



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA

LUCAS LEITE BORBA

JÁ NÃO ERA MAIS O MENINO COM SEU LIVRO, MAS O SUJEITO COM A SUA
EXPERIÊNCIA: UMA PROPOSTA DE MEDIAÇÃO DO CONTO "O MISTÉRIO DO
COELHO PENSAnte" DE CLARICE LISPECTOR

João Pessoa

2020

LUCAS LEITE BORBA

JÁ NÃO ERA MAIS O MENINO COM SEU LIVRO, MAS O SUJEITO COM A SUA
EXPERIÊNCIA: UMA PROPOSTA DE MEDIAÇÃO DO CONTO "O MISTÉRIO DO
COELHO PENSANTE" DE CLARICE LISPECTOR

Monografia apresentada como pré-requisito para
obtenção de nota na disciplina Trabalho de
Conclusão de Curso e para a obtenção do título de
graduado em Letras, habilitação em Língua
Portuguesa, sob a orientação da Profª Drª Rinah de
Araújo Souto.

João Pessoa

2020

Catálogo da Publicação na Fonte.

Universidade Federal da Paraíba.

Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA).

Borba, Lucas Leite.

Já não era mais o menino com seu livro, mas o sujeito com a sua experiência: Uma proposta de mediação do conto "o mistério do coelho pensante" de Clarice Lispector.

73 f.

Monografia (Graduação em Letras/ Língua Portuguesa) – Universidade Federal da Paraíba - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

Orientadora: Profa. Dra. Rinah de Araújo Souto.

1. Experiência. 2. Formação do leitor literário. 3. Mediação. 4. Literatura infantojuvenil. 5. Clarice Lispector. I. Souto, Rinah. II. Título.

BSE-CCHLA

CDU 82-311.1

LUCAS LEITE BORBA

JÁ NÃO ERA MAIS O MENINO COM SEU LIVRO, MAS O SUJEITO COM A SUA
EXPERIÊNCIA: UMA PROPOSTA DE MEDIAÇÃO DO CONTO "O MISTÉRIO DO
COELHO PENSAnte" DE CLARICE LISPECTOR

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
apresentado ao Curso de Letras da Universidade
Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do
grau de Licenciado em Letras, habilitação em Língua
Portuguesa.

Data de aprovação: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Rinah de Araújo Souto (DLCV/CCHLA/UFPB)
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Alyere Silva Farias (DLCV/CCHLA/UFPB)
Examinadora

Prof.^a Dr.^a Ana Cristina Marinho Lúcio (DLCV/CCHLA/UFPB)
Examinadora

*Mas há a vida, que é para ser intensamente vivida,
há o amor. Há o amor. Que tem que ser vivido até a última gota.
Sem nenhum medo. Não mata. -Clarice Lispector*

*Dedico este trabalho aos meus pais e às minhas avós,
obrigado por serem suportes
e investidores dos meus livros e sonhos*

AGRADECIMENTOS

Eu não sei por onde começar a agradecer. Tenho tantos nomes e experiências para lembrar. Meus anos na UFPB, como graduando, estão finalizando e esse trabalho é o óbice do meu esforço e dedicação ao meu curso. Gostaria de agradecer ao acaso, que não é por acaso, acaso. Se não fossem todos os momentos que vivi, errei, sofri, amei, chorei, caminhei ou desisti, não estaria aqui me formando no curso desejado, caminhando em direção aos meus objetivos. Obrigado Lucas de 2016, por esperar, e ter a força para mudar e acreditar mais em si mesmo, sei que foi difícil. Obrigado a Deus. Se não fosse a força da sua existência em minha vida não teria sobrevivido a todos os momentos de desespero e fraqueza da alma.

Agradeço aos meus pais, Adriana e Domingos, por todo incentivo ao longo desses anos. Sei que não sou fácil de lidar, como sempre disse, eu sinto para dentro. Todavia, não desejo que minha introspecção impeça de vocês saberem o quanto eu os amo e sou grato por terem apoiado meus sonhos, e terem me acalentado durante minhas noites de pesadelo. Por não me compreender muito bem, às vezes não me explico bem também, e por isso agradeço a paciência, e peço também desculpas por alguns atropelos, apesar de ser errado, errante, sempre na estrada e sempre distante, amo-os imensamente.

Obrigado minha avó Helena, que sempre me apoiou e declarou-se ser minha admiradora número um. Lembro-me de todos os momentos que partilhamos conversas e ideias na mesa do café da manhã, quando dormia na sua casa. Fostes a primeira a ouvir meus poemas. Lembro-me que uma vez lhe disse que a saudade é algo me dói muito, mas o que eu entendi hoje é que seu amor ajudou a aplacar muitas saudades que senti. Obrigado por todo apoio e investimento, por ter acreditado no meu potencial. Serei sempre seu pequeno neto.

Vovó Nitinha, as saudades que sinto de você não cabem no vazio que ficou em mim quando você se foi. Lágrimas e chuva encobrem meus olhos quando me lembro do seu abraço afetuoso. Sinto falta do seu olhar compreensivo nas noites de suspense dentro do meu quarto e abraço o travesseiro tentando recuperar sua memória no tato. Destes meu curso de inglês, meus primeiros livros, e não tive a capacidade de lhe agradecer, e nunca teria tido, por tanto amor. Estás sempre viva na minha memória, vó, eternizada nas minhas estantes e no meu interior. Vocês, vós, me fizeram feito para o amor, da cabeça aos pés.

Sou grato a minha família, meus tios, tias, primos e ao meu irmão João Pedro, pelo afeto e confiança que me passaram estando presentes em minha vida. Vocês foram essenciais para

minha formação, sou muito grato por ter tido uma família rica em união, amor, felicidade e que sempre desejaram meu sucesso.

Obrigado Nalva, por ter me acolhido e cuidado de mim além do seu trabalho. Vivemos experiências ímpares, e você foi muito importante na minha constituição como ser humano, profissional e sujeito da experiência. Você é família, te amo.

Obrigado meus amigos, minha família escolhida. Aos amores que a escola me deu, obrigado por permanecerem do meu lado por tanto tempo. Sempre presentes, mesmo na distância. Vocês são meu relicário de memórias felizes e pilares das minhas noites felizes, e acentos nos meus dias de solidão.

Nos meus caminhos pela língua inglesa, conheci pessoas que me acolheram e me fizeram o profissional que sou hoje. Obrigado a todos os meus amigos e colegas do The Place e do Yáziqi por extrapolarem as barreiras do trabalho e aceitarem-me nas suas vidas. Obrigado aos meus alunos por me permitirem entrar em suas vidas e fazer a diferença, vocês também me ensinam muito a cada aula.

Em especial, agradeço ao meu sempre professor e agora amigo Lucas Thadeu, fostes um grande exemplo de como ensinar, depois, de como viver. Obrigado pelas aulas e conversas. Sou muito orgulhoso de ter sido seu aluno, e hoje seu amigo.

Aos meus amigos que conheci na UFPB, obrigado por estarem sempre ao meu lado e extrapolar as barreiras da universidade para se fazerem presentes. Obrigado Polly pelo carinho, companheirismo, afeto, risos e abraços. Obrigado Letícia (Lelos) você é uma das pessoas mais inteligentes que eu conheço e eu lhe admiro fortemente.

Agradeço aos professores positivamente marcantes nessa jornada, Franciane Conceição, Rinaldo Nunes, Juliene Lopes, Daniela Segabinazi, Alcione Albertim, Amanda Freitas, Arturo Gouveia, Luciana Eleonora e Bernadete Nóbrega.

Obrigado professora Carmen Sevilla, que nas suas aulas ensinou-me para além da psicologia, ensinou-me sobre humanidade, aceitação e amor. És inspiração.

Obrigado à minha banca, professoras Alyere Silva e Ana Marinho, pelo carinho em aceitar meu trabalho e estarem presentes nesse momento da minha vida acadêmica.

Obrigado Rinah, por tocar meu coração selvagem nas aulas de infantojuvenil, e nas conversas em geral, admiro-te fortemente. Suas provocações e orientações me levaram a ir além de mim mesmo e foram fundamentais para a edificação desse trabalho, e para tornar magna a experiência de escrever o TCC. É uma grande felicidade e orgulho poder te ter como orientadora nesse momento.

Por último, propositalmente e extremamente importante, obrigado à minha amiga e irmã Rayssa Kelly. Parece que te conheço desde sempre, tão forte é nosso laço e sintonia. Estavas presente, como dizes, em muitas primeiras vezes minhas, mas tal fato não é acaso, é consequência, pois é com teu incentivo que me aventurei a diversas experiências. Tua presença na minha vida é facilitadora e abrasadora de diversos caminhos, incluindo o da produção desse trabalho. Tivemos momentos de tensão dentro da Universidade, mas nos mantivemos de mãos dadas, atravessando as turbulência e ataques. Nossa garganta arranha muito encosto por aí, mas eles já passaram, enquanto nós passarinho.

Despeço-me deixo-lhe iniciar a leitura de meu trabalho agradecendo à minha fonte de inspiração, para esse trabalho e para a vida, Clarice Lispector. Obrigado por me presentear com uma aventura dentro de mim mesmo a cada leitura.

Finalizo essa seção, desculpando-me caro leitor pela longevidade, mas eu sou feito para o amor da cabeça aos pés, e não faço outra coisa do que me doar. Assim tenho muito a agradecer, e sou grato por isso!

RESUMO

Este trabalho se destina a trabalhar a questão da experiência no processo de formação do leitor literário. Almeja-se refletir sobre a noção de experiência de Bondía (2002) no contexto de formação do leitor-fruidor. Propomos, então, uma abordagem didática do conto “O mistério do coelho pensante” (2010), de Clarice Lispector, a partir da sequência básica de Rildo Cosson (2006). Com isso, espera-se contribuir para a discussão sobre literatura infantojuvenil, formação do leitor literário e a experiência com base nos postulados teóricos de Andruetto (2012), Colomer (2003), Antunes (2013), Bondía (2002), contemplando também a Base Nacional Comum Curricular (2016). Com este trabalho, ao contemplar uma dimensão propositiva, buscamos fortalecer os estudos da área e evidenciar a potência da Literatura infantojuvenil produzida por Clarice Lispector.

Palavras-chave: Experiência; Formação do leitor literário; Mediação; Literatura infantojuvenil; Clarice Lispector.

ABSTRACT

This research aims to work on the question of the experience on the literary reader's formation process. The objective is to reflect about the notion of experience, postulated by Bondía (2002), in the context of the user-reader. We, then, propose a didactic approach of the short story "O mistério do coelho pensante" (2010), by Clarice Lispector, based on the basic sequence of Rildo Cosson (2006). With this, it is expected to contribute to the discussion about children's literature, the formation of the literary reader and the experience based on the theoretical premises of Andruetto (2012), Colomer (2003), Antunes (2013), Bondía (2002), also contemplating the Common National Base Curriculum (2016). With this work, when contemplating a propositional dimension, we seek to strengthen studies in the area and highlight the power of children's literature produced by Clarice Lispector.

Keywords: Experience; Literary reader's formation; Mediation; Children's and youth Literature; Clarice Lispector.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
CAPÍTULO 1: A LITERATURA INFANTOJUVENIL: TRAÇOS ESTÉTICOS NA LITERATURA CLARICIANA E PROBLEMÁTICAS ATUAIS	
1.1 Por uma não adjetivação da Literatura: O que diz Maria Teresa Andruetto?.....	05
1.2 As Reinações de Clarice Lispector: Que mistérios tem as crianças?	08
1.3 Laços entre leitores e Literaturas: Um diálogo com Benedito Antunes.....	11
CAPÍTULO II: A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO: DIÁLOGOS ENTRE A EXPERIÊNCIA E A SALA DE AULA	
2.1 O Valor da experiência: um diálogo com Jorge Larrosa Bondía.....	21
2.2 O leitor da Literatura e do Mundo: os processos da formação do leitor literário.....	22
2.3 “Quem é você? – Perguntou o Coelho a Alice”: a minha experiência como leitor- fruidor.....	26
CAPÍTULO III: OS MISTÉRIOS DO COELHO PENSANTE: DIÁLOGOS ENTRE CLARICE E A SALA DE AULA	
3.1 Que mistérios tem Clarice?	31
3.1.1 – A mãe-escritora.....	32
3.1.2 – “Antes de ler e escrever eu já fabulava”: A menina Clarice com seus livros.....	33
3.2 – Que mistérios cabem em uma gaiola?: uma análise do conto <i>O Mistério do Coelho Pensante</i>	36
3.2.1 – O mistério das crianças pensantes.....	47
3.3 – Do mistério das páginas aos momentos em sala de aula.....	49
3.3.1 - Motivação.....	49
3.3.2 – Introdução.....	51
3.3.3 – Leitura.....	52
3.3.4 – Interpretação.....	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	57
REFERÊNCIAS.....	60

INTRODUÇÃO

“Alice estava começando a ficar muito cansada [...], e de não ter nada que fazer; espiara uma ou duas vezes o livro que estava lendo, mas não tinha figuras nem diálogos, ‘e de que serve um livro’, pensou Alice, ‘sem figuras nem diálogos?’” (CARROLL, 2009, p. 13). Nas primeiras linhas de *Alice no País das Maravilhas*, temos contato com o sentimento de algumas crianças ao observarem livros “de adultos” que não possuem imagens. Num universo no qual a internet oferece entretenimento e diversão, como tornar os livros atrativos para os jovens e crianças? Será que as imagens bastam? A Literatura possui um papel importante nesse meio cibernético e pós-moderno, no qual tudo se dissolve e vira informação?

Foram esses questionamentos que nos levaram a construir esse trabalho, pensando no lugar desses leitores jovens e crianças, levando-os também às searas do cânone, representando em nossa pesquisa pela obra de Clarice Lispector. Mostrar que os autores canônicos não estão ultrapassados é uma tarefa árdua, pois não podemos negar a importância da internet e das tecnologias para a formação de leitores. Além de, também podermos utilizar a globalização para (re)atualizar o cânone para os novos leitores, já que temos grande parte da obra de Clarice Lispector, por exemplo, disponível em áudio book, além de adaptações cinematográficas, como é o caso de *A hora da estrela* (1985).

Aprofundando-nos nesse processo, selecionamos o conto “O mistério do coelho pensante” (2010), de Clarice Lispector, como corpus analítico e base para a produção de uma proposta de mediação, visando o público do Ensino Fundamental II, em especial o sexto ano. A escolha da autora se deu pela não presença das suas obras, classificadas como infantis, dentro do ensino escolar. Assim, deve-se levar os alunos ao contato com o cânone pois “este traz preconceitos sim, mas também guarda parte da nossa identidade cultural e não há maneira de se atingir a maturidade do leitor sem dialogar com essa herança, seja para recusá-la, seja para reformá-la, seja para ampliá-la” (COSSON, 2006, p. 33-34).

Dito isso, através de Clarice Lispector, buscamos levar os alunos a perspectiva do mundo animal de observar o mundo e que muitas vezes nós estamos tão presos e limitados quanto eles. O ser humano aprisiona os animais, e essa condição extrapola a relação entre os indivíduos e os animais, acontecendo uma prisão dos próprios seres humanos. Nosso foco maior é a ideia de sair dessas gaiolas, do nosso lugar comum e de refletirmos e pesarmos, assim como o coelho o faz. Uma possibilidade é resgatar a vivência desses

alunos com os animais e propor uma extrapolação da obra para a realidade ao trazer o coelho pensante para as ruas, levando esses alunos a observarem o quão hostil são os humanos com os animais, e com eles próprios. Esse movimento pode trazer autoconsciência sobre nossa posição no mundo como cidadãos e seres humanos.

Para cumprir os objetivos que propomos são necessárias ferramentas. Essas quem fornece é o professor, nos momentos prévios, durante e posteriores à leitura, acompanhando e orientando os alunos para melhor compreender as obras, e depois conseguirem seguir o processo sozinhos. Observamos em Colomer (2003), a importância do protagonismo do professor como mediador dentro do contexto escolar. O ar que inspira e move esses alunos é a Literatura, e o mar são as perspectivas que eles encontram. Para os fins desse trabalho, consideramos que os ventos soprados pela leitura do conto “O mistério do coelho pensante” (2010) conseguem levar os alunos a saírem do lugar comum e estarem abertos a experiência.

Utilizamos, para a construção da nossa análise presente no terceiro e último capítulo, as ideias de Bondía (2002) acerca da experiência, e dos sujeitos da experiência, de que forma a leitura literária pode nos tornar mais abertos ao mundo e do que dele podemos apre(e)nder. Além disso, seguimos a metodologia proposta por Cosson (2006), para a elaboração da nossa mediação. Utilizamos a sequência básica explanada pelo autor na obra *Letramento Literário* (2006), que é dividida em quatro partes: Motivação, introdução, leitura e interpretação.

No capítulo inicial propomos uma contextualização da Literatura infantojuvenil enquanto gênero literário e sua aparição na sala de aula. Para tanto, discutimos os pressupostos teóricos de Maria Teresa Andruetto (2012), que problematiza os rótulos que, segundo ela, limitam a Literatura; e de Benedito Antunes (2013), que nos traz um panorama de como a Literatura aparece nas escolas e as formas adequadas de se mediar a interação dos leitores/estudantes com as obras.

No capítulo segundo propomos uma abordagem teórica sobre o valor da experiência e o sujeito da experiência, que serve de base para a nossa análise, como dito anteriormente. Para este fim, trazemos Bondía (2002), para discutirmos o que seria a experiência como atravessamento e de que forma esta está atrelada à Literatura. Ademais, também compõe esse capítulo as ideias acerca da formação do leitor literário de acordo com Teresa Colomer (2003). Finalizando essa segunda etapa apresenta-se um relato de experiência do autor desse trabalho, Lucas Leite Borba, expondo a sua vivência como leitor-fruidor e professor em formação.

Por fim, este trabalho almeja observar de que forma a leitura literária nos torna sujeitos da experiência. Observamos em “O mistério do coelho pensante” os componentes necessários para engajar os leitores, alvos da proposta, em outras leituras, tanto de Clarice Lispector quanto de outros autores e assim conscientizar sujeitos acerca de sua liberdade e de como usufruir dela.

CAPÍTULO I

A LITERATURA INFANTOJUVENIL: TRAÇOS ESTÉTICOS NA LITERATURA CLARICIANA E PROBLEMÁTICAS ATUAIS

1.1 - Por uma não adjetivação da Literatura: o que diz Maria Teresa Andruetto?

