

**unesp**  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**Faculdade de Ciências e Letras**  
**Campus de Araraquara - SP**

GABRIELA HERCULANO AZEVEDO

## **Entre leituras e leitores: Clarice na cabeceira**



ARARAQUARA – S.P.  
2023

GABRIELA HERCULANO AZEVEDO

## **Entre leituras e leitores: Clarice na cabeceira**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Conselho, Programa de Pós-graduação em Estudos Literários da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos Literários.

**Linha de pesquisa:** História Literária e Crítica

**Orientador:** Prof<sup>a</sup> Dra. Natalia Corrêa Porto Fadel Barcellos

**Bolsa:** CNPq

H539e

Herculano, Azevedo Gabriela

Entre leituras e leitores : Clarice na cabeceira / Azevedo Gabriela

Herculano. -- Araraquara, 2023

132 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),  
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Orientadora: Natalia Corrêa Porto Fadel Barcellos

1. Clarice Lispector. 2. Contos. 3. Leitores. 4. Estética da recepção.  
5. Letramento literário. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de  
Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

GABRIELA HERCULANO AZEVEDO

## Entre leituras e leitores: Clarice na cabeceira

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Conselho, Programa de Pós em Estudos Literários da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos Literários.

**Linha de pesquisa:** História Literária e Crítica

**Orientador:** Prof<sup>ª</sup> Dra. Natalia Corrêa Porto Fadel Barcellos

**Bolsa:** CNPq

Data da defesa: 29/05/2023

### MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

---

**Presidente e Orientador: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Natalia Corrêa Porto Fadel Barcellos**  
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”/ UNESP – CAMPUS DE ARARAQUARA

---

**Membro Titular: Prof. Dr. Rodrigo Valverde Denubila**  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE UBERLÂNDIA (UFU)

---

**Membro Titular: Prof<sup>ª</sup> Dra. Andressa Cristina de Oliveira**  
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”/ UNESP – CAMPUS DE ARARAQUARA

---

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
**UNESP – Campus de Araraquara**

## AGRADECIMENTOS

A Deus, razão de minha existência, que me agracia com tantas possibilidades e tantos caminhos repletos de desafios, aprendizados e sacrifícios;

A minha família, meu bem mais precioso, que me ensina todos os dias o sentido de amar: à minha amada mãe, Kele, que me apresentou, pela primeira vez, a poética de Clarice Lispector, tendo uma participação muito importante em todo o meu desejo de aprofundar-me nos estudos claricianos, e a quem sou grata por me proporcionar tanta sabedoria, cuidado e amor. Ao meu pai, Henrique, e ao meu irmão, Davi, que sempre acreditaram e confiaram em mim, que me apoiam e incentivam com tanto carinho e cuidado; aos meus avós, Leontina e João Herculano; Marcos e Maria Luzia (in memoriam), que confortam tanto o meu coração, e com os quais aprendi e continuo aprendendo tanto a ser uma pessoa melhor a cada dia;

Ao meu namorado, João Pedro, que de maneira leve e carinhosa, confia, apoia e me incentiva, compartilhando comigo tanto e sempre: amor, sonhos e decisões;

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dra. Natalia Corrêa Porto Fadel Barcellos, por toda a paciência e dedicação que teve comigo e com esta pesquisa. Agradeço também por ter me apresentado ao Letramento Literário, contribuindo para a minha formação profissional;

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por todo o apoio financeiro concedido para a realização desta pesquisa;

Ao Prof. Dr. Rodrigo Valverde Denubila e à Prof<sup>a</sup> Dra. Andressa Cristina de Oliveira, por terem aceitado o convite para participarem como membros titulares da banca examinadora;

À Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Eloísa de Souza Ivan, professora que me acompanhou durante toda a minha trajetória na Graduação, contribuindo para a minha formação acadêmica e me incentivando a pesquisar, cada vez mais, as obras de Clarice Lispector;

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários UNESP, campus de Araraquara, pelo incentivo à pesquisa acadêmica e pela oportunidade de realizar esta pesquisa.

“A leitura é, provavelmente, uma outra maneira de estar em um lugar”.

(José Saramago, *Ensaio Sobre a Cegueira*)

## RESUMO

Clarice Lispector produziu uma diversidade de contos, crônicas e romances, que continuam presentes na vida de todo leitor que se propõe ao enfrentamento de suas obras, as quais conduzem a lugares não imaginados. Montero (2009) ressalta que, para Lispector, o leitor é um personagem curioso e inteiramente individual. Em um processo de leitura, liga-se de maneira íntima e direta ao escritor, fundindo-se a ele. À luz da estética da recepção, o leitor é tão importante quanto o texto, sendo a leitura o resultado de uma interação. Trata-se, nesse caso, de um diálogo entre autor e leitor, conduzido pelo texto. Desse modo, o objetivo primeiro desta pesquisa foi verificar, por meio de uma leitura analítica e interpretativa, os efeitos de sentido criados pelo discurso clariciano materializado na relação autor-obra-leitor, em que se apresentam as impressões de leitura de leitores intelectualizados e selecionados, que compõem a coletânea *Clarice na cabeceira*. Trabalhou-se apenas o primeiro volume, *Clarice na cabeceira* (2009), composto por alguns dos mais belos contos da autora, bem como da Literatura Brasileira, sendo destacados quatro deles: “Amor”, “A imitação da rosa”, “O crime do professor de matemática” e “A bela e a fera ou a ferida grande demais”. O segundo objetivo alcançado por esse estudo foi apresentar os resultados obtidos por uma pesquisa de campo que demonstrasse a leitura interpretativa dos mesmos textos selecionados anteriormente, sob o olhar dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio, leitores em formação, do município de Franca, SP. Utilizou-se, portanto, as teorias da estética da recepção e do letramento literário para o desenvolvimento da oficina, cujo intuito foi o de formar leitores e, mais especificamente, leitores de Clarice Lispector.

**Palavras-chave:** Clarice Lispector; Contos; Leitores; Estética da recepção; Letramento literário

## ABSTRACT

Clarice Lispector wrote a diversity of short stories, chronicles and novels, which remain present in the life of every reader who proposes to face her works, which lead to unimagined places. Montero (2009) points out that, for Lispector, the reader is a curious and entirely individual character. In a reading process, he connects in an intimate and direct way to the writer, merging into him. In the view of the aesthetics reception, the reader is as important as the text, reading being the result of an interaction. It is, in this case, a dialogue between author and reader conducted by the text. Therefore, the first goal of this research, was to assess through an analytical and interpretative reading, the effects of meaning created by the Clarice discourse materialized in the author-work-reader relationship, which presents the reading impressions of selected intellectualized readers, who compose the collection Clarice na cabeceira. In this work has only the first volume, Clarice na cabeceira (2009), consists of some of the author's most beautiful short stories, as well as Brazilian Literature, four of them stand out: "Amor", "A imitação da rosa", "O crime do professor de matemática" and, "A bela e a fera ou a ferida grande demais". The second goal achieved by this study was to show the results obtained by a field research that demonstrated the interpretative reading of the same texts previously mentioned from the perspective of 3rd year high school students training readers in the city of Franca, SP. It used, however, the theories of aesthetics of reception and literary literacy for the creation of a workshop, which goal was to form readers and, more specifically, Clarice Lispector's readers.

**Key-words:** Clarice Lispector; Tales; Readers; Aesthetics of reception ; Literary literacy

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2 O FAZER LITERÁRIO CLARICIANO: UMA PERSPECTIVA DE TRADIÇÃO E RENOVAÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>3 O CONTO NA POÉTICA CLARICIANA: UMA TEMÁTICA DA EXISTÊNCIA .....</b>	<b>26</b>
<b>3.1 O Jardim de Ana: um passeio epifânico pelo conto “Amor” .....</b>	<b>33</b>
<b>3.2 A ferida da existência em “A bela e a fera ou a ferida grande demais” .....</b>	<b>41</b>
<b>3.3. Da imitação ao real de si mesmo: uma leitura de “A Imitação da Rosa” .....</b>	<b>51</b>
<b>3.4 Uma leitura do conto “O crime do professor de matemática” .....</b>	<b>60</b>
<b>4 O LETRAMENTO LITERÁRIO .....</b>	<b>71</b>
<b>5 A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO .....</b>	<b>89</b>
<b>6 PROPOSTA DE FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO CLARICIANO.....</b>	<b>101</b>
<b>6.1 Aulas desenvolvidas durante a oficina .....</b>	<b>102</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>123</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>127</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O encantamento pelas obras de Clarice Lispector é algo que se faz presente na vida de todo leitor que se propõe ao enfrentamento de texto tão admirável, que o conduz muitas vezes, a lugares não imaginados. Como leitora clariciana, experimento essas sensações vivendo o “estranhamento” necessário a cada nova leitura da obra dessa autora. O que era admiração passou a ser objeto de desejo para avançar em águas mais profundas da escrita de Lispector, da qual ainda há muito a se dizer.

O texto literário se constrói através de um processo em que se valoriza a face mais sensorial da palavra, tendo por finalidade a criação de imagens. Na Literatura, encontramos a palavra plurissignificativa, que nos possibilita o reconhecimento de quem somos, enquanto seres complexos. A obra clariciana, dentro dessa perspectiva, nos convida a irmos mais além de nós mesmos, revelando-se essencial para o encontro do “eu” com o mais profundo da condição humana.

A escolha pelo tema desta pesquisa surgiu a partir das reflexões provocadas pela leitura de obras que reúnem as impressões deixadas em leitores da obra de Lispector. Trata-se de uma coletânea composta por quatro volumes que se intitulam *Clarice na cabeceira* (2009); *Clarice na cabeceira: crônicas* (2010); *Clarice na cabeceira: romances* (2011) e *Clarice na cabeceira: jornalismo* (2012).

As duas primeiras publicações foram organizadas por Teresa Montero, e contam com a participação de vinte e dois leitores na primeira, e vinte na segunda. Já os volumes acerca dos romances e do jornalismo possuem o olhar de um único leitor que é também o (a) organizador (a) da obra. São eles, José Castello e Aparecida Maria Nunes, respectivamente. Interessa-nos destacar apenas o primeiro volume, em que são apresentados os contos.

Os dois volumes organizados por Montero (2009; 2010), oferecem-nos a visão da obra clariciana por leitores renomados. Dentre eles, o crítico e escritor Affonso Romano de Sant’Anna; os cantores: Fernanda Takai, Maria Bethania e Caetano Veloso; as escritoras: Lygia Fagundes Teles, Thalita Rebouças, entre outros.

Dentre as instigantes publicações de Clarice Lispector, encontram-se as coletâneas de contos, a saber: *A legião estrangeira* (1964), *Felicidade clandestina* (1971), *A via crucis do corpo* (1974), *Onde estivestes de noite* (1974), *A bela e a fera* (1979) e a primeira, *Laços de família*, de 1960, sendo que nas duas últimas obras encontram-se os quatro contos selecionados para compor o *corpus* desta pesquisa.

Os contos escolhidos foram: “Amor”, “A imitação da rosa”, “O crime do professor de matemática”, que estão na coletânea *Laços de família*, de 1960; e “A bela e a fera ou a ferida

grande demais”, que se encontra na obra *A bela e a fera*, obra de publicação póstuma, publicada em 1979.

O objetivo primeiro desta pesquisa foi verificar, por meio de uma leitura analítica e interpretativa, os efeitos de sentido criados pelo discurso clariciano materializado na relação autor-obra-leitor, em que se apresentam as impressões de leitura de leitores intelectualizados e selecionados, que compõem a coletânea *Clarice na cabeceira*. Foi trabalhado apenas o primeiro volume, *Clarice na cabeceira* (2009), composto por alguns dos mais belos contos da autora, bem como da Literatura Brasileira, sendo destacados quatro deles: “Amor”, “A imitação da rosa”, “O crime do professor de matemática” e “A bela e a fera ou a ferida grande demais”.

A escolha de cada conto sucedeu-se a partir de uma leitura pessoal que me comoveu a levar as obras aos estudantes do 3º ano do Ensino Médio. Não só por evidenciar o estilo clariciano em cada um dos contos, mas também por suas temáticas sociais e existenciais. Os aspectos que permeiam a condição humana, por exemplo: desigualdades sociais; o enfrentamento das relações familiares e amorosas e o papel da mulher diante delas; o sentimento da culpa e da redenção; e o caráter do não pertencimento de si.

Nesse sentido, o segundo objetivo desse estudo, foi apresentar os resultados obtidos por uma pesquisa de campo que demonstrasse a leitura interpretativa dos mesmos textos selecionados anteriormente, sob o olhar dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio, leitores em formação.

No entanto, realizou-se apenas os encontros acerca do conto “Amor”, uma vez que, levando em consideração a realidade da sala de aula e o tempo previsto para cada encontro, foi possível realizar apenas esse conto. Porém, no anexo deste trabalho encontram-se novas propostas de intervenção para uma possível oficina a ser trabalhada a partir dos outros três contos.

Assim, para uma melhor compreensão do tema proposto, bem como dos objetivos a serem alcançados, fez-se necessária uma contextualização da autora e sua obra, enfatizando-se uma abordagem sobre seu fazer literário, mais especificamente dos mecanismos de construção discursivos, temáticos e figurativos dos contos da autora, bem como a recepção às suas obras e a figura do leitor sob o olhar da estética da recepção e do letramento literário.

Além disso, para melhor fundamentar nossas reflexões sobre o fazer literário da autora e dos contos que são *corpus* desta pesquisa, fez-se uma abordagem acerca dessa narrativa curta, discorrendo acerca de sua definição e origem, percorrendo um sucinto percurso histórico.

Desse modo, por meio de uma leitura analítica e interpretativa, objetivou-se uma análise textual, com o intuito de verificar os efeitos de sentido revelados nos escritos de Lispector e na sua relação com o leitor.

A abordagem desta pesquisa é, primeiramente, teórica e encontra-se na área de Literatura Brasileira, cujo respaldo teórico provém de pesquisa bibliográfica tanto no que diz respeito à contextualização da autora Clarice Lispector e de suas obras. Além disso, buscou-se realizar uma abordagem prática, efetivando uma pesquisa de campo e destacando a figura do leitor no que se refere à teoria da recepção e do letramento literário.

Acreditando-se na possibilidade de oferecermos um outro olhar para o conto clariciano, enfatizando-se a figura do leitor e o processo de recepção às obras da autora, esta pesquisa procurou responder aos seguintes questionamentos, que se configuram como problematização da pesquisa: Como se constitui o discurso literário do gênero narrativo conto, dentro de um contexto de tradição e renovação? Quais são os mecanismos de construção da poética clariciano, mais especificamente nos contos “Amor”, “A imitação da rosa”, “O crime do professor de matemática” e “A bela e a fera, ou a ferida grande demais”, *corpus* desta pesquisa? Como se constitui a figura do leitor clariciano em distintos processos de recepção, ou seja, na relação autor-obra-leitor?

A fundamentação teórica parte da leitura de textos teóricos e ensaísticos de autores como Montero (2009; 2010), para apresentar a coletânea *Clarice na cabeceira* – contos, em que são destacadas as impressões de leitura de leitores selecionados. Para falar sobre a estética da recepção e a figura do leitor utilizaremos, sobretudo, as reflexões de Wolfgang Iser (1996), Regina Zilberman (1989) e Luiza Lobo (1992). Acerca da vida e obra de Clarice Lispector, utilizaremos as reflexões de Candido (1977), Gotlib (1995), Moser (2011), Nunes (1995), Ivan (2001; 2005; 2008; 2015), Rosenbaum (2002). Com relação ao letramento literário, serão evidenciadas as perspectivas de Colomer (2003) e Cosson (2021), entre outras fontes.

De acordo com Teresa Montero (2009), Clarice Lispector sempre declarou seu amor por aqueles que tinham paciência de esperá-la através da palavra escrita. Ainda em vida, ela recebeu o carinho dos leitores sob diversas formas. Mas quem é esse personagem chamado leitor? Clarice respondeu: “O personagem leitor é um personagem curioso, estranho. Ao mesmo tempo que inteiramente individual e com reações próprias, é tão terrivelmente ligado ao escritor que na verdade ele, o leitor, é o escritor” (p.11).

Jauss (1994), teórico da literatura da Universidade de Constança, na Alemanha, afirma que a literatura é uma “partitura voltada para a ressonância sempre renovada da leitura,

liberando o texto da matéria das palavras e conferindo-lhe existência atual” (JAUSS, 1994, p.25).

O teórico afirma que a maneira pela qual uma obra literária, no momento histórico de sua aparição, atende, decepciona ou contraria as expectativas de seu público inicial oferece-nos claramente um critério para a determinação de seu valor artístico. Essa distância entre horizonte de expectativa e a obra, ou seja, entre o já conhecido e o novo, denomina-se “mudança de horizonte”, e do ponto de vista da estética da recepção é sobre esse aspecto que recai a determinação do caráter artístico de uma obra literária, ou seja, o leitor é elemento indispensável para o artista reconhecer a sua obra e a si mesmo.

Clarice Lispector provocou verdadeiro espanto nos leitores desde o seu surgimento e continua, até hoje, provocando a mudança de horizonte de expectativas daqueles que decidem “enfrentar” a sua obra. Compreender a relação autor-leitor-obra, não apenas dos leitores intelectualizados, mas também do leitor comum, dentro do contexto da produção clariciana, é um dos propósitos dessa pesquisa.

