendo devido à falta de reconhecimento da importância de ler em sala, o que deveria ser demonstrado pelos professores.

Assim, considerando a escolarização da leitura literária, o papel do professor no processo de mediação leitora é fundamental, pois a construção de significados pode ficar comprometida e não se concretizar caso o leitor não seja estimulado adequadamente a estabelecer as relações entre autor e texto. O que percebi foi que a prática leitora quando valoriza a interação texto-leitor e sai da mera decodificação possibilita ao aluno uma maior participação nas aulas. As manifestações durante as leituras dos contos se configuraram, na maioria das vezes, como relato de experiências e medos. Nesse sentido, destaco que o professor deve ser um mediador persistente. Tendo em vista a boa participação dos jovens durante as oficinas, acredito que, no tratamento dado à leitura dos textos literários em sala de aula, o professor não está valorizando a interação texto-leitor bem como a interação professor-aluno. Kleiman (2000), ao desenvolver uma análise crítica sobre as concepções de leitura norteadoras das práticas escolares, considera que, ao priorizar a decodificação, o professor incute no aluno a ideia de que ler é uma atividade árida, desmotivadora, o que se delinea por meio das atividades cobradas após a leitura do texto. Este passa a ser entendido como um

conjunto de elementos gramaticais ou como repositório de mensagens e informações. Como consequência dessa visão de texto e leitura tem-se a formação de um “pseudo-leitor, passivo e disposto a aceitar a contradição e a incoerência” (KLEIMAN, 2000, p. 20). Essa prática de leitura não valoriza a interação professor-aluno, fator, como esta pesquisa comprovou, que ajuda na compreensão do texto pelo aluno. Essa situação foi evidenciada por um jovem ao final do projeto que relatou: “antes de ter essas aulas a gente apenas fazia leituras superficiais, agora aprendemos a ler e interpretar profundamente as obras”, afirmação que possibilita depreender que o aluno se distancia da leitura literária exigida pela escola devido à maneira como essa atividade é proposta em sala de aula. Como explica Kleiman (2000, p. 24) “é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto”. Essa afirmação confirma o fato de que é sempre importante que o professor busque dialogar com o estudante com o objetivo de ajudá-lo a perceber as nuances da linguagem literária, seja sobre as leituras realizadas no ambiente escolar ou fora dele.

Considero que a prática de leitura do texto literário proposta aos alunos obteve resultados satisfatórios pelo fato de terem sido selecionados textos que atenderam ao horizonte de expectativas do leitor, e também por causa da metodologia adotada durante as oficinas. Conforme explicado, o que se procurou privilegiar foi o processo de significação da obra, o que corroborou o alcance dos sentidos pelos leitores. A concretização da leitura, como bem afirma Hansen (2005), depende de vários aspectos como a subjetividade, mas, de forma geral, pode-se dizer que a concretização da leitura depende da relação entre leitor, autor e texto.

A prática de leitura em sala não conseguiu mobilizar todos os alunos da mesma forma, de maneira que nem todos tiveram a sua visão de mundo ampliada ou mesmo conseguiram caminhar em direção a uma leitura crítica. Evidentemente, o texto literário não toca a todos igualmente. Apesar de nossa pesquisa ser qualitativa, posso afirmar que os contos clariceanos possibilitaram ao jovem vivenciar, cada um a seu modo, uma experiência estética. Por isso, considerando o grupo social e cultural dos envolvidos, reafirmo que a escola se apresenta como oportunidade de acesso à linguagem estética, o que deve ser mais um motivo para o professor levar a literatura à sala de aula. As experiências de interação leitora em sala revelaram um leitor tenso, incomodado, questionador, o que nos confirma que os contos da escritora Clarice merecem ser lidos em sala de aula. A romancista explora os sentimentos humanos com profundidade e domínio, por meio de uma linguagem que arrebatou o leitor,

sensibilizando-o ou deixando-o perplexo, mas sempre conduzindo-o aos mistérios da narrativa, que ora se apresenta tranquila e simples, ora profunda e misteriosa.