A ficção é um desfibrilador da alma. Ela possui um poder de confortar o peso de viver, mas ao mesmo tempo senti-lo. O contato com a Literatura pode nos permitir ultrapassar os limites que criamos sobre nós mesmos e desbravar o desconhecido por trás dos nossos preconceitos, medos, ignorâncias e certezas. Através dela podemos nos conectar com o âmago da nossa própria humanidade, no seu vórtice estonteante. Ler um livro é mais do que observar palavras, é decifrar sentimentos e memórias, num processo de (des)construção intenso e profundo. A atividade que é um lazer pode tornar-se a clarividência que nos permite melhor suportar a vida e compreender as ações humanas, mas não se deve observá-la apenas pelo viés do entretenimento.

É nesse sentido que Maria Teresa Andruetto (2012) discute a função da Literatura infantojuvenil, destacando os dilemas da categorização de uma ficção para crianças e também analisando a posição do escritor diante da produção literária infantil. Assim, ela ratifica que o ato de escrita exige tanta abertura para o desconhecido quanto a própria leitura. A incerteza é o que move a Literatura e a mantém viva. Nesse pulsar que se renova a cada leitura, os autores têm um papel essencial, pois são eles que comandam os batimentos que regem as obras.

Mas será que tal profundidade e contundência é também presente na Literatura infantil? Ou a categoria que segue o nome delimita o espaço e traz livros mais inocentes e “inofensivos”? É essa a problemática que Andruetto (2012) expõe ao refletir sobre as definições que são postas e que por fim acabam por cercear a própria Literatura, pois carregam valores do que se tem que produzir para crianças ou o que não se deve ser citado nessas obras. Todavia, essas regras e afirmações são limitantes e subjetivas, capazes de subestimar a própria potencialidade dos leitores de interpretar as obras.

O emprego desses rótulos pressupõe temas, estilos, estratégias e, sobretudo, as metas e o planejamento antecipado de um livro em relação a determinada função que se acredita que ele deve cumprir. Atribui-se à Literatura infantil a inocência, a capacidade de adequar-se, de adaptar-se, de se divertir, de brincar, de ensinar e, especialmente, a condição central de não incomodar nem desacomodar, e é assim que outros aspectos e tratamentos estão muito pouco presentes, e, quando estão, aparecem com demasiada frequência tingidos de “deve ser assim”, de obediência temática ou de suspeita adaptabilidade curricular. (ANDRUETTO, 2012, p. 59)

A autora nos sugere que existe uma suavização dos conteúdos quando se trata do rótulo Literatura Infantojuvenil, pressupondo que seus leitores não estão dispostos a se deslocarem de um lugar comum. O estereótipo da inocência pueril atravessa a própria Literatura, então, e a desconstitui de um dos seus propósitos de saída do lugar comum. Já com relação a alguns escritores, a inocência e a inconsciência não são atributos que devem ser prezados. Assim, a produção dessa Literatura torna-se supérflua, seguindo normas de adequação com relação ao crescimento da criança, visando apenas a diversão. Entretanto, regras e adequações não são compatíveis com a arte (ANDRUETTO, 2012). Produzir Literatura é contornar a rodovia por um caminho diferente, por vezes não é a forma mais fácil, mas pode ser construtiva. No fim, descobrimos que, por vezes, mesmo que sejamos minoria, a contramão pode ser um caminho acertado para nós. A marcha que nos pode levar a tal direção está na experiência que os leitores têm com a Literatura.

Andruetto (2012) também comenta que o que há destinado para crianças ou para jovens nas obras deveria ser secundário. Isso porque deve-se prezar a qualidade do que está sendo escrito. “A literatura é uma das expressões mais importantes da cultura e uma construção social que dá coesão e valor aos habitantes de um país e que, como tal, precisa ser cuidada, estimulada e protegida por todos.” (ANDRUETTO, 2012, p. 64). Por isso não se pode tratá-la como um mero produto mercadológico. O prazer do texto não vem da compra do material em si, mas do processo de desnudamento que ele causa nos leitores. Sejam eles quais forem.

Adaptar a Literatura para os leitores pode implicar em apenas visar o desempenho nas vendas e retirar o caráter cultural, político e social dela. Mais vale um livro que seja lido a longo prazo por diversas gerações do que a velocidade de se produzir algo que será esgotado em dias. Pois o material textual frívolo, curto e sem construtivismos só rende monetização e não cultura. Eles desvanecem rapidamente das memórias dos leitores, pois não suportam os vazios, os questionamentos e logo se esgotam de conteúdo e discussões.

“Nada há de mais libertário e revulsivo que a possibilidade que o homem tem de duvidar, de se questionar.” (ANDRUETTO, 2012, p. 68). Por isso, é de direito de todos poder converter-se em leitor, mas se quisermos de fato que isso aconteça, é necessário envolver ocasiões e espaços de encontro. A Literatura é capaz de conceder a autonomia e o criticismo que nos permitem vivenciar a nossa função como corpos políticos, sociais e humanos. Por isso a sua mediação é essencial para formar leitores literários.

Quando citamos mediação, estamos fazendo relação ao contexto teórico que Cosson (2015) utiliza na explicação da sua metodologia para se ensinar Literatura. Assim,

mediar a interação entre leitor e obra, é colocar o aluno no protagonismo da leitura, entusiasmando-o para ler os textos propostos. Todavia, há um deslocamento do professor, retirando-o da posição de ensinar puramente, e como afirma Cosson (2015), anulando a função de ensinar tradicionalmente do professor. A ressalva feita pelo autor é a de que, por mais que o aluno seja o protagonista da leitura, a estrutura da aula e o cumprimento dos objetivos é desenvolvido pelas preparações pedagógicas do professor. Destarte, mediar é o encontro entre os interesses do aluno, do professor e da escola, levando em conta os contextos dos leitores e os caminhos que o professor escolhe a partir da pedagogia da própria escola.

É incoerente, portanto, atirar títulos e autores a alunos sem prepará-los para aquela leitura ou levá-los por caminhos e estratégias de leitura, que cheguem a um objetivo. Os fins da leitura não são apenas o de concluir o número de páginas. Mas conseguir deixar-se abrir para o que as palavras nos têm a dizer e a nos fazer sentir. Os leitores podem se refugiar na Literatura, em um momento de (des)encontro, e também compreender, quando a mediação é efetiva, que o importante não são as respostas, mas as provocações. As respostas são importantes, mas é preciso que sejam feitas as perguntas adequadas.

O hábito da leitura pode parecer conturbado, por se tratar de questionamentos e reflexões. Todavia, isso se dá porque vivemos em uma sociedade automática. Nossa cultura é a de opinar, opor ou aceitar. As informações, em alguns casos, não têm um fim debatedor, mas sim factual. As oposições existem entre as certezas, cada um com sua verdade e ninguém aceita a do outro. As artes, em um de seus diversos caminhos, podem nos levar a perceber que não existe verdade magna e a única razão é a da dúvida. O não saber é desmitificado. Através da Literatura conseguimos nos colocar na visão do outro, adquirindo diferentes perspectivas sobre um mesmo ponto de vista. Ela é também exercício da tolerância.

Porque a literatura de um país não é feita só com escritores, mas também com pesquisadores, formadores e críticos, é feita, sobretudo, com leitores que, dialogando com as obras já escritas, vão construindo uma obra para o futuro. Trata-se de uma construção social que tem a ver com entender a literatura de um país como a imensa tarefa de uma sociedade que, escrevendo, estudando, questionando, difundindo, lendo ou ignorando o escrito, vai fazendo a obra de todos. (ANDRUETTO, 2012, p. 70)

Como nas grandes navegações, os navios se atiravam além do mar, pensando que encontrariam a morte ou monstro marinhos, a Literatura é nosso mar. Nele podemos ver

refletidos o nosso próprio desconhecido. Ao nos lançarmos numa leitura, arriscamos dizer que não iremos retornar da mesma forma com a qual começamos. Ao ler estamos sendo afetados pelas ideias do autor e pelas subjetividades que brotam do enredo e se entrelaçam com a nossa. Fundindo a alma do texto com a alma do leitor. Esse processo, como discute Andruetto (2012), é ultrapassar o rótulo que se colocou na Literatura. Em toda escrita deve haver o desconforto e algo que provoca deslocamento, pois se é para puro conforto e lazer, deixa de ser Literatura e se torna produto, que ao invés de provocar, acomoda. Assim, faz-se pertinente a nossa escolha por Clarice Lispector, recebida por muitos como de difícil compreensão. No tópico seguinte, então, iremos recorrer às obras infanto-juvenis da autora, em busca de esclarecer a importância da sua interpretação em sala de aula.

1.2 – As Reinações de Clarice Lispector: que mistérios tem as crianças?

“Essa mulher que matou os peixes infelizmente sou eu.” (LISPECTOR, 2010, p. 21) É com esta frase que a narradora do conto “A mulher que matou os peixes” (2010) de Clarice Lispector começa a contar a história. Quão intrigante saber porque confessar prontamente, e também saber os motivos ou causas de tal acontecimento. Resta ainda saber se ela é realmente culpada ou não. São esses vazios e incertezas que demarcam o poder conquistador da Literatura. Por meio do estranhamento somos levados a nos aproximar do texto. Tratamos aqui de modo geral, independente da faixa etária.

O texto clariciano possui essa marca de nos levar ao desconhecido. Somos interpelados a nos desgarrar de nós mesmos para que nos transformemos. Ler Clarice é mais do que entender, é sentir. Logo, devemos estar abertos para a força das palavras. Com relação à sua obra classificada como infantojuvenil, o caráter é o mesmo. Clarice não adapta o texto para determinada faixa etária, mas sim convoca esses leitores, crianças e jovens, a adentrar em seu universo literário.

A diferença entre os dois movimentos é destacada, como discutimos no tópico anterior, pois alguns autores que dizem escrever para as crianças não raro subestimam a capacidade de seu público. Ao invés de provocar o incômodo, o estranhamento, pode acontecer, na escrita, um acomodamento, que revela a preocupação, de alguns autores, em agradar e fazer o máximo possível para que a passagem pelo texto seja leve e com um objetivo único. O que parece ser algo favorável, na verdade cerceia a pluralidade do texto literário e a potencialidade dos leitores. Não podemos deixar de ratificar que a fluidez da

escrita é algo que facilita o entendimento do texto para as crianças, mas não se deve preocupar em retirar possíveis obstáculos, reescrever as palavras, pois isso resultaria em uma obviedade.

A literatura é também um movimento libertador, mas age por meio de conflitos também. Produzir um texto para crianças recai na maioria das situações numa inocência e ingenuidade que derrubam o aprendizado, e esfacelam a experiência. Deve-se respeitar os limites desse público, mas entender que o desconhecido também os atrai. Um dos motivos para a escolha de um texto clariciano para a análise e para o desenvolvimento de uma proposta de abordagem didática é o de que a autora consegue equilibrar o desafio e o lúdico, manobrando palavras e sensações no seu texto, que provocam questionamentos, mas o mesmo tempo não desestimula o hábito da leitura, pois não é monótono, a partir da minha visão. Observaremos nesse tópico de que modo esses componentes aparecem em alguns textos da autora presentes na coletânea *O mistério do coelho pensante e outros contos* (2010), em especial nos contos “A vida íntima de Laura” (2010) e “A mulher que matou os peixes” (2010).

Em um dos contos somos apresentados à Laura, que é uma galinha. A narradora nos convida a entender, primeiramente, o título do texto, que é “A vida íntima de Laura” (2010). Ela explica que vida íntima é o que “a gente não deve contar a todo mundo o que se passa na casa da gente. São coisas que não se diz a qualquer pessoa” (LISPECTOR, 2010, p. 7). Mesmo a explanação do que é a vida íntima ainda deixa espaço para que possamos aplicar nossos próprios significados. Afinal, toda vida é íntima? E se é íntima por que contar a de Laura? Mas essa resposta já está no texto, pois o leitor não é qualquer pessoa, e o livro se torna, temporariamente, sua casa.

Ao ler sobre a vida íntima de Laura podemos começar a nos perguntar sobre a nossa própria vida íntima, nossos pensamentos, gestos, (re)ações, memórias. Além disso, também podemos ser atravessados pela experiência da Literatura, voltando nossos olhos para o que há de íntimo da realidade em si. Como no final do conto, quando Laura encontra um fantasma e indaga porque ele apareceu para ela e o ser responde: “Por que os outros são quadrados, e você não” (LISPECTOR, 2010, p. 19). O diálogo dela com o fantasma se finda com ele prometendo que irá protegê-la sempre para que não seja comida. Aqui temos a indicação de que ser quadrado nos impede de viver algumas experiências, e nos questionamos, quantas vezes deixamos de vivenciar momentos por estarmos quadrados.

Outro fenômeno similar, de participação ativa e explícita do leitor, acontece no conto “A mulher que matou os peixes”. Como afirmamos no início do tópico, a narradora logo confessa o que aconteceu, mas permanece a dúvida da circunstância. Ela afirma que nunca machucaria um animal, pois respeita a vontade deles de viver. É assim que a narradora de Clarice mostra sua veia, pois não relata diretamente o fato, antes conta algumas histórias de bicho para que o leitor saiba de seu amor por eles. A voz do conto subverte a ordem da história, em prol de convencer o sujeito a inocentá-la. O uso dessa metalinguagem promove a inserção do indivíduo nas entranhas do texto. Antes ainda de contar suas histórias, ela afirma que apenas conta a verdade e busca apenas o perdão, pois se fosse culpada já haveria desistido.

Vou contar antes umas coisas muito importantes para vocês não ficarem tristes com o meu crime. Se eu tivesse culpa, eu confessava a vocês, porque não minto para menino e menina. Só minto às vezes para certo tipo de gente grande porque é o único jeito. Tem gente grande que é tão chata! Vocês não acham? Elas nem compreendem a alma de uma criança. Criança nunca é chata. (LISPECTOR, 2010, p. 22).

Complementando com as provocações de Andruetto (2012), observamos que Clarice Lispector não subestima seu leitor, nem seu ouvinte e coloca-os na posição de complementar a história. Sem eles, não há Literatura, com havíamos ratificado, mas muitas vezes o leitor não sabe de sua importância. Clarice os mostra seu poder de interpretação e dirige-se no trecho exposto às próprias crianças como àquelas as quais não devemos mentir. Ao contrário do que acontece com os adultos, quando deve-se mentir em algumas situações para poder escapar delas.

Retomando às histórias de animais, a narradora conta sobre os animais que teve quando criança. Em especial uma gata, que seus pais deram escondido, causando o adoecimento da jovem dona e de alguns animais naturais que habitam a sua casa já adulta. Esses últimos ela se direciona dessa forma, pois não os convidou para morar com ela. Todavia, ela confessa que tem nojo de rato, além disso, possuía um amigo que adotara um rato branco, que na verdade era fêmea e se chamava Maria de Fátima. A voz do conto, que se revela como Clarice, afirma que “Maria de Fátima morreu de um modo horrívelzinho (eu digo horrívelzinho porque no fundo estou bem contente)” (LISPECTOR, 2010, p. 24). Interessante notar que por mais que dissesse que nunca machucaria bicho algum, Clarice fica levemente feliz com a morte da rata, que é comida por um gato.

Outra morte também que a aliviou foi a das baratas. Ela revela que sua casa tem muitas baratas e por isso precisou guerrear com elas, trazendo um homem que as eliminasse. Além disso, ela afirma que já teve lagartixas, coelhos, pato, pintinhos, um cachorro e peixes. No decorrer de suas tentativas de mostrar seu apreço aos animais, Clarice revela aos poucos que também já causou a morte deles, como das baratas, ou ainda ficou feliz por ter nojo de alguns, que foi o caso da rata Maria de Fátima. O que vai causando incongruências com o que ela diz sobre nunca machucar um animal, ou seria nunca o fazer com aqueles que tem apreço? Por entre essas incertezas, somos levados ao desfecho da narrativa, quando revela que os peixes morreram de fome, pois a narradora não sabia que aquela espécie precisava de uma comida especial, que só vendia em lojas caras. Morreram então os dois peixinhos de fome e o apelo final é o do perdão, seguido com a promessa de nunca mais se distrair. A pergunta final, que coloca o peso da narrativa inteira frente aos leitores: vocês me perdoam?

Uma passagem importante dessa ficção é quando Clarice lembra que já escreveu sobre coelhos em outro livro, *O mistério do coelho pensante* (2010) e convida os leitores a conhecerem a obra também. Ela ainda afirma que gosta “muito de escrever histórias para crianças e gente grande. Fico muito contente quando os grandes e os pequenos gostam do que escrevi”. (LISPECTOR, 2010, p. 28). Aqui observamos o caráter que Andruetto (2012) ratifica como primordial na produção literária para jovens e crianças, que é o não confinar o texto ao seu universo apenas, mas sim convidá-los para conhecer a Literatura. Clarice relata que escreve para os dois públicos sem regular as ideias para proteger uma suposta inocência das crianças. Pudemos observar nesse conto e no outro, ambos tratando de animais, que não houve eufemismos para falar do abandono dos animais, de sua morte, e todas em função do ser humano. São fatos que as crianças observam, mas que os adultos tentam esconder e eufemizar para aliviar da verdade crua.

Clarice cria intimidade e confiança com seus leitores, por ratificar que não mente. De fato, o modo como escreve é utilizando a criança que há em si. Pois só quem tem alma de criança, como afirma, sabe não ser chata. A alma de criança é verdadeira, curiosa, aventureira e aberta para o novo. Não está presa a métodos ou vícios. Todavia, o que para a autora são qualidades, para os adultos é ingenuidade. Nas searas dos contos de Clarice, as crianças e os jovens não são poupados da incerteza, da dúvida, do desconforto e do poder de preencher a história por si só.

1.3 – Laços entre leitores e Literaturas: um diálogo com Benedito Antunes

Tratar da Literatura no ambiente escolar é um assunto subjetivo, principalmente no que se trata da abordagem e na escolha dos materiais. Como observamos, Andruetto (2012) nos alerta acerca da ingenuidade que é colocada sobre as crianças e jovens, o que leva muitas vezes a produções literárias que são aplicadas, mas não desafiam os leitores. Não pela má qualidade de escrita, mas pela preparação que é dada pelos escritores, que elimina muitas perguntas que podem ser feitas à obra. Quando finalizamos uma leitura, pode parecer que os objetivos são respostas. Todavia, terminar uma leitura é encarar a incompletude do texto e completá-lo com percepções que podem partir da nossa experiência.