Lispector produziu uma diversidade de gêneros: romances, contos, novelas, crônicas, entrevistas, livros infantis e outros, todos eles resistindo às tentativas de classificações e definições. Sua narrativa subverte com frequência a estrutura desses gêneros, rompendo com a maneira tradicional de serem narrados.

Em todo seu fazer literário, a autora Clarice Lispector se desprende dos padrões estéticos, que já vinham sendo renovados desde a primeira geração do Modernismo. Inserida na terceira fase do Modernismo Brasileiro, movimento marcado pela ruptura de códigos literários do primeiro vintênio do século XX, Lispector surge no cenário literário brasileiro impactando a crítica com seu discurso existencialista e de introspecção psicológica, diferenciando-se da vertente regionalista abordada até então.

O crítico Antonio Candido (1977, p.128) destaca a ousadia e as qualidades da jovem estreante, dizendo que a inovação da autora não estava apenas na temática apresentada, mas também na materialização de seu discurso, de seu estilo e expressão, classificando a obra inaugural da autora como “[...] performance da melhor qualidade”.

A partir de uma breve apresentação, no conto “Amor”, por exemplo, temos a história de Ana, a personagem protagonista, que vivia uma vida “estável”, sempre se adequando às tarefas domésticas, aos cuidados com os filhos e com o marido. Porém, “uma certa hora perigosa da tarde” é o momento em que ela sai de casa para realizar compras; num dia, já dentro do bonde e de volta para casa, Ana avista, de longe, um cego mascando chicletes. Esse momento causa um “mal-estar”, provoca-lhe uma mudança de horizonte, passando a ter uma visão diferente

daquela que costumava ter: Ana vive a experiência da epifania, ou iluminação. Tudo ao seu redor se ilumina, faz-se novo, porque ela se renova, permite-se viver o autoconhecimento e faz uma escolha consciente.

Em “A imitação da rosa”, a personagem Laura vive também na monotonia dos dias comuns de uma mulher que precisa manter a classe social, estar sempre nos jantares com os amigos, na companhia do marido, tentando se reinventar por meio da percepção que tinha do espaço em que morava, como se ela precisasse provar a todo tempo que tinha personalidade, convicções e escolhas. Vivia um vazio dentro de si por experimentar a falta de filhos e a falta de suas rosas.

No conto “O crime do professor de matemática” tem-se a história do professor de matemática, que precisou abandonar seu cãozinho José, pois ele e sua família não podiam levá-lo na mudança. Com o intuito de amenizar o crime, o professor se depara com um cachorro morto na rua e resolve enterrar o cachorro desconhecido em tributo ao abandonado, ao “original”. Em seguida, desenterra-o, tentando render-se ao crime cometido, pois sentia que não era merecedor do perdão e da redenção.

Em “A bela e a fera” ou a ferida grande demais”, observa-se a história de uma mulher da classe alta, que não conhecia outras realidade além da sua, e assusta-se ao se deparar com um mendigo na rua. Em sua inocência, dá a ele o único dinheiro que tinha: quinhentos cruzeiros. Fica surpresa ao ver a ferida aberta e enorme na perna do mendigo, e ao saber que ele não tinha nada para comer, muito menos as mesmas oportunidades que ela tinha. Comovida com a situação, a personagem ilumina-se, sensibilizando-se com a situação de muitas pessoas que possuem a mesma realidade daquele homem. Forma-se, dentro dela, a sede de justiça social, e o desejo de ajudar o próximo.

As obras claricianas nos possibilitam experimentar a intensidade dos fatos, a empatia pela humanidade, pelo mundo à nossa volta, pois à medida em que me reconheço diante das qualidades e misérias alheias, consigo também reconhecer o outro e compreendê-lo em todas as suas diferenças e convicções.

Destacando-se, ainda que de forma sintetizada, a teoria da Estética da recepção do texto literário Jauss (1994), e das perspectivas de Candido (2000), entendemos que o leitor deve ser colocado em um eixo, a partir do qual se examinam os textos à luz dos fatores internos e externos de produção, ou seja, aqueles que perpassam a estrutura da criação, bem como aqueles que situam o texto dentro de um contexto político-histórico-social, examinando as obras desde a perspectiva de sua repercussão no público até a duração delas no tempo como efeito de sua comunicação contínua.

O texto permanece, portanto, em contato com o leitor, pois a obra lida e apreciada, instala-se no universo dialógico de quem recebe a mensagem concebida por ela. No caso das obras claricianas, por exemplo, que universalizam aspectos da condição humana, as palavras são construídas na mente do leitor de forma transformadora, seguindo-o ao longo de novas leituras.

[...] a leitura, sob essa perspectiva, torna-se mais compreensível e prazerosa para o leitor, já que ele poderá relacionar esses textos a outros textos, estabelecendo o diálogo intertextual e o sentido dessa ‘conversa’ entre textos, autores e leitores, pois uma obra só existe verdadeiramente por meio das leituras que dela são feitas (IVAN, 2005, p. 104).

Essas leituras são, de fato, as que se atualizam especificamente, em função da atualidade e dos conhecimentos dos leitores, os sentidos trazidos por cada obra e suas relações com o meio histórico-social.

Desse modo, destacamos as impressões trazidas por pesquisadores renomados acerca dos contos escolhidos para o corpus da pesquisa, e que compõem a coletânea *Clarice na cabeceira: contos* (2009), organizado por Teresa Montero:

Clarice na cabeceira é uma seleção afetiva de 22 contos de Clarice Lispector feita por leitores que se dedicam a criar ‘instantes de beleza’ em seus trabalhos: são escritores, atrizes, cineastas, cantoras, críticos literários e jornalistas. A frase de Guimarães Rosa ecoa no texto que cada leitor convidado escreveu: ‘Clarice, eu não leio você para a literatura, mas para a vida’ (MONTERO, 2009, p. 11).

Esse é um trecho retirado da *Introdução* da obra, que nos apresenta a relevância do primeiro volume da coletânea, e a importante participação que o leitor tem para Lispector:

‘O personagem leitor é um personagem curioso, estranho. Ao mesmo tempo que inteiramente individual e com reações próprias, é tão terrivelmente ligado ao escritor que na verdade ele, o leitor, é o escritor’ (LISPECTOR apud MONTERO, 2009, p. 11).

A relação estabelecida entre leitor e escritor nas obras de Lispector pode ser compreendida também pela afirmação de Guimarães Rosa, na citação anterior. Ler Clarice não é uma leitura feita apenas quando o leitor se coloca diante do livro em si. Ler Clarice é fazer uma leitura para a vida. A partir das experiências vivenciadas pelas suas personagens, o leitor pode ser capaz de construir suas experiências numa relação evidenciada entre a sua vida e a das personagens, estabelecida pelo processo de leitura. O próprio leitor, no entanto, pode incorporar

o papel de escritor, fundindo-se a ele ao conviver com essas experiências e trazer reflexões a partir delas, ao dialogar com a obra, num processo de leitura ativa.

Sant'anna (2013) afirma que Lispector é uma autora para ser lida em silêncio, pois o que está sendo falado é o inconsciente, é uma voz interior dela e do leitor. Ou seja, ela fala para dentro, ela fala sobre aquilo que está dentro, tanto de suas personagens, quanto de seu leitor, num processo em que o próprio leitor pode ser capaz de se identificar. Seus textos não são exatamente realistas, mesmo quando cita os bairros do Rio; não são voltados para cenas exteriores. Ela utiliza o meio exterior para que suas personagens se relacionem com o outro à sua volta.

Ao se depararem com o outro, seja ele um cachorro, um cego, um mendigo, ou até mesmo uma rosa, as personagens claricianas se deparam com elas mesmas num processo de identificação. O encontro com o outro permite o encontro consigo. E é essa a temática existencialista de Lispector, que nos proporciona o encontro com nós mesmos através de uma perspectiva também social.

## 2 O FAZER LITERÁRIO CLARICIANO: UMA PERSPECTIVA DE TRADIÇÃO E RENOVAÇÃO

Clarice Lispector nasceu em 10 de dezembro de 1920, em Tchetchelnik, na Ucrânia. Seus pais tiveram que se mudar para o Brasil, devido à Guerra Civil que se seguiu à Primeira Guerra Mundial e à Revolução Bolchevique, de 1917. A autora recebeu o nome de Haia, nome de origem hebraica que quer dizer “vida”, “animal” e assemelha-se, foneticamente, à clara, o que justifica o nome adotado por seus pais quando chegam ao Brasil, especificamente em Maceió, em março de 1922, fugindo da violência e da fome.

Morando em Recife, aos sete anos, Lispector começa a escrever contos para a seção infantil de *O Diário de Pernambuco*, que nunca os publicou. “Os das outras crianças eram publicados e o meu não”, relembra Lispector: “logo compreendi por quê: elas contavam histórias, uma anedota, acontecimentos. Ao passo que eu relatava sensações... coisas vagas” (LISPECTOR, *apud* GOTLIB, 1995, p.88).

Além disso, em entrevista concedida, apresentada na obra *Com Clarice*, de Affonso Romano de Sant’anna e Marina Colasanti (2013), a autora relata que, aos 14 anos, escreveu um conto e levou para uma revista que se chamava *Vamos Ler*, de Raimundo Magalhães Jr.

Lispector ficou aguardando, em pé: “Eu era o que sou mesmo, uma tímida arrojada. Eu sou tímida, mas me lanço” (p. 210). Ela deu o conto para ele ler e publicar, mas o jornalista perguntou se ela havia copiado ou traduzido o texto de alguém. Ele não acreditou que uma pré-adolescente de quatorze anos poderia escrever o que ele tinha acabado de ler. Mas ele não sabia que aquela jovem era Clarice Lispector, que foi uma mulher à frente de seu tempo e cuja literatura proporciona encantamentos e questionamentos até hoje, a cada nova leitura.

Para Carlos Mendes de Sousa, em sua obra, *Clarice Lispector: figuras da escrita* (2012), a escrita de Lispector, marcada por uma densidade e amplitude reflexiva, subjaz da necessidade de colocar em prática um experimentalismo envolto pela diferença. Tal necessidade reflete a vontade deliberada de inovar, de romper com a tradição, mas, acima de tudo, dá vida à criatividade de um espírito em permanente inquietação interior na busca de uma expressão original, que sabe que somente a palavra, a linguagem materializada alcança o seu mistério, o inexplicável.

A intenção da autora, em relação à sua linguagem poética, pode ser identificada, conforme Affonso Romano de Sant’anna, na obra *Com Clarice* (2013), com o pensamento de linguistas e filósofos que conferem ao simples ato da prolação o sinônimo de criação. Portanto, o homem, quando fala e se expressa, está criando. Nesse sentido, Lispector diz que:

A compreensão do mundo exterior e interior resume-se numa construção e representação desse mundo dentro do nosso espírito, através de um trabalho mental que depende da linguagem como a marcha animal depende das pernas. Há uma aderência essencial do pensamento às palavras (LISPECTOR apud SANT'ANNA, 2013, p. 61).

Ainda conforme o autor, “é pela linguagem que o homem pode conhecer a si mesmo e se projetar no mundo através da literatura. A linguagem é, portanto, criação” (SANT'ANNA, p. 62). Desse modo, no que diz respeito à temática da liberdade que poderia ser encarada como algo verdadeiro e fundamental das personagens de Lispector, suas raízes estão na própria luta pela linguagem, uma vez que o alcance à liberdade de suas personagens acontecerá na medida em que elas dominarem a si mesmas. O homem, portanto, só será livre quando conseguir se expressar. Essa expressão pode ser através da palavra.

As personagens de Lispector são existencialistas, partem para a construção de si mesmas, ou seja, da existência para a essência. E é graças à liberdade interior que adquirem ao longo das obras, conseguindo se exprimir e se impor aos seres e objetos, que caminharão para a essência (SANT'ANNA, p. 63).

Do mesmo modo que a liberdade é uma palavra que se adquire vivendo, a libertação é uma situação que se atinge pela palavra e expressão de si mesmo. A linguagem não é apenas o traço essencial do homem, ela é o que lhe dá sentido, uma vez que por ela, ele se apodera das coisas e se exprime. É seu elemento diferenciador. Linguagem é, portanto, criação; e o fenômeno da criação inclui os acidentes do caminho, na narrativa (SANT'ANNA e COLASANTI, 2013, p. 63).

A partir da linguagem, tanto o escritor, quanto o leitor passam por esse processo de libertação, pois se deparam com realidades criadoras que podem ser reconhecidas neles mesmos. O escritor, por exemplo, materializa situações que ele mesmo pode ter experimentado, ou a partir de ideias que passaram pelo seu inconsciente. No capítulo seguinte, será feita uma breve explicação acerca da temática existencialista, tendo como base a explicação filosófica abordada por Nicola Abbagnano, no *Dicionário de Filosofia* (2007).

Nesse mesmo sentido, Sant'anna (2013) apresenta um estudo realizado por Antonio Candido, devido ao seu espanto diante da novidade do estilo de Clarice Lispector. O crítico trouxe a ideia de que o compromisso de Lispector é com a linguagem, e não com a realidade empírica. A literatura de Lispector não é realista, mas simbólica.

Seus contos, por exemplo, não transparecem a realidade tal qual ela é. Ao contrário, trabalham sobre uma realidade simbólica, na qual os símbolos corroboram para a construção de

sentido do texto. No trecho a seguir, percebe-se uma definição de sua escrita como um gesto de tentativa na realização concreta de algo. A partir da representação da luta, isto é, do que ela simbolizava e significava, procurou-se materializá-la a partir de palavras, num gesto de procura e busca por algo, com o intuito de significar o símbolo a partir do texto literário:

Desde que me conheço o fato social teve em mim a importância maior do que qualquer outro: no Recife, os mocambos foram a primeira verdade para mim. Muito antes de sentir “arte”, senti a beleza profunda da luta. Mas é que tenho um modo simplório de me aproximar do fato social: eu queria era “fazer” alguma coisa, como se escrever não fosse fazer. O que não consigo é usar escrever para isso, por mais que a incapacidade me doa e me humilhe (LISPECTOR apud SANT’ANNA, 2013, p. 84).

Ainda conforme o autor, em relação ao processo criador de Lispector, pode-se encontrar nos textos reunidos em “Fundos de gaveta”, parte final de *A legião estrangeira*, a confirmação de sua fidelidade à uma voz inconsciente. O que se diz de diversas formas que escrever é uma “submissão ao processo”, exemplificando:

(...) o processo de escrever é todo feito de erros - a maioria essenciais -, de coragem e preguiça, desespero e esperança, de vegetativa atenção, de sentimento constante (não pensamento) que não conduz a nada, e de repente aquilo que se pensou que era “nada” era o próprio assustador contato com a tessitura de viver e esse instante de reconhecimento, esse mergulhar anônimo na tessitura anônima, esse instante de reconhecimento (igual a uma revelação) precisa ser recebido com a maior inocência de que se é feito. O processo de escrever é difícil? Mas é como chamar de difícil o modo extremamente caprichoso e natural como uma flor é feita (LISPECTOR apud SANT’ANNA, 2013, p. 87-88).

O processo de escrita é libertador e natural, uma vez que ele se torna fundamental para algumas pessoas, como é o caso de Clarice Lispector, que se entrega ao movimento da escrita. Conforme a ensaísta Berta Waldman (1992), em sua obra *Clarice Lispector: a paixão segundo C.L.*, Lispector diz que deve ser entendida com o corpo, pois com ele escreve. Da mesma forma que ela escreveu e dedicou-se a uma escrita específica, seus leitores também devem se dispor a tal ação.

Quando perguntavam a Clarice Lispector como ela escrevia, respondia: “não têm pessoas que cosem para fora? Eu coso para dentro” (LISPECTOR apud WALDMAN, 1992, p. 13). Nesse caso, sua escrita pende para a sensibilidade. Ela é, portanto, introspectiva e aborda as complexidades e as incompletudes do “eu”, em seu estado mais íntimo e reflexivo.

Nessa mesma obra de Berta Waldman (1992), há diversas afirmações de Clarice Lispector sobre o ato da escrita: “Cada vez que escrevo é como se fosse a primeira vez. Essa capacidade de me renovar toda à medida que o tempo passa é o que eu chamo de viver e escrever” (p. 18). E mais ainda: “As recompensas de escrever são as de escrever apenas. Escreve-se porque se sente sozinho no mundo, o que não é uma verdade de fato, mas uma verdade íntima” (p. 21).

A escrita, nesse caso, pode ser compreendida como uma ação individual e, portanto, única. Escrever, conforme Lispector, é colocar uma verdade para fora de si, na tentativa de compreender o sentimento. Outro trecho em que ela materializa suas intenções com a escrita é o seguinte:

“Minhas intenções se tornam mais claras ao esforço de transpô-las em palavras. É neste sentido, pois, que escrever me é uma necessidade. De um lado, porque escrever é um modo de não mentir o sentimento (a transfiguração involuntária da imaginação é apenas um modo de chegar). de outro lado, escrevi pela incapacidade de entender se não usar o processo de escrever. Escrever é compreender melhor” (LISPECTOR apud WALDMAN, 1992, p. 22 e 23).