O conto clariceano pode despertar o interesse do jovem pela leitura e/ou causar “estranhamento”, sensação tão bem compreendida pelos apaixonados leitores de Clarice de “alma já formada”, mas que os jovens estudantes ainda não sabem como explicar. O certo é que, como afirma Calvino (2007, p. 09), na juventude “o encontro com o mundo e com os clássicos como parte do mundo vale exatamente enquanto primeiro encontro”. E é esse primeiro encontro que, espero, fique marcado na memória dos jovens leitores com os quais tive a oportunidade de poder fazer as leituras dos contos clariceanos. Apesar de o período para o desenvolvimento do projeto ter sido curto, é possível que num espaço de tempo maior e num processo contínuo, provavelmente, a leitura passe a ser encarada pelo jovem escolar como algo frutífero.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: UNESP, 2006.
- AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. *Literatura: a formação do leitor, alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- AMORIM, Galeno (Org.). *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial. Instituto Pró-livro, 2008.
- ARÊAS, Vilma. *Clarice Lispector com a ponta dos dedos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito da leitura*. 7. ed. São Paulo: Ática/Unesco, 2005.
- BARTHES, Roland; COMPAGNON, Antoine. *Leitura*. In: ENCICLOPÉDIA EINAUDI. Lisboa: Imprensa Nacional, 1987. v.11, p.184-206.
- BARTHES, Roland. *O prazer de ler*. Trad. de Maria Margarida Barahona. Paris: Éditions Du Seuil, 1973.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. O ensino da leitura e suas condições de possibilidade escolares. *Educação e Revista*. Belo Horizonte, n. 15, p. 34-39, jun./ 1992.
- _____. Os (as) professores (as) são não-leitores? In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas da. (Orgs.). *Leituras do Professor*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.
- BLOOM, Harold. Prefácio e prelúdio. In: _____. *O cânone ocidental*. 4. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- _____. Uma elegia para o cânone. In: _____. *O cânone ocidental*. 4. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- _____. Por que ler? In: _____. *Como e por que ler*. Trad. José Roberto O'Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.
- BORELLI, Olga. *Clarice Lispector: esboço para um possível retrato*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.
- BORELLI, Silvia Helena Simões. *Ação, suspense, emoção: literatura e cultura de massa no Brasil*. São Paulo: Educ, Estação Liberdade, 1996.
- BOSI, Alfredo. Clarice Lispector. In: _____. *História concisa da literatura brasileira*. 37. ed. São Paulo: Cultrix, 1994, p. 423-426.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC,

v. 1, 2006.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitor Interditado. In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas da. (Orgs.). *Leituras do Professor*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

CALDAS, Waldenyr. *A literatura da cultura de massa: uma análise sociológica*. São Paulo: Musa, 2000.

CALVINO, Ítalo. Por que ler os clássicos. In:_____. *Por que ler os clássicos*. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CANDIDO, Antonio. A Literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*. v.24, n. 9, p. 803-809, set, 1972.

_____. No raiar de Clarice Lispector. In: _____. *Vários escritos*. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1977.

_____. Uma tentativa de renovação. In:_____. *Brigada ligeira e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 1992, p. 93-102.

_____. O direito à literatura. In:_____. *Vários escritos*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

_____. No começo era de fato o verbo. In: NUNES, Benedito. (Coord.) *Clarice Lispector: A Paixão Segundo G.H.* 1. reimp. Madri/ Paris/ México/ Buenos Aires/ São Paulo/ Lima/Guatemala/San José de Costa Rica/Santiago de Chile/ ALLCA XX, 1997, Coleção Archivos, Scipione Cultural.

CHARTIER, Roger. Textos, impressos, leitura. In:_____. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Trad. de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro/Lisboa: DIFEL/Bertrand, 1985.

_____. Do códex à tela: as trajetórias do escrito. In:_____. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Trad. Mary del Priore. Brasília: Universidade de Brasília, 1994. p. 95-111.