Nesse contexto, é necessário refletir sobre como seria a estratégia ideal para discutir a Literatura dentro da sala de aula. Analisando o artigo elaborado por Antunes (2013), sobre a Literatura Juvenil na escola, vemos uma perspectiva distinta daquela proposta por por Andruetto (2012). Antes de analisar as estruturas do ensino da Literatura Juvenil na escola, o autor ratifica que definir a “literatura como um gênero sem adjetivos, e o leitor como aquele que lê o que lhe agrada” (ANTUNES, 2013, p. 12) é uma posição confortável. Isso se dá porque da perspectiva dos educadores esse movimento é improdutivo. Apesar de concordarem no ponto de que nem sempre os jovens possuem o mesmo apreço pela literatura, muito menos naquela que exige um maior esforço e tempo para serem lidas, eles destoam na não-adjetivação da Literatura. Enquanto Andruetto (2012) defende que a Literatura é superior às suas subcategorias, Antunes (2013) ratifica que essas são essenciais para uma funcionalização e organização da Literatura dentro das instituições de ensino. Entretanto, o autor ratifica que não devemos cercear a Literatura a partir dos rótulos, mas sim utilizá-los como orientadores.

De modo geral, as ideias dos autores convergem, no que tange à função da Literatura como um mecanismo emancipador. Para ambos, o fenômeno literário provoca “o verdadeiro prazer estético, com variantes emocionais, expressivas e críticas capazes de se transformarem em conhecimento.” (ANTUNES, 2013, p. 13). Pode parecer aqui que utilizar a Literatura como um mero saber representa o oposto da boa literatura. Inobstante, tratando-se da Literatura Juvenil, há um paradoxo relacionado ao seu público, pois não é igual ao público infantil, por causa da maturidade emocional e também das experiências que os adolescentes vivem, que apesar de ainda não serem da adultez, não

mais se satisfazem no terreno infantil. Todavia, esses nem sempre tem sua especificidade reconhecida.

Isso também está atrelado à inexatidão da faixa etária de seus leitores. Ainda assim, direcionar uma literatura própria para os jovens tem sido analisada por pesquisadores e está em voga no mercado editorial e na escola. Até mesmo instituições que premiam obras desse subgênero literário. Esses mecanismos são essenciais para que se firme uma seara própria para o seu público, que geralmente está alocado no terreno infantojuvenil.

o indivíduo que frequenta os dois ou três últimos anos do Ensino Fundamental e o primeiro ou o segundo ano do Ensino Médio, com idade entre 12 e 16 anos, quando ele não é mais criança, mas ainda não é considerado adulto. Essa condição recomendaria a leitura de livros adequados à sua capacidade de compreensão e ao interesse que a temática lhe poderia despertar. É comum a preocupação com a idade do leitor nas listas de livros indicados para crianças e jovens. (ANTUNES, 2013, p.14)

Assim, observamos que o período de transição entre a infância e a adultez revela incongruências e inclassificações. Apesar da faixa etária ser uma preocupação das editoras, como descreve o autor, a recomendação é a leitura de livros que se adequem à capacidade de compreensão e selecionar obras de acordo com as temáticas que podem despertar interesse. Antunes (2013) cita em seu texto as ideias de Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1993), que formulam um apêndice separado pela faixa etárias e os autores indicados para cada uma. As teóricas subdividem-se em três a primeira de 7 a 10 anos; a segunda de 11 a 14 anos; e a terceira de 15 a 17 anos.

Na segunda faixa, correspondente ao currículo por áreas, já aparecem, ao lado de autores claramente identificados com essa idade, como Pedro Bandeira, Marcos Rey, Sérgio Caparelli, clássicos universais traduzidos ou adaptados, como Júlio Verne, Mark Twain, Cervantes, e nacionais, como Monteiro Lobato, Ana Maria Machado, Lygia Bojunga Nunes, Mário Quintana, Drummond, Aluisio Azevedo. (ANTUNES, 2013, p. 14)

Devemos discernir que as autoras trazem uma proposta e não regras. É necessário que o professor analise as ideias do texto, pois por mais que sejam acessíveis, não devem estar sendo inseridos em determinadas aulas. Por exemplo, o texto de Rubem Fonseca, “Feliz ano novo”, que apesar de possuir uma estética compreensível para leitores de 10 anos, pode chocar os alunos pela crueza da violência. Da mesma forma que a leitura da

Pornopopeia, de Reinaldo Moraes, deve ser tratada com muito cuidado com público do ensino médio, por causa do explícito tratamento das drogas, do sexo e ainda da dramaticidade existencial que é trazida pelo autor. (ANTUNES, 2013).

Por isso, no âmbito da produção, faz-se necessário que não existam restrições ou adaptações que retirem da Literatura o fator de conflito, e que a experiência para leitores não seja demarcada pela idade, mas sim pela subjetividade de cada leitor. Existem pessoas que com doze anos já se interessam por ler Dostoiévski, mas não é algo que seja comum. Numa experiência que tivemos no estágio supervisionado, uma das exigências para os formandos em Letras, conhecemos uma aluna que estava alugando o livro *A República*, de Platão, para ler nas férias. Enquanto os outros de sua turma estavam interessados em outros assuntos e apenas liam o que lhes era designado.

Esses são casos esparsos, mas não devem ser ignorados. A Literatura deve ser sempre apresentada aos leitores, mas para desenvolver as experiências com a leitura em sala de aula deve-se considerar a adequação ao contexto desses leitores. Daí a importância das intervenções do estágio supervisionado, já que promovem uma observação prévia da turma antes da aplicação das oficinas. Hodiernamente, procura-se equilibrar esses traços, das obras destinadas a um determinado público, mas que “aproxime da verdadeira Literatura, capaz de emancipar sem subestimar a inteligência e a sensibilidade do leitor nem criar constrangimentos de ordem institucional, familiar ou mesmo moral”. (ANTUNES, 2013, p. 15).

Em algumas circunstâncias, podemos encontrar obras que são escritas com a finalidade implícita, ou não, de servir aos propósitos pedagógicos, como nos alerta Antunes (2013). As fábulas são um exemplo dessa Literatura, não na nossa época, mas no seu contexto histórico, já que foram desenvolvidas com uma função de educar as crianças. Hoje em dia já se tem uma visão mais literária das fábulas, ainda que seja um gênero muito trabalhado na escola. Destarte, adequa-se o caráter edificante da ficção para uso escolar. O que de certa forma valoriza a arte literária como difusor de saberes, também restringe e cerceia a estética da Literatura a um objetivo. É esse fator que observamos em determinados textos da chamada Literatura Infantojuvenil.

Esse tópico é bastante controverso dentro da própria Literatura, pois é difícil delimitar o que pode ou não ser lido pelos leitores. Entretanto, baseando-nos em Andruetto (2012) e Antunes (2012), o processo é visto de forma errônea, não é sobre ratificar o que os alunos devem ter acesso. Mas encontrar obras que sejam convidativas, que se consiga extrair o máximo de frutos possíveis e promover uma experiência com a

leitura literária, como iremos observar no capítulo seguinte. Estabelecer uma norma sobre a faixa etária de cada obra pode ser colocar a Literatura em uma caixa, e a Literatura tem a potência de nos tirar das nossas caixas, do nosso lugar comum.

A Literatura pode funcionar como uma ferramenta questionadora das mentes certas que não questionam ou criticam, apenas aceitam o fato que muitos estão replicando.¹ Também temos diversas inverdades que permeiam opiniões e tem o poder de demitir pessoas, destruir lutas e manifestações a favor dos direitos humanos e igualdade, e quiçá até o de eleger políticos. Os questionamentos de Andruetto (2012) e Antunes (2013) nos levam a compreender que ela é além do que achamos que precisamos. A Literatura ultrapassa os conhecimentos que traz e a desconstrução que nos causa, ela nos permite viver, e não apenas sobreviver a um universo de preconceitos, repressões, falácias e intolerâncias.

¹ Como nos casos de *fake news* presentes na eleição presidencial de 2018.

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO: DIÁLOGOS ENTRE A EXPERIÊNCIA E A SALA DE AULA

2.1 - O valor da experiência: um diálogo com Jorge Larrosa Bondía

Durante esse trabalho iremos citar o termo experiência com bastante frequência. Todavia, a interpretação que temos dessa palavra faz referência aos pensamentos de Bondía (2002) acerca da importância da experiência e os fatores que podem desperdiçá-la. Assim, sempre que fizermos alusão à experiência, estamos idealizando um fenômeno extrínseco ao ser humano, como nos traz o autor, e que enriquece a nossa capacidade de desconstruirmo-nos perante ao mundo, à Literatura, às artes e aos outros.

Antes de iniciar a discussão sobre o que é a experiência e porque devemos prezar por atravessá-la, vamos abordar um assunto que Bondía (2002) também expõe em seu texto. O assunto é imprescindível para se falar de experiência, pois iremos tratar de Literatura e sem isto ela não possui a mesma potência, talvez nem nós mesmos teríamos. Iremos tratar das palavras. Assim como é dito na bíblia judaico-cristã, antes de tudo havia o verbo. O eco no vácuo. E da palavra, o homem se fez carne. Tal é a força das palavras em nossa existência. Como Bondía afirma, nós pensamos com palavras e a partir delas.

Logo, um dos nossos primeiros canais de ligação com o mundo é a palavra, que nos molda subjetivamente. Todavia, existem várias formas de abordagem da palavra e também do pensamento. O ato de pensar, apesar de parecer algo mecânico e calculista, é na verdade a forma que conseguimos de “dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (BONDÍA, 2002, p. 21). Assim, pensar é libertar-se e ratificar-se no mundo, assumindo uma posição própria. Quanto mais pensamentos, mais encontramos sentidos para quem somos e para aquilo que acontece externamente. Criam-se perspectivas.

Além disso, vivemos em um mundo no qual as informações nos são bombardeadas a todo momento, de diferentes fontes, diferentes certezas e verdades, e a partir delas somos impelidos a possuir opiniões sobre vários assuntos e fatos. Tal movimento nos mecaniza e nos impede de estarmos abertos para as experiências. Estamos em alta velocidade para não ficar para trás. As perguntas que se fazem estão relacionadas à uma produtividade. O que posso fazer? O que posso produzir? O que tenho que regular? “O sujeito moderno está atravessado por um afã de mudar as coisas” (BONDÍA, 2002, p. 23).

Mas é nesse ímpeto de querer mudar o mundo, que os sujeitos se fecham para deixar que o mundo os influencie e os mude também.

Deixar-nos mudar requer parar. Como assinala Bondía (2002), temos que parar para pensar, olhar, escutar, desacelerar o pensamento, olhar com mais detalhes a vida, sentir devagar e suspender as atitudes automáticas, de opinar, agir e julgar. É necessário fechar a boca, abrir os olhos e os ouvidos. Nós somos os sujeitos da experiência, mas para que estejamos abertos a ela, precisamos deixar-nos afetar. Este sujeito da experiência “seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos.” (BONDÍA, 2002, p. 24). Assim, a experiência da Literatura perpassa tanto aqueles que a produzem, leem-na ou ensinam, como professores e leitores fruidores.

Dito isso, se faz pertinente estabelecer nesse capítulo a minha própria experiência da Literatura, como escritor, professor e leitor-fruidor. Pois, como sujeito da experiência, posso demonstrar como se deu o meu processo de encontro com a Literatura, em especial com a escrita de Clarice Lispector que é a nossa autora escolhida para fins de análise e elaboração de proposta de abordagem didática. No tópico adiante irei relatar minhas vivências literárias e experienciais, dialogando também com os saberes da experiência.

Bondía (2002), comenta que o saber é, assim como a experiência, algo a ser questionado. Enquanto que no senso comum encara o saber como informação, opinião e prática, o autor traz o saber da experiência como a ligação entre o que nos acontece e a nossa própria vida. “O que 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.” (BONDÍA, 2002, p. 27).

Na música “Nada sei (Apnéia)”, cantada pela banda de rock brasileira Kid Abelha, somos interpelados por versos em que o eu-lírico fala sobre os erros que trilham seus caminhos e que é na incompreensão que encontra a sua essência. “Sou errada, sou errante / Sempre na estrada / Sempre distante / Vou errando enquanto tempo me deixar / Errando enquanto o tempo me deixar.” (KID ABELHA, 2002). Podemos ver nos versos da música, uma ilustração de como se dá o saber da experiência, processo pelo qual os sujeitos passam a enxergar não a verdade sobre as coisas, como cita Bondía (2002), mas os (não) sentidos daquilo que nos acontece.

O saber da experiência é “subjetivo, particular, contingente, pessoal” (BONDÍA, 2002, p. 27) e finito. Ele é finito pois, como o autor afirma, ele está relacionado a indivíduos e coletivos, a circunstância, relações e sensações. Logo, quando o sujeito se finda, também se fecha o ciclo do saber da experiência. Voltando à música citada, de fato continuamos a errar enquanto o tempo nos deixar. Pois quando nos acaba o tempo, também acabam as nossas experiências. É nesse sentido que o autor atribui a primeira nota sobre o saber da experiência, com relação a sua qualidade existencial. Segundo ele, a experiência nos permite apropriar-nos de nós mesmos, da nossa errância, incompletudes e finitudes, de modo a reconhecer a nossa vulnerabilidade.

Dialogando com a sua qualidade existencial, e também seu caráter subjetivo, o autor demarca que a segunda nota sobre a experiência trata da distinção entre essa e o experimento. Esse último, ao contrário da experiência, é genérico, pode ser repetido, é previsível e preditível. Além do mais, o experimento pode ser antecipado, pois visa o objetivo, enquanto que a experiência é uma abertura para o desconhecido. Por isso é singular, irrepitível, imprevisível, impreditível e não pode ser controlada. Ela não serve de exemplo, pois é intrínseca a cada subjetividade. Encarar a experiência alheia é vê-la através da sua própria, logo nunca se repete, gera uma completamente nova.

Assim, devemos ser um espaço onde as experiências e seus saberes tomem palco. Temos assim uma função passiva. “Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial.” (BONDÍA, 2002, p. 24).

Destarte, o sujeito da experiência está sempre se ex-pondo. Se nada o toca, o afeta, ameaça, ou olhe ocorre, ele se torna incapaz de experiência. Não devemos ter medo de sentir o mundo em seu vórtice de sensibilidades. Ao nos enchermos de certezas e opiniões, estamos nos blindando da incompletude, da angústia da dúvida e das perguntas sem respostas. Entretanto, são desses movimentos desestabilizantes que surge a experiência e devemos estar abertos para recebê-la. É só quando o automóvel dá *stop* que paramos a vida. Mas somos nós que devemos parar o automóvel e começar a viver, pois quem nos está impedindo de experienciar são os carros, que representam a informação, as certezas, a objetividade. Quando o carro para, como no poema de Carlos Drummond de Andrade (2015), tem-se a impressão de que a vida também para. Não obstante, é quando o carro para que a vida começa.

Bondía (2002) traz a alegoria do pirata para exemplificar o sujeito da experiência, baseado no atirar-se na indeterminação e nos perigos do mar. Ele ratifica que a palavra experiência tem o “ex-“ de exterior, estrangeiro, exílio e estranho, além de existência.

“A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “existe” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente” (BONDÍA, 2002, p. 25).

Bondía (2002) traz a alegoria do pirata para exemplificar o sujeito da experiência, baseado no atirar-se na indeterminação e nos perigos do mar. Ele ratifica que a palavra experiência tem o “ex-“ de exterior, estrangeiro, exílio e estranho, além de existência. Logo, percebemos que é no ato de nos pôr para o externo, sair de nós mesmos, da nossa zona de conforto, que estamos abertos para a experiência. Daí a relação com o estrangeiro e o estranho.

Há, porém, um parêntese com relação ao sujeito da experiência, pois tal deslocamento também traz consciência da vulnerabilidade, tornando-o padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido. Isso porque o que há é uma desconstrução de si, a todo instante. (BONDÍA, 2002). São sujeitos difíceis de encarar e que escondem a vida por traz das verdades, retendo informações, mesmo que falsas, com medo das não respostas. A lucidez tem seu peso e encarar que não temos verdades absolutas é doloroso, pois não há no que se agarrar.

Dito isso, Bondía (2002) ratifica que a experiência é tudo aquilo que nos passa, e nessa passagem nos transforma. Mas só o sujeito da experiência, como explicitamos, está aberto à sua própria transformação. Assim, o autor justifica que a experiência é uma paixão. A sua justificativa é a de que não podemos captar a experiência a partir de uma lógica objetiva e da ação. Assim, capturamos a essência da experiência por meio da reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito passional.

Na paixão se dá uma tensão entre liberdade e escravidão, no sentido de que o que quer o sujeito é, precisamente, permanecer cativo, viver seu cativo, sua dependência daquele por quem está apaixonado. Ocorre também uma tensão entre prazer e dor, entre felicidade e sofrimento, no sentido de que o sujeito apaixonado encontra sua felicidade ou ao menos o cumprimento de seu destino no padecimento que sua paixão lhe proporciona. O que o sujeito ama é precisamente sua própria paixão. Mas ainda: o sujeito apaixonado não é outra coisa e não quer ser outra coisa que não a paixão. (BONDÍA, 2002, p. 26).

Portanto, observamos que não podemos aprender da experiência de um outro, a não ser que nos apropriemos dela e a tornemos nossa. A experiência é o modo como o mundo nos mostra o seu âmago, conhecendo as perspectivas sobre as coisas e podendo dominá-las. O conhecimento, vindo da informação, empobrece e torna estéril a ligação entre o homem e a vida. A lógica da experiência, segundo Bondía (2002), produz diferença, conflito, plurissignificados e heterogeneidade. A experiência é sempre inédita, e também possui uma aura de incerteza. Se o experimento, objetivo da informação, visa um resultado, a experiência é se não o caminho até o imprevisto, uma abertura para o desconhecido. Algo que não se pode ser pré-visto ou pré-dito, mas apenas sentido. Assim, esse caráter é bem-vindo quando se trata da formação do leitor literário, já que visa-se formar mentes libertárias, que consigam transmutarem-se no texto e transmutar o texto em si.