Lispector possui capacidade de dar vida própria às palavras, trazendo-lhes a sua beleza e completude, ganhando o seu sentido mais intenso e profundo. A escritora também diz o que precisa ser compreendido pelo silêncio, pela palavra não dita. Lispector permite a existência da palavra e da não palavra, através de um paralelo existencial de suas personagens.

A paixão pela existência é algo que se faz presente na obra da autora, e diz respeito ao modo como ela se relaciona com o texto. Conforme Waldman (1992), Lispector encontrou na linha de análise introspectiva da consciência individual, o seu caminho singular de acesso à ficção.

Se no momento de nosso nascimento nos “cobram” o choro para que nossos pulmões se encham de ar e tenhamos a vida, quando encontramos Clarice Lispector somos “golpeados” no estômago a cada nova leitura, que nos retira o fôlego e nos coloca à prova das certezas da vida. Essa perturbadora linha tênue que a autora crava entre o viver e o sobreviver vai ao encontro da busca incessante de respostas que procuramos na quase insuportável lucidez do existir.

Como destaca Cunha (2012), em seu artigo *Clarice: olhares oblíquos, retratos plurais*, “Clarice de muitas perguntas e, quase sempre, nenhuma resposta, ou uma resposta que seria a própria experiência de vida, de escritura e de compromisso com lúcida e dolorosa sensibilidade” (p.7).

Nesse sentido, compreende-se que na poética clariciana o enredo é simples, de densidade psicológica, valorizando os movimentos interiores das personagens e permitindo uma análise mental subjetiva a partir de um narrador em terceira pessoa onisciente, ou de um fluxo de consciência, cujo foco narrativo é o monólogo interior.

Desse modo, o tempo na narrativa clariciana também é predominantemente psicológico, enfatizando o interior das personagens, o que permite com que Lispector rompa com a tradicional sequência narrativa de começo-meio-fim. Em relação às personagens claricianas, prevalecem as esféricas, as quais são apresentadas, dentro da narrativa, com maior complexidade e capazes de nos surpreender.

Rosenbaum (2002), em sua obra *Clarice Lispector*, destaca que a autora continua sendo até hoje indecifrável, seja para o seu público cativo, ou para os que a leem pela primeira vez. A autora fez de seus textos um vasto itinerário de uma identidade inquieta e turbulenta, inadaptável às expectativas sociais e resistente às tentativas de enquadramento, classificações e definições, uma vez que sua Literatura traz temas que envolvem a condição humana, tornando-a universal.

Ao fazer uso constante de imagens, metáforas, antíteses, paradoxos, símbolos e sonoridades, Clarice Lispector funde a prosa à poesia: a autora busca as potencialidades existentes na língua e emprega, na prosa narrativa, recursos próprios da linguagem poética, especificamente os do gênero-lírico, oferecendo-nos o que, modernamente, é nomeado de *narrativa-poética*, sendo este um outro aspecto bastante importante da escrita clariciana.

Ao conceituar narrativa poética, J-Y Tadié (1994) comenta que esta é uma narrativa em prosa que toma emprestado ao poema meios de ação e seus efeitos, havendo nela um conflito constante entre a função referencial, com seu papel de evocação e de representação, e a função poética, que chama atenção para a própria forma da mensagem (IVAN, 2015, p.51).

Para Tadié (1994), a análise das narrativas poéticas deve sempre levar em conta técnicas descritivas do romance e do poema, ao mesmo tempo. Em seu ensaio, cita Jakobson, e redireciona o leitor para uma reflexão sobre função poética da linguagem, ao confrontar os procedimentos da narração com a poesia. Ele disserta que a função poética assume, nas narrativas poéticas, um papel bem mais relevante que a referencial, como observou a pesquisadora mencionada anteriormente.

Os textos de Lispector, porém, revelam a modernidade estrutural: narrativas simples e com personagens densas, as quais materializam os conflitos da existência humana. Por isso é que Benedito Nunes, em sua obra *Leitura de Clarice Lispector* (1973), ao falar do estilo clariciano, comenta que este é marcado por certas matizes poéticas que indicam o movimento em círculo,

da palavra ao silêncio e do silêncio à palavra, evidenciando-se um teor expressivo e densamente metafórico.

Bella Jozef, no *ensaio Clarice Lispector: a recuperação da palavra poética*, de 1982, diz que, em Lispector, a palavra resgata o seu valor poético e se revela como uma “alegoria” da condição humana em que, graças à linguagem da arte, gerada em poesia da palavra, o real fala de si mesmo. Desse modo, as narrativas de Lispector sugerem questões acerca do próprio “eu”. Sua linguagem literária oferece possibilidades de provocação, questionamentos e reflexão.

Outro aspecto importante nas obras da autora, embora ela nunca tenha feito uso da palavra, é a “epifania”, a qual pode ser compreendida como um sentimento que envolve suas personagens. Segundo Massaud Moisés (2004), no *Dicionário de termos literários*, a palavra “epifania” do grego (*epipháneia*), significa manifestação, revelação; e do latim (*epiphania*), aparição. Sob a influência de James Joyce, o termo ganhou espaço na Literatura com o sentido de “iluminação”, “revelação”:

Por epifania entendia uma súbita manifestação espiritual, tanto na vulgaridade da fala ou do gesto, quanto numa frase memorável da própria mente. Acreditava ser função do homem de letras registrar essas epifanias com extremo cuidado, visto serem elas os momentos mais delicados e evanescentes (Stephen Hero *apud* MOISÉS, 2004, p. 156).

Ela é compreendida, portanto, como um momento de revelação, de iluminação. Em relação às obras claricianas, esses momentos representam o contato da personagem consigo mesma, dentro de uma dimensão interior e psicológica, resultando no autoconhecimento e permitindo a percepção de algo que já existia, mas que era ainda uma incógnita, principalmente pela falta de conhecimento do “quem sou eu?”; “qual o meu propósito nesse mundo?”.

Conforme Sant’anna (2013) o termo “epifania”, em relação à literatura, significa o relato de uma experiência que a princípio se mostra simples e rotineira, mas que manifesta toda a força de uma inesperada revelação. É a percepção de uma realidade atordoante, em que os objetos mais simples e as situações mais cotidianas corroboram para a iluminação súbita na consciência dos personagens.

Em Clarice, o sentido de epifania se perfaz em todos os níveis: a revelação é o que autenticamente se narra em seus contos e romances. Revelação a partir de experiências rotineiras: uma visita ao zoológico, a visão de um cego na rua, a relação de dois namorados ou a visão de uma barata dentro da casa (...) Considerada a narrativa da Clarice como uma epifania, localiza-se melhor a problemática da escrita enquanto um rito que se cumpre como forma de “submissão ao processo” (SANT’ANNA, 2013, p. 89 e 90).

Ainda segundo o autor, há dez motivos recorrentes e significativos para a compreensão da escritura enquanto epifania nas obras de Clarice Lispector. São eles: o espelho, os olhos, os bichos, a linguagem, a família, o objeto, o jogo e o rito, o pai, a relação entre “eu” e “outro”, e a epifania de fato. Há outros motivos, como por exemplo, o silêncio e a fala; o mistério e o inexplicável; a maçã; a montanha; a perda e o ganho; o amor e o ódio.

Os momentos epifânicos são chamados “ritos de passagem” (SANT’ANNA, p. 133). Esses ritos podem ser concebidos a partir de uma sequência, que diz respeito aos ritos preliminares (pré-epifania); aos ritos limiáres (epifania); e aos ritos pós-limiáres (pós-epifania). Esses ritos permitem a celebração de uma passagem para a ressurreição, isto é, para uma vida nova.

Em termos gerais, mais internos e relativos à obra de Clarice, pode-se dizer que o que tenho chamado de epifania e liminaridade se inscrevem no âmbito da catástrofe. Catástrofe em que a personagem se decompõe, expõe-se pelo avesso, revela sua contraditoriedade e vive a náusea e o enjoo existencial (SANT’ANNA, 2013, p. 145).

Nas obras de Lispector, a palavra epifania não aparece. No entanto, toda a atmosfera se circunscreve por outros vocábulos e pelo ritual da própria escrita. A autora desenvolve uma escrita centrada no inconsciente.

Vocábulos surgem explicitando o campo semântico da revelação: “crise”, “náusea”, “inferno”, “mensagem”, “assassinato”, “cólera” e “crime” são termos referenciadores da epifania (...) É todo um jogo de equilíbrio e desequilíbrio entre um antes e um depois, marcando a submissão a um processo que ultrapasse os actantes (SANT’ANNA, 2013, p. 104).

O momento de revelação e iluminação, ou seja, o reconhecimento que as personagens claricianas passam a ter sobre si mesmas é doloroso, causa enjoos, náuseas e conflitos internos, pois estão no processo de autoconhecimento. Porém, conhecer a verdade sobre si mesmo também pode ser libertador.

No mesmo sentido, o leitor, ao ler uma situação recriada pelo escritor, também pode passar por esse processo de revelação dele mesmo, diante da experiência e do encontro com o outro. Nesse caso, o leitor clariciano se depara com as personagens de Clarice Lispector e com as próprias palavras materializadas da autora. Ele entra no mesmo percurso de iluminação das personagens de Lispector, ao se depararem com o exterior que reflete no interior.

O discurso da autora, permeado de palavras plurissignificativas e simbólicas, faz da leitura um instrumento de expansão do autoconhecimento, sendo provocativa, cativante e

incômoda, proporcionando a cada nova leitura, um alargamento de horizontes necessário ao bom texto literário.

Ler Clarice Lispector é dizer sim à busca pelo autoconhecimento e pela profundidade da vida. Suas obras sempre terão algo a nos dizer na medida em que damos abertura a ela. Um leitor de Clarice Lispector nunca termina sua leitura da mesma forma que a começou, pois Lispector, a partir de seu discurso, nos faz refletir sobre os cantos mais obscuros do nosso inconsciente, da existência e da condição humana.

É importante ter em mente, a partir de tudo o que foi evidenciado neste capítulo, que Lispector trouxe várias inovações para a Literatura. No entanto, seu discurso poético foi construído a partir de outros discursos. Houve todo um universo e uma bagagem literária que ajudou a construir a escritora Clarice Lispector. Antes de ser escritora, ela foi também leitora. A partir de sua leitura de mundo, criou sua produção literária. Lispector é, portanto, fruto de suas leituras.

Para complementar essas reflexões, é importante ressaltar que na obra intitulada: *Para uma refeitura do livro sobre Dostoievski* (1961), Mikail Bakhtin trouxe a seguinte afirmação: “eu não posso me arranjar sem um outro, eu não posso me tornar eu mesmo sem um outro; eu tenho de me encontrar num outro para encontrar um outro em mim” (p. 287). Nesse sentido, Lispector tornou-se a escritora que é considerada hoje, pela crítica literária, devido ao diálogo e à identificação que adquiriu com outros textos.

A autora Olga de Sá, em sua obra intitulada *A escritura de Clarice Lispector*, e publicada em 1979, afirmou que no ambiente literário brasileiro apontaram semelhanças entre o estilo literário de Lispector com o do autor Lúcio Cardoso. A partir da convivência entre ambos, ele a ajudou a escolher o título do seu primeiro livro. A estudiosa sustentou também que “as epígrafes de alguns de seus livros apontam leituras de Joyce, Augusto dos Anjos, Paul Claudel, Upanishads, da Bíblia” (p. 230). Além disso, afirmou que houve algumas influências estrangeiras, as quais foram:

No campo filosófico: da Fenomenologia e do Existencialismo, de Kierkegaard, Heidegger, Sartre. No campo religioso e místico: de Santa Teresa, São João da Cruz, Mestre Eckardt e doutrinas orientais. No campo literário: de Kafka, Joyce, Virgínia Woolf, Katherine Mansfield, Bernanos, Graham Green, Julien Green e Rosamund Lehmann (SÁ, 1979, p. 230).

Na biografia sobre Clarice Lispector, escrita pela biógrafa Teresa Montero e intitulado: *À procura da própria coisa* (2021), a pesquisadora trouxe alguns livros lidos e indicador por Lispector na coluna do Jornal do Brasil entre 1967 e 1973. Dentre eles, encontram-se as obras:

*Humilhados e ofendidos* e *Crime e castigo*, de Dostoiévski; *Cem anos de solidão*, de Gabriel Garcia Márquez, e o *Seminário dos Ratos*, de Lygia Fagundes Telles.

Lispector teve, desde a infância, uma relação de intimidade com o livro. Conforme a biógrafa e pesquisadora Nádia Batella Gotlib, em seu livro, *Clarice: uma vida que se conta* (2011), é possível compreender que ela manteve com o livro uma relação “estranha”, como se fosse “coisa viva” (p. 81). A pesquisadora trouxe um depoimento da própria Clarice, em uma entrevista concedida ao Museu da Imagem e do Som, no Rio de Janeiro, em 1976, que diz o seguinte:

Depois, quando eu aprendi a ler e a escrever, eu devorava livros! Eu pensava, olha que coisa! Eu pensava que livro é como árvore, é como bicho: coisa que nasce! Não descobria que era um autor! Lá pelas tantas, eu descobri que era um autor. Aí disse: “Eu também quero” (LISPECTOR apud GOTLIB, 2011, p. 81).

O leitor clariciano, ao ler as obras de Lispector está lendo também o discurso de outros autores. Clarice tornou-se escritora depois de se identificar como leitora. É importante pensar que, assim como ela foi conquistada por seus autores preferidos, seus leitores também são conquistados por ela, a cada releitura e nova leitura. É a partir dessas reflexões que se pode considerar, também, sua importância para e na Literatura brasileira.

### 3 O CONTO NA POÉTICA CLARICIANA: UMA TEMÁTICA DA EXISTÊNCIA

Conforme a autora Nádya Gotlib (2003), em sua obra *A Teoria do conto*, a palavra “conto” deriva do latim *compŭtus*, que significa “conta”. Essa definição justifica o surgimento do conto, pelo fato de a história humana ser feita a partir de acontecimentos e experiências que (in)conscientemente são perpassadas e contadas de geração em geração desde que o mundo é mundo. “Suas origens são antigas e remontam [...] às baladas da pré-história” (p.23).

Essa atitude inata de contar estória ao longo do tempo de modo oral, criou, na condição da narrativa, o critério de invenção, que se desenvolveu de um interlocutor para o outro. E assim, de forma natural e despreziosa, surgiu o conto no seu caráter popular. É notório perceber que o conto, em sua primeira fase, se constituiu oralmente, num tempo em que a escrita era praticamente inexistente.

Uma oralidade fantasiosa e inventada assumia um papel fundamental na repetição dessas histórias, exatamente pela condição conativa de que eram feitas, sempre para públicos novos, que permitiam se envolver e acreditar no que estava sendo dito – reflexos herdados até hoje.

Buscando eternizar tais estórias, o conto atingiu, após a fase oral, a fase escrita, em que, ao longo de seu percurso, assumiu uma preocupação estética e literária. Giovanni Boccaccio surge, em 1350, com a obra *Decameron*, um clássico de contos que além de inaugurar o primeiro padrão estético do gênero, influenciou mais tarde nomes como Charles Perrault, La Fontaine, entre outros.

Gotlib (2003) apresenta à palavra conto três acepções que foram estabelecidas pelo estudioso e pesquisador Júlio Casares: relato de um acontecimento; narração oral ou escrita de um acontecimento falso; fábula que se conta às crianças para diverti-las.

Conclui-se, então, que os três conceitos revelam um ponto em comum na definição de narrativa, sendo uma ação, um efeito ou um processo de narrar, de relatar, de expor um fato, um acontecimento ou até mesmo uma situação (real ou imaginária), por meio de palavras; ou seja, uma narração.

Ainda de acordo com Gotlib (2003), o conto se faz por essas tentativas que se sucedem e que não chegam a constituir um fio de grandes ações. Nem mesmo a última delas se sobressai demais às outras. Mas são fatalmente, todas e cada uma, manifestações fortes e comoventes da desgraça e da solidão humana. Não há mesmo ninguém a quem confiar a sua dor. Não há mesmo ninguém a quem contar a sua estória.

Para a ensaísta, pode-se comparar a estrutura do conto como *flashes* de luz. Desse modo, transporta acontecimentos da vida cotidiana, com ou sem importância, os quais são

considerados, pelo narrador, relevantes para a criação de um discurso e, conseqüentemente, na formação de uma diegese densa e de caráter profundo. Sendo assim, essa formação pode despertar no leitor uma fixação que o prende até o fim. Na estrutura do conto, o escritor-narrador está livre para antecipar o clímax da narrativa desde o início. Ele pode, ao longo do percurso, retomar os fatos para criar efeitos de sentido que enriqueçam a diegese e não façam perder a característica de simplicidade:

O conto pode ter até uma forma mais desenvolvida de ação, isto é, um *enredo* formado de dois ou mais episódios. Se assim for, suas ações, no entanto, são independentes, enquanto no romance dependem intrinsecamente do que vem antes e depois. O conto é, pois, conto, quando as ações são apresentadas de um modo diferente das apresentadas no romance: ou porque a ação é *inerentemente curta*, ou porque o autor escolheu *omitir algumas de suas partes*. A base diferencial do conto é, pois, a *contração*: o contista condensa a matéria para apresentar os seus melhores momentos. Pode haver o caso de uma ação longa ser curta no seu modo de narrar, ou então ocorrer o inverso (GOTLIB, 2003, p. 64).

