

A formação do leitor e os textos de Clarice Lispector

Education of the reader and the texts of Clarice Lispector

Nilson Fernandes Dinis¹

RESUMO

No discurso psicopedagógico atual, a aprendizagem da leitura está condicionada ao desenvolvimento de estruturas cognitivas que possibilitam ao sujeito-leitor a interação com materiais apropriados a sua faixa etária, partindo dos elementos mais simples aos mais complexos. Proposição que seria unânime, não fossem as transformações que a pós-modernidade imprimiu na nossa relação com os livros, desconstruindo os nossos conceitos de autor, de texto e de leitor. Na literatura brasileira, temos exemplo em Clarice Lispector, cujo estilo tem afastado alguns educadores que acreditam que a leitura da obra dessa autora seja inadequada ao estágio de formação de seus educandos. Mas como explicar a proximidade da obra clariceana com seus leitores? Qual a formação desse leitor? Qual a importância da instituição escolar como agente formador desse leitor? Os textos de Clarice Lispector se aventuram pelo mundo do inusitado, expõem o leitor ao desconhecido, possibilitando-lhe a vivência de múltiplas formas.

Palavras-chave: Formação do leitor; Pedagogias da leitura; Práticas de leitura; Clarice Lispector.

ABSTRACT

In the present psychopedagogical discourse the learning of reading is conditioned to the development of cognitive structures. This makes possible to the reader interact with the material that is appropriated to his age, going from simpler to more complex elements in the process of learning. This purpose would be consensual if we have not considered the changes that postmodernity promoted in our relationship with the books, deconstructing our concepts of author, text and reader. In Brazilian Literature we have an example in Clarice Lispector's work that has an style that keeps away some teachers who think her literature is not appropriated to the age of their students. But how can we explain the aproach between Claricean work ad its readers? How has the reader been educated? What is the importance of schooling in this process? The texts of Clarice Lispector touch the unusual world taking the reader to the unknown to make possible multiple forms of existence.

Keywords: Education of the reader; Pedagogy of reading; Practises of reading; Clarice Lispector.

¹ Professor da Universidade Federal do Paraná e Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. E-mail: nfdinis@hotmail.com.

Que mistérios tem Clarice Lispector? Em *Clarice: uma vida que se conta*, Nádia Battella Gotlib tenta retratar as várias faces dessa escritora. Uma mulher simples e que adorava ficar conversando assuntos da vida, segundo sua empregada Geni Rodrigues. Uma mulher distante e fugidia, na opinião de sua vizinha, no Leme, a psicanalista Anna Verônica Mautner. Estrangeira, na visão de Antonio Callado. Vaidosa e mãe dedicada, para Paulo, seu filho mais novo. Pessoa muito sofrida, de acordo com sua irmã Tânia Kaufmann e com o crítico Tristão de Athayde. Uma “personalidade lisérgica”, conforme o psiquiatra e amigo Hélio Pellegrino. “Uma mulher insolúvel”, na visão mais radical do jornalista Paulo Francis: “Converteu-se na sua própria ficção. É o melhor epitáfio para Clarice.” (Gotlib, 1995, p. 53)

Simple e complexa, próxima e distante. Uma mulher-escritora de tantas faces certamente será também apropriada de diversas formas por seus leitores. E é a perplexidade diante das várias leituras de sua obra que transparece na sua última entrevista para a TV Cultura, em fevereiro de 1977. Lida por adultos e crianças, por universitários e não universitários, questiona o fato de ser considerada hermética. Cita o caso de um professor de literatura que não entendeu seu romance *A paixão segundo G.H.*, enquanto uma jovem de 17 anos o tinha como livro de cabeceira. Segundo Clarice, o livro “ou toca ou não toca [...] não é questão de inteligência. E sim de sentir e de entrar em contato”. E ainda exemplifica: “Tanto que o professor de português e de literatura que era... devia 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.” (Gotlib, 1995, p. 458-459)

Apropriados com paixão por uns, desprezados por outros, parece que os textos de Clarice demandam quase sempre, um exercício de passionalidade. A mesma passionalidade descrita pela autora: “ou toca ou não toca”. Ou, ainda, na crítica de Affonso Romano de Sant’Anna:

Por isto se pode dizer que a melhor maneira de ler Clarice não é racionalmente. Os leitores lógicos e matemáticos sempre se deram mal com ela. Requer-se antes uma empatia natural, algo semelhante àquilo que Goethe chamou de “afinidades eletivas”. (Sant’Anna, 1977, p. 4).

Essa afinidade é descrita por leitores que reconhecem em sua obra signos de seus próprios desejos. Mas como explicar essa cumplicidade? Que

tipo de cumplicidade existe entre o leitor e o autor? Qual a formação desse leitor? Como se deu sua aproximação com a literatura de Clarice Lispector?

Para estudarmos algumas das diferentes apropriações que os leitores fazem dos textos clariceanos, realizamos uma pequena investigação na região de Curitiba.