2.2 – O leitor da Literatura e do Mundo: os processos da formação do leitor literário

Teresa Colomer (2003), em sua obra *A formação do leitor literário*, discorre sobre as diversas problemáticas que envolvem o estudo da Literatura na escola. Um dos primeiros comentários que faz acerca do assunto é com relação a forma de se desenvolver o hábito de leitura nos alunos. A autora nos ratifica que colocar livros ao acesso das crianças que já possuem gosto pela leitura é como colocar o arado à frente dos bois. O incentivo à Literatura deve ser proposto para atingir a todos, e desde cedo. Não adianta oferecer obras que já são pré-estabelecidas para a determinada faixa etária, já com o intuito de atingir àqueles que já possuem apreço pelas palavras. O apropriado é incluir a Literatura nos primeiros estágios da educação, além de estar sempre atento aos estudantes que possuem desafeto pelos livros, pois são esses os que mais necessitam de atenção. (COLOMER, 2003)

O papel do professor está além de fornecer conhecimentos, como iremos discutir mais profundamente adiante, está em oferecer experiências para os seus alunos. Portanto, e a autora também nos alerta sobre isso, não se deve subestimar a capacidade de leitura dos nossos alunos. A categoria infantojuvenil é um espaço destinado à essa faixa etária, mas não se cerceia a possibilidade de explorar outras obras. Como traz Andureto (2012), quando discute acerca dos adjetivos que atribuímos à Literatura e, por vezes, cerceamos obras à faixa etária.

Os rótulos muitas vezes diminuem um dos propósitos da Literatura, que é o de tirar os leitores do lugar comum, mas Antunes (2013) afirma que em certas circunstâncias, a rotulação ajuda a construir um parâmetro para a escolarização da Literatura, para que seja possível uma sistematização e uma forma de pensar a formação desses leitores-fruidores. Complementando essa ideia com a de Colomer (2003), temos que as classificações existem para selecionar, organizar e esquematizar os livros de acordo com uma estética e uma convenção social. Todavia, essas definições devem ser apenas estruturais e não normativas.

Candido (2017) irá ratificar que a Literatura permite que o sujeito, além de pensar sobre si, saiba também sobre si, logo a Literatura é sobre liberdade, sobre encontrar novos universos, experimentar conflitos e crescimentos. Andruetto (2012) também discute acerca de que “Nada há de mais libertário e revulsivo que a possibilidade que o homem tem de duvidar, de se questionar.” (ANDRUETTO, 2012, p. 68). Logo, é paradoxal pensar que certos livros não são adequados para determinadas idades. Não podemos subestimar nossos leitores, pois a Literatura dispõe de muitos caminhos para serem trilhados, e cada leitura torna-se uma obra nova.

Além da leitura, a escrita também é um componente linguístico importante para o aprendizado. As atividades cognitivas que são despertadas com a escrita permitem que os sujeitos desfrutem de diversas outras maneiras de expressarem-se a si mesmos. Abre-se um leque de possibilidades e os sons da palavra ganham forma, assim como mundos imaginários que são criados. Através da Literatura as crianças podem descobrir o poder da palavra, pois “através desta experiência, a criança começa a descobrir a potencialidade simbólica da linguagem: seu poder para criar mundos possíveis ou imaginários por meio da palavra.” (WELLS apud COLOMER, 2003, p.85).

Por tal razão inserir a Literatura, mesmo quando as crianças não possuem habilidades de escrita ou leitura, incita o cognitivo a interpretar o texto ao seu modo. Quando descobre a palavra escrita as experiências convergem e elas conseguem pintar as palavras e construir sensações e experiências com o lápis. Logo, a Literatura torna-se uma (plata)forma de comunicação quando vira o espaço pelo qual traduzimos e entendemos o que sentimos, e também é a maneira como fazemos essa tradução.

Essa visão da Literatura como forma de comunicação nos ajuda a entender o que faz o texto ser literário. Citando a teoria recepcional, Colomer (2003) sugere que a palavra não é o único elemento do fenômeno literário, mas é também a forma como leitor recebe a palavra, e é necessário explicar essa reação ao texto. Iser (1976) ratifica que no ato de

leitura existem dois componentes essenciais, o repertório e as estratégias. O primeiro está relacionado com as visões de mundo dos leitores, enquanto as últimas são os mecanismos utilizados pelo autor que escreveu o texto e o do leitor, para melhor sintonizar a comunicação. Assim, complementando o comentário de Colomer, o movimento entre repertório e estratégias se resulta nos livros como florestas e trilhas, pelas quais o leitor está procurando significados. Todavia, como a estratégia é algo subjetivo, assim como o repertório, a recepção também o será e as reações ao texto são distintas. É dessa pluralidade que se forma a Literatura.

O que percebemos aqui é que o leitor é protagonista da leitura, enquanto que o professor é o protagonista da formação literária. Como Colomer (2003) nos mostra, o professor deve assegurar que os sujeitos fluam na leitura e não tenham grandes obstáculos que estanquem o fluxo, mas ele não pode cercear as linhas de interpretação, mas apontar para os limites interpretativos que o próprio texto expõe. Como estamos ratificando, a relação entre obra e leitor é algo íntimo e subjetivo, não deve ser freado ou renegado. A forma como um leitor enxerga um texto reflete do seu repertório e das suas estratégias para chegar a tal resultado. Nas avaliações o que se pretende, também, é dar um espaço para que os alunos possam passar para os outros o que a leitura significou para ele, e quais ideias surgiram desse ato. Uma prova de assertivas não consegue, por exemplo, abarcar esse rol de possibilidades interpretativas. Por isso é necessário pensar bem na escolha das obras e nos processos avaliativos que serão propostos, respeitando tanto a integridade da obra, no que tange à sua estética e forma de produção, quanto a interpretação dos seus leitores.

Nessa perspectiva, o leitor é o componente fundamental para que exista Literatura. Colomer (2003) cita que é importante aplicar à Literatura Infantojuvenil os seis termos essenciais da comunicação literária: autor/leitor reais, autor/leitor implícitos e narrador/narratário. O leitor implícito é o que será o foco da autora, pois é a partir de sua evolução que se evidenciam as mudanças dos livros infantis ao longo do século. O leitor implícito é o que propõe um modelo ao leitor real, ajustando a perspectiva que será interpretada pelo sujeito que lê. É, portanto, uma relação ativa e passiva entre os leitores, pois ao mesmo tempo que o real está sendo guiado pelo implícito, ele também o interpreta e o veste com seu próprio repertório.

Inicialmente os autores partiram de uma voz narrativa “dupla” dirigida alternadamente a um ouvinte infantil e a um adulto. [...] Mais tarde os autores tentaram prescindir do adulto e utilizaram uma voz simples,

dirigida apenas ao ouvinte infantil. Atualmente, as melhores obras se debatem para achar uma voz narrativa dual, que possa incluir o adulto sem desdobrar-se e tentam circunscrever-se às relações entre narrador e ouvinte, o par literário “inscrito” no texto. (COLOMER, 2003, p. 98)

Aqui observamos que a importância do leitor implícito já não é mais o foco dos autores. O propósito é o de conseguir balancear a relação entre narrador e ouvinte e garantir que a Literatura seja experienciada pelos dois. Encontramos essa discussão acerca da dualidade em Andruetto (2012), que nos atenta que o “para crianças” ou o “para adultos” que estão dentro das obras devem ser propósitos secundários, já que o principal dentro da Literatura é a qualidade do material escrito. Antunes (2013) também traz a problemática do adolescente, que não se encaixa mais nas categorias infantis, e nem possui a maturidade emocional e experimental muitas vezes, para uma Literatura adulta. Assim, os rótulos da faixa etária não suficientes para respaldar o que seria uma Literatura para esse público, principalmente dentro da escola, na qual definições por idade servem como parametrizador dos planejamentos. Recorremos então à qualidade da escrita para a escolha dos materiais para dialogar com crianças e jovens, como afirma Andruetto (2012, p. 61), quando ratifica que, em questões de Literatura o substantivo é mais valoroso que o adjetivo. Não é o para quem, que importa, mas sim o como se escreve, o que se escreve e para que se escreve. O equilíbrio para a composição das obras estaria então em prezar a qualidade do que é dito, e não em adaptar-se ao público destinado.

Todavia, há uma ressalva feita por Colomer (2003) nesse sentido comum de se escrever a Literatura Infantil. No processo de encontrar um ponto de convergência entre o narrador e o ouvinte, os autores precisam lembrar que a sua obra se destina a um público “definido por sua menor experiência de vida e que está num estágio inferior de desenvolvimento de suas diferentes capacidades.” (COLOMER, 2003, p. 99). Então, como outros escritores, os que se destinam à Literatura infantil estão ainda mais condicionados por essas características diferenciais. É necessário avaliar o nível das referências que serão utilizadas, observar momentos em que poderão haver entraves na comunicação entre o leitor e a obra.

Os escritores de Literatura Infantil devem estar atentos para os caminhos que eles oferecem para que o leitor progrida em sua capacidade de recepção das obras. Andruetto (2012) alerta acerca da produção das obras para o público infantil, trazendo que em alguns casos essa Literatura é feita de duas formas que empobrecem a experiência de leitura literária, uma delas é quando são feitas com base explícita no livro didático e meramente

nos fins pedagógicos, e outra quando subestimam a capacidade interpretativa dos leitores, gerando textos carregados de obviedade e que não trazem desafios.

Dessa forma, pensamos como podemos levar esses movimentos para a sala de aula e também como surgiu a preocupação em se desenvolver práticas de leitura literária com os estudantes. Colomer (2003) afirma que a competência literária surge no ensino com as novas formulações da crítica literária, trazendo planos para formar leitores competentes. A Literatura já existia nas escolas, mas como pretexto para os estudos linguísticos e para as práticas de leitura oral, sem adentrar nas ideias dos textos. Assim, com os estudos sobre “compreensão e resposta leitora começaram a destacar a necessidade de um contexto educacional de construção compartilhada, na interpretação de texto.” (COLOMER, 2003, p. 129). Neste sentido, os livros são usados como material de discussão, comentários e questionamentos. Notamos aqui, nas discussões de Colomer (2003), a importância do leitor para a formação da Literatura. A BNCC menciona que

é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores (BNCC, 2017, p.156).

Mas para tal, é essencial a presença de um professor-fruidor, que possa despertar em seus alunos a capacidade de atravessar-se a si mesmo. Conforme abordado por Daniela Segabinazi (2016), “essa forma de interação, de troca de experiências de leitura, tem revelado a importância da presença de um professor leitor que contamina e encoraja o impulso para os livros, para a literatura.” (SEGABINAZI, 2016, p. 88). Daí a importância também na formação dos formadores de leitores literários, já que a formação do leitor literário se faz com a experiência, com as congruências de vozes do texto e da realidade daquele que a lê. Formar um leitor literário é formar um ser humano. Esse movimento deve se iniciar já nos primeiros momentos de interação, para que seja fomentada o comportamento deslocador e transformante da Literatura.

Ensinar crianças a ler literatura é mais do que a mecânica dos sons, é entregá-las um universo de possibilidades e espaços que elas podem ocupar, transformar, serem afetadas por desconstruir e assimilar. A cada livro que lemos surgem novos questionamentos e quanto mais engajados no processo de encontro com a experiência literária, mais abertos estamos a interagir com as obras. Por isso, faz-se necessário discutir

aqui neste trabalho a minha experiência como leitor-fruidor e professor-fruidor em (form)ação.

2.3 – “Quem é você? – Perguntou o Coelho a Alice”: a minha experiência como leitor-fruidor

Alberto Manguel (2012) conta na obra *No bosque do espelho uma viagem fantástica ao mundo dos livros* algumas de suas experiências com a Literatura. Ele traz as ressignificações que a obra *Alice no País das Maravilhas* tem para ele. As suas múltiplas leituras ao longo da vida dessa obra traziam diferentes maravilhamentos e descobertas. Ao ter contato com outras obras, ele ia descobrindo intertextualidades e sentidos que antes não conseguia enxergar. Manguel ratifica que “em todos esses anos durante os quais li e reli Alice, cruzei com muitas leituras diferentes e interessantes de seus livros, mas não posso dizer que tenha feito de alguma delas, em qualquer sentido profundo, a minha própria.” (MANGUEL, 2012, p. 21). Assim, ele expõe que a sua experiência com Alice, ou suas experiências, apesar de estarem algumas vezes influenciadas por fatores externos, não extingue a singularidade de sua interpretação. As Alices e os Manguel se transformaram através da relação entre leitor e obra, e foram edificantes na formação dele como autor, leitor e ser humano.

Como a do autor, minha relação com a Literatura começa desde cedo. Quando menor minha mãe era meu canal de ligação com os livros, já que ainda não sabia ler. As histórias muito me fascinavam e ela conta que eu gostava de ouvir de novo, muitas vezes, o mesmo texto. Havia também uma moça que trabalhava na minha casa que gostava de ler histórias para mim e meu irmão. Havia aqui uma obra chamada *Tesouro dos contos de fada*, e sua estética já era mágica. O livro era grande, pesado, com várias imagens na frente. Sua aparência é a de um grimório de bruxas e abri-lo já me dava a sensação de entrar na história. Durante as manhãs, pois eu estudava à tarde, essa moça lia para nós alguns desses contos. Ela gostava também. Nesse tempo eu já sabia ler, mas eu me divertia com a leitura dela.

Clarice Lispector conta, em sua crônica “O primeiro livro de cada uma de minhas vidas” (2018), que quando criança escolhia os livros pela capa. De fato, quanto mais bonitos ou diferentes os livros, mais eu me atraía para desvendar o conteúdo. Foi assim que encontrei o primeiro livro de Clarice numa livraria e não entendi absolutamente nada dele. Mas, mesmo assim, achei fascinante. O livro era *Água Viva* (1974) e eu, ainda

adolescente, com doze anos, não soube decifrar as minúcias claricianas, não estava aberto ou preparado para sentir o que o livro propunha. Precisaria viver mais um pouco para que me deixasse abrir.

É então no Ensino Médio que tenho um reencontro com Clarice, em uma aula de interpretação de texto. Estávamos quase acabando o ano letivo, não teríamos mais aulas dessa disciplina no terceiro ano, e então o professor teve um estalo. Ele perguntou quem já tinha lido algo de Clarice Lispector, e ninguém respondeu. Eu queria levantar a mão, mas eu achei que a primeira página de um romance não contasse muito. Ele ficou surpreso e disse que não poderíamos sair dessa disciplina sem ter lido Clarice Lispector. Foi assim que na aula seguinte ele trouxe uma atividade relacionada ao conto “Primeiro beijo” (2016). Ele nos contou quem era a autora, falando sobre algumas obras, citou *Felicidade Clandestina* (2016) e *A hora da estrela* (1998). Eu já estava animado, o nome da escritora me causava um conforto incômodo. Uma estranheza conhecida. Despertava um mistério que já habitava em mim, um segredo que eu conhecia, mas não lembrava.

A atividade exigia que interpretássemos o texto a partir da nossa visão. Eu não falei nada, pois era bastante tímido, mas ouvi alguns colegas comentarem e, por fim, as próprias ideias do professor. O conto narra sobre a alvorada do desejo, não há grandes ações, apenas sentimento. Tudo acontece numa epifania de um garoto, que ao ser indagado pela namorada sobre como foi seu primeiro beijo, volta ao passado e rememora o momento. Lembra que estava sedento, numa viagem escolar, e então depara-se com uma fonte que lançava água pela boca de uma estátua. Como se estivesse enfeitiçado o menino encosta a sua boca no concreto para beber daquela água, e então sente partes suas, que antes estavam adormecidas, acordarem.

Aquele conto me tocou, me fez pensar também sobre minhas próprias vivências, meu primeiro beijo, meu primeiro contato comigo mesmo. Quando havia começado a desejar? E mesmo que não lembrasse, até hoje prezo sentir o presente. Esforçando-me para sentir meus sentimentos e me recheiar de primeiras vezes. Vivificando-me a cada momento e abrindo-me para novas escolhas, pessoas e situações. Deixei que o conto me levasse, e ao invés de entra nele, deixei-o adentrar em mim. Atravessei sensações e memórias com as epifanias de Clarice Lispector, permitindo que a sua Literatura me penetrasse e me tirasse de mim mesmo.

A minha formação educacional se deu na rede privada e meu intuito é o de trazer esse privilégio que eu recebi para a sociedade, por isso a escolha de ser professor, de ensinar. Escolhi ensinar por devoção ao ato de educar, e selecionei a Literatura por amor

às palavras, e acima disso, ao sentimento. Ao adentrar no curso de Letras-Português, minhas relações com a Literatura foram se aprofundando e se transformando em trabalhos científicos, análises, interpretações e rodas de conversa.

Todavia, antes de entrar na UFPB, eu já era professor. Comecei a dar aulas de inglês em cursos na cidade de João Pessoa, tanto para o público infantojuvenil quanto adulto. Atualmente ainda leciono em duas escolas de língua estrangeira, e apesar de não estar diretamente relacionado com minha área de estudo na universidade, a prática me é enriquecedora. Eu consigo aplicar muito do que aprendo nas disciplinas durante as aulas, principalmente as que envolvem psicologia da aprendizagem.

Foi sendo professor que percebi a importância dessa posição. Deparar-me com alunos que precisam de mim, que querem algo de mim, que no minuto em que me olham, e até mesmo antes de me conhecer, já possuem uma imagem do que sou. Tudo isso me preocupou sobre a influência que eu geraria neles. Ainda me preocupo. Recebo diversos depoimentos de pais e alunos agradecendo e congratulando a mim pelo meu trabalho, e é gratificante ver os resultados.

Cito essa experiência, pois sempre tento incutir dentro das minhas aulas partes de mim, e também de meus alunos, pois acredito na filosofia de Paulo Freire (2013), de que a educação é um ato de humanização. Nessa troca de experiências sempre trago a Literatura como um componente estruturante da minha vida e personalidade. Primeiramente, eu sempre levo comigo um livro para a sala de aula, que eu esteja lendo no momento. Apenas me verem segurando o objeto já faz os alunos quererem saber qual livro estou lendo, e qual o enredo.

Estou sempre lhes apresentando novas obras, e também dando exemplos durante as aulas com uso de poesia, música, contos e romances. Muitas vezes o único contato com a Literatura é aquele que forneço em sala, mas há sempre alguns alunos que ultrapassam aquele momento e compram livros por minha influência, e me mantêm atualizado das leituras que fazem. Daí a importância do protagonismo do professor-fruidor no processo de formação literária. Quanto mais leem, mais eles questionam, indagam, imaginam e subvertem. A Literatura possui esse caráter revolucionário, que transforma o mundo a cada palavra lida, a cada leitor que interpreta, fomentando trabalhadores que reivindicam seus direitos e eleitores conscientes que cobram suas necessidades. Tudo começa com uma dúvida, uma inquietação, provocada por uma palavra, ou às vezes a ausência dela.