Angélica Soares, em sua obra *Gêneros Literários*, publicada em 1993, comenta que ao invés de representar o desenvolvimento ou corte na vida das personagens, procurando abranger um total, o conto aparece como uma amostragem, como um flagrante, pelo qual vemos registrado um episódio singular e representativo. Quanto mais concentrado, mais se caracteriza como arte de sugestão, resultante do rigoroso trabalho de seleção e harmonização dos elementos selecionados e de ênfase no essencial.

A esse mesmo respeito, Alfredo Bosi, em sua obra: *O conto brasileiro contemporâneo*, publicada em 2004 comenta que o conto contemporâneo tem assumido formas surpreendentes graças à sua variedade, pois se assemelha à crônica, ao drama, e ao documentário, variando-se de acordo com a linguagem utilizada.

O conto pode englobar, ao seu modo, todos os estilos de ficção, de maneira que o autor precisa desenvolver técnicas de invenção e sintaxe compositiva em que fiquem transpostas as diferenças com o lírico, o dramático, e consiga, ao mesmo tempo, abordar toda a temática do romance colocando os princípios de composição em jogo.

Além disso, ele afirma que a invenção do contista se faz por “achamento” de uma situação que o atraia, mediante um ou mais pontos de vista, espaço e tempo, personagens e trama. Desse modo é que a escolha que o contista faz do seu universo não é aleatória ou inocente. A opção e as predileções acerca da narrativa estabelecem uma relação proposital com o mundo narrável.

O conto contemporâneo é multifacetado, pois reflete as situações mais diversas da nossa vida real ou imaginária, constituído no espaço de uma linguagem moderna, sensível, tensa e empenhada na significação. Clarice Lispector, por exemplo, utilizou-se do conto como forma de expressão e o fez com tanta sensibilidade que seus textos, desde a sua estreia, com a publicação de *Perto do coração selvagem* (1943), revelam a modernidade estrutural: narrativas simples com personagens densas, as quais materializam os conflitos da existência humana, do ser e estar no mundo.

Para Benedito Nunes (1973), em *Leitura de Clarice Lispector*, o conto lispectoriano, embora apresente um estilo inovador, rompendo com a sequência lógica de começo, meio e fim, esperada de uma narrativa tradicional, respeita as características fundamentais do gênero conto, ao se concentrar num só episódio, que lhe serve de núcleo e corresponde a um determinado momento da experiência interior da personagem.

Desse modo, os contos lispectorianos abordam contextos triviais, do cotidiano. Porém, a temática escolhida por ela é, assim como trouxe o teórico Júlio Cortázar, em *Alguns aspectos do conto* (2006), em relação a um bom tema literário, uma espécie de “ímã” em relação à um bom tema literário, uma vez que:

[...] um bom tema atrai todo um sistema de relações conexas, coagula no autor, e mais tarde no leitor, uma imensa quantidade de noções, entrevisões, sentimentos e até ideias que lhe flutuavam virtualmente na memória ou na sensibilidade; um bom tema é como um sol, um astro em torno do qual gira um sistema planetário de que muitas vezes não se tinha consciência até que o contista, astrônomo de palavras, nos revela sua existência (CORTÁZAR, 2006, p. 157).

Desse modo, ao revelar a existência da temática abordada em seus contos, pode-se dizer que Lispector atrai esse sistema de relações conexas e, em alguns momentos, desconexas por apresentarem uma tentativa de compreensão e autoconsciência das próprias personagens. Revela-se, então, a existência da temática de Clarice Lispector.

Após a publicação de três romances, sendo eles: *Perto do coração selvagem* (1942); *O Lustre* (1946) e *A Cidade Sitiada* (1949), a autora publica o seu primeiro livro de contos: *Laços de família*, de 1960. Essa coletânea de contos é fruto da maturidade de Lispector, como esposa e mãe, bem como sobre sua percepção e tentativa de ainda buscar compreender o “ser mulher” na sociedade brasileira.

Sabe-se que Lispector possui certo interesse pelo universo feminino em suas obras, e em *Laços de família* não é diferente. A autora nos apresenta protagonistas que vivem o modelo

tradicional de dona de casa. Encontra-se, já no título da obra, a temática central dos contos pertencentes a *Laços de família* (1960): o cotidiano familiar de uma mulher que também é esposa e mãe.

A autora Berta Waldman, em seu livro: *Clarice Lispector: a paixão segundo C.L.*, afirma que na obra citada anteriormente a mulher representa papéis já estabelecidos pela sociedade, como por exemplo, o papel de mãe, esposa e dona de casa. Tem-se a seguinte afirmação:

É nos limites da casa que se constrói e se define o desempenho do papel feminino. Espaço circunscrito, os olhos aprendem a enxergar o detalhe, o pormenor: olhar miópico. Mas aprendem a olhar para dentro. A vida subjetiva constitui, no mundo de Clarice Lispector, uma possibilidade de transgressão do sistema das relações práticas (WALDMAN, 1992, p. 118).

O meio familiar é construído como aquele que representa a condição da mulher a um cotidiano repressivo e alienador. Porém, os olhares vagos e limitados das personagens femininas podem ser capazes de fazê-las enxergar além do que veem e do que está no mais íntimo delas mesmas. O “olhar para dentro de si” é uma maneira, segundo a ensaísta, de transgredir o esperado, o tradicional, o padrão de vida da mulher exemplar.

A violência represada dos sentimentos primários que, de repente, explodem é um traço comum nas personagens de Clarice Lispector. Neutralizada pela vida diária, a violência é avivada pelo silêncio em que vivem a personagem. E essa violência é sempre a manifestação de um interesse apaixonado pela existência (WALDMAN, 1992, p. 118).

Dizer sim à essa busca pela tentativa de compreensão da própria existência é honrar a própria vida; é colocar-se no centro, enxergar-se e se afastar de um papel submisso imposto pela sociedade. Pensar é também uma forma de se tornar protagonista da própria vida. As personagens claricianas tomam sua existência para elas quando dão abertura à compreensão de quem são.

Tendo isso em vista, serão feitas algumas análises sobre os contos estabelecidos e mencionados anteriormente. Em relação à coletânea de contos: *A Bela e a Fera* (1979), o seu título foi dado pelo filho de Lispector: Paulo Gurgel Valente. Ela foi escrita por Clarice Lispector em 1977 e publicada dois anos depois.

O livro é dividido em duas partes: a primeira é composta por seis contos e a segunda, por “A Bela e a Fera” ou “A Ferida Grande Demais”, que foi o último conto escrito pela autora. Waldman (1992) diz que os contos são aparentados aos romances, e vice-versa:

O que nestes é amplitude geográfica, naqueles é apenas esboço. Esboço que marca e amarra situações, *flashes*, momentos singulares que em seus romances se complicam e se expandem num passo mais moroso, lacunoso e difuso (WALDMAN, 1992, p. 106).

A estudiosa Berta Waldman (1992) afirmou também que há, portanto, uma linha de continuidade entre os romances e os contos de Lispector: autoconhecimento e expressão, existência e liberdade, contemplação e ação, linguagem e realidade, o “eu” e o mundo, natureza e cultura, bem como as relações intersubjetivas. “Esses são pontos de referência do horizonte de pensamento presentes na ficção da autora” (p. 106). A temática de Clarice Lispector, seja através de romances ou contos, é marcadamente existencial. “O mundo de Clarice é vivo. Ele pulsa de corpo inteiro” (p.106).

Sendo assim, todos os elementos estruturantes de sua obra, são recursos essenciais e necessários para captar esse intuito existencial. O gênero “conto” exige um certo planejamento no que diz respeito às narrações dos fatos, às apresentações acerca do espaço, à quantidade de personagens, e ao tempo da narrativa. É por isso que, conforme a estudiosa, nos contos de Lispector não há espaço para digressões filosóficas, e o resultado mostra-se direto e intenso.

Mesmo em uma narrativa curta, a autora consegue captar a temática existencial a partir de sua linguagem extremamente poética. Para compreender melhor as narrativas claricianas, bem como o que elas têm a nos dizer, é necessário atentar-se não só à palavra, mas ao silêncio também. Ao silêncio instaurado depois da palavra, que é um saber que não se pode dizer, mas sentir e refletir.

Entre a palavra e o silêncio, entre o que diz e o que está implícito em seu dizer, situa-se o texto de Clarice. Ler o seu texto é penetrar nesse âmbito elétrico onde forças opostas se digladiam. Recuperar a vida concreta significaria reunir o par vida e morte, reconquistar o um no outro, o tu no eu, e assim descobrir a figura do mundo na dispersão de fragmentos (...) Esse silêncio constitui também o mistério insondável da existência (WALDMAN, 1992, p. 122 e 123).

Ler Clarice Lispector é sempre uma incógnita. Nunca sabemos, a princípio, o que de fato suas narrativas querem nos dizer. De certo modo, elas nos fazem sentir, a partir do arranjo literário clariciano, a dor, o encontro, a angústia, o ser e o estar diante do outro. Utilizando as afirmações simbólicas de Nunes (1973), a narrativa de Lispector continuará sendo o que os contos confirmam: o desdobramento do sujeito que se narra:

Narrar é narrar-se: tentativa apaixonada para chegar ao esvaziamento, ao Eu sem máscara, tendo como horizonte existencial e místico, a identificação entre

o ser e o dizer, entre o signo escrito e a vivência da coisa, indizível e silenciosa (NUNES, 1973, p. 155).

Na coletânea de contos referenciada nesta pesquisa, *Clarice na cabeceira: contos*, organizada por Teresa Montero, o conto “A bela e a fera ou a ferida grande demais” foi apresentado pela atriz Letícia Spiller. De maneira reflexiva e intensamente simbólica, a atriz traça um paralelo entre as diferentes realidades encontradas na obra:

Um encontro decisivo; a bela moça rica e acomodada, provocada pela imagem do mendigo desdentado, questiona a própria existência e é acometida por forte paixão [...] (SPILLER apud MONTERO, 2009, p.133).

Por sua vez, a autora Marina Colasanti apresentou o conto “A imitação da rosa” de forma sensível, levando em consideração o seu encontro não com Clarice, de quem ela ia em busca, mas Laura, por quem não esperava:

Tão corriqueira, Laura, traçada em tantos tons castanhos como um quadro antigo. Nela, na casa, no bairro, na roupa que vestirá para jantar com Armando, e nele também, nenhuma cor, nada que se destaque ou grite, só murmúrios e veladuras sobrepostas de um mesmo, idêntico, marrom [...] (COLASANTI apud MONTERO, 2009, p. 211).

Na coletânea, o conto “Amor” foi apresentado por Affonso Romano de Sant'Anna: “Este conto, ‘Amor’ (*Laços de família*) me parece exemplar para o estudo de um dos temas mais fortes de Clarice — a epifania” (SANT’ANNA, 2009, p.25). A partir daí, o ensaísta apresenta a sua leitura do conto, de maneira crítica, tendo em vista as suas convicções e leituras de mundo.

A trajetória da personagem Ana — simples dona de casa — que certo dia sai da ‘raiz firme das coisas’ e penetra ‘na hora perigosa da tarde’ experimentando uma revelação/crise/náusea que a expulsa da ‘cegueira’ cotidiana, é um movimento que vai se repetir em outros contos e nos romances de Clarice (SANT’ANNA apud MONTERO, 2009, p.25).

“O crime do professor de matemática” foi apresentado por Carlos Mendes de Sousa, estabelecendo sua relação com a poética clariciana, seu contato com a obra *Laços de família*, de 1960, e uma breve informação sobre seu percurso literário:

[...] O conto revela um dos eixos nucleares da obra de Clarice — a relação entre o humano e o animal — e confronta-nos com uma das mais violentas percepções subterrâneas deste universo literário: o território da culpa (SOUSA apud MONTERO, 2009, p.80).

As leituras que cada uma dessas figuras artísticas trouxe contribuem para o entendimento acerca dos contos mencionados. A maneira como cada um refletiu, introduzindo sobre esses contos estabelecem um entendimento inicial da narrativa. Além disso, cada qual com sua leitura de mundo é capaz de oferecer um olhar estabelecido a respeito dos contos claricianos selecionados.

A partir dessas breves introduções desenvolvidas, percebe-se que as personagens de Lispector, são mais pacientes do que agentes de uma experiência interior que não podem controlar, e onde nada há de permanente a não ser a paixão da existência que também lhes é comum. “A sensibilidade reflexiva e a inquietação formam, nas personagens da autora, os elos inseparáveis da ‘consciência de si’” (NUNES, 1973, p. 105).

Em relação à temática existencialista presente nas obras de Lispector, é importante considerar as explicações sobre o próprio termo, à luz do *Dicionário de Filosofia*, de Nicola Abbagnano, publicado em 2007 em sua 5ª ed. Esse termo, “existencialismo” costuma indicar as análises da existência filosófica como o modo de ser próprio do homem enquanto é um modo de ser no mundo, em determinada situação. Desse modo, tem-se que:

A análise existencial é, portanto, a análise das situações mais comuns ou fundamentais em que o homem vem a encontrar-se. Nessas situações, obviamente, o homem nunca é e nunca encerra em si a totalidade infinita, o mundo, o ser ou a natureza. Portanto, para o Existencialismo, o termo existência tem significado completamente diferente do de outros termos como consciência, espírito, pensamento, etc, que servem para interiorizar ou, como se diz, tornar "imaneente" no homem a realidade ou o mundo em sua totalidade. Existir significa relacionar-se com o mundo, ou seja, com as coisas e com os outros homens, e como se trata de relações não-necessárias em suas várias modalidades, as situações em que elas se configuram só podem ser analisadas em termos de possibilidades (ABBAGNANO, 2007, p. 402).

É a partir do encontro, portanto, que as personagens claricianas encontram a consciência delas mesmas, interiorizando-se na realidade em que vivem. Em todos os contos que serão analisados, é importante perceber a importância do encontro, ou seja, a relação estabelecida entre o “eu” e o “outro”, seja um mendigo com uma ferida aberta na perna; um buquê belíssimo de rosas; um cego mascando chicletes; ou um cachorro que se pode abandonar. O ensaísta Benedito Nunes, na sua obra *Leitura de Clarice Lispector* (1973), observou que a partir desses encontros, ocorre o desdobramento do sujeito clariciano:

Essa coisificação pelo olhar, perigo que espreita os personagens de Clarice Lispector, é também um aspecto do regime conflitivo de suas relações mútuas, como bem podem confirmar aqueles contos que se desenrolam tomando por base um confronto visual de pessoa a pessoa. Mas o conflito interno, a divisão da consciência de si, de que esse regime é o prolongamento, estende a coisificação ao plano da unidade do eu (NUNES, 1973, p. 105).

A partir do confronto externo, há o conflito interno, uma vez que a consciência de si traz a iluminação do autoconhecimento. Ou seja, é o confronto entre o que era e o que deixará de ser, para se renovar, tornar-se novo. O desconhecido, muitas vezes, pode assustar e causar estranheza. E o homem, conforme trouxe Abbagnano (2007) nunca encerra em si a totalidade infinita. Ele está sempre em busca de algo.

Realizada toda a perspectiva sobre o fazer literário clariciano, bem como a abordagem acerca do gênero “conto”, o conceito acerca da temática existencialista presente em suas obras e uma breve introdução sobre os olhares já construídos de alguns leitores de Lispector, serão apresentadas análises sobre os contos que compõem o *corpus* deste trabalho.

### **3.1 O Jardim de Ana: um passeio epifânico pelo conto “Amor”**

No conto “Amor”, a personagem principal é Ana, uma dona de casa comprometida com o lar e com o bem-estar da sua família, do seu marido e filhos. A protagonista vive para agradar aos outros, esquecendo-se de si mesma.

O conto é narrado em terceira pessoa, e é construído a partir das ações de Ana e de suas reflexões sobre as relações estabelecidas com o mundo ao seu redor. A narrativa é uma história simples, em que a dona de casa, pensando em sua família, vai às compras e volta para casa depois de uma experiência intimista. No entanto, a forma como Lispector constrói a história a partir de sua linguagem poética e plurissignificativa, faz toda a diferença. O enredo é permeado por situações corriqueiras do cotidiano da vida familiar. São nessas situações que surgem os detalhes de comportamento de Ana, que desejava viver de forma segura, buscando a raiz firme das coisas.

A narrativa inicia-se com Ana no bonde, voltando das compras que fez para sua família.

Um pouco cansada, com as compras deformando o novo saco de tricô, Ana subiu no bonde. Depositou o volume no colo e o bonde começou a andar. Recostou-se então no banco procurando conforto, num suspiro de meia satisfação (LISPECTOR, 2020, p. 17).

Logo no início, a partir de flashes que são narrados, evidenciando o momento anterior ao que Ana entra no bonde, é possível perceber que a personagem não estava completamente

satisfeita com a sua vida, por mais que estivesse exercendo o papel social que era esperado das mulheres na época. Seus filhos eram bons e verdadeiros; o marido chegava sempre com os jornais, sorrindo de fome. Ana dava tudo de si para sua família. No entanto, tudo ainda era insuficiente.