Na primeira etapa da pesquisa, realizou-se um levantamento em algumas escolas de ensino fundamental e ensino médio para se saber quais utilizavam textos de Clarice Lispector.² Paralelamente, desenvolveu-se também investigação nas bibliotecas, para localizar possíveis leitores que houvessem retirado exemplares dos livros de Clarice Lispector. Na segunda etapa, algumas escolas foram selecionadas para que realizássemos, com os alunos, um trabalho dirigido de leitura dos contos de Clarice Lispector. Os critérios para a escolha dessas escolas foram a disponibilidade dos diretores ou mesmo a facilidade de acesso geográfico. Nessa fase da pesquisa, foram realizadas visitas semanais às escolas para coleta de dados. Atividades de leitura foram desenvolvidas e, ao término destas, os alunos eram convidados a registrar livremente suas impressões através da escrita ou do desenho. Após, estabelecia-se uma discussão sobre os registros feitos, e aproveitávamos para expor alguns dos pontos principais sobre a obra da autora. Ao final do processo, os alunos respondiam a um questionário, que sistematizava as impressões suscitadas pelas atividades desenvolvidas.

No ensino médio, os dados coletados revelam que das 68 escolas pesquisadas apenas oito utilizam, de alguma forma, os textos da autora. Computamos somente as escolas nas quais era cobrada a leitura integral de, ao menos, uma das obras de Clarice. Mas detectamos a presença de pequenos textos nos livros didáticos e apostilas das outras escolas, embora nem sempre fossem aproveitados pelo professor.

Nas bibliotecas, foram procurados leitores de idade entre 14 e 20 anos que de lá tivessem retirado livros de Clarice Lispector. Do total de 46 questionários enviados, apenas 29% – menos da metade – foram respondidos, e, pelos dados analisados, concluímos que os livros mais lidos seguem esta

² Na coleta e análise dos dados e no trabalho dirigido de leitura nas escolas, contamos com a participação das discentes do curso de Pedagogia da UFPR: Daiana Santana da Silva, Josiane Becker e Maria Eliana de Souza Lopes, que são bolsistas do programa de Iniciação Científica da UFPR, sob minha orientação.

ordem: *A hora da estrela*, *A legião estrangeira*, *Laços de família*, *A via crucis do corpo* e *Felicidade clandestina*. Os leitores chegaram até esses livros ou por indicação de algum amigo ou por acaso, manuseando-os na própria biblioteca, ou por contato anterior com trechos encontrados no livro didático. Quanto à apreciação e às dificuldades, os pesquisados descrevem ter gostado das obras, pois – citando um deles –, “todos os contos ou textos da autora envolvem o leitor, fazendo com que ele realmente sinta o momento e as angústias da personagem”. As dificuldades encontradas referem-se ao vocabulário e à trama das histórias, que exige um pouco mais de atenção. Outros autores lidos por eles, e detectados na pesquisa, são: Paulo Coelho, Lygia Fagundes Teles, Pedro Bandeira, Machado de Assis, Dalton Trevisan, Sidney Sheldon, Jack London, Helena Kollody e José Lins do Rego.

Para a etapa do estudo dirigido de leitura, realizada em quatro escolas do ensino-médio, foram selecionados alguns contos dos livros *Laços de família* e *A legião estrangeira*. A escolha destas obras se deu em virtude de haver um maior número de exemplares nas bibliotecas, o que facilitaria o trabalho de leitura, e também por tratarem de temas juvenis, como a amizade, a relação professor-aluno, os rituais de passagem para o mundo adulto, dentre outros. Os contos originaram observações intuitivas muito interessantes, como algumas que registramos a seguir.

Acerca do conto *Evolução de uma miopia*, uma aluna aponta que ele a levou a

refletir sobre a autoridade que temos sobre a formação da nossa imagem e o quanto podemos moldá-la conforme os nossos atos. Mas com o passar do tempo, percebemos que o mundo não gira como queremos, e que algumas coisas são impossíveis de modificar. Porém, podemos escolher o modo como vemos a realidade, afinal, “tirando os óculos” vemos um mundo completamente diferente.

Viagem a Petrópolis ocasionou esse comentário de outra aluna: “[...] o conto mostra a realidade sobre o mundo atual. Hoje em dia, os idosos estão sendo esquecidos pela sociedade, e os jovens se comportam como se nunca fossem chegar à 3ª idade”. Revolta e indignação com a situação foi relatada também por outros alunos: “[...] a maneira absurda como as pessoas tratavam uma pobre velha inofensiva, a falta de amor ao próximo, o preconceito para com os menos favorecidos [...] isso é algo que me aborrece”.

Sobre *Laços de família*, um leitor ressaltou:

o conto mostra a realidade de muitas famílias, proporcionando uma indagação sobre a vida cotidiana que, muitas vezes, é fria e desestimulante devido à falta de diálogo entre as pessoas. Também proporciona um pensamento mais crítico sobre as relações familiares.