Com “O primeiro beijo” aprendi que a vida é feita a cada momento e que nossas experiências sempre estarão guardadas. Por vezes é necessário que as invoquemos para

lidar com nossas ansiedades e angústias. Com “Felicidade Clandestina”, aprendi que os desejos que temos nem sempre se resumem ao objetivo final, mas ao caminho que percorremos. É com G.H. que eu aprendi a extrair o suprassumo da vida no que é simples. Foi com Macábea que eu soube entender a força da inocência, e a olhar para dentro, em busca do mais primitivo de mim mesmo. Tenho uma Macábea dentro de nós. Com Lóri eu aprendi que amar é construir um edifício. Construir sozinho e depois convidar terceiros para entrar. Amemo-nos mais, para enfim amar os outros. Viajando com Joana descobri que a revolução está na fala, no corpo, no modo como respondemos e agimos. Até mesmo o silêncio é uma arma feroz, a pior delas.

Por fim, com Clarice aprendi a atravessar-me, fruir-me. A subverter as certezas de mim, em prol de uma incompreensão sobre mim mesmo, que me traz luz. Aprendi a abraçar o desconhecido e a convidar pessoas para desconstruir a si mesmas junto comigo. Foi com ela que aprendi a ser livre e a lidar com a minha liberdade. Aprendi a ser rebelde, no sentido de desmontar as normas de dentro para fora, num movimento transcendental e necessário. Ler Clarice é mais do que inspirar-me, a sua Literatura me rasga os olhos e lacera-me a alma.

Assim, foram essas experiências como leitor-fruidor que transformaram a minha experiência dentro do âmbito acadêmico, como professor em formação. Minha experiência condiz com o que traz a BNCC sobre o protagonismo dos professores, que também são leitores-fruidores, nos meandros de encontros entre leitores e literaturas dentro da sala de aula. Pois dentro das minhas aulas objetivo não é levar os alunos ao um ponto específico, mas dar-lhes a ferramentas para trilhar diferentes caminhos dentro do terreno que proponho a eles. A proposta é criar um espaço de encontro entre leitores e obras. Transformando-os em leitores-fruidores, capazes de trilhar os próprios caminhos e (des)construir a si próprios.

CAPÍTULO III

OS MISTÉRIOS DO COELHO PENSAnte: DIÁLOGOS ENTRE CLARICE E A SALA DE AULA

3.1 – Que mistérios tem Clarice?

Clarice Lispector, cujo nome de nascença é Haia, nasceu na cidade de Tchechelnik, região da Vínnitsia, na Ucrânia. Apesar de em muitos livros a sua data de nascimento apareça em 10 de dezembro de 1920, em um dos documentos traduzidos para o português em Recife afirmam que ela nascera em 10 de outubro de 1920. O que poderia ser apenas um erro, se não fosse pelo fato de outra tradução do documento, agora no Rio de Janeiro, datar seu nascimento em 10 de dezembro de 1920. Todavia, “declaram como data da certidão original a de 14 de novembro de 1920.” (GOTLIB, 2013. Como registraram a criança antes dela ter de fato nascido? Há um erro em uma das datas.

O local de nascimento também se altera para outras regiões da Ucrânia. Outras informações, sempre obnubiladas, acerca do nascimento de Clarice são revisitadas e ditas durante sua vida. A própria escritora já declarara que nascera em 1921, em sua carteira de motorista internacional; 1926 em sua carteira de trabalho; e 1927, registrado no passaporte. Apesar dos múltiplos fatos, adotou-se a de 10 de dezembro de 1920, já que é a mais presente nos documentos da autora.

Clarice chega ao Brasil com apenas um ano e três meses, tendo como primeiro destino a cidade de Maceió, capital de Alagoas. A família Lispector, Pedro e Marieta, pais de Clarice, e as irmãs Tania e Elisa, passa três anos nas terras alagoanas, transportando-se posteriormente a Recife em 1925, três anos depois, quando Clarice já contava cinco anos de idade. A sua mãe, Mânia (Marieta), falece em 1929, quando Clarice tem apenas nove anos. A morte precoce da mãe se deu pela contração de sífilis, consequência do estupro que sofrera dos *pogroms*² ainda Ucrânia. Já o pai Pinkhouss (Pedro) vem a óbito em 1940, com 55 anos.

Clarice entra em 1939 na Faculdade de Direito, no Rio de Janeiro, conquistando o primeiro lugar no exame de habilitação. Todavia, Clarice afirma que tal escolha fora feita porque, segundo ela, “era muito reivindicadora de direitos. E então me diziam: Ela vai ser advogada. Então isso me ficou na cabeça” (GOTLIB, 2013, p;?). Descobriu no direito a repulsa em trabalhar com papéis e uma afeição pela área do direito penal. De acordo com Nádía Gotlib, “Parece que Santiago Dantas tinha razão, quando faz o seguinte

² É uma palavra russa que significa "causar estragos, destruir violentamente". Historicamente, o termo refere-se aos violentos ataques físicos da população em geral contra os judeus, tanto no império russo como em outros países.

comentário, contado por Clarice: ‘quem vai ser advogado por direito penal não é advogado, não, é... é literatura.’” (GOTLIB, 2013, p. 163).

De fato, Clarice Lispector nunca exercera a profissão em que possui bacharelado, enveredando pelo mundo das Letras. Por volta de 1941, Clarice já trabalhava como jornalista no jornal *A Noite*. O seu primeiro texto fora publicado em 25 de março de 1940, no periódico *Pan*, intitulado “O Triunfo”. Todavia, em um depoimento concedido pela própria escritora, ela possuía apenas quatorze ou quinze anos quando publicou seu primeiro texto na revista *Vamos Lêr!*. Pode-se encontrar as primeiras publicações como “Cartas a Hermengardo”, no semanário *Dom Casmurro*, datado de 1941.

Bom, eu já escrevia várias coisas antes de publicar o meu primeiro livro, já escrevia para revistas, jornais... Eu ia com timidez enorme, mas uma timidez de ousada. Eu era... Eu sou tímida e ousada ao mesmo tempo. Eu chegava lá, na revista, e dizia: - Eu tenho um conto, o senhor quer publicar? (GOTLIB, 2013, p. 175).

A literatura de Clarice é capaz de nos adentrar a alma, emergindo em nós o que há de sublime e grotesco, num caleidoscópio de desejos e sentimentos. Como cita Andruetto (2012), a ficção é algo que nos envolve e transforma, utilizando diferentes caminhos para tais fins. No caso de Clarice podemos observar o fato inadjetivador das obras dela.

Muito se discute acerca do que é para crianças, para jovens ou para adultos, todavia na Literatura clariciana, e como Maria Teresa Andruetto também defende, o essencial está na experiência e não na classificação. Os tráfegos pelas sensações que são expostas na obra Clarice perpassam toda a sua obra, como analisamos no capítulo primeiro e retomaremos mais adiante. Isso acontece porque Lispector não adapta sua obra para as crianças, um ato comum e que empobrece a experiência de leitura literária, segundo Andruetto (2012), mas as atrai para a sua Literatura, ultrapassando a faixa etária e tornando-se boa Literatura para todos os públicos.

3.1.1 – A mãe-escritora

A estética clariciana causa paradoxos em sua recepção, tanto para os leitores, quanto para a crítica. Na entrevista para a TV Cultura, no programa Panorama em 1977, Clarice afirma que um professor de universidade lhe enviou uma carta queixando-se de que não entendera nada de seu livro mais recente, referindo-se à *Paixão segundo G.H.*, enquanto uma jovem de 17 anos enviara-lhe uma carta ratificando que essa mesma obra era seu

livro de cabeceira. Tal situação nos faz refletir acerca da escrita da autora que, por vezes, não é sobre entender, mas sentir. Esse movimento está presente na exposição de Bondía (2010) sobre o valor da experiência. O autor ratifica que o mundo hodierno está submerso em afirmações e conhecimentos, baseados em informação, e está pouco aberto para o diálogo, o questionamento e a reflexão. Do pensamento do autor, podemos concluir que a preocupação de entender desvela no não compreender que a Literatura é uma experiência que deve ser vivida, e não entendida. Os leitores devem adentrar ao texto prontos para serem desconstruídos, assim como para questionar o texto, e não para simplesmente opor-se a ele ou segui-lo cegamente.

Clarice então, já em 1967, publica seu primeiro livro classificado como infantojuvenil. Começa a escrever para crianças, na verdade, à pedido de seu filho, Paulo, para que fizesse uma história para ele. Clarice morava nos Estados Unidos na época e redigiu a história baseada na própria experiência que teve com o filho, acerca de um coelho que fugira da jaula, mas que ninguém sabe como. Mas é no ano de 1967, ao ser requisitada por uma editora paulista para que publicasse um livro infantil, que a obra chega às livrarias com o título *O mistério do coelho pensante* (LISPECTOR, 1967).

A autora publica ainda outras obras direcionadas ao público infantil, como é o caso de *A mulher que matou os peixes* (1968), *Quase de verdade* (1978), *A vida íntima de Laura* (1974) e a coletânea *Doze lendas brasileiras: como nasceram as estrelas* (1977). É como mãe que a escritora Clarice Lispector adentra ao universo da Literatura Infantojuvenil. Como “mãe-escritora solicitada pelo filho. Teria sido uma forma de ele, assim, lhe chamar a atenção, já que ela se voltava para a máquina de escrever, ainda que afirma estar sempre em disponibilidade para os filhos?” (GOTLIB, 2013, p. 352). Clarice sempre afirma que não queria que os filhos se sentissem excluídos por causa de seu trabalho, e sempre lhes deixou livres para interrompê-la. Mas ao que parece nasce no filho o desejo de ser amado pela mãe através das palavras. Entrar também nesse universo, que era para ela sua maldição, mas também a sua salvação.

3.1.2 – “Antes de ler e escrever eu já fabulava”: a menina Clarice com seus livros

Antes de ler e escrever, Clarice Lispector inventava. Gostava de brincar com a imaginação, criando amigos e desenvolvendo um universo íntimo. Ela amava ouvir histórias e conta que “antes de ler e escrever eu já fabulava. Inclusive eu inventei uma história com uma amiga minha meio passiva uma história que não acabava mais.”

(GOTLIB, 2013, p. 79). Essa imagem, da história que não acaba nunca, retorna quando Clarice entra em contato com o livro *O lobo da estepe* (HESSE, 1927), que lê aos 14 anos, e tem o ímpeto de escrever um conto que não acabava mais, todavia rasgando as folhas.

Ademais, a reverberação desse desejo de narrar o infinito e o eterno, que nasce na infância, reverbera em toda a sua Literatura. Ao terminar um texto de Clarice, o leitor é convidado a entrar em outro, interno e profundo, grafado pela própria imaginação de quem a lê e, através disso, ativar a capacidade de compreendermo-nos a nós mesmos. Complementando com os estudos de Andruetto (2012), temos que a ficção é o texto que não se acaba em si mesmo, e está repleto de vazios, que devem ser preenchidos pelo leitor e não pelo autor. Isso porque ela é subjetiva e “a ficção, cuja virtualidade é a vida, é um artifício cuja leitura ou escuta interrompe nossas vidas e nos obriga a perceber outras vidas que já foram, que são passados, posto que são narradas” (ANDRUETTO, 2012, p. 55).

A paixão de Clarice por livros vem desde cedo. Com sete anos ela aprende a ler, e afirma que já devorava livros. Ela costumava pensar nos livros “como árvore, é como bicho: coisa que nasce! Não descobria que era um autor! Lá pelas tantas descobri que era um autor. Aí disse: Eu também quero.” (GOTLIB, 2013, p. 81.). E desde cedo alimentava esse sonho, de ser autor. Chegou a enviar contos, ainda influenciados pelas literaturas que lia, para um jornal de Recife, no qual descobrira haver uma seção infantil.

Todavia, a autora afirma que seus textos nunca foram publicados. Ela nunca recebera prêmios, como alguns escritores mirins chegaram a ganhar. Ao ser questionada do porquê disso, ela afirma:

Depois de muito pensar encontrei um porquê: todas as histórias vencedoras relatavam fatos verdadeiros. As minhas somente continham sensações e emoções vividas por personagens fictícias. [...] O que eles recebiam começavam assim: ‘Era uma vez e isso e isso...’ Os meus eram sensações. (GOTLIB, 2013, p. 82)

Podemos notar que desde cedo a capacidade de ler a alma humana perpetrava nos textos da autora. O que destoava das histórias das outras crianças. Entre tantas histórias de fatos, na qual narra-se uma história com acontecimentos, as da jovem Lispector não ganhavam destaque. Como a própria ratifica “quem agrada sempre vence” (apud GOTLIB, 2013). De fato, relatar sensações é algo que move as narrativas claricianas. Dentro do texto clariciano lidamos com estados de ser e existir, em um mundo real. Lidando com os sentimentos e os estados de ser dos outros.

Aqui os amores não são impossíveis, não existe donzela indefesa a espera de um príncipe encantado. Ler Clarice Lispector é se deparar com o corpo em estado grave e o vórtice de sentimentos que o assolam. A maior ação é a ação humana, frente aos próprios anseios e ao desconhecido, causando nos personagens a vertigem e a angústia, por terem consciência do mistério de viver e de suas insolubilidades. Nas narrativas infantis esse caractere não muda e podemos observar a força de querer descobrir algo refletida também no universo infantil. Um exemplo é o de, justamente, querer tão intensamente descobrir como aquele coelho, que nem falava, conseguia pensar uma maneira de escapar de sua jaula.

É através da sinestesia que Clarice Lispector constrói seus primeiros textos. Antes de saber ler e escrever, imaginava um universo a partir do seu próprio, construindo histórias escritas. Quando letrada, começa a transpor na escrita suas sensações sobre o mundo, sobre o que sente quando vê algo ou até sobre o que sente ao ver outro sentir algo. Essa aproximação com sua experiência própria de vida está presente em diversos textos que escreve sobre sua infância. Como é o caso de “Felicidade Clandestina”, no qual a protagonista visita todos os dias a casa de uma colega sua, que a prometera emprestar o livro *Reinações de Narizinho*.

Tal história da menina que deseja o livro, e o busca todos os dias na casa da colega, além de conto, também vira crônica, dessa vez mais confessional, já que Clarice assume a posição da jovem amante da literatura. Mas descobrimos ainda mais detalhes dessa experiência com um depoimento de Suzana Horowitz à Nádya Batella Gotlib (GOTLIB, 2013), no qual relata a relação que Lispector tinha com sua irmã Reveca. As duas estudavam no Ginásio Pernambucano, no ano de 1935. Em sua fala Suzana afirma que Clarice já gostava muito de ler e se destacava nas matérias de português. Ela conta que o pai delas era um homem muito culto e que possuía uma vasta biblioteca.

Foi quando um professor passou um trabalho baseado em uma obra que Clarice não possuía. Reveca prometeu-lhe emprestá-la. E assim nasce a história futuramente descrita. Lispector visitava a casa e Reveca não estava, nem deixava o livro. Até o dia em que a mãe, ciente de que a família de Clarice não tinha tantas condições quanto eles, disse para a jovem pegar quantos livros quisesse, e que iria pôr Reveca de castigo.

É interessante notar como ocorreram os encontros de Clarice com a literatura. Como afirma Bondía (2002) acerca da experiência, nesse caso da autora, do atravessamento através da escrita, já que desde cedo é relatada sua paixão por livros e o ímpeto de escrever suas visões sobre o mundo. Mesmo que não conseguisse uma

publicação, como acontece nas competições de autores mirins do jornal de Pernambuco, a jovem Lispector continuava a marcar suas impressões no papel. Muitas vezes as pessoas duvidavam da autoria de seus trabalhos, já que era pobre. Suzana Horowitz, lembra que “Reveca disse que Clarice uma vez chorou porque um padre disse que não era ela que havia escrito. Ela era muito tímida... porque era inteligente e muito pobre.” (GOTLIB, 2013, p. 105)

Por fim, podemos observar tanto na Literatura de Clarice Lispector quanto em sua vida, caracteres que nos auxiliam a entender os meandros de sua escrita e abrem novas portas para interpretação. Além disso, na nossa explanação, pudemos observar a experiência da própria autora com a literatura, o que impulsiona nela o ímpeto de querer escrever e ser *autora*. Essa paixão transpassada na escrita pode revelar aos seus leitores um sentimento de reencontro e afinidades. Ler Clarice Lispector, de Macabea ao Coelho Pensante é se deparar com as dúvidas que pairam nosso âmago e tentar procurar para elas uma solução. Clarice nos propõe sintonizarmo-nos com o mesmo estado que lhe impulsiona a escrever: o de buscar o infinito que habita esse mundo.

3.2 – Que mistérios cabem em uma gaiola? Uma análise do conto *O Mistério do Coelho Pensante*

A narrativa do conto “O mistério do coelho pensante” se inicia com um recado da narradora, que assina como C.L. Nessa preparação para a leitura há uma indicação de que essa história só serve para criança que gosta de coelho. Também é revelado que é feita a *pedido-ordem de Paulo*, seu filho. Aqui são expostos os sentimentos que os coelhos provocavam, de preocupação e fascínio. Mas o que parece uma introdução, torna-se logo um aviso:

Como a história foi escrita para uso exclusivo doméstico, deixei todas as entrelinhas para as explicações orais. Peço desculpas a pais e mães, tios e tias, e avós, pela contribuição forçada que serão obrigados a dar. (LISPECTOR, 2010, p. 67-68).

Podemos notar nesse excerto que a narradora sugere os próprios oradores da história como ferramentas ativas e importantes no processo de recepção da obra a ser discutida. Sabemos, de acordo com Cosson (2006), que a leitura é um dos passos para a construção da aula de Literatura, e ela pede uma boa fluência de fala daquele que lê, além da clareza e do domínio a fim de ritmar a história adequadamente. Pensemos que, ao ler um texto, nós mesmos possuímos uma cadência pessoal, todavia, para uma leitura

conjunta, ou ainda quando o outro não domina a prática de ler, é necessário que os canais que unem esses à literatura sejam ainda mais eficientes.

Com a Literatura não é diferente. Ler para as crianças é, além de um ato de amor, é um gesto humanizador. Começa-se a esforçar o cognitivo das crianças para que essas desenvolvam cada vez mais o senso crítico e comecem a fazer analogias entre as histórias que já leram/escutaram. Daí a importância, também, das imagens nos livros infantis. Ao passo que a história vai sendo lida, os pequenos leitores acompanham-na com os olhos. Os transmissores da leitura, além de dar voz e tom às palavras, também suprem alguns vazios do texto, como afirma Lispector em seu aviso.