_____. Do livro à leitura. In:_____. (Org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

_____. *A aventura do livro: do leitor ao navegador — conversações com Jean Lebrun*. São Paulo: UNESP, 1998.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Trad. de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

CORSI, Solange da Silva. *A escola, a biblioteca e a livraria: espaços de encontro do jovem com a leitura literária*. 2010. 168 f. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás.

CORTÁZAR, Julio. Valise de Cronópio. In:_____. *Alguns aspectos do conto*. São Paulo: Perspectiva, 1974. p.147-163.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

CRUVINEL, Maria de Fátima. *A leitura literária na escola: a palavra como diálogo infinito*. Araraquara, 2002. 248 p. Tese (doutorado) — Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”.

_____. Conto: travessia e liberdade. *Polifonia* (UFMT), v. 14, p. 175-189, 2007.

_____. À Comunidade Estudantil: um acesso à crítica literária — a literatura no vestibular, à luz da memória de um projeto. *Revista Solta a Voz/ Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Goiânia, volume especial, jan/dez*. 2010.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Acesso à leitura no Brasil. In: AMORIM, Galeno (Org.). *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-livro, 2008. p. 49-60.

DE CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: artes do fazer*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

ECO, Umberto. Sobre algumas funções da literatura. In: _____. *Sobre a Literatura*. Trad. de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2003.

_____. O leitor-modelo. In: _____. *Lector in fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos*. Trad. De Attílio Cancian. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004. Col. Estudos, vol. 89.

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). Perspectivas de escolarização da leitura literária. In: _____. *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FLAUBERT, Gustave. *Madame Bovary*. Trad. de Fúlvia Maria Moretto. São Paulo: Abril, 2010.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GALVÃO, Walnice Nogueira. *Os melhores contos de Clarice Lispector*. Rio de Janeiro: Global, s.d.

GOTLIB, Nádia Batella. *Teoria do conto*. 8. ed. São Paulo: Ática, 1987.

_____. *Clarice: uma vida que se conta*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1995.

HANSEN, João Adolfo. Reorientações no campo da leitura literária. In: ABREU, Márcia; SCHAPOCHNIK, Nelson. (Orgs.). *Cultura Letrada no Brasil: Objetos e práticas*. Campinas, SP: Mercados de Letras/Associação de Leitura do Brasil/FAPESP, 2005. p. 13-44.

IANNACE, Ricardo. *A leitora Clarice Lispector*. São Paulo: Edusp, 2001.

JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as experiências fundamentais da poiésis, aisthesis e katharsis. In: LIMA, Luiz Costa. (Org.). *A literatura e o leitor — textos de Estética da Recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

- _____. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994.
- KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2000.
- LAJOLO Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. 3. ed. 3. reimp. São Paulo: Ática, 2009.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- _____. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 10. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991. p. 52-62.
- LARROSA, Jorge. Leitura e metamorfose. In: _____. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 3. ed. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- _____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.
- _____. Literatura, experiencia y formación (entrevista por Alfredo J. da Veiga Neto). In: _____. *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes, 1996.
- LERNER, Júlio. *Clarice Lispector, essa desconhecida*. São Paulo: Via Lettera, 2007.
- LIMA, Bernadeth Grob. *O percurso das personagens de Clarice Lispector*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- LINS, Álvaro. A experiência incompleta: Clarice Lispector. In: _____. *Os mortos de sobrecasaca*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1963. p.186-193.
- LISPECTOR, Clarice. *A via crucis do corpo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- _____. *Felicidade clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- _____. *Laços de família*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- _____. *A legião estrangeira*. 10. ed. Ática: São Paulo, 1991.
- LLOSA, Mario Vargas. Em defesa do romance. *Revista Piauí*. São Paulo, edição 37, outubro de 2009. Disponível em: <http://www.revistapiaui.com.br>. Acesso em 01/12/2010.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- LUSTOSA, Isabel. Conversa com Roger Chartier. *Trópico*, São Paulo, fevereiro de 2006. Disponível em: <http://p.php.uol.com.br/tropico/html/textos/2479,1.shl>. Acesso em 26/08/2009.
- MACHADO, Ana Maria. Entre vacas e gansos — escola, leitura e literatura. In: _____. *Texturas: sobre leitura e escritos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