Em *Começos de uma fortuna* apareceram discussões sobre os conflitos do personagem e sua preocupação, um tanto exagerada, com dinheiro. Na opinião dos alunos, “o menino está confuso sobre o que ele é, se é adulto, criança ou adolescente”. O conto *Macacos* fez surgir algumas confissões inesperadas, como “eu já tive vontade de jogar meus cachorros pela janela, mas não da janela da minha casa porque é muito baixa. Queria jogá-los do 34º andar para ter certeza de que eles não iriam mais voltar”. Outro conto, *O ovo e a galinha*, faz surgir uma sensação geral de estranhamento nos leitores. Várias interpretações foram dadas para esse texto, como “o ovo é apenas um pseudônimo para diferentes situações da realidade; cabe a cada um interpretá-la do seu modo”; ou: “a autora utiliza o ovo como base para sua reflexão, ou seja, ela quis abranger vários temas [...] ela falou de amor, de traição sempre se utilizando do ovo”. Ou, ainda:

O que eu tirei do texto foi que a natureza é perfeita, mas nós, com as nossas necessidades, interferimos e acabamos com o seu equilíbrio. O ovo, na sua simplicidade, às vezes, até é banalizando uma coisa comum, mas é perfeito (*sic*). Perfeito como tudo que a natureza faz. E por causa dessa simplicidade e perfeição a autora tentou usá-lo para expressar seus sentimentos de solidão e desânimo.

No fim dessa fase, os alunos foram convidados a responder um questionário sobre seus hábitos de leitura e suas impressões acerca dos contos de Clarice Lispector. Entre os primeiros, destacam-se as revistas que tratam de novelas, artistas e fofocas; outras direcionadas ao público adolescente e a revista *Veja*. Os livros que apontam como suas leituras atuais são, em sua maioria, os indicados para o vestibular, seguidos por alguns títulos do escritor Paulo Coelho, livros evangélicos, espíritas ou a Bíblia e, ainda, obras de Sidney Sheldon e Agatha Christie. Os que lêem jornais dizem-se em busca de informações necessárias para a vida como para o vestibular.

Dos contos de Clarice Lispector, destacam como preferidos *Viagem a Petrópolis* e *Laços de família*, por estarem mais próximos da realidade atual ou por mostrarem situações bem cotidianas e possíveis de acontecer com

qualquer um. Discutem, por meio desses contos, como estão os valores da nossa sociedade. Já o texto *O ovo e a galinha* aparece em destaque tanto nas preferências quanto nas rejeições.

Os outros contos foram pouco e diversamente citados. Um número considerável de alunos respondeu não ter problema de entendimento com nenhum dos contos. As dificuldades apontadas referem-se à subjetividade dos textos e à forma como é trabalhada a linguagem.

Esses mesmos aspectos foram considerados pelos usuários de biblioteca pesquisados. Interessante é que esses são também os motivos declarados por alguns para gostar dos textos. As respostas aos questionários indicaram identificação desses leitores com as impressões dos alunos do curso médio, a saber, reconhecimento de situações reais e comuns, fragilidade dos personagens, indignação e reflexão sobre os dilemas colocados pela autora.

Computados os dados pesquisados no ensino fundamental, destaca-se o desconhecimento, por parte dos professores, das obras infantis de Clarice Lispector: *O mistério do coelho pensante*, *A mulher que matou os peixes*, *A vida íntima de Laura* e *Quase de verdade*. Em pesquisa com 60 professores, apenas um citou a obra *O mistério do coelho pensante*.

No trabalho dirigido de leitura dos contos, realizado também em quatro classes do ensino fundamental, pudemos constatar que as crianças participam ativamente quando são seduzidas e convidadas a desvendar os mistérios propostos pela autora em seus textos. Ao contarem a história *O mistério do coelho pensante*, as crianças se surpreenderam, porque cada uma podia terminar a história livremente, imaginando seu próprio desfecho. Algumas ficaram até sem saber o que pensar, pois estavam esperando que a narradora lhes contasse como o coelho fugia. As soluções e explicações foram inúmeras e originais: “[...] o coelho só tinha pêlo grande, fazendo ele parecer gordo, mas na verdade ele era bem pequenininho e passava pelas grades”. Ou, ainda, “o coelho sabia fazer mágicas, igual àqueles mágicos que fazem as coisas desaparecerem e aparecerem em outro lugar”.

Em *A vida íntima de Laura*, o que mais chamou a atenção das crianças foi Xext, o habitante de Júpiter que aparece, inesperadamente, no final da história. A maioria dos desenhos das crianças, após ouvirem a história, é sobre esse personagem. Outro elemento que chamou a atenção é o fato de Laura ser descrita pela autora como uma galinha “burrinha”. As crianças

ficam admiradas, pois, nos textos clássicos, o herói é sempre muito esperto e bonito, sem nenhum defeito. E Clarice provoca uma reflexão no leitor quando diz

Laura tem o pescoço mais feio que já vi no mundo. Mas você não se importa, não é? Porque o que vale mesmo é ser bonito por dentro. Você tem beleza por dentro? Aposto como tem. Como é que sei? É que estou adivinhando você. (Lispector, 1974).