Ao falar em “contribuição forçada”, a escritora se refere ao fato de que as crianças muito insistem naquilo que estão determinadas a aprender. Pode sempre haver um “Por quê?” partindo dessas. Todavia, C.L. promove um movimento efabulador nos leitores. Com sua sagacidade em transmitir imagens vivas para o papel, a escritora indaga sempre aos leitores que o mistério do coelho deve ser resolvido por eles. A Literatura consiste justamente nesse entremeio. É na indagação que surge o humanizador da Literatura, pois ao deixar espaços abertos, os leitores irão preenchendo-os de acordo com as suas vivências e as leituras de outras obras. É o que chamamos de interpretação. O texto literário abre lugar para que o leitor se coloque dentro dele e assim uma obra torna-se inesgotável, devido a sua vasta gama de leitores e de possibilidades de interpretação possíveis. Então, ao final de seu recado, C.L. afirma que

esse “mistério” é mais uma conversa íntima do que uma história. Daí ser muito mais extensa do que seu aparente número de páginas. Na verdade, só acaba quando a criança descobre outros mistérios. (LISPECTOR, 2010, p. 68).

Como discutimos anteriormente, a obra literária não se esgota em si. À medida que os leitores vão crescendo, eles não “evoluem”, mas sim descobrem *outros mistérios*. A Literatura pode ser, em si, insolúvel. A estória do coelho só deixará de ser relevante para a criança quando ela encontrar outro texto que lhe desperte outro incômodo. São nesses movimentos intranquilos que pode surgir o hábito da leitura e a conexão entre diferentes obras. Formamos uma rede de informações e conexões, para preencher, de maneira mais elaborada, os espaços que habitam os textos literários.

A narradora também descreve o conto como uma *conversa íntima*, e não como história. Notamos o objetivo de se conectar com o leitor, inserindo-o diretamente dentro do diálogo com a Literatura. O leitor aqui é responsável não apenas por iniciar a leitura

da obra, mas de colori-la e também formular desfechos para a mesma. A ideia de ser uma conversa íntima, pode recair na premissa de que ao ler estamos procurando significados dentro de nós mesmos para entender as obras.

Ao iniciar a leitura do conto, somos interpelados pela figura de um coelho engaiolado. O que já nos desperta pensamentos de possibilidades e interesses, pois já estamos indagando acerca do título: “O mistério do coelho pensante”. Então, ao observar as imagens do animal preso, já se começa a observar por quais meandros a história pode percorrer. A leitura já se inicia nesse estágio. Logo após, temos uma figura do coelho andando, de um lado para o outro, com a mão no queixo. O gesto que desenvolve o personagem sugere o comportamento do ato de pensar. Assim, já se possuem várias características e possíveis caminhos do enredo, com base na leitura do título e na apresentação das duas imagens. Quanto mais questionamentos surgem, maior a necessidade de se continuar a leitura, e também de tentar preencher, antes mesmo de concluir a história, o conto e suas lacunas.

Como indicamos anteriormente, a realização oral do conto pode ser importante para os leitores, uma vez que é capaz de tornar fluida a compreensão do texto. A contação de histórias é o primeiro universo literário ao qual são apresentadas as crianças, e não obstante, na própria narrativa é C.L. que conta a história do coelho fugitivo ao seu interlocutor Paulo. O conto se inicia já com uma provocação: “Pois, olhe Paulo, você não pode imaginar o que aconteceu com aquele coelho.” (LISPECTOR, 2010, p.69).

O caractere do mistério na estética clariciana é observável aqui já na escolha dos elementos primeiros de contato entre leitor e obra. O título do conto incita o leitor a desvendar um mistério acerca de um coelho que possui pensamentos. Há um distanciamento já das fábulas, que também são obras que os jovens leitores possuem bastante contato, em que os animais falam e interagem, servindo como protótipos das ações e sentimentos humanos. Aqui até o momento o coelho apenas pensa, e por isso pode ser qualquer coelho. Por isso há um distanciamento de um universo comum aos leitores infantis, e também uma aproximação da realidade.

Esse caractere realístico se distancia das fábulas e narrativas fantásticas, aproximando-se das experiências dos leitores. Em um contraponto podemos fazer uma ponte com outro coelho famoso na literatura infantojuvenil, que leva Alice para viver a sua aventura no País das Maravilhas. Na obra de Lewis Carroll, o animal encanta a menina por ter características de um ser humano, ainda mais ao tirar o relógio do bolso e exclamar: “Vou chegar atrasado demais!” (CARROLL, 2009, p. 13). Seguindo o seu

ímpeto, a menina é levada para dentro da toca do coelho, vivendo as experiências maravilhosas naquele universo que mais lhe parecia um sonho. Alice segue uma jornada de autodescoberta e também redescobrimto do mundo, mantendo-se a indagar a todo tempo quem ela era e para onde estava indo.

Se em Carroll somos encantados e levados, juntamente com Alice, a nos redescobrirmos a partir das trilhas pelo País das Maravilhas, em Lispector somos levados a questionar nossa própria natureza e o mundo ao nosso redor a partir das ideias do coelho pensante. Somos levados para dentro da nossa própria mente, traçando caminhos para repensar a maneira das pessoas de pensar, e se de fato pensamos a todo tempo ou estamos apenas mecanizando nossas atitudes para nos proteger de pensar demais.

A obra de Carroll revolucionou o ato de escrever literatura infantojuvenil, tornando-se um referencial não apenas literário, mas filosófico. Enquanto Clarice nos revoluciona como seres humanos, despertando a nossa natureza de farejar ideias e quebrar as gaiolas que construímos, ou às vezes somos colados, ao nosso redor. O que há de comum nas duas obras, e nos dois coelhos, é a forma com a qual nos fazem observar contundentemente a vida e seus fenômenos.

Com relação ao coelho pensante, apesar de ser o protagonista, ele não fala, mas pensa e age. Tal fator soma à narrativa uma identificação com os leitores que possuem animais, levando a criança a observar os movimentos desses seres, pela dúvida instalada na narrativa, de que os animais podem estar pensando a qualquer momento. Por tabela, também podemos notar uma conscientização a respeito do cuidado para com a vida animal e dos cuidados que devemos ter com esses seres que coabitam o mundo conosco.

Além do título, a frase que inicia propriamente a narrativa também coloca o leitor numa interface de investigador. O leitor já se prepara para tentar adivinhar e aguçar sua atenção, para entender o que aconteceu com aquele coelho. As pistas dadas pela narradora tornam-se interessante ao passo que é revelado de que se trata de um coelho “normal”, que não fala, e não é diferente de outros coelhos [...] não passava de um coelho. O máximo que se pode dizer é que se tratava de um coelho branco. (LISPECTOR, 2010, p. 69).

Aqui o componente mágico, também comum das histórias para crianças, é retirado ao ratificar a normalidade do coelho, Clarice coloca o personagem na vida das crianças, pois é algo que elas podem observar e viver fora da Literatura, ou ainda, a partir dela. Mas afinal, outra dúvida pode ser instaurada: se é apenas um coelho como qualquer outro, qual seria o motivo do mistério? A narrativa então prossegue, atentando o leitor para o fato de que aquele coelho pensava, mas que as pessoas achavam que ele era incapaz

mesmo de alguns pensamentos. Logo, é dito para Paulo como acontecia, no coelho, a produção de ideias:

O jeito de pensar as ideias dele era mexendo bem depressa o nariz. Tanto franzia e desfranzia o nariz que o nariz vivia cor-de-rosa. Quem olhasse podia achar que pensava sem parar. Não é verdade. Só o nariz dele é que era rápido, a cabeça não. E para conseguir cheirar uma só ideia, precisava franzir quinze mil vezes o nariz. (LISPECTOR, 2010, p. 70).

Nota-se no trecho acima o modo como a narradora adapta um movimento instintivo e biológico do coelho, mexer o nariz, com um componente psíquico de pensar. Além de que coloca a ideia não como intrínseca ao cognitivo do animal, mas sim no exterior, e como algo que pode ser alcançado ao aguçar os sentidos. Ou seja, no íntimo, podemos interpretar que as ideias não dependem tanto de nossa capacidade intelectual de produzir algo novo, mas sim de observar o que há no mundo e o que podemos transformar nele. No texto é dito que o nariz dele era rápido, sua cabeça não, revelando que o segredo para descobrir o mundo não está necessariamente a uma mente veloz. O universo pode ser sentido através do nosso olhar, e também do olhar dos outros sobre nós. Farejar ideias para o coelho é sentir o mundo e suas sensações para os humanos.

O clímax da narrativa é atingido quando o coelho consegue farejar uma nova ideia. Era algo tão extraordinário que seu coração entrou em taquicardia. E então, Joãozinho, esse é o nome do coelho, espantando com a sua própria descoberta, ele pondera que tal pensamento poderia até ser uma ideia de menino. (LISPECTOR, 2010, p.70). Todavia, como ninguém acredita que ele pense, nem ao menos espera tal fenômeno em um coelho:

Tanto que a natureza do coelho até já se habituou a não pensar. E hoje em dia eles todos estão conformados e felizes. A natureza deles é muito satisfeita: contanto que sejam amados, eles não se incomodam de ser burrinhos. (LISPECTOR, 2010, p. 71).

Justificando o hábito de não pensar dos coelhos pelo fato dos humanos os tratarem como seres não pensantes, Clarice insinua sobre os perigos da ignorância. Utilizando os termos “conformados” e “felizes”, para ratificar o lugar estático desses animais que não pensam, e não são induzidos a pensar. Podemos atribuir tal situação ao próprio estilo de vida de muitos no Brasil, no qual afirmam que a educação não promove um futuro bom e de que jovem tem que trabalhar desde cedo. É simplório afirmar que conformados com

o *status quo*, as pessoas não se esforçam em estudar ou desenvolver um hábito de leitura. Essa questão também reflete o não-investimento educacional no Brasil. Há uma conjuntura política, social, cultural e econômica por trás desse não desenvolvimento do leitor literário no nosso país.

Os mecanismos políticos e sociais promovem um comportamento de conformação com relação ao não pensar. Existe uma cultura que se enleva, vazia de um conteúdo que pede uma reflexão mais crítica, que oculta assuntos relevantes e que deveriam ser de domínio público. Se para os coelhos o amor os faz não se incomodar em serem considerados “burrinhos”, para uma parte da população, poder assistir TV e acessar internet a faz não se incomodar em ser enganada. A única diferença é que os coelhos “sabem” de sua situação. Há de se ponderar os caminhos que percorremos e os hábitos que criamos. O presente que teríamos se ao invés de lerem e acreditarem em *fake news*, a população fosse estimulada a ler Literatura.

Os desafios dos professores consistem em desenvolver formar comunidades leitoras em crianças e jovens que estão fissurados em redes sociais e jogos on-line. Em um universo onde tudo é rápido e eletrizante, os livros podem tornar-se cada vez mais obsoletos, inclusive os que são designados como canônicos, e de difícil leitura. Todavia, Clarice produz no leitor o incentivo a figurar sensações e refletir sobre suas próprias vivências. Além de fomentar a curiosidade com relação ao enredo em si, como descrevemos, que já se inicia na escolha do título.

Nesse processo, a literatura lispectoriana se torna uma excelente ferramenta para introduzir os leitores nesse processo de desconstruir-se a si mesmo e o mundo ao seu redor. O leitor de Clarice Lispector é levado a questionar a todo tempo, pela própria narradora, o que desenvolve o senso crítico e mais ferramentas de leituras que dão ênfase para outros textos e obras. A cada livro que lemos nós adquirimos novas lentes para observar os fatos. Quanto mais lentes temos, mais poderemos conseguir entender as realidades alheias e desenvolver maior consciência e tolerância.

Ao fluir da narrativa, a narradora conta sobre a natureza do coelho. Como ele procura sempre estar feliz, sem necessariamente ter sido ensinado a tal. Aqui, temos uma ideia que também se apresenta na crônica “Das vantagens de ser bobo”, na qual Clarice conta que “o bobo é capaz de ficar sentado quase sem se mexer por duas horas. Se perguntado por que não faz alguma coisa, responde: “Estou fazendo. Estou pensando”” (LISPECTOR, 2018, p. 324). Ser bobo, logo, é esquivar-se, por um tempo, da velocidade do mundo e pôr-se a pensar. Podemos fazer relação com o que Bondía (2002), trata da

rotina, que para ele é um fator que impede a experiência. O não ter tempo do sujeito contemporâneo o impele a mecanizar suas ações, e não abre espaço para os atravessamentos. É interessante, também, observar que o pensamento é visto como uma prática “inútil”, por vezes, mas ponderar ideias é algo que exige esforço. O não fazer “nada” para alguns, é um modo de existir e conscientizar-se de sua existência no mundo.

No conto Clarice nos conta desse caráter *meio bobo*, do coelho. Que não possui muito tempo para pensar, mas sim para ter filhinhos. Ele é bobo ao ensinar a si mesmo o que lhe faz bem, não precisa da ajuda dos outros. Bobo também o modo como ele se ajeita na vida sempre procurando amor e calma, franzindo e desfranzindo o nariz, tentando sempre lembrar de pensar. Algo que nós, por vezes, esquecemos. Na nossa busca por realizações pessoais, amores fugazes e desejos voláteis, esquecemos de parar um segundo e pensar. Um movimento que é tão perigoso, que forçamos a nos sufocar em uma rotina que nos impeça de lembrar de pensar. Criar consciência da nossa própria dor, dos nossos defeitos e das verdades dos outros também.

A vida existe também por perspectiva. Existem aqueles que se afirmam e querem colocar os outros dentro de sua afirmação, e alguns que se questionam e convidam outros a questionarem-se junto com eles. Cabendo a esses aceitarem serem autoquestionados, ou continuarem se autoafirmando. No fim, ser bobo é um pouco como ser coelho, exige paciência e muito amor, em compreender os limites dos outros.

O clímax da narrativa é atingido quando o pensamento do coelho, que lhe era quase um pensamento de um menino, é revelado. O animal iria fugir de sua pequena jaula toda vez que estivesse com escassez de comida. A narradora intervém para acalentar Paulo, ciente de que o mistério era mais simples do que ele esperava.

Você talvez esteja decepcionado, Paulinho. Você talvez esperasse outro tipo de ideia, você que tem tantas. Mas acontece que esta história é uma história real. E todo mundo sabe que essa ideia é exatamente a espécie de ideia que um coelho é capaz de cheirar. Pois a natureza dele só é esperta para coisas de que ele precisa. (LISPECTOR, 2010, p. 72)

Aqui é retornado o expoente da natureza do coelho, revelando que ele só é capaz de cheirar o que precisa. O que a princípio pode ser revelado como algo ínfimo e instintivo, é uma habilidade essencial e que se desenvolve com muita força. Se para o coelho é necessário franzir várias vezes o nariz para farejar suas ideias, para o ser humano é necessário erros e descontentamentos para descobrir o que de fato nos apraz. Nem sempre o que achamos que precisamos é o que precisamos de fato.

Essa natureza, que parece ser tão particular ao coelho pode ser também parte de nossa constituição como seres humanos. Estamos a todo tempo a procura do que nos faz feliz e daquilo que nós precisamos. Entretanto, ao invés de passar por momento de reflexão, o tempo se torna algo muito volátil hodiernamente, levando-nos a não entender de fato nossas necessidades. Somos muitas vezes movidos pelo desejo, e não movemos ele. A comida é algo necessário ao coelho, e ele fareja essa ideia. Quantas vezes não se desgasta energia com objetivos vagos e que não nos são de fato necessários?

Como Clarice ratifica, o pensamento do coelho não poderia ser algo extraordinário, pois se trata de uma história real. Trazendo mais uma vez o seu leitor para uma realidade palpável, a narradora convida o leitor a, além de imaginar, refletir sobre a natureza do coelho, e sobre o nosso próprio existir. É interessante notar como o fator da realidade é reafirmado na escrita clariciana para os leitores iniciantes, e também a aproximação com essa vida cotidiana é um caráter fundamental nas práticas de leitura literária no contexto escolar. Ela mostra como a fantasia é algo importante, mas que existem outros fenômenos para serem pensados no mundo em que vivemos.

Ainda excitando o leitor sobre a história do coelho, C.L. afirma que ainda havia um mistério, o de como aquele coelho iria conseguir sair da sua gaiola. O coelho continuava franzindo o nariz, continuamente, tentando figurar um modo de escapar daquele lugar. Foi então que ele descobriu como sair da casinhola. E, se bem pensou, melhor fez (LISPECTOR, 2010, p. 73.). Os donos viram o animal na calçada e, junto com outras crianças da rua, conseguiram prendê-lo de novo.

Há aqui outra quebra de expectativas, pois a narradora logo afirma que sabe que o leitor espera uma explicação de como esse coelho, que era muito grande para passar pelas pequenas grades, conseguia escapar. Então estava estabelecido o mistério, pois nem ela mesmo sabe. Todavia, uma parte fora resolvido, conta C.L., pelas próprias crianças, que logo perceberam que o coelho só fugia quando estava sem comida. E a vida, para aquele coelho, passou a ser muito boa. Comida era o que não lhe faltava. (LISPECTOR, 2010, p. 73).

A necessidade do coelho em comer é uma ilustração das nossas inquietações e desejos. Ao sentir fome, ele começa a farejar uma ideia de como conseguir comida. Logo, pensa em fugir, e o faz. O ato de sair da casa dos donos não iria, a princípio, trazer comida para o coelho. Mas mudar o fez sentir-se mais próximo desse objetivo. Então, apenas com esse ato é que se percebe que o coelho queria sempre ter comida na gaiola. As crianças, então, tratam de saciar sua fome para impedi-lo de fugir.

Às vezes é necessário nos revolucionar para que sejamos entendidos. Permanecer na gaiola não iria fazer com que os donos notassem que ele deseja mais comida, pois eles não entendiam essa natureza do coelho. Daí a necessidade de um comportamento mais notável do animal, para que então fosse percebida sua vontade. Transpondo essa ideia para o modo de ser das pessoas, quando estas estão acomodadas pode não haver grandes movimentos. Mas ao perceberem algumas necessidades não supridas, o ato do povo é de levantar a voz.

Essa busca pelas nossas necessidades nunca é aplacada. Estamos sempre a procurar novos aprendizados, desafios e horizontes. Isso funciona para todas as esferas de nossas vidas, inclusive para a Literatura. Ao terminar um livro, pode-se urgir a vontade de ler outro, costurando histórias e experiências. Como cita Clarice em seu primeiro romance “Liberdade é pouco, o que eu desejo ainda não tem nome” (LISPECTOR, 1998, p. 70). Estamos sempre em busca dessa liberdade, mas além disso, de algo que não existe concretamente. Por isso, mesmo tendo comida a todo momento, o coelho começa a fugir outras vezes.