- MONTERO, Teresa (Org.). *Clarice na cabeceira: contos*. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.
- _____. *Clarice na cabeceira: crônicas*. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.
- MOSER, Benjamin. *Clarice*. Trad. José Geraldo Couto. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
- NUNES, Benedito. Clarice Lispector ou o naufrágio da introspecção. *Remate de Males*, Campinas, n.9, p. 63-70, 1989.
- _____. *O drama da linguagem: uma leitura de Clarice Lispector*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- _____. Ética e leitura. IN: BARZOTTO, Valdir Heitor (Org.). *Estado de leitura*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999. p. 193-206.
- PAES, José Paulo. *A aventura literária: ensaios sobre ficção e ficções*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- PAULINO, Graça. *Letramento literário: cânones estéticos e cânones literários*. 22ª Reunião Anual da ANPED, 1999. CD-ROM.
- PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Trad. Leny Werneck. Porto Alegre: L&PM, 2008.
- PERISSÉ, Gabriel. *Literatura e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- PETRUCCI, Armando. Ler por ler: um futuro para a leitura. In: CHARTIER, Roger; CAVALLLO, Guglielmo. (Org.). *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 1999. v.2
- PRADO, Jason. Ingenuidade e inconsequência. In:_____. CONDINI, Paulo (Orgs.). *A formação do leitor: pontos de vista*. Rio de Janeiro: Argus, 1999.
- REIS, Luzia de Maria R. *O que é o conto*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina. *Dicionário de teoria da narrativa*. São Paulo: Ática, 1988.
- RUSSOTTO, Márgara. Clarice y el polvillo crítico: una memória de lecturas. In: SCHMIDT, Rita (Org.). *A ficção de Clarice: nas fronteiras do (im)possível*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2003.
- SÁ, Olga de. *A escritura de Clarice Lispector*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SANT'ANNA, Afonso Romano de. *Análise estrutural de romances brasileiros*. Petrópolis: Vozes, 1984.
- _____. Clarice: a epifania da escrita. In:_____. *A legião estrangeira*. 10. ed. São Paulo: Ática, 1991.
- SARAIVA, Juracy Assman; MÜGGE, Ernani. *Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Formação de leitores literários: o professor leitor. In: SANTOS, Fabiano; NETO, José Castilho Marques; RÖSING, Tânia M.K. (Orgs.) *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. O livro e a formação do leitor: da obra juvenil à obra para adultos. In: _____. *Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2008.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Helina Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SODRÉ, Muniz. *Best-seller: a literatura de mercado*. São Paulo: Ática, 1985.

SOUZA, Gilda de Mello e. O vertiginoso relance. In: _____. *Exercícios de leitura*. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2009, p. 97-112.

SOUZA, Agostinho Potenciano de. *Voos e sombras: um discurso sobre a leitura no ensino médio*. 2003. 205 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VASQUEZ, Pedro Karp. *Clarice Lispector: crônicas para jovens — de amor e amizade*. Rio de Janeiro: Rocco, 2010a.

_____. *Clarice Lispector: crônicas para jovens — de escrita e vida*. Rio de Janeiro: Rocco, 2010b.

VIEIRA, Telma Maria. *Clarice Lispector: uma leitura instigante*. São Paulo: Annablume, 1998.

YUNES, Eliana. Leituras da leitura. In: _____. *Leitura, saber e cidadania/Simpósio Nacional de Leitura. Espaço Teórico Edição Conjunta: Fundação Biblioteca Nacional/Proler/Centro Cultural do Banco do Brasil*, Rio de Janeiro, 1994.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. (Orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 2000.