Ana cultivou as sementes que desejava colher em sua vida. Em outras palavras, ela conquistou o que desejava, com muito esforço: a família, a casa, a vida que lhe parecia perfeita, mas insuficiente. “Como um lavrador. Ela plantara as sementes que tinha nas mãos, não outras, mas essas apenas” (LISPECTOR, 2020, p. 17). Assim como um lavrador, ela trabalhava todos os dias para o bem de sua família, semeando o que precisava ser semeado em seu lar, doando-se inteiramente, dando tudo dela mesma, sua mão pequena e forte, sua corrente de vida.

Nesse sentido, Ligia Paulucci, em seu artigo intitulado: *A construção da personagem Ana no conto “Amor” de Clarice Lispector* (2015), traçou um paralelo em relação à figura do lavrador e a vida da personagem, a qual é a responsável pelo curso que sua vida tomou até o momento presente.

Vê-se primeiramente a comparação de Ana com o lavrador, indicando que o homem é o “lavrador” responsável pelo próprio destino: a colheita depende da semeadura, isto é, Ana plantou as sementes que tinha na mão, “não outras, mas apenas essas”. As sementes a que a narradora se refere são o casamento pequeno-burguês de Ana e os filhos dessa união. Notam-se, ainda, as frases em estrutura paralelística envolvendo o verbo “crescer”. Esse recurso estilístico repetitivo alude à rotina, ações sempre iguais, típicas desse universo pequeno-burguês. Vê-se, ainda, que o que cresce são elementos do cotidiano (as árvores, os filhos, a conversa com o cobrador de luz, a água no tanque) (PAULUCCI, 2015, p. 56).

Ana nos faz refletir sobre a entrega ao outro. Dar tudo de si, sem nada em troca. Esse era um dos papéis que ela desejava exercer.

Nesse sentido, quando ninguém precisava mais dela, inquietava-se. O sentimento de insuficiência por não executar suas verdadeiras tarefas de dona de casa falava mais alto, e era por isso que: “Certa hora da tarde era mais perigosa. Certa hora da tarde as árvores que plantara riam dela” (LISPECTOR, 2020, p. 18).

O momento de perigo perpassava por sua inquietude, o desassossego que a envolvia quando ninguém mais estava em casa. Era forte a dor de ter que estar em sua própria companhia. Apenas ela consigo mesma. Quando ninguém precisava de seus cuidados, Ana se sentia insuficiente como pessoa, pois inconscientemente só era apta para cuidar do outro e exercer sua vocação feminina, imposta pela sociedade na década de 1960. Se não fizesse isso, não se sentia realizada como mulher, mãe e esposa.

Sua juventude anterior, por exemplo, “parecia-lhe estranha como uma doença de vida” (p. 18). O que aconteceu em sua vida, antes de obter um lar, estava fora de seu alcance, pois criou para si, uma vida de adulto. “No fundo, Ana sempre tivera necessidade de sentir a raiz firme das coisas. E isso um lar perplexamente lhe dera” (p. 18).

O lar representa o local da segurança, do porto seguro e do aconchego. Por isso, deveria tomar cuidado na hora perigosa da tarde, quando a casa ficava vazia e todos estavam distribuídos em suas funções. Quando percebia que tudo estava limpo e organizado, e que ela não tinha nada para fazer, inquietava-se e espantava-se. No entanto, abafava esses sentimentos indo às compras, ou levando objetos para consertar, cuidando do lar e da família, de qualquer maneira. “Assim ela o quisera e escolhera” (p. 19).

A partir das investigações realizadas pela estudiosa Beth Brait, em sua obra intitulada: *A personagem* (1999), pode-se observar que nesse momento mencionado do conto em questão há a presença de um discurso indireto livre, como se a voz da personagem se mesclasse à do narrador numa tentativa de se convencer de que ela mesma pôde escolher o seu destino, ou seja, indicando que nada foi imposto a ela e que as coisas estavam boas do jeito que estavam.

Essa indicação nos traz uma reflexão acerca do conformismo e do medo que a mudança poderia trazer à vida tranquila e quase inquieta de Ana. Sobre o discurso indireto livre na construção da personagem, a estudiosa diz que:

A composição do espaço, o desenho do ambiente, a caracterização da postura física da personagem e a utilização do discurso indireto livre para expressar pensamentos e emoções dessa criatura combinam-se de forma harmônica, construindo progressivamente o saber da personagem e do leitor (BRAIT, 1999, p. 55).

Ana, de alguma forma, já sabia que algo iria acontecer. Já pressentia que se não fugisse da hora perigosa da tarde, a hora em que estaria completamente só, apenas em sua própria presença, poderia adquirir mais consciência e mais conhecimento dela mesma. Esse pressentimento trazia-lhe o sentimento de medo e insegurança do desconhecido, do novo e do que estaria por vir. Sendo assim, ela abandona a casa, como se abandonasse seus próprios pensamentos inquietantes e sobe no bonde, sem esperar o que estaria por vir. A linguagem é trabalhada de tal forma, que conseguimos perceber o momento sublime e místico que se revelou em Ana:

O bonde vacilava nos trilhos, entrava em ruas largas. Logo um vento mais úmido soprava anunciando, mais que o fim da tarde, o fim da hora instável.

Ana respirou profundamente e uma grande aceitação deu a seu rosto um ar de mulher (...) O bonde se arrastava, em seguida estacava. Foi então que olhou para o homem parado no ponto. Era um cego (LISPECTOR, 2020, p. 19)

Já no bonde, ao ver o cego mascarando chicletes, Ana começa a se aprumar em desconfiança. O que era estável, tornou-se instável e intranquilo.

O coração batia-lhe violento, espaçado. Inclinação, olhava o cego profundamente, como se olha o que não nos vê. Ele mastigava goma na escuridão. Sem sofrimento, com os olhos abertos. O movimento da mastigação fazia-o parecer sorrir e de repente deixar de sorrir – como se ele a tivesse insultado (LISPECTOR, 2020, p. 20).

Neste momento em que Ana se depara com o cego, pode-se observar a ocorrência de uma experiência simples e rotineira, ou seja, a força da revelação é sucedida. Uma situação ingênua gerou um desconforto, um estranhamento. Ana é, portanto, envolvida pela tomada de consciência sobre ela mesma. Essa autoconsciência é o que se evidenciou, anteriormente, a respeito do conceito de epifania. É, portanto, o momento de uma súbita revelação interior, como uma iluminação de algo que estava em meio à escuridão.

Ana continuava observando o cego, cada vez mais atenta. O bonde, porém, deu uma arrancada súbita, jogando-a para trás. O saco de tricô, que ela mesma havia tricotado, despencou-se do colo e caiu no chão. Os ovos que estavam no embrulho do jornal, quebrou. As gemas amarelas e viscosas escorreram entre os fios da rede do saco de tricô.

Numa questão de segundos e instantes, Ana passa de uma mulher previsível e cômoda à uma mulher “espantada”, repleta de questionamentos, dúvidas e indagações. A personagem torna-se e incapaz de controlar-se, deixando a cesta de ovos cair. Nesse sentido “essa visão a liberta da rotina de acontecimentos previsíveis e devolve-lhe a possibilidade de uma existência individual. (ABAURRE e PONTARA, 2005, p. 629).

O bonde pode ser visto como o oposto da casa de Ana. Diferentemente do ambiente doméstico, estável, o bonde era algo em movimento. Na casa, Ana sentia-se segura. No bonde, ela passou a sentir uma certa insegurança devido ao incômodo que sentiu. Por um momento, tudo parecia bem, mas o bonde deu uma arrancada súbita, tirando Ana de sua zona de conforto.

O ovo, segundo o *Dicionário de símbolos, mitos e sonhos*, de Chevalier e Gheerbrant (2009), é considerado aquele que contém o germe e a partir do qual se desenvolverá a manifestação. É um símbolo universal e explica-se por si mesmo. Ele ligaria a alma ao ciclo dos renascimentos, no valor quase mágico do ovo, em sua significação de origem da vida. Ele simboliza, portanto, o nascimento, indicando que a vida anterior de Ana, tão cuidadosamente

tecida, havia sido rompida para que algo novo nascesse. Depois daquele encontro com o cego, ela não seria mais a mesma.

No momento em que os ovos que Ana carregava em sua cesta se quebram, simbolicamente, sua vida construída e tão planejada se rompe. Não se tem mais a raiz firme das coisas. A quebra dos ovos indica a ruptura com o cotidiano, com o ser dona de casa. “O que chamava de crise viera afinal” (LISPECTOR, 2020, p. 21). Um cego levou Ana à iluminação dela mesma, fazendo ela enxergar.

Ana e seu próprio ser, que foi agora revelado, reconstrói-se por intermédio de sentimentos tão contraditórios como o afeto e a ira; o amor e o ódio. Conforme trouxe Nunes (1973), “um simples olhar, portanto, desencadeia impulsos de agressão e destruição” (p. 98).

Tudo se tornou mais intenso: o calor tinha se tornado mais abafado e tudo ganhou uma força e vozes mais altas. “O mundo se tornara de novo um mal-estar. Vários anos ruíam, as gemas amarelas escorriam (LISPECTOR, 2020, p. 20). Ana começa a sentir uma vida repleta de náuseas.

No momento em que ela se dá conta de tudo o que não tinha consciência ainda, ela entra em um estado de confronto com a sua própria existência, uma vez que não poderia controlar o que estava se sucedendo. Estava fora do seu alcance, porém, a régias do seu próprio pensamento. Por isso, o corpo todo se mobiliza em náuseas, causando o enjoo existencial.

Ela apaziguara tão bem a vida, cuidara tanto para que esta não explodisse. Mantinha tudo em serena compreensão, separava uma pessoa das outras, as roupas eram claramente feitas para serem usadas e podia-se escolher pelo jornal o filme da noite- tudo feito de modo a que um dia se seguisse ao outro. E um cego mascando goma despedaçava tudo isso. E através da piedade aparecia a Ana uma vida cheia de náusea doce, até a boca (LISPECTOR, 2020, p. 21).

O contato com o outro, representado pelo cego, proporcionou o encontro de Ana com ela mesma. Esse encontro promoveu a desestabilização da personagem e o despertar da consciência, em que tudo tomou uma proporção maior, com mais intensidade. “Tudo era estranho demais, suave demais, grande demais”. Ana se espanta diante da natureza. Os adjetivos presentes trazem uma poeticidade maior ao conto neste momento em questão. Sá (2000) trouxe observações sobre a própria linguagem poética evidenciada nas obras de Lispector:

A linguagem envereda por inesperados atalhos, atinge o poético. Uma linguagem pessoal, de boa carnação e musculatura, de adjetivação segura e aguda, que acompanha a originalidade e a fortaleza do pensamento, que os veste adequadamente. (SÁ, 2000, p. 27).

A revelação plena de Ana ocorre em um jardim público. Ao perceber que o bonde passou do seu ponto de descida, Ana demora a reconhecer onde está, antes de atravessar a entrada do Jardim Botânico.

Na fraqueza em que estava tudo a atingia com um susto; desceu do bonde com pernas débeis, olhou em torno de si, segurando a rede suja de ovo. Por um momento não conseguia orientar-se. Parecia ter saltado no meio da noite (...) Era uma rua comprida, com muros altos, amarelos. Seu coração batia de medo, ela procurava inutilmente reconhecer os arredores, enquanto a vida que descobrira continuava a pulsar e um vento mais morno e mais misterioso rodeava-lhe o rosto. Ficou parada olhando o muro. Enfim pôde localizar-se. Andando um pouco mais ao longo de uma sebe, atravessou os portões do Jardim Botânico (LISPECTOR, 2020, p. 21 e 22).

O muro que cercava o Jardim era alto e amarelo. Essa cor, segundo o *Dicionário de Símbolos*, de Chavalier e Gheerbrant (2021), expressa intensidade. O amarelo é a mais quente, mais expansiva e mais ardente das cores. Ela é anunciadora do declínio, da aproximação da morte. Relacionar o significado da cor do muro que envolve o local em que Ana sentirá o declínio de sua antiga percepção acerca de sua vida é extremamente simbólico.

Além disso, a descrição do Jardim Botânico é importante para se compreender o estado interior de Ana, que percebe como a vida daquele parque acontece de forma desordenada e voluntária.

Conforme Nunes (1973), o que Ana presencia entre as árvores e coqueiros que a cerca, sentada em um dos bancos do jardim, é o desencadeamento das coisas, a ação de forças represadas que trabalham em segredo, silenciosamente.

Nesse ambiente, Ana estava em frente a uma vida espontânea. Essa situação ameaçava sua vida, a qual sempre foi controlada por Ana. No entanto, aquela selvageria do Jardim começou a acalmá-la. O simples ato de colocar os embrulhos na terra ao sentar-se no banco, mostra sua entrega àquele momento sublime, colocando-se em contato com o momento presente. Nesse momento, Ana deu abertura à extraordinária jornada que fazia dentro de si.

A vastidão parecia acalmá-la, o silêncio regulava sua respiração. Ela adormecia dentro de si [...] inquieta, olhou em torno. Os ramos se balançavam, as sombras vacilavam no chão. Um pardal ciscava na terra. E de repente, com mal-estar, pareceu-lhe ter caído numa emboscada. Fazia-se no Jardim um trabalho secreto do qual ela começava a se aperceber (LISPECTOR, 2020, pág. 22).

Chevalier e Gheerbrant (2021) também trouxeram a ideia de que o Jardim é um símbolo do Paraíso terrestre, do Cosmo de que ele é o centro das representações dos estados espirituais. Nesse ambiente em que Ana se instalou, sua alma desabrochou à medida em que ela entrava em contato com a natureza, e a natureza encontrava-se com ela. Os animais, as plantas e as flores, seres repletos de vida, fê-la sentir a vida pulsar em seu “eu” mais profundo. “O Jardim Botânico, tranquilo e alto, lhe revelava” (pág. 25).

Nesse ambiente assombroso e divino, Ana começa a perceber todos os detalhes: as aranhas que pregavam as patas no tronco da árvore; as cores das frutas; as sombras dos ramos dos coqueiros; o pardal ciscando a terra. Ela adquire consciência dela mesma e, agora, do mundo à sua volta.

Ao mesmo tempo que imaginário – era um mundo de se comer com os dentes, um mundo de volumosas dalias e tulipas. Os troncos eram percorridos por parasitas folhudos, o abraço era macio, colado. Como a repulsa que precedesse uma entrega – era fascinante, a mulher tinha nojo, e era fascinante (LISPECTOR, 2020, p. 23).

Ana sentia, a todo instante, o enjoo existencial, o estranhamento de algo que era incontrolável e desconhecido. No entanto, ao mesmo tempo, aquela descoberta era fascinante. A personagem foi completamente vítima do destino, pois nada foi planejado por ela. Vê-se, por exemplo, a força do inconsciente. Mesmo resistindo ao reconhecimento e à iluminação, Ana se deparou com esse acaso de êxtase puríssimo.

As árvores estavam carregadas, o mundo era tão rico que apodrecia. Quando Ana pensou que havia crianças e homens grandes com fome, a náusea subiu-lhe à garganta, como se ela estivesse grávida e abandonada. A moral do Jardim era outra. Agora que o cego a guiara até ele, estremecia nos primeiros passos de um mundo faiscante, sombrio, onde vitórias-régias boiavam monstruosas. As pequenas flores espalhadas na relva não pareciam amarelas ou rosadas, mas cor de mau ouro e escarlates. A decomposição era profunda, perfumada... Mas todas as pesadas coisas, ela via com a cabeça rodeada por um enxame de insetos, enviados pela vida mais fina do mundo. A brisa se insinuava entre as flores. Ana mais adivinhava que sentia o seu cheiro adocicado... O Jardim era tão bonito que ela teve medo do inferno (LISPECTOR, 2020, p. 23).

Além do reconhecimento de si e do ambiente à sua volta, Ana sentiu uma forte empatia pela humanidade. Quanto mais ela sentia que precisava doar-se ao mundo, mais ela sentia o enjoo existencial, pois essas percepções e sentimentos invadiam e transformavam sua essência. O cego guiou Ana até um ambiente no qual ela passou a enxergar cada detalhe da maneira mais

intensa possível. As cores das flores, por exemplo, eram fortes e abundantes, bem como o sentimento que surgia cada vez mais dentro dela.

Elementos da natureza possuem belezas inigualáveis. O fato de Ana perceber que as vitórias-régias boiavam monstruosas, mostra o paradoxo que existia dentro dela. O contato com a beleza da natureza, proporcionado pelo Jardim, e o horror de estar frente a frente com o absurdo, com o desconhecido e com o incomum dela mesma. É no contato com a morte, com o medo do inferno, que Ana percebe o verdadeiro sentido da vida e, mais ainda, do Amor.

Durante esse processo, Ana se lembra das crianças, “diante das quais se tornara culpada, ergueu-se com uma exclamação de dor” (p. 23). Ao voltar para casa, Ana não era mais a mesma. Começou a perceber como a casa estava diferente. No entanto, tudo estava do jeito que ela havia deixado. Foi Ana que se transformou. Ela renasceu dentro de si.

Abriu a porta de casa. A sala era grande, quadrada, as maçanetas brilhavam limpas, os vidros da janela brilhavam, a lâmpada brilhava – que nova terra era essa? E por um instante a vida sadia que levava até agora pareceu-lhe um modo moralmente louco de viver (LISPECTOR, 2020, p. 24).