E passou a fugir sem motivo nenhum: só mesmo por gosto. Comida, até sobrava. Mas ele sentia uma saudade muito grande de fugir. Você compreende, criança não precisa fugir porque não vive entre grades. É claro que o coração de Joãozinho batia feito louco quando ele fugia. Mas faz parte de ser coelho ter o coração muito assustado. [...] Pouco a pouco a vida de Joãozinho passou a ser a seguinte: comer bem e fugir, e sempre de coração batendo. [...] Era tão feliz que às vezes seu nariz se mexia tão depressa como se ele estivesse cheirando o mundo inteiro. (LISPECTOR, 2010, p. 74)

Perto do desfecho da narrativa, a narradora desbrava o lado impulsivo de Joãozinho. Ele fugia antes por falta de alimento, e agora por gosto. Ao ratificar que criança não precisa fugir porque não vive em grades, Clarice indica que essas pessoas são mais livres para imaginar e falar. Não se reprimem como os adultos. Estão soltos. Quanto mais responsabilidades temos, mais cerceamos nossa liberdade. Já a criança, mesmo que controlada pelos pais, costumam vislumbrar um mundo só seu.

Mas para quebrar as grades, assim como Joãozinho, é necessário farejar. A reflexão e o pensamento são ferramentas intrínsecas para fugir das jaulas que somos alocados. No nosso caso, diferente do coelho, somos aprisionados em dogmas, tabus, preconceitos e ignorâncias, que nos impedem de ir além. Para atravessar nossos limites é necessário também nos desconstruir. Pois as correntes que nos param são criadas, muitas vezes, por nós mesmos. E ainda outras cujos obstáculos afetam a liberdade outro.

Fugir traz ao coelho uma taquicardia nunca sentida antes. O nariz mexia depressa, pois agora sentia que estava livre para farejar ideias de um mundo inteiro. As possibilidades nos impulsionam. O desejo de não-ser, desse coelho nasce com a ideia de ganhar mais comida e desemboca em um mar de opções. Nas fozes da liberdade rumo ao mar, só há uma certeza: existe um mistério.

Há sempre algo desconhecido que buscamos desvendar. O não-saber que faz com que abramos outro livro para descobrir novas histórias. O mistério que habita no fim de uma página para o início da outra. Esse apreço por querer saber o desconhecido é o que nos coloca em um não-lugar, que nos permite vislumbrar e compreender diferentes realidades. Então, estamos próximos dessa taquicardia animal, de sentir o poder de um mundo inteiro para, além de farejar, questionar.

Retornando o diálogo com seu interlocutor, Paulo, C.L. afirma que apesar das fugas do coelho, seus donos não se zangavam. Era como amor de pai e mãe, eles tinham raiva, mas é porque o amavam e não queriam que fosse embora. Então, ela indaga ao menino o que fazia Joãozinho quando fugia, e lista algumas das aventuras do coelho fora de sua casinha. Ela afirma que ele poderia estar indo visitar sua namorada, que era bastante ciumenta. Ou ainda seus filhinhos, que eram felpudos e gordinhos como ele, todos tinham natureza de coelho.

Ademais, uma das coisas que o coelho também fazia quando escapava era pensar. Fugia “só para ficar olhando as coisas, já que ninguém levava ele para passear. Foi olhando as coisas, já que ninguém levava ele pra passear. Nessa hora é que virava mesmo um coelho pensante.” (LISPECTOR, 2010, p. 76). É preciso excluir-se do mundo para adentrar a novos outros. Por isso, o coelho quando pensava descobria novas ideias. A narradora afirma que o coelho descobrira que a terra era redonda e que as nuvens, por vezes, formavam a figura de um coelho. Também descobrira em suas saídas que havia outras coisas que gostava de cheirar, mas que não eram de comer.

Quando a narradora afirma que ele também farejava coisas que não eram de comer, ela está trazendo à tona que nós também não só pensamos naquilo que é reflexivo e construtivo. Precisamos de lazer e momentos de esvaziamento. Não podemos viver só na diversão, nem tampouco apenas na força da reflexão. É necessário balancear a nossa natureza e entender nossos momentos. Às vezes é tempo de farejar cenouras, às vezes tempo de farejar ideias.

No desfecho do conto, C.L. diz para Paulo que, realmente, não sabe como o coelho escapava de sua casinha. Mas que poderia afirmar que ele saía. Então, movida pelo pedido

de Paulo de querer saber como o coelho fugia, ela tenta franzir o nariz para ver se consegue canalizar as mesmas ideias que tem um coelho quando foge. Todavia, quando franze o nariz, tem vontade de comer cenoura, e para ela “isso não explica de fato como Joãozinho farejou um jeito de fugir das grades.” (LISPECTOR, 2010, p. 78).

Todavia, tal não-explicação é a resposta. A vontade de comer é o que permitiu Joãozinho de descobrir seu desejo de sair da gaiola. Assim como a própria narradora diz, cada natureza possui suas vantagens, a do coelho é farejar, e quando se é coelho, não quer outra coisa na vida a não ser farejar. De tal forma quando se nasce humano, não queremos outra coisa na vida. Entender a natureza do coelho, requer senti-la. Farejar e sentir o que ele gosta.

Logo, a narradora convida Paulinho para experimentar o gesto tão de coelho, para ver se funciona. Ela ainda completa dizendo que os meninos e meninas compreendem mais a natureza do coelho do que pai e mãe. E termina confessando que não vai mais franzir o nariz, porque já se cansou de só comer cenoura. (LISPECTOR, 2010). Finalizando o conto temos uma imagem de uma mala, com uma etiqueta com a inicial J e algumas cenouras dentro.

O desfecho do conto é, como seu início, um convite. A narradora convida Paulinho, e também seus leitores, a assumir o lugar do coelho e farejar uma ideia para desvendar o mistério de sua fuga. Mais uma vez enaltecendo o poder de entender a liberdade das crianças, ao afirmar que elas estão mais próximas de entender a natureza do coelho. A mala de viagem, ao fim, pode ilustrar o ato de pensar. Que é viajar, transcender realidades e abrir-se para novos ares.

É pensando que nós podemos descobrimos o mundo. Cansar-se de comer apenas cenouras e desbravar o mundo e suas incógnitas é o que faz o coelho ser pensante. Não obstante, resta o questionamento: até que ponto aguentaremos apenas comer cenouras? Cenouras são suficientes ou nos ensinaram que elas nos eram suficientes? Trataram o coelho como um animal não pensante, e por isso eles quase não pensam. Inclusive Joãozinho, que apenas fugiu porque não lhe alimentavam a todo momento.

É nos momentos de falta que percebemos que estamos famintos e sedentos muito antes daquela situação. Mas é necessária maior percepção para compreender nossas necessidades. Esta consciência é trazida com a reflexão e a literatura possui um papel essencial nesse processo. O ato de ler ilumina nossa incompletude, mas também traz à tona a lucidez sobre nossos direitos como, além de cidadãos, seres humanos. Esse fenômeno é muito maior do que palavras impressas em uma folha de papel, a Literatura

subsiste das suas interpretações. Ela não termina ao fim da leitura, ela começa quando o questionamento surge.

Notamos que Clarice não subestima seus leitores, e permite-os experienciar a Literatura por meio de suas próprias vivências. Assim como traz Andruetto (2012) e Antunes (2013), notamos em Clarice o potencial interpretativo capaz de fomentar o hábito de leitura nos alunos. Fruir os leitores não é, como traz os autores, sobre a quantidade de obras lidas, mas sobre a qualidade da mediação. A experiência, pela visão de Bondía (2002) também tem suas roupagens dentro do conto clariciano, como vislumbrado na análise, já que a obra está relacionada ao criticismo, ao questionamento e à liberdade. Outrossim, quando começamos a franzir o nariz em busca de uma nova ideia e largamos o hábito de nos contentar em apenas comer cenouras.

3.2.1– O mistério das crianças pensantes

No desfecho de *O mistério do coelho pensante* Clarice Lispector propõe uma reflexão às crianças, para que elas pensem como aquele coelho conseguia escapar da sua casinha. No ato de leitura isso traz fôlego para a interpretação. O que se espera de um final é a justificativa, ou explicação, e o que C.L. nos deixa é com a dúvida e o questionamento. Elucubra-se então de que formas aquele coelho poderia ter escapado, tratando-se de uma história, como a narradora ratifica, real. Nesse contexto, os leitores começam a contatar a autora, enviando-lhe cartas sobre suas teorias acerca da fuga do coelho.

Clarice refere-se a essas cartas: “As cartas das crianças continham as mais variadas soluções. Algumas que me recordo: acusavam os ‘grandes’ de terem matado os coelhinhos e ‘depois virem com a desculpa deles terem sumido’. Outras diziam que os coelhinhos eram tão fortes que haviam separado as grades e fugido. Outras ainda afirmavam que de noite um coelho grande e poderoso os havia libertado do cativeiro. (GOTLIB, 2013, p. 352).

É notável aqui o efeito que o conto atinge nos leitores, de entrar na narrativa e também trazê-la para suas vidas. Ao apostar que os ‘grandes’, referindo-se aos adultos, teriam matado o coelho, a criança já coloca sua experiência de vida para colorir a Literatura. Inventar possíveis soluções torna inesgotável as leituras do conto, já que para cada leitor, novas ideias irão surgindo. Tal exercício corrobora a formação de um leitor arguto, capaz de complementar o texto literário com suas próprias considerações.

O narrador clariceano é bem representado aqui pela sua capacidade de questionar e provocar o leitor. Não se deixam respostas, mas perguntas, pois são essas que movem a própria estética da autora. Em uma crônica, na forma de versos, são colocados diversos porquês. Variadas indagações que pairam na mente dessa narradora, insatisfeita com um mar de respostas para poucas perguntas. Aqui esse caractere é expresso mais uma vez, ao pedir para que os leitores contem a história.

Devemos partir do ponto de que o leitor não é passivo à leitura, mas por meio da interação constrói sua própria leitura do texto. Escapando ao ato de penas trilhar os caminhos feitos pelos narradores. A escrita clariciana convoca a traçar os próprios caminhos, além de completar a história, pode torná-la apenas sua. Então, o leitor interage com o narrador e conta a história a partir de seu ponto de vista. Com as ferramentas oferecidas pelo texto, esse leitor cria seus próprios caminhos pela floresta desenvolvida pelo narrador.

A narradora troca de papel. Desiste, assim, de desvendar o mistério. E transfere essa função para outro. Mediante uma reversão ocorrida no corpo da história, passando a ser uma possível “ouvinte” da história que outro lhe irá contar, apenas aparentemente colabora para dissipar o mistério, já que, dessa forma, instiga-lhe ainda mais a permanência. (GOTLIB, 2013, p. 356)

Aqui, Clarice Lispector torna o leitor ativo no processo não apenas de interpretar o conto, mas de criá-lo junto com ela. Envolvendo também os contadores de história que, certamente, como ela afirma em seu prólogo, serão questionados acerca das lacunas do enredo. O mistério do coelho pensante passa a ser não mais apenas a escapada, mas sim o mistério que é despertado em nós. O desconhecido que nos move e que nos impele a ler cada vez mais e descobrir que sabemos menos do que achávamos que sabíamos. Um ato complexo, que pode parecer magno perante o jovem leitor, mas que Clarice consegue traduzir com eficácia. Inclusive mostrando que a criança é capaz de lidar com os mistérios da vida de modo mais sossegado e simples do que os adultos.

A narradora afirma que as crianças não vivem em jaulas, por isso não precisam fugir como o coelho. Mas além disso, esses leitores estão livres para imaginar e serem tocados pelo texto literário mais facilmente que os adultos. As jaulas que a narradora traz podem ser interpretadas, no processo de leitura, com traves, pré-conceitos e limitações, que muitas vezes impedem os leitores de irem além. A Literatura assume então uma posição libertadora com relação a essas gaiolas que nos limitam.

Quanto mais pensamos, mais conseguimos elaborar outras realidades e situações. Pensar é um ato simples, mas que exige muito trabalho. É preciso desprender-se, por vezes, de algumas crenças, para entender outras. Desligar-se do mundo para entender sua poesia. Refletir é desautomatizar o cotidiano e seguir outros caminhos que antes não nos passavam a vista. Como numa rodovia, ao passar em alta velocidade deixamos passar caminhos paralelos, que também podem nos levar ao nosso destino e ainda trazer outras experiências.

A Literatura é um desses caminhos paralelos, que nos perpassa a todo instante, e que é necessário parar observá-la atentamente e deixarmos-nos afetar pelas narrativas. E os caminhos desenhados por Clarice Lispector são ricos em sensações e experiências que, como ratifica Bondía (2002), exigem uma abertura de si para senti-los. Ela é uma grande arquiteta dos desvios. Clarice nos convida a ser um pouco como ela, a observar a vida em seus detalhes. Assim como faz um coelho que escapa da gaiola simplesmente para farejar novas ideias, nós devemos sair de nossos confortos para respirar a vida na sua íntima simplicidade.

3.3 – Do mistério das páginas aos momentos em sala de aula

Na sequência didática proposta por Cosson (2006), nós temos quatro momentos em sala de aula para desenvolver a prática de leitura literária. A motivação, a introdução, a leitura e a interpretação.³ Temos como público alvo os alunos do sexto ano do ensino fundamental. Iremos citar em cada etapa da nossa proposta os seus enlances com a BNCC. Além disso, por mais que o conto pareça simples, a sua temática pode tornar-se atrativa aos alunos dessa faixa etária. Essa leitura também torna-se pertinente, já que, como esmiuçamos na análise, o caminho de leitura que seguimos aborda a questão da liberdade e do questionar, que é sustentado pelas ideias de Andruetto (2012) sobre a leitura como emancipadora do leitor.

3.3.1 - Motivação

Nosso intuito com a mediação é fazer uma metalinguagem acerca do hábito de leitura. Essa mediação é baseada em um conceito de Cosson (2015) faz referência à

³ Seguindo a sequência básica proposta pelo autor, que também apresenta a sequência expandida, que não iremos abordar nesse trabalho.

mediação literária como um deslocamento do movimento tradicional de se ensinar a Literatura. Uma mediação, segundo o autor, está baseada também no protagonismo do professor, mas com foco na interação com o leitor. Assim, além de traçar caminhos para a importância de se refletir e pensar durante a interpretação, o próprio ato de leitura já um exercício dessas práticas. Logo, na motivação traremos uma discussão sobre o que é um animal doméstico. Até que ponto podemos trazer para o convívio humano algumas espécies que habitam a natureza. O mediador traz imagens com diversos tipos de animais e características desses, essas imagens estão dentro de uma mala, e o professor entra caminhando com essa mala e escolhe um voluntário para retirar as imagens da mala e mostrar aos colegas. Os alunos devem fazer uma lista com cinco animais que eles gostariam de adotar, e que acham possível domesticar.

Os animais são em sua maioria silvestres, contando com alguns convencionais, como coelho, cachorro, tartaruga e gato. Os alunos ficam livres para ler as características e escolher os animais para adotarem. Após esse momento, eles devem entrevistar uns aos outros para saber quais foram os animais escolhidos e por quê. Tal processo deve ocupar metade da aula. Na outra metade os alunos assistem um episódio de *O sítio do Pica-Pau Amarelo*, a série da Globo, produzida em 2000.⁴ O capítulo escolhido é o da adoção do rinoceronte Quindim. Após assistir ao episódio, há um debate com os alunos, já trazendo os pontos sobre animais que pensam e falam, conscientizando sobre direito desses seres e também sobre sua natureza. As perguntas devem provocar os alunos a pensarem os direitos dos animais, como: Você concorda com a atitude do circo? Você já ouviu algum caso de maus tratos a animais para entretenimento? Como você resolveria essa situação?

No episódio o rinoceronte foge do circo e encontra abrigo no sítio de Dona Benta, onde é adotado pelos personagens que lá vivem. A sua fuga do circo se dá devido aos maus tratos que recebe. Aqui já é introduzida a questão da fuga em busca de uma liberdade e de um bem-estar, assim como acontece com o coelho no conto. Os alunos são questionados sobre o quão correto é prender animais para que sirvam de atração pública para as pessoas, e também se o dono do circo teria direito de prender o animal de volta, como queria. Todo debate, mediado pelo professor, deve seguir as vias da natureza dos animais, e fazendo paralelo já com a vida dos próprios alunos. A lucidez de que estamos presos, assim como teve Quindim, nos impele a também fugir.

⁴ Reforçamos que existe uma versão anterior a essa, mas o episódio que será exibido pertence a esse recorte temporal.

Esse momento de motivação, que deve durar uma aula de quarenta e cinco minutos como orienta Cosson (2006), traz os alunos à atmosfera do conto. Até o momento eles não sabem nem o título, nem o conteúdo da obra que irão ler, mas já estão inseridos no contexto da obra. Nesse momento, o mediador começa a coletar os dados que os alunos já conhecem sobre o tema e também suas opiniões. Tal prática cria as conexões para o momento da interpretação, pois com o perfil do conto traçado antes mesmo de ter lido, os alunos já vão formulando ideias para identificar no texto, durante o momento de leitura, o que foi discutido durante a motivação.

Para fazer um desfecho desse momento de motivação, o mediador pede para que os alunos reflitam sobre os animais que já tiveram contato durante a vida e que escrevam o que eles acham que esses animais pensavam. Isso baseado na forma de como era sua relação com esse animal e como ele se expressava com as pessoas também. Os pensamentos devem ser colados em um mural na sala, que está em branco e apenas escrito “o que pensam os animais?”.

Aqui ratifica-se que nossa proposta busca integrar o ensino de língua ao de Literatura, já que se entrelaça aqui a produção textual. A BNCC traz que, na etapa dos anos finais, os alunos devem no eixo da oralidade aprofundar os conhecimentos e os usos da língua oral, levando em consideração os contextos, as interações discursivas e as estratégias de fala e escuta. Enquanto que na produção textual também leva em consideração o exercício do letramento e a escrita de diversos gêneros textuais. Todavia, com relação a essa etapa “é preciso lembrar que a motivação prepara o leitor para receber o texto, mas não silencia nem o texto nem o leitor. É preciso confiar mais em ambos, sobretudo quando tratamos de leitura literária.” (COSSON, 2012, p. 56)

3.3.2 – Introdução

A introdução é um movimento importante na transição entre motivação e leitura. Aqui nós iremos conectar os alunos à estética da autora e às obras. Esse momento é importante para abrir os alunos à experiência, como preconiza Bondía (2002), já que eles estão entrando em um universo até então não visto, que é o da Literatura infantil de Clarice. O mediador seleciona fatos sobre a vida da autora da obra, Clarice Lispector, que assomem à leitura do texto, como apresentamos no primeiro tópico desse capítulo.