Ao lerem *A mulher que matou os peixes*, algumas crianças ficaram fascinadas com a ilha e com a cobra que lá vivia. E também com a história dos dois cachorros, Bruno e Max, que eram muito amigos, mas que, por ciúmes e raiva, acabam brigando e Bruno mata Max por vingança. Os desenhos, em sua maioria, retratam os dois cachorros juntos, pois as crianças acham que eles não deveriam ter brigado assim, já que eram amigos. E também foi apontado, como cena preferida, o linchamento do cachorro, o que contraria o mito da infância ingênua e não-agressiva. Em relação a perdoar ou não a narradora por ter esquecido de alimentar os peixinhos, as opiniões das crianças se dividem: umas perdoam porque também já se esqueceram de fazer alguma coisa por distração – ou porque “os peixinhos iam morrer mesmo um dia”. Já outras não perdoam, porque, se alguém estava cuidando dos peixes, deveria ser mais atencioso. O que, para algumas, também pode ser desculpado, uma vez que eles não faziam barulho...

O último livro lido foi *Quase de verdade*. As crianças demonstraram mais atenção à história quando aparece a personagem bruxa: para algumas, é engraçado ter uma bruxa boa na história. Nos desenhos, foi bastante registrada a cena em que as galinhas se rebelam contra a figueira e começam a botar ovos de cima dos galhos. Outro aspecto que chamou a atenção de algumas foi a cor dos olhos de Ulisses, “amarelo como ouro”. O entendimento literal da expressão fez com que pensassem sobre o “valor” do cachorro; um aluno disse, inclusive, “o cachorro devia custar uma fortuna, pois tinha olhos de ouro!”.

Ao aplicar um questionário avaliativo, no final do processo, pudemos perceber que, em geral, os livros estudados foram bem aceitos. O primeiro contato que essas crianças tiveram com a literatura de Clarice foi através de nossa pesquisa, com exceção de uma que já tinha lido, na biblioteca da escola, *A mulher que matou os peixes*.

Relevantes foram também as respostas obtidas quando perguntamos sobre o que mais gostaram nas histórias: “porque elas falam de animais”,

“porque são de aventura”, “porque ela [a autora] faz perguntas na história”, “porque não é conto de fadas”. Ímpar foi o relato de uma criança que, ao término de *A mulher que matou os peixes*, disse não ter gostado da história porque fala muito de animais, e ela “não gosta de animais porque é alérgica”. Outra respondeu gostar do jeito de a autora contar histórias, estabelecendo um diálogo com o leitor, pedindo para que adivinhe coisas; por exemplo, quando pede para se adivinhar quem é Laura, aproximando-se ainda mais do leitor quando diz que “dará um beijo na testa de quem adivinhar”.

Através dessas respostas percebemos que a interação proposta pela autora realmente acontece, e também que as crianças se sentem mais próximas das histórias de Clarice do que dos contos de fadas. Nestes, as crianças são levadas a um mundo longínquo, com seres sobrenaturais que têm poderes para mudar a sorte do homem. Não há espaço para a ação do leitor; os destinos dos personagens já estão traçados e determinados por fadas ou outros elementos mágicos que intervêm nas histórias. Ao contrário dos textos infantis de Clarice que trabalham com o real, com aquilo que é passível de ser vivido e com um leitor que é convidado, a todo momento, a agir e pensar.

Outro fator que se deve considerar é o que as crianças não gostaram nas histórias. Por exemplo, o fato de haver muitas mortes assustou um pouco, pois não é tema comum em histórias infantis e é pouco comentado nas famílias e nas escolas.

No último encontro com as crianças, percebemos que elas estavam encantadas com Clarice Lispector. Inclusive, muito empolgadas, relataram que, no dia anterior, assistiram a um programa de televisão que tratava da autora. O programa citado foi “Cena Aberta”, encenado pela atriz global Regina Casé, no qual foram dramatizadas algumas cenas de um dos romances “adultos” de Clarice, *A hora da estrela*. Esse interesse das crianças por uma obra adulta, ainda que em linguagem televisiva, leva-nos, certamente, a questionar as fronteiras literárias de gênero que separam os textos para crianças dos textos para adultos.

Outro dado que analisamos foi a presença das obras infantis de Clarice Lispector nas bibliotecas escolares: a maioria não possui essas obras e, quando as possui, é apenas um, no máximo dois exemplares, exceção feita para algumas escolas particulares. Esse fator pode justificar a inexistência de trabalhos sobre os textos de Clarice, pois limita o acesso dos alunos às obras.

Dentre os outros autores infantis citados pelos alunos, destaca-se Ruth Rocha, mas devemos considerar, também, que nas bibliotecas se encontram mais exemplares de suas obras, o que pode influenciar a escolha dos leitores.