Ana experimenta um amor sinestésico: não regrado de moral e tradições, mas de sensações, visões e cheiros; um amor voluntário. O momento em que Ana vê o seu filho e abraça o menino é uma cena de intenso amor da mãe pelo filho:

O menino que se aproximou correndo era um ser de pernas compridas e rosto igual ao seu, que corria e a abraçava. Apertou-o com força, com espanto. Protegia-se trêmula. Porque a vida era periclitante. Ela amava o mundo, amava o que fora criado – amava com nojo (...) Abraçou o filho, quase a ponto de machucá-lo. Como se soubesse de um mal – o cego ou o Jardim Botânico? – agarrava-se a ele, a quem queria acima de tudo (...) O que faria se seguisse o chamado do cego? Iria sozinha... Havia lugares pobres e ricos que precisavam dela. Ela precisava deles... Tenho medo, disse. Sentia as costelas delicadas da criança entre os braços, ouviu o seu choro assustado (...) Não deixe mamãe te esquecer, disse-lhe (LISPECTOR, 2020, p. 24).

Ana tem consigo o medo de deixar tudo escapar, pois sabe que precisa fazer uma escolha: ficar em seu lar, ou deixar que a natureza a guiasse pelos caminhos que precisava ser levada. Ela consentiu que o mundo precisava dela, pois tinha sido “atingida pelo demônio da fé” (p. 24). Todo esse empasse interior ocorre porque Ana experimentou um amor sinestésico. Conforme os estudiosos Jhony Skeika e Silvana Oliveira, no artigo intitulado: *O descentramento do sujeito nos contos Amor e O crime do professor de Matemática, de Clarice Lispector* (2010), o amor sinestésico é o amor não regrado de moral e tradições, mas de

sensações; um amor voluntário e não pré-estabelecido pelas relações de parentesco ligadas à família. É por isso que Ana sente um estranhamento ao ver aquele ser com o rosto igual ao seu.

(...) Com horror descobria que pertencia à parte forte do mundo. Seria obrigada a beijar o leproso, pois nunca seria apenas sua irmã. Um cego me levou ao pior de mim mesma, pesou espantada (...) A vida no Jardim Botânico chamava-a como um lobisomem é chamado pelo luar (...) Estou com medo, disse sozinha na sala (LISPECTOR, 2020, p. 25).

Embora ela quisesse abraçar o mundo e seguir o chamado que o cego lhe proporcionou, em um abandono profundo, sua família a fez permanecer. O Amor moveu Ana de tal forma, que ela mesma se surpreendeu. As cenas que presenciava em sua casa, com seu filho e marido, eram cenas que queria guardar para sempre: “Eles rodeavam a mesa, a família (...) Riam-se de tudo, com o coração bom e humano. As crianças cresciam admiravelmente em torno deles” (p. 26).

Ana descobriu que amava o filho não simplesmente porque devia amar, por ser sua mãe; mas porque a vida a chamava. O chamado era sublime e seu. E ela precisava entregar-se ao amor. Quando é por amor, os laços podem unir uma família. Quando é por obrigação, podem “aprisionar”. Nesse sentido, Goethe (1992) apud Skeika e Oliveira (2010), diz: “O mais belo estado da vida é a dependência livre e voluntária: e como seria ela possível sem amor?” (p. 306).

Ana não estava simplesmente existindo em seu mundo construído por ela e pelo que a vida lhe dera. Após seu percurso dentro do bonde, do Jardim Botânico e dela mesma, Ana passou a viver e a sentir sua vida inteiramente, com propósito. Os laços do amor pela família e pela vida que tinha fizeram-na permanecer.

Assim como uma borboleta sai de seu casulo, Ana encontrou as mais belas asas que viviam dentro dela. “Como uma borboleta, Ana prendeu o instante entre os dedos antes que ele nunca mais fosse seu” (LISPECTOR, 2020, p. 26).

### **3.2 A ferida da existência em “A bela e a fera ou a ferida grande demais”**

Quem é, de fato, a bela moça? Essa foi a pergunta que a personagem protagonista fazia para si. Esse foi um dos questionamentos que repercutiu em seu constante fluxo de consciência. A partir das descrições de um narrador em terceira pessoa, observador, podemos adentrar no universo particular da personagem e perceber, de modo onipresente, os devaneios sentidos e refletidos por ela.

Essa narrativa curta e ficcional de Lispector traz a história de Carla de Sousa e Santos, personagem central; o mendigo, cujo nome não é mencionado; José, o chofer; e o marido de Carla, que é apenas citado. Trata-se de uma história breve, que se concentra e gira em torno do encontro de Carla com o mendigo e com ela mesma.

O tempo da narrativa corresponde à estrutura típica de um conto: breve e sintético; diz o necessário para aquele contexto específico. Porém, quando é preciso retomar algum acontecimento, tem-se os *flashbacks*. O conto representa uma cena que pode ser comum e vivida no dia a dia por indivíduos da sociedade. Porém, o modo como a cena é revelada para cada um dos personagens, Carla e o mendigo, faz toda a diferença.

No entanto, não há uma continuidade entre tempo e espaço, uma vez que o narrador adentra profundamente na diegese, apontando para uma narrativa de fluxo de consciência. O foco narrativo, portanto, constitui-se na mente das personagens, favorecendo e dando abertura à marca principal da escrita lispectoriana, revelando os questionamentos trazidos e evidenciados a partir do que foi vivenciado.

A história se passa no Rio de Janeiro, mais especificamente, no Hotel Copacabana Palace, localizado na Avenida Atlântica.

Bem, então saiu do salão de beleza pelo elevador do Copacabana Palace Hotel. O chofer não estava lá. Olhou o relógio: eram quatro horas da tarde. E de repente lembrou-se: tinha dito a “seu” José para vir buscá-la às cinco, não calculando que não faria as unhas dos pés e das mãos, só massagem (LISPECTOR, 2016, p. 621).

Esse espaço marca o lugar social da personagem, uma vez que é um dos maiores e mais luxuosos hotéis do Rio de Janeiro. Além disso, ela tinha acabado de sair do salão, lugar possivelmente frequentado no dia a dia, pelas mulheres do seu convívio social, isto é, da mesma classe social que ela.

Ao sair do elevador, Carla percebe que o chofer não estava por lá, e que faltaria uma hora para ele buscá-la. Cogitou pedir um táxi, porém tinha consigo uma nota de quinhentos cruzeiros e pensou que talvez o homem não teria trocado. Ocorreu-lhe voltar ao salão e pedir dinheiro emprestado. Porém, seu orgulho falou mais alto, e recuou, pois “era uma tarde de maio e o ar fresco era uma flor aberta com o seu perfume” (LISPECTOR, 2016, p. 621). Essa situação mostra o orgulho que a personagem tinha dela mesma, num ar de prepotência

Além de perceber o recuo da personagem, de pedir dinheiro emprestado, a maneira como o narrador construiu, através de palavras, esse período do dia, relacionando o ar fresco com uma flor aberta a exalar o perfume da mulher, nos traz a imagem de algo novo; algo que

se abre para receber. A flor aberta, ao exalar seu perfume, chama para ela as borboletas, os beija-flores, as abelhas e outros seres vivos que se sentem atraídos pelo perfume. De certa forma, pensando no que ainda estaria para acontecer na narrativa, esse tempo de espera foi essencial para a personagem, que foi surpreendida por um mendigo. Carla atraiu para si, assim como a flor, algo novo, um ser vivo no qual ela mesma se reconheceu.

Enquanto esperava o chofer, Carla ficou de pé, na rua, “aos ventos que mexiam com os seus cabelos” (p. 621). Foi um momento em que ela pôde desfrutar da própria companhia, rendendo-se ao momento, abandonada nela mesma. Entregava-se como quem não esperava nada. Permaneceu em sua própria companhia, o que há muito tempo não tinha feito, ou talvez nunca o fizesse.

Não se lembrava quando fora a última vez que estava sozinha consigo mesma. Talvez nunca. Sempre era ela – com outros, e nesses outros ela se refletia e os outros refletiam-se nela. Nada era – era puro, pensou sem se entender (LISPECTOR, 2016, p. 621).

Nesse trecho, fica perceptível que o viver de Carla sempre foi para os outros, ou seja, não era um viver para si mesma. Sempre se preocupou com a sua autoimagem diante dos olhares do outro. Esquecia-se de sua própria vida, chegando a pensar que “nada era”. No momento em que ela resolve ficar “de pé na rua”, inicia-se sua autopercepção. É nesse ato introspectivo que a personagem começa a se reconhecer, a ver seu reflexo no espelho. Porém, estava se deparando apenas com a imagem de seu exterior. Estava, ainda, na superfície dela mesma.

Quando se viu no espelho – a pele trigueira pelos banhos de sol fazia ressaltar as flores douradas perto do rosto nos cabelos negros -, conteve-se para não exclamar um “ah”! – pois ela era cinquenta milhões de unidades de gente linda. Nunca houve – em todo o passado do mundo – alguém que fosse como ela. E depois, em três trilhões de trilhões de ano – não haveria uma moça exatamente como ela [...] ‘Eu sou uma chama acesa! E rebrilho e rebrilho toda essa escuridão!’ (LISPECTOR, 2016, p. 621).

Tem-se, neste momento, uma percepção de Carla sobre ela mesma. Mesmo que seja uma consciência acerca do seu exterior, ela sente que tem um momento para ela mesma. Um momento exclusivo, em que podia observar sua imagem refletida no espelho e perceber o quanto ela era única no mundo e admirar-se por isso. No entanto, o conhecimento que tinha sobre si não passava de algo externo e raso.

Este momento era único – e ela teria durante a vida milhares de momentos únicos. Até seu frio na testa, por tanto lhe ser dado e por ela avidamente

tomado. ‘A beleza pode levar à espécie de loucura que é a paixão.’ Pensou: ‘estou casada, tenho três filhos, estou segura’ (LISPECTOR, 2016, p. 622).

Carla agarrava-se no que a vida lhe oferecera: a segurança de ter uma família, de ter seus filhos, um marido, uma vida estável nos padrões da alta sociedade. Além disso, tinha um nome a preservar: era Carla *de Sousa e Santos*. O “de” e o “e” expressam ideia de pertencimento e evoca uma tradição da vida carioca, em uma sociedade burguesa, dentre homens e mulheres que “simplesmente podiam” (p. 622).

Interrompendo seu momento único, em que supervalorizava a vida burguesa que tinha, um homem, sem uma perna, agarrando-se numa muleta, parou diante dela e pediu um dinheiro para comer.

Surpreendida, Carla começa a gritar “socorro!!!” para si mesma ao ver o homem e a enorme ferida na perna dele. Sentia-se completamente exposta àquele homem “cuja espécie era diferente da dela”. “Da dela? ‘Que espécie de ela era para ser ‘da dela?’” (p. 623). Carla começa, portanto, a reconsiderar-se. Até então, ela era o que os outros pensavam dela. Não tinha, até então, refletido sobre quem realmente ela era, de qual “espécie” pertencia.

No entanto, ela começou a refletir que o único aspecto que não os separavam era a morte. Neste momento, Carla sentiu um certo incômodo por pensar nisso, e “seu rosto tomou o ar de uma máscara de beleza e não beleza de gente: sua cara por um momento se endureceu” (p. 623). A personagem tentava disfarçar seu incômodo, cercar o desgosto para si mesma. Porém, algo dentro dela estava despertando, abrindo-se, assim como a ferida aberta do mendigo.

Ao se deparar diante da oposição eu *versus* outro, a protagonista conclui que a morte não a separa do mendigo. Interessante atentar que se a vida os separa em espécies distintas (pelo menos socialmente), a morte os une, os torna iguais. A explicação é encontrada no fato de que a morte é um rito de iniciação pelo qual todos os seres imperfeitos devem passar (LIMA, 2012, p. 85).

O primeiro pensamento do mendigo, enquanto ele observa a personagem, foi questionar-se se ela lhe daria algum dinheiro. Ele também sente um certo estranhamento pela mulher.

Carla tinha um motorista que poderia levá-la para onde quisesse, ou seja, sempre andava de carro e, pela sua inexperiência de vida, nunca havia acontecido algo semelhante com ela, estava em uma situação fora do que era considerado normal para ela e pensou que talvez o homem a mataria. Não sabia, por exemplo, qual a quantidade de dinheiro deveria dar ao mendigo, tudo era incerto e confuso. A mulher começa, então, a se questionar sobre diversas

situações que diziam respeito ao mendigo. Ao olhar para dentro de si, indaga-se a partir de pensamentos tolos, como por exemplo:

Esse mendigo sabe inglês? Esse mendigo já comeu caviar, bebendo champanhe? Eram pensamentos tolos porque claramente sabia que o mendigo não sabia inglês, nem experimentara caviar e champanhe. Mas não pôde se impedir de nascer em si mais um pensamento absurdo: ele já fez esportes de inverno na Suíça? (LISPECTOR, 2016, p. 625).

A personagem tentava relacionar situações de sua vida social, vivenciados por ela, com o estilo de vida que o mendigo levava. A resposta para cada uma de suas perguntas ela já sabia, mas continuava a questionar-se acerca do óbvio para não enfrentar os questionamentos que, de fato, seriam relevantes: a diferença de classe social.

Carla fazia perguntas óbvias para ela mesma, porque estava resistindo às perguntas mais profundas, sobre as quais sabia que deveria questionar-se. Porém, em algum momento, precisaria enfrentar. Mesmo não abandonando os questionamentos superficiais e óbvios, a personagem, em desespero, permite-se pensar no termo “Justiça Social” (p. 625).

Através desse gatilho, começou a refletir sobre a situação social: “Que morram todos os ricos! Seria a solução, pensou alegre. Mas – quem daria dinheiro aos pobres?” (p. 625).

Esse questionamento da personagem é um dos momentos que nos instigam ao tema central do conto: as desigualdades sociais. Ao mesmo tempo que ela deseja que não haja mais pessoas de classe social mais elevada, ela volta atrás, pois, afinal, se não fossem os ricos, qual seria a solução para os pobres? A ironia está presente no próprio questionamento. A mesma ferida que o mendigo possuía na perna, Carla começou a cravá-la no coração, e estava se abrindo cada vez mais, à medida que refletia sobre as injustiças sociais e sobre as feridas que não aquele mendigo sentia, mas que vários outros em situações semelhantes poderiam sentir. Não era só aquele mendigo que a incomodava, mas o que ele representava perante a sociedade. O mendigo, no conto, transita do individual ao social.

Após a reflexão desse discurso que reflete a desigualdade social de forma mascarada, Carla começa a ter uma revelação acerca dela mesma. Ela sai do seu próprio mundo, de sua beleza exterior proporcionada pelas idas aos salões de beleza, que a sua condição de vida propiciava. Carla tem, portanto, uma iluminação acerca da consciência de sua classe social, e de que só tinha aquela vida por causa das condições favoráveis que seu status permitia. Ela adquire consciência de que nem todo mundo poderia ter a vida que ela tinha. Durante esse momento epifânico, de revelação, tudo ao redor dela fica estático.

De repente – de repente tudo parou. Os ônibus pararam, os carros pararam, os relógios pararam, as pessoas nas ruas imobilizaram-se – só seu coração batia, e para quê? (LISPECTOR, 2016, p. 625).

A partir da linguagem simbólica de Lispector, conseguimos perceber a iluminação de Carla sobre a realidade vazia da sua vida. A personagem começa a compreender que o padrão social em que ela deseja permanecer inserida, não passa de uma mentira e de uma ilusão. A imagem que antes ela tinha de si, também se tornou ilusória. Começa a perceber sua inutilidade diante das situações, pois as pessoas faziam tudo para ela. Era submissa às vontades alheias:

Viu que não sabia gerir o mundo. Era uma incapaz, com os cabelos negros e unhas compridas e vermelhas. Ela era isso: como numa fotografia colorida fora de foco. Fazia todos os dias a lista do que precisava ou queria fazer no dia seguinte – era desse modo que se ligara ao tempo vazio. Simplesmente ela não tinha o que fazer. Faziam tudo por ela. Até mesmo os dois filhos – pois bem, fora o marido que determinara que teriam dois (LISPECTOR, 2009, p. 140).

Assim que a personagem se depara com o mendigo e, mais especificamente, com a ferida aberta do mendigo, ela passa a ver o seu reflexo nele e começa a se questionar sobre o seu papel social de mulher rica, esposa de um banqueiro da alta sociedade carioca. Há, portanto, a descoberta de dois mundos: o interno e o externo. O primeiro, materializa-se no “eu” da personagem clariciana, e o segundo mundo, no “outro”, que é o mendigo. Essa relação eu/outro dialoga entre si, num constante ato de reconhecimento. O “eu” se constitui a partir de sua relação com o “outro”. O conflito interior da protagonista se desencadeia com a descoberta do “eu” e do “outro”

Aos poucos o conto adquire um misticismo e um transcendentalismo que conduzirão Carla a reflexões jamais imaginadas e acarretam descobertas sobre si e sobre o outro. Tudo isso se dá de forma eficaz a partir do encontro com o mendigo, por isso o consideramos como elemento epifânico (LIMA, 2012, p. 82).

O modo como Carla enxergava o mundo exterior é modificado. Ela rompe com o silêncio que crescia cada vez mais dentro dela, a partir da segurança que tinha em relação à sua vida, e passa a questionar sua condição de mulher bela e rica na sociedade. Estava tão focada em seu exterior, que não tinha se dado conta de como crescia um vazio absurdo dentro de si.