Esse primeiro momento tem o objetivo de inserir os alunos dentro da estética da escritora, para que durante a leitura, eles já possam identificar alguns itens que foram

expostos sobre ela. Entretanto, “é preciso que o professor tenha sempre em mente que a introdução não pode se estender muito, uma vez que sua função é apenas permitir que o aluno receba a obra de uma maneira positiva.” (COSSON, 2012, p. 58).

Aqui também deve-se analisar o corpo físico do livro. Falar sobre a capa, quais sensações as imagens do livro despertam nos alunos. A capa é o contato primeiro entre leitor e obra, ela seduz, atrai, pois contém a revelação e o mistério que estão na obra. Observamos, nesse texto de Clarice, que o coelho está correndo com uma mala na mão, já reforçando a mala que professor trouxe na motivação. O que pode se esperar da leitura desse conto? Ele estaria fugindo? Por quê? Para onde? Todos esses questionamentos são levantados e corroboram para a fruição da leitura e do entendimento do texto. Já equipados com informações sobre a autora e vestígios ou questionamentos sobre a obra, partimos então para a leitura.

3.3.3 – Leitura

Após as dinâmicas de motivação e introdução, o mediador prepara os alunos para a leitura do conto. Os alunos abrem as cadeiras em forma de círculo, para que todos consigam se enxergar e o mediador também senta na roda. Professor posiciona a mala no centro da roda. O professor providencia cópias para que alunos leiam em conjunto, uma para cada três alunos, caso o número de pessoas seja muito grande. Essas cópias estarão dentro da mala e um voluntário deve procurá-las e distribuí-las. A leitura deve ser conduzida em diferentes tons, pelo próprio mediador. Fixar em um tom misterioso e sóbrio fará com que eles se sintam mais confortáveis na narrativa. Lembrar que haverá dois momentos, o da leitura oral, feita pelo mediador em grupo, e a silenciosa, feita em trios.

Possuindo a obra física, o professor a apresenta aos alunos. Fazendo a leitura da capa, da orelha e outros elementos que compoñham a obra. Antes de ler o texto também se lê o prefácio, que no caso dessa obra, ele é rico em detalhes, como analisamos na seção anterior, e também promove bom entendimento dos percursos que a obra irá traçar. O professor, ao final desse momento, inicia a leitura coletiva da obra. Ao fim desse momento, faz-se um levantamento de hipóteses sobre a compreensão do texto. Ainda não se trata da interpretação, pois aqui o professor está checando o entendimento do texto pelo texto. Fazer relações com as imagens do livro também é um processo importante, pois as figuras possuem um papel importante na composição do texto.

Além disso, é interessante comparar diferentes capas da mesma obra, mostrando outras edições e suas peculiaridades, assim como a finalidade de cada uma e o público a que são destinadas. Questionamentos que são feitos com relação a essas capas tangenciam a receptividade desses leitores, por exemplo: “Qual capa chama mais a sua atenção?”. Perguntas provocativas como “Você consegue enxergar essa imagem dentro da narrativa?” e “Qual a função dessa figura no texto?”. As perguntas trazem uma lucidez maior sobre o conteúdo que fora explanado.

Após a leitura em voz alta, o professor também solicita que os alunos leiam o texto em voz baixa e individualmente, para encontrar mais vestígios sobre a narrativa. Lembremos, pois, que o professor não é um vigia dos alunos, mas sim um mediador mais uma vez, como nos afirma Cosson (2006). O professor deve acompanhar os leitores para auxiliá-los com relação ao ritmo da leitura. Nessa leitura silenciosa, o professor pede para que os leitores marquem quais pensamentos do coelho Joãozinho são os que eles mais acharam interessantes. Para que os ritmos de todos os alunos sejam respeitados, o professor faz um acordo entre eles, delimitando um tempo para que todos finalizem a leitura.

3.3.4 – Interpretação

O momento de interpretação é importante, pois é nessa etapa que os leitores irão preencher as lacunas do texto com as suas próprias ideias. A interpretação, segundo Cosson (2006), é separada em dois momentos: um interior e um exterior. O momento interior é o complemento da compreensão da obra, pois além de saber sobre o que é o texto, o aluno deve ser capaz de entendê-lo. Essa decifração é o que compõe o momento interior da interpretação. O texto literário, como elucubramos, é como uma floresta, dando as ferramentas, que são os momentos de motivação e leitura do texto, os leitores trilham seus caminhos. Esse trilhar é o processo de interpretação. Eles vão recriar a literatura à sua maneira.

Aqui é importante ressaltar o caráter fruidor do processo de mediação que propomos, que se alinha tanto aos postulados de Bondía (2002), acerca da experiência, quanto à própria BNCC. Já que ao abordar o aspecto artístico-literário do estudo da língua, um dos objetivos propostos é de promover um atravessamento da Literatura, não obstante para “alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover

a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los.” (BNCC, 2016, p. 156).

Já o momento externo é o qual os alunos põem em palavras a sua leitura do texto, e não mais do entendimento sobre ele. O que antes era uma roda de leitura, se torna uma roda de conversa. No caso da nossa aula, as conversas serão guiadas em teorias sobre de que forma o coelho fugia da gaiola, ou será que ele realmente fugiria da gaiola? Os alunos devem expor seus pensamentos e discutir sobre suas ideias. O professor também pergunta se eles sabem o que é farejar um pensamento e então se eles praticam esse ato. Os alunos precisam se sentir livres para expor suas ideias sobre o modo de pensar do coelho e se humanos também sabem farejar ideias.

O professor então faz uma explanação do que é para os humanos esse farejar de ideias, ratificando que pode ser simplesmente pensar. O professor então pergunta se os alunos param para pensar nas coisas que o coelho pensava quando fugia da casinha. Então, os alunos procuram os pensamentos que marcaram e refletem sobre. O professor também pergunta se os alunos se sentem presos, pois no conto é dito que criança não está entre grades. O professor explica que essa prisão pode ser subjetiva também, podemos estar presos por medos, vergonha, castigos, limitações, regras ou até por nós mesmos.

Após essa discussão, o professor pede para que dois voluntários procurem na mala cartas, que são as cartas que os leitores escreveram para Clarice Lispector, e pergunta se eles tiveram ideias parecidas e se acharam as teorias pertinentes. Aqui o professor retoma o comentário acerca do menino que registra que o coelho morrera, que os adultos o mataram, e pergunta aos alunos se eles já tiveram animais que fugiram/morreram. Alunos então vão até o mural e resgatam os pensamentos de seus animais, para encontrar os motivos pelos quais esses seres escaparam ou morreram.

Como atividade avaliativa, têm-se duas etapas, na primeira os alunos irão construir um diário de itinerância, no qual observarão os animais que encontrarem pelos caminhos que percorrem e a partir da sua situação escrever seus pensamentos. O diário deverá ser construído em uma semana. A cada aula de português os alunos que quiserem compartilhar alguma experiência podem compartilhar. A escolha pelo diário se dá pela abrangência desse gênero textual em acolher as experiências dos alunos.

O professor incentiva que, se puderem, os alunos também podem levar comida para esses animais, se for necessário e com a autorização dos pais, para escrever os pensamentos desses animais de acordo com esse afeto também. O professor relembra a situação de Quindim, que fugira do circo pois era maltratado, e que às vezes o animal não

tem uma família como Joãozinho tinha. Caso os alunos tenham medo de animais, algo que pode acontecer, eles também podem ser inseridos na atividade relatando o seu ponto de vista, de quem teme os animais, dos motivos, além de observar a situação dos animais que vivem nas ruas. O diário é livre para que os alunos escrevam da forma que desejarem, e também com desenhos. Podem ilustrar seus diários, fazê-lo em versos, ou até mesmo colocar fotografias.

Ao final, o diário irá ser recolhido para a análise do professor. A avaliação irá se basear nos cuidados em se escrever os textos e também o conteúdo, além da própria experiência e das sensações que os alunos tiveram durante a leitura, a interpretação e a realização do diário. Ao entregar novamente o diário, o professor propõe, como segunda avaliação, que cada aluno escolha um dos animais que escreveram sobre e crie uma história para eles, que também envolva um mistério. As histórias devem ser lidas para os outros colegas numa roda de conversa futura. A produção será feita em sala e em casa, com acompanhamento do professor que irá orientá-los nos processos da reescrita.

Por fim, a intenção é a de que o projeto de leitura dessa obra perpassasse seis aulas, de quarenta e cinco minutos, nas quais serão trabalhadas as questões que envolvem a motivação, introdução, leitura e a interpretação em sala de aula. O propósito aqui não é fomentar o hábito de leitura a partir do fator quantitativo, mas sim uma prática de leitura literária mais demorada de um mesmo texto para que os leitores tenham a oportunidade de viver uma experiência com a leitura do conto e sejam motivados para ler outros textos literários. Baseamos isso na própria ideia de Bondía (2002) de que a falta de tempo é um caráter que impede a experiência, que é o nosso objetivo na construção dessa mediação.

A avaliação é um processo fundamental da mediação literária. Segundo Cosson (2012), o processo avaliativo de uma mediação literária escapa ao estruturalismo do teste assertivo, o qual pode delimitar fronteiras para a interpretação dos alunos. Assim, pensamos no processo de deslocamento dos alunos e, ao mesmo tempo, adaptando-nos ao ambiente pedagógico. Assim, propomos que os alunos observem a realidade ao seu redor, exercendo a sua liberdade e abrindo-se para uma experiência e um contato com uma perspectiva diferente daquelas que estão acostumados. O movimento avaliativo também tem como um alvo maior a perspectiva continuada e a própria percepção do estudante sobre os resultados do seu trabalho e da sua leitura do que a nota em si, que é apenas um diagnóstico. Vale salientar que somos cientes de que em alguns casos os mediadores não tem como escapar dessa, por não terem, em alguns casos, autonomia.

Por fim, com essa mediação, propomos incentivar os hábitos de leituras literárias, e formar sujeitos dispostos a atravessarem-se pela experiência. Almejamos que os leitores, a partir de Clarice Lispector, desbravem diversos outros autores e Literaturas. Além de, com as experiências desenvolvidas dentro da mediação, continuem perpetuando nas suas vidas a Literatura, refletindo, (re)pensando e absorvendo a realidade, a fim de torná-la cada vez mais ideal. A revolução começa no interior, e como uma flor desabrocha, seja na guerra ou no amor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos ao decorrer desse trabalho a importância da mediação para o ensino de Literatura. Isto se dá pois nesse processo consegue-se explorar fatores que os autores que utilizamos, Andruetto (2012) e Bondía (2002), focam como cruciais na formação de um leitor-fruidor e de um sujeito da experiência. Esses fatores são a interação, do leitor com a obra, e também a abertura que pode existir na relação ao texto literário e o que ele tem a dizer. A obra escolhida para a análise, “O mistério do coelho pensante”, possui a potencialidade de promover a experiência, todavia, para esse fim também se exige do leitor abertura para o que estão nas (entre)linhas das páginas, e para isso se destaca o protagonismo do professor fruidor nesse processo. Quanto mais cedo fomentamos esse movimento, mais reflexivos se tornam nossos alunos, e isso influi na capacidade deles de associar diferentes áreas do saber, e também de questionar seu lugar dentro do corpo social.

As implicações da Literatura na nossa vida são múltiplas e o caráter da experiência soma-se a essas reverberações. Vivemos em um país no qual a formação de leitores-fruidores é extremamente necessária, como traz a própria BNCC e Bondía (2002), já que esse leitor também é um sujeito da experiência. São (des)informações que circulam rapidamente e influenciam as mais diversas camadas da sociedade. Numa sociedade de certezas, opiniões extremas, intolerâncias e preconceitos, a aliança entre a leitura literária e a experiência é valiosa, porém, temida, já que dá ao sujeito a possibilidade de enxergar além do que se quer que ele enxergue.

Daí a importância do nosso trabalho para o meio acadêmico, além para o meu desenvolvimento pessoal, como ser humano e futuro profissional das Letras. Ao pautar-nos nessa questão, de trazer a Literatura infantojuvenil como um motor da liberdade e da consciência sobre a inconstância do que achamos que sabemos, estamos incentivando a fruição e estimulando caminhos para a experiência dos leitores infantojuvenis, que por vezes tem suas capacidades de interpretação e leitura subestimadas.

Saber interpretar uma obra e ter a noção de que cada leitura é única é saber respeitar a liberdade do outro, e seus limites também, ou seja é preciso fortalecer as interações entre leitores, entre si, e obras. A unicidade da experiência é destacada por Bondía (2002), assim como as peculiaridades da interpretação é proposta por Andruetto (2012), servindo para nos mostrar que uma aula de Literatura, especialmente a infantojuvenil, é sobre ecoar as vozes desses leitores e incentivar suas ideias. A vida é um

grande interpretar, na qual muitas vezes queremos impor a nossa visão para todos e também aceitamos uma visão sem pensar sobre ela. Por isso não cabe ao mediador impor interpretações, mas sim ponderá-las para que não escapem aos próprios limites do texto.

Na nossa mediação, estamos exercitando a todo instante o contato entre a obra e a vida do leitor. Demonstrando empiricamente o quão próxima a literatura está do leitor, e também que ela não termina no ponto final, na verdade é após ele que ela se completa. As mudanças provocadas ao longo da leitura, nesse caso, de *O mistério do coelho pensante*, serão expressadas na atividade avaliativa. Colocando esses alunos nos caminhos para a formação do leitor-fruidor, que é capaz de reconhecer diferentes olhares sobre as diversas faces do mundo.

Fruir através da Literatura e da experiência é ser consciente da nossa própria liberdade e de como usá-la. Obstinamos que os alunos comecem a perceber a sua fome, assim como o coelho Joãozinho, e saiam das suas gaiolas em busca de novas aprendizagens, novas paisagens e caminhos para trilharem. Esses deslocamentos são o que impedem que as informações prevaleçam sobre as sensações; que o ódio encubra o amor; que o respeito seja ofuscado pela intolerância; que a cegueira e a ignorância aplaquem-se sobre os indivíduos. É assim que formamos uma sociedade mais justa, igualitária e pensante. Precisamos da Literatura. Precisamos da experiência. Precisamos ser mais pensantes. Todavia, a experiência exige 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” (BONDÍA, 2002, p. 24). É esse ideal de Bondía (2002) que buscamos fortalecer dentro da nossa proposta.

Encontramos, por fim, em Clarice Lispector, um caminho possível para aplacar essas necessidades. Utilizando-nos de sua estética voltada para o abraço ao desconhecido, conseguimos conectar as experiências de nós como seres humanos e leitores, navegando por uma interpretação que nos coloca junto ao coelho, em processo de fuga de nós mesmos, buscando nos encontrar num não-lugar. Assim, ao propormos uma mediação de uma obra clariciana, buscamos também problematizar a formação do leitor literário com base em Colomer (2003), Andruetto (2012) e Antunes (2013), para mostrar de que forma a Literatura de Clarice aplaca o que há de essencial para o atravessamento na leitura literária por parte desses autores. Além de ratificar por meio da análise do conto “O mistério do coelho pensante” a pertinência do conceito de experiência, segundo Bondía (2002), para a leitura do conto e também para a formação do leitor literário.

A cada leitor que se abre para a experiência, no sentido empregado por Bondía (2002), é possível diminuir uma mente que se conforma, e é influenciada pelas “informações” alheias, fechando os olhos para problemas sociais que muitas vezes os atingem, e até mesmo elegendo políticos imprudentes e intolerantes. Nesse cenário, encontramos a pertinência de se abordar a leitura de Clarice Lispector na sala de aula como uma experiência de atravessamento e, além disso, de libertação. Essa pesquisa não se esgota, visto que ainda existem questões a serem ponderadas, sobre, por exemplo, avaliar resultados e cumprir demandas institucionais sem comprometer a experiência. Portanto, nosso trabalho possui camadas para desdobramentos futuros, assim como mostrado, dentro da obra clariciana, o vasto universo e potencial para outras leituras e abordagens que incentivem a fruição desses leitores e a formação de sujeitos da experiência.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Nova reunião*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- ANDRUETTO, Maria Teresa. *Por uma Literatura sem adjetivos*. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- ANTUNES, Benedito. *A Literatura Juvenil na Escola*. Revista Brasileira de Literatura Comparada, n.22, p. 11- 29, 2013.
- AS CAÇADAS de Pedrinho. Direção: Márcio Trigo. In: Sítio do Picapau Amarelo. Rio de Janeiro: Rede Globo, 2002.
- BONDÍA, Jose Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Rev. Bras. Educ. 2002, n.19, pp.20-28.
- BORDINI, M. da G., AGUIAR, V. T. de. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília-DF; MEC; CONSED; UNDIME, 2015a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 04mar.2020
- CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Editora ouro sobre azul, 2017.
- CARROLL, Lewis. *Aventuras de Alice no País das Maravilhas & através do espelho e o que Alice encontrou por lá*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2009.
- COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário: Narrativa infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global Editora, 2003.
- COSSON, Rildo. *A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino?*. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 26, n. 3, p. 161-173, set./dez. 2015.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Editora Contexto, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz & Terra, 2013.
- GOTLIB, Nádya Batella. *Clarice: Uma vida que se conta*. São Paulo: EDUSP, 2013.
- KID ABELHA. *Nada sei (Apneia)*. São Paulo: MTV, 2002. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bftvYl3CugA>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2020.
- LISPECTOR, Clarice. *A Hora da Estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- LISPECTOR, Clarice. *A paixão segundo G.H.*. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.
- LISPECTOR, Clarice. *Água viva*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LISPECTOR, Clarice. *O mistério do coelho pensante e outros contos*. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

LISPECTOR, Clarice. *Programa Panorama*. LERNER, Júlio. TV Cultura. 1 de fevereiro de 1977.

LISPECTOR, Clarice. *Todas as crônicas*. Rio de Janeiro: Rocco, 2018.

LISPECTOR, Clarice. *Todos os contos*. Rio de Janeiro: Rocco, 2016.

MANGUEL, Alberto. *No bosque do espelho*. Porto Alegre: Editora Dom Quixote, 2012.

SEGABINAZI, Daniela Maria. *A mediação do professor no ensino de literatura: os discursos oficiais e acadêmicos*. Terras roxas e outras terras revista de estudos literários. 2016.n. 31, pp. 82-93.