Entre as dificuldades relatadas pelos professores para trabalhar os textos literários indicados pelo livro didático, aí incluídos os contos de Clarice Lispector, está a falta de tempo, com professores acumulando disciplinas na mesma turma. Sobrecarregados, afirmam que privilegiam outros trabalhos em vez de envolver os alunos com a literatura, o que lhes exigiria mais tempo de aulas e de pesquisas, que precisariam ser feitas fora do horário da aula. Alguns professores alegam, ainda, que os alunos têm pouco interesse e é muito difícil cobrar leituras. Sobre os textos de Clarice, dizem que não são “adequados” e nem “bem-vindos”, opiniões que decorrem tanto do gosto pessoal do professor quanto das possíveis dificuldades que eles encontram na leitura, o que pode fazer com que se sintam inseguros e rejeitem os textos. Assim, acabam determinando o que “é bom” e o que “não é bom” para seus alunos, sem dar-lhes a oportunidade de experimentar e escolher.

Um dos equívocos que também sustenta essas escolhas está nas teorias sobre o leitor, teorias que circulam no discurso da educação e propõem modelos para solucionar a ausência de interesse pela leitura por parte dos educandos. Principalmente a invasão de um certo modelo construtivista (uma miscelânea de trechos de Piaget, Vygostky e Emília Ferreiro), tão em voga atualmente. Entre os principais pressupostos desse modelo está a idéia de um indivíduo que possui uma estrutura de pensamento construída desde o início através da interação entre sua estrutura biológica e seu meio. Desse ponto de vista, o indivíduo é ativo (o que contrariaria a educação tradicional que via o aluno como passivo), e toda a sua aprendizagem se dá a partir da ação do sujeito sobre os objetos, permitindo-lhe excluir, ordenar, categorizar, reformular, formular hipóteses, comprovar e reorganizar-se em uma ação interiorizada (pensamento) ou em uma ação efetiva, dependendo de seu estágio psicogenético de desenvolvimento. Esse estágio implica sempre em qualidades afetivas e intelectuais que limitam a sua possibilidade de construir seu conhecimento. O conhecimento desenvolve-se a partir da assimilação dos elementos mais simples aos mais complexos; assim, o sujeito ativo desenvolve-se construindo estruturas de pensamento nas quais as aquisições posteriores são abstraídas de estruturas anteriores.

Aparentemente lógico e revolucionário se o contrapomos ao discurso tradicional na área da educação, sua persistência somente será estranha se

levamos em conta as transformações que outros discursos da pós-modernidade imprimiram na nossa relação com o tempo, com o espaço e com nosso próprio corpo. Especificamente no campo da formação da leitura, isso afetou nossos conceitos de autor, de texto e de leitor. E essas transformações devem ser enfrentadas pelo discurso educacional. Na pedagogia da leitura, isso implica o desafio de pensarmos o sujeito escolar, o leitor, não como um dado constituído *a priori*, mas constituído na sua relação de imbricamento como o texto. O leitor lê e é lido pelo texto, ali projeta e ali lê seu desejo; o texto só passa a existir na sua relação com o leitor, e o leitor só passa a se constituir como sujeito-leitor na sua relação com o texto, sendo que entender o processo de leitor implica antes entender a leitura desse desejo que se enreda na tessitura entre o texto e o leitor.

É isso que nos permite, por exemplo, desconstruir alguns mitos em relação à obra de Clarice Lispector. Um dos primeiros mitos é a idéia de que a obra clariceana seria uma obra voltada para mulheres, pela predominância de personagens femininos nas suas histórias. Destacamos, no entanto, o posicionamento da autora, em algumas entrevistas, negando ao gênero feminino a qualidade de “escritora”, o que parece contrastar com a apropriação de sua literatura por parte do movimento feminista: “Respondi que, em primeiro lugar, por mais feminina que fosse a mulher, esta não era uma escritora, e sim um escritor. Escritor não tem sexo, ou melhor, tem os dois, em dosagem bem diversa, é claro.” (Lispector, 1992, p. 56). O que revela a preocupação em produzir uma literatura comprometida com temas ontológicos, com o sentido de ser e estar no mundo, distante, portanto, dos sectarismos de gênero produzidos por uma cultura androcêntrica preocupada em demarcar rígidos papéis sexuais. Mito contrariado também pelos dados de nossa pesquisa, já que a maior parte dos alunos não vê a literatura de Clarice Lispector direcionada especificamente para o público feminino, conforme revelado em seus comentários: “porque ela apresenta o cotidiano comum das pessoas em geral”, “porque ela abrange as pessoas em geral”, “porque abrange tanto temas masculinos como femininos”, “porque em nenhum momento dos contos dela há uma atitude feminista” ou, ainda, “porque um garoto pode ler perfeitamente”.