Além de trazer essas questões psicológicas sobre as personagens, o conto aborda a diferença de classes e a desigualdade social, evidenciando a posição social da esposa do banqueiro, bem como a do pedinte.

Ao vê-lo, Carla é apreendida pelo medo, pela insegurança e repulsa. Ao mesmo tempo, sensibiliza-se diante da figura do mendigo, quando racionaliza suas diferenças.

Teve uma vontade inesperadamente assassina: a de matar todos os mendigos do mundo! Somente para que ela, depois da matança, pudesse usufruir em paz seu extraordinário bem-estar. Não. O mundo não sussurrava. O mundo gritava!!! Pela boca desdentada desse homem (LISPECTOR, 2009, p. 140-141).

O que Carla sentia não era vontade de matar todos os mendigos do mundo. Ela queria extinguir todo o sentimento nauseante que o pedinte proporcionou a ela. Ficaria em paz por saber que não existiria mais injustiças sociais, e que todo mundo pudesse ter as mesmas oportunidades. A mulher tenta, a todo momento, esquivar-se dos pensamentos que envolviam qualquer reflexão ou indignação social. “Quis pensar em outra coisa e esquecer o difícil momento presente” (p. 626).

A temática das obras claricianas é compreendida como existencialista e aproxima-se, mais particularmente, do existencialismo sartreano. Ainda utilizando as contribuições de Benedito Nunes (1973), compreende-se que em Sartre, assim como em Clarice Lispector, a náusea é o ponto de ruptura do sujeito com a praticidade diária. Ela coloca em pauta os símbolos; é o modo extremo do descortínio contemplativo e silencioso que a fascinação das coisas provoca nas personagens de Lispector.

O desespero e a vontade que Carla tinha de acabar com a sua dor existencial, por exemplo, relaciona-se com a afirmação de Nunes (1973), que diz que a inquietação e a acuidade reflexiva formam, nas personagens claricianas, os elos inseparáveis da “consciência de si”.

Quanto mais sabem de si menos vivem, e mais se exteriorizam. E tudo o que finalmente conhecem de si mesmas já é a imagem de um *ser outro* com que se defrontam [...] o espelho surge como mediador ambíguo do desdobramento da consciência de si. Refletente e refletido da realidade interior, assinala o momento no qual, através do confronto com a imagem do próprio corpo estranhado, que parece servir de veículo a forças obscuras e à sensação de liberdade. O *espelho* significa para as personagens de Clarice Lispector, um momento de provocação e de confirmação [...] o olhar no espelho já assinala o desdobramento do sujeito, que se vê como um Outro, objetivo e impessoal (NUNES, 1973, p. 101-103).

Contudo, o mundo “gritava” diante dela. A segurança que sentia sobre sua vida estava sendo desconstruída. Carla estava em um processo de desconstrução de si mesma. Começou a perceber que suas amigas não eram reais: viviam à base de interesses financeiros. Além disso, há uma confissão e um entendimento da mulher sobre a sua vida de casada. Seu casamento já estava corrompido, mas ainda estava com o marido por causa do sobrenome e do que ele proporcionou a ela: ser mais um produto.

“Antes de casar era de classe média, secretária do banqueiro com quem se casara e agora eu estou é brincando de viver, pensou, a vida não é isso (...) Seu casamento estava findado, ele com duas amantes... e ela tudo suportando porque um rompimento seria escandaloso: seu nome era por demais citado nas colunas sociais” (LISPECTOR, 2016, p. 628).

Carla começa a ter consciência de que, até aquele momento, havia fingido que tudo estava bem e da maneira que deveria estar; fingiu que não havia os que passam fome, e que havia multidões anônimas mendigando para sobreviver. Mesmo que ela tivesse conhecimento disso antes, compreende que não queria abrir seus olhos para refletir sobre as injustiças sociais.

Ela também confessa para si o fato de que muitas pessoas do seu convívio social também sabem que essa realidade existe, mas que eles continuarão de olhos vendados. “Todos, mas todos – sabem e fingem que não sabem. E mesmo que não fingissem iam ter um mal-estar (...) Não, nem isso teriam” (LISPECTOR, 2016, p. 629).

A partir do encontro com o mendigo, a protagonista percebe que nada seria mais como antes: “Nunca mais seria a mesma pessoa. Não que jamais tivesse visto um mendigo [...] De repente sabia: esse mendigo era feito da mesma matéria que ela” (LISPECTOR, 2009, p. 145). O mendigo representa o reflexo de Carla, ou seja, o seu duplo, pois reflete a condição de vida dela. Ao se encontrar com ele, a personagem se depara com a impossibilidade e a contradição, pois fica perceptível que não será capaz de reverter a situação, isto é, não encontrará uma resolução para a sua ferida diante das desigualdades presentes na sociedade.

A partir das contribuições realizadas pelas estudiosas Flávia Melo e Antonia Silva, no artigo intitulado: *A sobrevivência motivada por uma ferida: uma leitura de “A Bela e a Fera ou a ferida grande demais”*, publicado em 2013, há uma certa compreensão de que através da imagem do espelho as personagens percebem suas condições de vida, seus devaneios, e buscam compreender, num jogo especular com o duplo, aquilo que lhes falta ou o próprio efeito de estranhamento decorrente do ato contemplativo.

Nesse mesmo sentido, ao se defrontar com a ferida na perna do mendigo, Carla se depara com as feridas de sua vida, no mais íntimo e secreto de seu ser. Através da imagem do mendigo,

a personagem cria sua própria imagem, ou seja, é esse reflexo que proporciona a revelação, a epifania e o reconhecimento dela mesma e do “outro” social. Portanto, Nunes (1973) afirmou que:

Essa constatação pelo olhar, perigo que espreita os personagens de Clarice Lispector, é também um aspecto do regime conflitivo de suas relações mútuas, como bem podem confirmar aqueles contos que se desenrolam tomando por base um confronto visual de pessoa a pessoa. Mas o conflito interno, a divisão da *consciência de si*, de que esse regime é o prolongamento, estende a coisificação ao plano da unidade do *eu* (NUNES, 1973, p. 105).

No momento em que Carla se vê diante de seu duplo e se reconhece vazia, fútil e cheia de feridas interiores, lacunas que em sua vida burguesa não foram preenchidas, ela se depara com suas fraquezas. E isso a assustou de tal forma, que sua testa começou a suar, sentiu sua boca extremamente seca, e a garganta pegar fogo. Em outras palavras, a personagem sentiu o estranhamento e o incômodo do processo de autoconhecimento, diante do qual ela tem compreensão de si. A narrativa revela, então, um processo de epifania.

A protagonista se reconhece no outro diante da condição humana, uma vez que a consciência em relação ao outro motiva o conflito consigo mesma e, conseqüentemente, com o mundo exterior. Desse modo, Carla sai de sua zona de conforto e compreende a sua realidade e as banalidades de sua vida, assemelhando-se cada vez mais ao pedinte, cuja ferida estava aberta na perna e na alma.

- Como é que eu nunca descobri que sou também uma mendiga? Nunca pedi esmola, mas mendigo o amor de meu marido que tem duas amantes, mendigo pelo amor de Deus que me achem bonita, alegre e aceitável, e minha roupa de alma está maltrapilha (LISPECTOR, 2006, p. 144).

E, mais ainda:

‘Há coisas que nos igualam’, pensou procurando desesperadamente outro ponto de igualdade. Veio de repente a resposta: eram iguais porque haviam nascido e ambos morreriam. Eram, pois irmãos (LISPECTOR, 2006, p. 144).

Carla teve vontade de dizer ao mendigo o quanto tinham em comum, e que a única diferença era que ela tinha dinheiro e era rica. No plano físico eles eram iguais. Foi difícil para a mulher despedir-se do mendigo. A dificuldade da despedida assemelha-se à dificuldade de esquecer o que se sucedeu. Ou seja, seria impossível deixar de lado a experiência e a troca que

ambos tiveram. A consciência já estava inserida, e Carla jamais seria a mesma. Assim que ela entra no carro, quando José chega para buscá-la, compreende que o mendigo era o seu “eu” alter ego.

Ele fazia parte para sempre de sua vida (...) seus lábios permaneceram entreabertos, como se quisesse dizer algo, mas não tinha coragem o suficiente. Ela já estava dentro do carro e voltaria para sua vida, uma vez que “no baile ela reverdeceria seus elementos de atração e tudo voltaria ao normal (LISPECTOR, 2016, p. 631).

Tratando-se de um conto de Clarice Lispector, o final sempre nos instiga a pensar no que acontecerá na vida da personagem em questão. Porém, após o término da leitura, várias indagações podem ser realizadas, uma vez que Lispector materializa em seu discurso poético, finais que são construídos pelos seus próprios leitores, que buscam sentidos em seus silêncios. A estudiosa Leyla Perrone-Moisés, em seu artigo intitulado: *A fantástica verdade de Clarice*, de 1990, trouxe uma excelente reflexão sobre o olhar que Lispector tinha em relação à sua maneira de escrever e o seu intuito, tendo em vista o que foi mencionado anteriormente sobre o final dos textos clariciano:

Enquanto escritora, Clarice não acreditava nem um pouco na capacidade da linguagem para dizer 'a coisa', para exprimir o ser, para coincidir com o real. O que ela queria – ou melhor, devia, já que escrever era para ela missão e condenação – era 'pescar as entrelinhas'. O que ela buscava não era da ordem da representação ou da expressão. Ela operava emergências de real na linguagem, urgências de verdade. Resta ao leitor receber suas mensagens em branco, e ouvir o que de essencial se diz em seus silêncios. (PERRONE-MOISÉS, 1990, 177)

A personagem Carla começa a refletir, já dentro do carro: “nem me lembrei de perguntar o seu nome” (LISPECTOR, 2016, p. 632). Essa é a cena final do conto, que permanece em aberto. Esse questionamento que a personagem faz no final do conto, traz a ideia da culpa sentida por ela. Carla ficou tão estagnada nas sensações de estranhamento que aquele encontro lhe proporcionou, que se esqueceu de perguntar o nome do mendigo. A indagação foi devido a culpa pelo descaso que ele teve diante do mendigo.

Perguntar o nome de uma pessoa assim que se conhece ela, é o básico que alguém poderia fazer, e Carla se esqueceu de perguntar para o mendigo. No entanto, mesmo sem saber seu nome, ele ficará para sempre cravado dentro dela. Mesmo que a mulher volte para a sua realidade, para sua vida gananciosa, ela carregará o mendigo (seu duplo), com ela. Todas as

sensações de revelação que ela teve acerca dela mesma, poderá vir à tona de novo. E nesse impasse existencial, as personagens claricianas vão se desconstruindo e reconstruindo.

### **3.3 Da imitação ao real de si mesmo: uma leitura de “A Imitação da Rosa”**

Já no início do conto clariciano, a personagem Laura mostra-se numa atitude exemplar de dona de casa. Apresenta-se como uma mulher e esposa que desejava manter a ordem e a harmonia do lar, à espera de seu marido, que chegaria do trabalho.

Antes que Armando voltasse do trabalho a casa deveria estar arrumada e ela própria já no vestido marrom para que pudesse atender o marido enquanto ele se vestia, e então saíam com calma, de braço dado como antigamente (LISPECTOR, 2020, p. 32).

E depois, mantendo a sequência da ordem:

[...]tomariam o ônibus, ela olhando como uma esposa pela janela, o braço no dele, e depois jantariam com Carlota e João, recostados na cadeira com intimidade. [...] Enquanto isso ela falaria com Carlota sobre coisas de mulheres, submissa à bondade autoritária e prática de Carlota, recebendo enfim de novo a desatenção e o vago desprezo da amiga (LISPECTOR, 2020, p. 32).

Assim, buscando a perfeita harmonia, Laura mantinha a mente atenta à próxima ação. Logo no início do conto, percebe-se que a mulher precisava manter o controle de sua rotina. No entanto, sua vida era baseada em ações que ela realizava por achar que fosse o certo de acordo com os padrões sociais. A personagem Laura vive na monotonia dos dias comuns de uma mulher que precisa viver de acordo com seu meio social, com o intuito de manter seu papel de esposa.

Ela deveria estar sempre nos jantares com os amigos, na companhia do marido, tentando se reinventar por meio da percepção que tinha do espaço em que morava, como se ela precisasse provar a todo tempo que tinha personalidade, convicções e escolhas. Vivia um vazio interior por experimentar a falta de filhos e, posteriormente, a falta que suas rosas faziam a ela.

O foco narrativo do conto é caracterizado por um narrador em terceira pessoa onisciente, que proporciona aos leitores um encontro com o interior da personagem, a partir de um discurso indireto livre. Desse modo, o leitor consegue se aproximar da personagem e, ao mesmo tempo, de si mesmo, experimentando as sensações vividas pela própria personagem clariciano. Laura

vivia numa espécie constante de diálogo interno, sempre dizendo a ela mesma o que deveria fazer durante os seus dias.

Finalizada uma tarefa, já pensava em outra para executar. O que ela desejava, na verdade, era permanecer fazendo algo, no intuito de preencher seus momentos e manter sua mente longe de pensamentos que poderiam causar-lhe estranhamentos. A personagem planejava cada detalhe: no jantar, por exemplo, ela conversaria com Carlota, enquanto Armando conversaria com João, uma vez que para ela: “a paz de um homem era, esquecido de sua mulher, conversar com outro homem sobre o que saía nos jornais” (LISPECTOR, 2020, p. 32).

Enquanto Laura pensava em como seria quando Armando voltasse e eles se arrumassem para o jantar, ela limpava a penteadeira, ou seja, estabelecendo a ordem em seu lar. Durante a arrumação, olha-se no espelho. Surpresa, ela se vê e mal se reconhece:

“E ela mesma, há quanto tempo? Seu rosto tinha uma graça doméstica, os cabelos estavam presos com grampos atrás das orelhas grandes e pálidas. Os olhos marrons, os cabelos marrons, a pele morena e suave, tudo dava a seu rosto já não muito moço um ar modesto de mulher (LISPECTOR, 2020, p. 33).

Suas ações e pensamentos mostram, ainda, um não pertencimento de si, uma vez que está a todo momento preocupada com a imagem que o outro terá dela, a partir de suas atitudes. Ela não se sente como uma esposa, mas gosta de ter atitudes que fazem o outro pensar que esse papel lhe pertence. Buscando convencer o outro, ilusoriamente tem a intenção de persuadir ela mesma a acreditar ser alguém que não é.

A imagem que Laura tem dela é a de uma dona de casa, uma vez que esse foi o papel que exerceu durante muito tempo. Pelo modo como o narrador enfatizou “há quanto tempo?”, percebe-se que há tempos Laura não se olhava no espelho e não parava um tempo sequer para se admirar, para ver as marcas do tempo deixadas em seu rosto de mulher. Como se, por um certo descuido, ela tivesse esquecido dela mesma.

Desse modo, a lacuna e o vazio que carregava dentro de si era vasto. Estava em falta na sua vocação de ser mãe, e isso só ela poderia sentir: “por acaso alguém veria, naquela mínima ponta de surpresa que havia no fundo de seus olhos, a falta dos filhos que ela nunca tivera?” (p. 33). Laura é a representação da falta de uma identidade. É uma esposa e dona de casa que não poderia ser mãe. Ela é a ausência do completo papel feminino que a mulher, nesse contexto social em que a obra foi publicada, deveria exercer.

Essa insuficiência proporciona em Laura um não pertencimento de si.

A personagem possui tamanha falta de interesse nela mesma que está sempre rememorando situações, as quais ela jamais poderia controlar, ou estabelecer a ordem. Ao invés de se instalar no presente, busca as imagens memorialísticas do passado: a época em que ela era criança, em que copiava com letra perfeita os pontos da aula sem compreendê-los, devido ao seu gosto pelo método; e o tempo de Sacré Couer, por exemplo, em que estava sempre arrumada e limpa.

Laura não se entrega ao presente de sua vida. Para preencher seu dia e não deixar nenhum tempo vago, com medo de que o vazio do dia a fizesse pensar na própria vida, ela planejou arrumar a casa antes que a empregada saísse de folga, para que ela pudesse ocupar-se dos próximos momentos vazios, cuidadosamente.

(...) uma vez Maria na rua, ela não precisasse fazer mais nada, senão 1º calmamente vestir-se; 2º) esperar Armando já pronta; 3º) o terceiro o que era? Pois é. Era isso mesmo o que faria. E poria seu vestido marrom com gola de renda creme. Com seu banho tomado (LISPECTOR, 2020, p. 33).

Embora Laura planejasse toda a tarefa que seria executada e de que forma seria feita, ela não conseguia se entregar a elas, aos dias e aos pequenos momentos. Ela fazia algo sempre pensando em qual seria o próximo passo. Não dava à situação tanta profundidade. Vivia na superfície. Quando lhe deram para ler “A Imitação de Cristo”, por exemplo, “com um ardor de burra, ela lera sem entender” (p. 34). Na realidade, ela não se permitiu ler nas entrelinhas, ou ler com mais atenção, cada detalhe.

A personagem tinha medo da profundidade das situações e relações. Por isso, contentava-se com pouco e com o simples. Conhecer de forma mais aprofundada alguns livros ou situações, poderia fazer com que ela se conectasse de forma mais íntima consigo mesma. E Laura não estava preparada para isso, pois teria que lidar com várias questões que ainda a assombravam.