ZILBERMAN, Regina. A leitura na escola. In: _____. (Org.) *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 10. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991. p. 9-22.

_____. (Org.). Quem se importa com os gêneros da literatura de massa? In: _____. *Os preferidos do público: os gêneros da literatura de massa*. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. Cenários para o futuro, fantasmas do passado. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17, 2009, Campinas. Anais do 17º COLE, Campinas, SP: ALB, 2009. Disponível em: <http://www.alb.com.br/portal.html>. Acesso em: 05/03/2011. ISSN: 2175-093

APÊNDICES

ANEXOS

ANEXO A — Texto de apoio

A violência contra o idoso

Os idosos são alvos fáceis de criminosos. Nas portas dos bancos ou nas calçadas de regiões centrais, tornam-se as vítimas preferidas de jovens covardes que veem esse tipo de delinquência como um jeito fácil de ganhar dinheiro. Nos últimos meses, porém, o pessoal que passou dos 60 anos tem enfrentado um outro tipo de golpe: o telefone toca e do outro lado da linha há um sujeito dizendo que sequestrou um parente próximo. Ou a vítima paga o resgate, ou o ente querido será executado sem dó e piedade. O desespero fala mais alto num momento desses. E fica difícil acreditar que tudo não passa de uma tentativa de extorsão, uma ação combinada dentro de um presídio mantido com o dinheiro do próprio contribuinte. A situação é gravíssima. Uma senhora passou mal e acabou falecendo ao imaginar a filha na mão dos sequestradores. Outra pegou seguiu para o Rio de Janeiro. Só não entregou o carro na mão de comparsas porque foi interceptada pela polícia no meio do caminho.

Infelizmente, esse não é o único tipo de violência praticada contra os idosos. Sem força nas pernas e nos braços, muitos acabam sendo vítimas da covardia dos próprios familiares e amigos. Nos últimos tempos, tornou-se praxe ouvir histórias tristes de netos que agredem e até matam os avós por causa de um dinheiro que lhes foi negado para comprar drogas ou gastar na farra com os amigos. Os filhos cometem o mesmo delito, sem levar em conta o esforço dos pais para sustentá-los durante toda uma vida.

A violência não se restringe às agressões físicas. Se o velhinho está dando trabalho em casa, por que brigar com ele? É mais fácil colocá-lo em um asilo e deixá-lo contando as horas para a morte, que em breve vai chegar. Parece simples. E é. Muitos idosos são levados a essas instituições contra a própria vontade. Alguns não têm mais forças para exigir dignidade dos familiares, enquanto outros se orgulham de não ter que pedir favores ou suplicar por dias melhores.

A situação se agrava ainda mais quando percebemos que esse descaso não é passageiro. A impressão que se tem é a de que os jovens não dão a menor bola para os mais velhos. Na verdade, estão se lixando para quem entra num ônibus lotado e não encontra o lugar, garantido por lei, vazio para que possa descansar o corpo. A inversão de valores é total em nossa sociedade. Se antes o respeito ao idoso era uma exigência passada de pai para filho, hoje isso não existe mais.

O Brasil é um país em desenvolvimento, embora alguns preciosos valores venham se perdendo ao longo do tempo. Não quero parecer saudosista, muito menos nostálgico de tempos que já se foram. Apenas considero que a sociedade precisa dar um basta a essa falta de respeito que vigora atualmente contra quem já fez muito pelo país e hoje deveria estar curtindo seus momentos finais da vida com tranquilidade. É um dever de todos tratar os idosos com respeito. Ninguém pode ignorar a passagem do tempo. Se os mais jovens começarem a mudar sua consciência em relação à Terceira Idade, serão felizardos amanhã. Caso contrário, terão de enfrentar obstáculos ainda maiores.

Milton Dallari é consultor empresarial, engenheiro, advogado e presidente da Associação dos Aposentados da Fundação Cesp. O e-mail para contato é o miltondallari@terra.com.br
<http://www.reporterdiario.com/site/noticia>.

Acesso realizado dia 19/10/2010