Um segundo mito é a idéia de que sua obra alcance apenas os leitores mais intelectualizados. Sua escritura, rica em metáforas e simbologia, valeu-lhe o título de escritora hermética, título que Clarice Lispector, ao mesmo tempo, e paradoxalmente, desprezava e cultivava. Mito que fascinava e

afastava alguns leitores. Mas contrasta também com a insistência da autora, em vários momentos de sua obra, em construir uma literatura simples e que busca atingir seu leitor por outros caminhos, diferentes do entendimento racional dos leitores intelectualizados. O que a autora quer é levar o leitor a pensar através de sua arte, não o pensamento lógico, racional, cartesiano, mas uma outra modalidade de pensamento. Um pensamento que invade as entranhas do leitor, que aguça sua inquietude, violenta seu corpo até manifestar-se. Um pensamento que, como o “coelho pensante”, é desejo de fugir de todas as amarras, de todas as lógicas que ainda possam prender o leitor. Ao se afastar da lógica, do racional, esse pensamento intuitivo entra em contato com uma matéria fluídica e caótica, com a matéria-prima do próprio pensamento:

Que mal porém tem eu me afastar da lógica? Estou lidando com a matéria-prima. Estou atrás do que fica atrás do pensamento [...] Vou adiante de modo intuitivo e sem procurar uma idéia: sou orgânica. E não me indago sobre os meus motivos [...] Quem for capaz de parar de raciocinar – o que é terrivelmente difícil – que me acompanhe. (Lispector, 1993, p. 17, 27 e 37).

Dessa forma, a obra de Clarice atinge um universo muito mais vasto e heterogêneo de leitores, que dela se aproximam não pela via intelectualiva, mas pela via intuitiva, desconstruindo totalmente a imagem-clichê de uma obra voltada especificamente para um público feminino ou mais intelectualizado.³

É assim que explicamos, por exemplo, o interesse e as observações dos alunos acerca do conto *O ovo e a galinha*. Um conto que a própria Clarice descreveu com sendo o “mais hermético, mais incompreensível e, ao

³ Certamente, um autor como Pierre Bourdieu merece ser citado, por nos dar algumas pistas sobre a apropriação que determinados grupos sociais fazem de um autor. Em seu estudo sobre a obra de Flaubert, Bourdieu (1996) parte do pressuposto de que o autor é um capital em circulação no mercado cultural, que dele visa a se apropriar e a reproduzi-lo. A noção de mercado e de capital, embora não usuais quando falamos das coisas da cultura, lembra-nos que um nome, uma obra e uma teoria são sempre dotados de algum valor, que está, também, submetido a variações da conjuntura social, podendo ser objeto de contestação, de polêmica, ou beneficiar-se de um processo de celebração, de reabilitação, de descoberta. Isso permite explicar, em parte, a apropriação e a canonização de uma escritora à margem, como Clarice Lispector, por grupos intelectuais e grupos feministas, criando o mito de escritora hermética e um status para o leitor que ousa se aproximar de uma obra já preconcebida como sendo de difícil acesso.

mesmo tempo, compreensível, envolvente” (Gotlib, 1995, p. 430). Descreveu-o em uma de suas entrevistas como sendo um conto que ela não compreendia bem, mas via-o com maior carinho exatamente por ser um mistério para ela mesma (Gotlib, 1995, p. 457). Essa reação paradoxal verificamos também entre os leitores pesquisados. *O ovo e a galinha* é um conto que eles dizem preferir, mesmo não o entendendo muito bem, e acham normal não compreender o pensamento da autora, pois que, possivelmente, ele não tenha uma única interpretação. Contrariamente, também foi apontado por outros como o menos apreciado. A subjetividade do texto e a falta de um enredo linear, mesmo para os alunos que já tinham lido outros textos da autora, pesou na hora da leitura e não foi possível, para alguns, ir além do que estava no papel. Isso se transformou em recusa do texto, em rejeição. No entanto, quando observamos o registro das impressões dos leitores sobre o conto, constatamos uma compreensão intuitiva bastante profunda de muitos dos temas ontológicos ali desenvolvidos.

Por fim, um último mito cerca a produção voltada para a infância. Nascida no século XVIII, juntamente com o sentimento de infância analisado pelo historiador Philippe Ariès, a literatura infantil tinha como função educar a criança por meio do caráter pedagógico-moralista de seus textos comprometidos com a manutenção da ordem social. Foi assim que os bichos apareceram nos contos infantis como formas antropomórficas de simbolizar as vivências e a interioridade frágil da criança, vistas através do olhar adulto, e preparar, pela disciplina, sua inserção no mundo civilizado adulto e humano. Segundo as análises de Lajolo e Zilberman, essa também foi uma tendência da literatura infantil brasileira, na qual a preocupação com a qualidade estética dos textos cede lugar a uma preocupação moralista-educativa. Bichos e bonecos animados apareceram nos contos infantis brasileiros como projeção dos conteúdos infantis e a serviço da pedagogia adulta que, dessa forma, impõe sua visão de mundo à criança, resultando em um processo que as autoras chamam de “infantilização da criança”, ou seja, “a projeção de uma imagem ideal da criança pautada pelas expectativas do adulto, que a reduziu à condição pueril e à indigência afetiva e intelectual” (Lajolo e Zilberman 1985, p. 116). Essa visão idealizada da infância fez com que determinados conteúdos ligados à morte, à sexualidade e à agressividade permanecessem distantes de boa parte da produção voltada ao público infantil.

Tratamento pueril semelhante também tem sido dado às capacidades cognitivas das crianças no tocante à aprendizagem da leitura. Através de

uma apropriação apressada e equivocada das teorias psicogenéticas no discurso da educação, o saber adulto determina as leituras adequadas ou não à infância. Isso em um momento em que a própria idéia de literatura infantil passa a ser alvo de debates polêmicos. Precursoras desse debate certamente já podiam ser consideradas as críticas dos poetas Cecília Meireles e Carlos Drummond de Andrade.

Sobre a delimitação do que é especificamente infantil nos diz Cecília Meireles:

São as crianças na verdade que o delimitam, com sua preferência. Costuma-se classificar como Literatura infantil o que para elas se escreve. Seria mais acertado, talvez, assim classificar o que elas lêem com utilidade e prazer. Não haveria, pois, uma literatura infantil a priori, mas a posteriori. (Meireles, 1984, p. 20).

A posição da Carlos Drummond de Andrade é mais irônica, denunciando a linguagem “edulcorada” da literatura infantil:

Há uma tristeza cômica no espetáculo desses cavalheiros amáveis e dessas senhoras não menos gentis, que, em visita a amigos, se detêm a conversar com as crianças de colo, estas inocentes e sérias, dizendo-lhes toda a sorte de frases em linguagem infantil, que vem a ser a mesma linguagem de gente grande, apenas deformada no final das palavras e edulcorada na pronúncia... Essas pessoas fazem oralmente, e sem saber, literatura infantil. (Andrade, 1944, p. 221).

Mas a crítica contundente do poeta à idéia de uma literatura infantil não impediu que sua percepção sensível soubesse, ao mesmo tempo, diferenciar e apreciar a publicação do primeiro texto de Clarice para crianças, ao comentar *O mistério do coelho pensante*:

E diziam aqui na minha rua que Clarice Lispector é escritora difícil, custa-se a penetrar nos seus romances e contos por excesso de sutileza, de confusa dramaticidade interior. Aconselho – aconselho, não, íntimo – quem assim julga, a conviver com o coelho pensante, através deste texto oral delicioso, que só um fabulista de primeiro time era capaz de compor: tudo entra pelos olhos, pelo coração e pela consciência da gente. Não há uma palavra em falso. Medida. Graça. Profundidade, sob a leve alegoria. (Andrade, 1967, p. 6).

Lajolo e Zilberman (1985, p. 154-155) também destacam a inovação trazida por Clarice Lispector à literatura infantil de seu tempo, desmascarando

todas as inseguranças e hesitações do narrador que, assim, atenua a assimetria entre o mundo da criança e o mundo do adulto. Portanto, a autora se torna uma inovadora por incorporar, mesmo na literatura para crianças, os dilemas e a “fragmentaridade” do narrador, tão explorados na literatura adulta de vanguarda. Clarice Lispector sempre deixou claro que suas histórias não se enquadram nas histórias convencionais, pois não possuem uma trama linear, sendo sua grande contribuição a criação de histórias provocativas que dialogam com as crianças, fazendo-as pensar, criar, imaginar, elementos estes fundamentais para uma boa literatura infantil.

Portanto, a literatura de Clarice Lispector contribui para que as crianças se distanciem dos preconceitos do mundo adulto. O leitor se incorpora à trama, na qual a autora fala diretamente com ele, convidando-o a adivinhar, inventar, responder, desvendar... Pela literatura de Clarice, a criança é sempre convidada a uma nova descoberta, a aguçar sua criatividade e experimentar o mundo sempre de infinitas maneiras. Exatamente por se distanciarem da produção convencional da literatura infantil e do olhar infantilizado sobre a criança, seus textos não se recusam a encenar temas como assassinatos, apelos de erotismo e manifestações de agressividade. Temas com os quais os leitores parecem se identificar, a exemplo da cena de linchamento em que Bruno mata Max, em *A mulher que matou os peixes*, apontada como cena preferida pela maioria das crianças participantes de nossa pesquisa. Talvez o traço mais marcante de sua obra seja, justamente, a “despsicologização” da infância. Ao invés de levar o leitor pelos caminhos seguros, pré-traçados pelo saber adulto, os textos de Clarice se aventuram pelo mundo do desconhecido, expõem o leitor ao desconhecido possibilitando-lhe a vivência em suas múltiplas formas.

Fica evidente que não deve haver qualquer receio em utilizar os textos da escritora Clarice Lispector. Após nosso trabalho com os alunos, certamente não podemos afirmar que todos se tornarão leitores assíduos da escritora, mas podemos, pelo menos, afirmar que muitos se interessaram e viram possibilidades além dos objetivos esperados por aquelas atividades de leituras. Gostar ou não gostar dos textos e do estilo da autora não foi o mais importante. Criou-se um espaço e um tempo para a leitura. Atividades que também permitiram aos alunos a socialização, à medida que as leituras levaram ao debate sobre compreensão, aceitação do ponto de vista do outro e à percepção do diferente e do inusitado, ao tema da alteridade, tão presente no discurso atual da educação.

A capacidade de leitura não pode continuar sendo vista apenas como desenvolvimento e maturação da capacidade cognitiva. Ler não é um percurso racional, contínuo e linear como idealizamos. Nossos olhos percorrem a linha do texto, mas, em diferentes velocidades, vão capturando e sendo capturados pelas palavras do texto, parando, retornando; às vezes correndo os olhos rapidamente, às vezes relendo e grifando. Enfim, nossa leitura captura na página ressonâncias com palavras de um texto outro que se configura como sendo o texto do desejo latente do leitor. Um exemplo está no fato de que nem tudo o que está escrito é capaz de ser apreendido literalmente pelo leitor, mas apenas passagens que incidem na sua circulação desejante. O trabalho da razão e do entendimento é apenas um ponto de chegada de um longo percurso que se inicia nas entranhas do leitor e que, muitas vezes, foge totalmente ao seu controle, procedimento quase sempre não capturado por nossas modernas teorias da aprendizagem. Isso é ainda mais ressaltado na produção literária da modernidade com a desconstrução do enredo e sua tentativa de simular o processo de associação livre, o *stream of consciousness*. Na tessitura do texto, fica enredado o leitor, seduzido com a provocação de Clarice Lispector: "Ouve apenas superficialmente o que digo e da falta de sentido nascerá um sentido como de mim nasce inexplicavelmente vida alta e leve." (Lispector, 1993, p. 29)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. Coelho Pensante. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, n. 22.884, 10 nov. 1967. p. 6.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. Literatura Infantil. In: _____. *Confissões de Minas*. Rio de Janeiro: Americ. Edit, 1944. p. 220-221.
- BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- FERREIRA, Teresa Cristina Monteiro. *Eu sou uma pergunta: uma biografia de Clarice Lispector*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- GOTLIB, Nádya Battela. *Clarice Lispector: uma vida que se conta*. São Paulo: Ática, 1995.
- LAJOLO, Marisa. *Formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1998.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1997.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: História e histórias*. São Paulo: Ática, 1985.

- LISPECTOR, Clarice. *Onde estivestes de noite?* Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1992.
- LISPECTOR, Clarice. *Água viva*. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1993.
- LISPECTOR, Clarice. *A via crucis do corpo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- LISPECTOR, Clarice. Evolução de uma miopia. In: _____. *A legião estrangeira*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- LISPECTOR, Clarice. Começos de uma fortuna. In: _____. *Laços de família*. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1994.
- LISPECTOR, Clarice. O ovo e a galinha. In: _____. *Felicidade clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- LISPECTOR, Clarice. Viagem a Petrópolis. In: _____. *A legião estrangeira*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- LISPECTOR, Clarice. *A bela e a fera*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- LISPECTOR, Clarice. *A imitação da rosa*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- LISPECTOR, Clarice. *A legião estrangeira*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- LISPECTOR, Clarice. *Água viva*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- LISPECTOR, Clarice. *Felicidade clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- LISPECTOR, Clarice. *Laços de família*. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1994.
- LISPECTOR, Clarice. *A paixão segundo G. H.* Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- LISPECTOR, Clarice. *Perto do coração selvagem*. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1994.
- LISPECTOR, Clarice. *O mistério do coelho pensante*. Rio de Janeiro: Rocco, 1981.
- LISPECTOR, Clarice. *A mulher que matou os peixes*. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1991.
- LISPECTOR, Clarice. *Quase de verdade*. Rio de Janeiro: Rocco, 1978.
- LISPECTOR, Clarice. *A vida íntima de Laura*. Rio de Janeiro: José Olympio Ed., 1974.
- MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das letras, 2001.
- MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- NUNES, Benedito. *O drama da linguagem: uma leitura de Clarice Lispector*. São Paulo: Ática, 1995.
- NUNES, Benedito (Coord.). *A paixão segundo G. H.* Edição crítica. Paris: Association Archives de la littérature latino-américaine, des Caraïbes et africaine du XX^e Siècle; Brasília, DF: CNPq, 1988.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. Clarice: a epifania da escrita. In: LISPECTOR, Clarice. *A legião estrangeira*. São Paulo: Ática, 1977.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. Laços de família e Legião Estrangeira. In: _____. *Análise estrutural de romances brasileiros*. São Paulo: Ática, 1990.

SILVA, Ezequiel Theodoro. *Elementos da pedagogia da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

SILVA, Ezequiel Theodoro. *Leitura e realidade brasileira*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.

SILVA, Ezequiel Theodoro. *O ato de ler: fundamentos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez, 1992.

SILVEIRA, Rosa Hessel. Leitura, literatura e currículo. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 105-128.

WALDMAN, Berta. *Clarice Lispector: a paixão segundo C.L.* 2. ed. São Paulo: Editora Escuta, 1992.

ZILBERMAN, Regina. *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1991.

ZILBERMAN, Regina. *Leitura em crise na escola*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

Recebido: 15/09/05

Aprovado: 02/12/05