Durante os fluxos de pensamentos sobre o que faria a seguir, lembrou-se que havia se esquecido de tomar seu copo de leite. Tomar seu copo de leite era uma espécie de “ritual”, algo que ela deveria fazer durante os seus dias, para que ele ganhasse um sentido especial. Sentiu-se, portanto, culposamente traída pelo seu descuido e esquecimento.

A imagem que se tem do momento em que ela toma o seu copo de leite, é a de alguém que desejasse adiar algo, para que o momento durasse para sempre, pois levava o copo de leite à sala, onde se sentava devagar e com naturalidade, “fingindo falta de interesse, não se esforçando” (p. 35). Afinal, Laura estava seguindo a afirmação do médico, que disse: “tome

leite entre as refeições, nunca fique com o estômago vazio pois isso dá ansiedade” (p. 34). Para não se sentir ansiosa com situações que não conseguiria enfrentar, ou para evitar lidar com certas dificuldades, Laura fazia de seu ritual, uma precaução.

Desse modo, Laura não falhava em nenhum momento. Concentrava-se em cada gole. Ela agia dessa forma, pois não dava brechas a qualquer possibilidade de incômodo existencial. Mantinha-se sempre lenta e cuidadosa. “Como para todo o mundo, cada dia se fatigava [...] Não mais aquela perfeição, não mais aquela juventude. Não mais aquela coisa que um dia se alastrara clara, como um câncer, a sua alma” (p. 36).

O não pertencimento e o vazio que Laura sentia sobre ela e sua vida, escassa de sentido, alastrou-se para o meio exterior. Sentou-se no sofá para beber o copo de leite, como se fosse “uma visita em sua própria casa que, tão recentemente recuperada e fria, lembrava a tranquilidade de uma casa alheia” (p. 35). As ações de Laura eram mecanizadas, planejadas e executadas. Porém, não se dava ao luxo de usufruir com prazer delas. Ser uma visita em sua própria casa mostra como Laura não estava presente em seu momento, de corpo e alma. Estava apenas existindo e seguindo seus comandos.

Laura termina de beber o copo de leite como se estivesse preparada para a batalha da vida, para os momentos que virão: “segurando o copo vazio, fechou os olhos com um suspiro de cansaço bom” (p. 35). Em seguida, sentindo-se hábil para realizar suas tarefas, Laura cumpriu com suas obrigações propostas de passar a ferro as camisas de Armando, realizou a lista para o dia seguinte, calculou o que gastaria no dia seguinte, na feira, “não parara na verdade um instante sequer” (p. 35). Por isso, de tanta tarefa planejada e executada, a mulher sentiu-se cansada. E de olhos fechados, “suspirou reconhecida”. Era isso o que Laura objetivava: sentir-se, todos os dias, exausta.

Sentir-se cansada poderia lhe ser útil nos momentos de inquietação, pois o cansaço mental a faria não pensar muito em situações conflitantes. Poderia continuar se escondendo e mantendo-se firme aos pensamentos superficiais, sem dar abertura a outros questionamentos. A exaustão poderia tornar-se uma recompensa, pois conseguiria dormir com mais facilidade, eliminando “aquele ponto vazio e acordado e horrivelmente maravilhoso dentro de si” (p. 36).

Laura sabia que algo a incomodava, que tinha uma ferida, um ponto aberto dentro dela. O que fazia a todo momento era se esconder e evitar que aquele vazio de alastrasse. Encontrava formas para que isso fosse possível: pensando em tarefas que ainda deveria fazer, mantendo a mente ocupada e proporcionando uma exaustão intensa ao longo do dia, para que pudesse dormir à noite toda e continuar se escondendo dos perigos da vida.

Agora todos os dias ela se cansava, todos os dias seu rosto decaía ao entardecer, e a noite então tinha a sua antiga finalidade, não era apenas a perfeita noite estrelada. E tudo completava harmonioso. E, como para todo o mundo, cada dia a fatigava; como todo o mundo, humana e perecível. Não mais aquela perfeição, não mais aquela juventude. Não mais aquela coisa que um dia se alastrara clara, como um câncer, a sua alma (LISPECTOR, 2020, p. 36).

Laura fugia das possíveis revelações da vida; fugia do sentimento doloroso do vazio, sensação que ela carregava consigo, possivelmente devido à falta dos filhos que não tinha.

Como uma espécie de refúgio, a mulher procurava o conforto e a fuga da realidade, nos seus afazeres domésticos e no ato de dormir. Tentando fugir e escapar do mundo e das dores reais, realizava suas tarefas de modo demorado, “com aquele gosto que tinha de fazer as coisas renderem” (p. 37).

Mas não tinha verdadeiramente tempo de dormir agora, nem sequer de tirar um cochilo – pensou vaidosa e com falsa modéstia, ela era uma pessoa tão ocupada! Sempre invejara as pessoas que diziam ‘não tive tempo’ e agora ela era de novo uma pessoa tão ocupada: iam jantar com Carlota e tudo tinha que estar ordeiramente pronto (...) Bastaria dizer uma só vez: ‘não queria chegar atrasada’ – pois isso era motivo suficiente: se nunca suportara sem enorme vexame ser um transtorno para alguém, agora então, mais do que nunca, não deveria... Não, não havia a menor dúvida: não tinha tempo de dormir (LISPECTOR, 2020, p. 38).

Neste trecho, é possível perceber o medo de não ser aceita, devido sua preocupação em gerar um enorme vexame e ser um transtorno para alguém. Ela não poderia dormir, uma vez que precisava manter seu compromisso com o outro. Ela precisava manter uma postura ideal: sem atrasos no momento do jantar. Como se ela quisesse provar para o outro, o quanto era uma mulher exemplar.

Compreende-se que Laura vivia em um misto de compromisso com o outro, buscando preencher seu vazio e mantendo sua mente sempre preenchida, sem lacunas ou espaços que poderiam ser invadidos por pensamentos indesejáveis. Sua tarefa para com o outro não era só um papel social que sentia que deveria exercer e cumprir, mas uma maneira que buscava para se distrair. Sendo assim, estabelecia em tópicos o momento de sua rotina, organizando metodicamente:

O que devia fazer era 1º) esperar que a empregada estivesse pronta; 2º) dar-lhe o dinheiro para ela já trazer a carne de manhã, chã de dentro; como explicar que a dificuldade de achar carne boa era até um assunto bom, mas se Carlota soubesse a desprezaria; 3º) começar minuciosamente a se lavar e a se vestir,

entregando-se sem reserva ao prazer de fazer o tempo render (LISPECTOR, 2020, p. 38).

A personagem estava, a todo tempo, procurando preencher seus instantes. Esquivava-se de um momento vago, em que poderia pensar e refletir sobre sua vida. Inclusive, quando o “devaneio enchia-a com o mesmo gosto que tinha em arrumar gavetas, chegava a desarrumá-las para poder arrumá-las de novo” (p. 40).

Esse ciclo que Laura não conseguia evitar propositalmente era para adiar seus pensamentos. Além disso, era uma forma de se sentir como uma mulher importante e exemplar, por estar sempre ocupada, realizando tarefas domésticas. Durante essas reflexões sobre o devaneio que a alcançava, Laura abriu os olhos e começou a reparar que algo estava diferente em sua casa, diante dela.

E como se fosse a sala que tivesse tirado um cochilo e não ela, a sala parecia renovada e repousada com suas poltronas escovadas e as cortinas que haviam encolhido na última lavagem. Oh como era bom rever tudo arrumado e sem poeira, tudo limpo pelas suas próprias mãos destras, e tão silencioso, e com um jarro de flores, como uma sala de espera. Como era rica a vida comum (LISPECTOR, 2020, p. 40).

A maneira como ela aprecia o seu serviço, a organização e dedicação com que manteve a casa, tudo em sua perfeita harmonia, traz uma sensação de leveza. Esse entusiasmo de apreço por algo que ela mesma possibilitou gerou um sentimento de prazer. Sem ela perceber, a sensibilidade a envolveu de tal forma, que Laura começou a olhar para as rosas que havia colocado na mesa, com atenção. Pela primeira vez, na narrativa, pode-se perceber que a personagem se entregou ao momento. Por um descuido, Laura se viu perplexa diante daquelas rosas, cedendo às sensações profundas que levariam para o além do superficial. À luz daquela sala, as rosas estavam em toda a sua completa e tranquila beleza.

Olhou-as com atenção. Mas a atenção não podia se manter muito tempo como simples atenção, transformava-se logo em suave prazer, e ela não conseguia mais analisar as rosas, era obrigada a interromper-se com a mesma exclamação de curiosidade submissa: como são lindas (LISPECTOR, 2020, p. 40).

As rosas eram perfeitas em sua miudez; algumas ainda eram botões, cujo tom era quase branco. As rosas em botões representam não só o desabrochar delas, mas em um sentido simbólico, elas representam o desabrochar da própria personagem, que se abria ao novo, ao sentimento desconhecido. Laura, que sempre se esquivava de situações que geravam nela um

certo prazer angustiante, impressionou-se com as rosas. No entanto, ao perceber que estava divagando pelos seus pensamentos de admiração pelas rosas, resiste à tentação.

Mais uma vez, a personagem esquiva-se, com medo do desconhecido, do sentimento que poderia levá-la às profundezas do seu inconsciente. Porém, ao vislumbrar as flores, Laura não conseguiu fugir, penetrou seu olhar, como uma borboleta que procura a flor mais bonita e perfumada do jardim. De alguma forma, não foi Laura que escolheu aquelas rosas, mas elas que a escolheram. Nesse sentido, fica perceptível o encontro de Laura com um elemento da natureza e o seu reconhecimento diante dele.

Laura passou a reconhecer-se, à medida que olhava para as rosas, as quais ainda não haviam desabrochado totalmente. A personagem estava em seu processo de iluminação e autoconsciência: um pouco constrangida, perturbada, e a beleza extrema a incomodava. Esse incômodo era devido à instigante revelação que surgia dentro dela, a partir do encontro consigo, através das rosas perfeitas.

Porém, Laura tinha tanto medo do novo, do incerto, daquilo que ela não poderia controlar ou preparar metodicamente, que esquivava do fato de permanecer com a rosa. Ia pedir, portanto, para que Maria, a sua funcionária, desse as rosas a Carlota. Em *Lispector*, o projeto existencial, conforme Sá (1979), é sempre um projeto linguístico e simbólico. “O ir-sendo existencial se revela e se constrói por meio das palavras. O ir-sendo pela linguagem se une com a noção de finitude irresistível do tempo” (p. 40).

Nesse sentido, Laura queria se desfazer daquilo que lhe proporcionou um sentimento que não poderia controlar. Ela, que estava sempre acostumada a organizar sua rotina, controlando cada passo e cada atitude que deveria ter diante das situações, precisava manter-se indiferente e abandonar o que lhe era diferente, novo e desconhecido. Preferia ficar com o que já sabia e conhecia, ou pelo menos, com o que poderia lidar. Ela não estava preparada para enfrentar seus devaneios.

Com essa atitude, Laura começa a encontrar justificativas para não ficar com as rosas. À medida que pensa em dá-las à Carlota, se convence de que queria passar a impressão de uma mulher refinada o suficiente para mandar entregar uma rosa antes do jantar: “E Carlota se surpreenderia com a delicadeza de sentimentos de Laura, ninguém imaginaria que Laura tivesse também suas ideiasinhas” (p. 42). Laura queria, portanto, deixar transparecer essa mensagem: de que tinha sua personalidade, suas ideias, seus motivos. Além disso, ela queria ficar livre das rosas, para poder continuar e seguir sua rotina, normalmente, sem interrupções e sentimentos incontroláveis. Apenas ela e sua programação do dia.

No entanto, ao segurar as rosas, com todos os seus espinhos, para colocá-las no papel de seda, insinuou a si mesma: “não dê as rosas, elas são lindas” (p. 43). Esse momento em que ela segura as rosas, com todos os seus espinhos, tem-se, simbolicamente, a possível tentativa de enfrentamento diante da situação desconhecida. Ao segurar os espinhos, Laura se depara com os defeitos da rosa, o que poderia fazê-la desistir mais facilmente. No entanto, mesmo diante da pior parte delas, a personagem se questiona se realmente deveria entregar as rosas a outra pessoa. Apesar dos espinhos, ela poderia contemplar o desabrochar de suas flores. Embora tivesse que enfrentar os seus espinhos, seus medos e vazios, isso poderia ser, ao mesmo tempo, tentador e libertador para Laura.

A mulher surpreendeu-se com os pensamentos que vinham cada vez mais intensos e tentadores. Era um ciclo espantoso de: fique com as rosas, ou dê as rosas. Ela espantou-se porque as coisas nunca eram dela. “Mas estas rosas eram” (p. 43). O vazio que sentia pela falta dela mesma, pela falta dos filhos, estava agora sendo preenchido pelo encantamento que tinha sobre as rosas.

Mas estas rosas eram. Rosadas, pequenas, perfeitas: eram. Olhou-as com incredulidade: eram lindas e eram suas. Se conseguisse pensar mais adiante, pensaria: suas como nada até agora tinha sido. E mesmo podia ficar com elas pois já passara aquele primeiro desconforto que fizera com que vagamente ela tivesse evitado olhar demais as rosas. Por que dá-las, então? Lindas e dá-las? Pois quando você descobre uma coisa boa, então você vai e dá? Pois se eram suas, insinuava-se ela persuasiva sem encontrar outro argumento além do mesmo que, repetido, lhe parecia cada vez mais convincente e simples (LISPECTOR, 2020, p. 43 e 44).

Além disso, percebeu que as rosas não durariam muito, então poderia aproveitá-las enquanto estivessem vivas. Em breve ela seria forçada a privar-se delas, e nunca mais pensaria nelas. Isso significava, para Laura, que não correria risco algum de sentir o incômodo que as rosas lhe causavam. Seria, portanto, por pouco tempo que as rosas ficariam em sua presença, e vice-versa.

Pensar dessa forma parecia reduzir o peso da culpa de ficar com elas. Argumentou, também, como uma justificativa, que não foi ela que quis comprar as rosas, mas o vendedor que insistiu, buscando uma redenção por ter que abandonar as rosas posteriormente. Ou seja, como ela não fez nenhum esforço, apenas aceitou as rosas por insistência do vendedor, estaria tudo bem se ela desistisse e abandonasse as flores. Não precisaria se sentir culpada por isso.

Chevalier & Gheerbrant (2021) explicam, em seu *Dicionário de símbolos*, que, segundo Angelus Silesius, a rosa representa a imagem da alma, um símbolo de ressurreição e de

imortalidade; é possível reconhecer, então, a partir deste significado simbólico da rosa, o recurso metafórico utilizado e sempre presente na obra clariciana, que permite ao leitor perceber os sentidos que afloram da palavra poética, relacionando-a com a vida e os sentimentos de Laura. As rosas, portanto, simbolizam cada detalhe da alma de Laura, os detalhes que ela não sabia, por exemplo, se deveria abandonar ou enfrentar.

E esse “vai e vem” entre o entregar o vaso com as rosas, e o querer permanecer com elas, permeia boa parte da narrativa curta e ficcional de Lispector. Resplandecia de cada rosa, a luminosa tranquilidade para a alma de Laura. No entanto, a personagem desiste e renuncia às rosas que poderiam ser dela, até o final. Até que “no segundo seguinte, as rosas estavam nas mãos da empregada, não eram mais suas”. Maria levou as rosas consigo para entregá-la a Carlota. Ao renunciar às rosas, Laura faz uma renúncia acerca dela mesma, renunciando aos seus sentimentos. Continua assumindo o seu não pertencimento, por não se sentir digna de ficar com rosas tão lindas como aquelas.

O que devia fazer era embrulhá-las e mandá-las, sem nenhum prazer agora; embrulhá-las e, decepcionada, mandá-las; e espantada ficar livre delas. Também porque uma pessoa tinha que ter coerência, seus pensamentos deviam ter congruência: se espontaneamente resolvera cedê-las a Carlota, deveria manter a resolução e dá-las. Pois ninguém mudava de ideia de um momento para outro (LISPECTOR, 2020, p. 45).

Distanciar-se das flores despertou em Laura, mais ainda, o sentimento da ausência. Cravou-se um buraco dentro dela, pois sentia-se “como uma viciada, olhando ávida a perfeição tentadora das rosas, com a boca um pouco seca” (p. 46). As rosas faziam-lhe falta. Ao redor da mesa em que as rosas estavam, havia poeira. A partir da maneira como o sentimento de Laura, diante da marca que o vaso deixou na mesa, é narrado, possibilita-nos a leitura de que a personagem se arrependeu de ter abandonado o que poderia ser dela.

Ela observa as marcas do que se foi, tendo ficado apenas com os rastros, com o que poderia ter sido. “No seu coração, aquela rosa, que ao menos poderia ter tirado para si sem prejudicar ninguém no mundo, faltava. Como uma falta maior” (LISPECTOR, 2020, p. 47). Mesmo ausentes, as rosas ainda deixaram uma marca em Laura. O estrago já estava feito e não poderia ser renunciado. As marcas do vaso sob a mesa mantiveram os rastros daquelas sensações vivenciadas pela personagem.

As rosas cravaram em Laura uma marca sem poeira, despertando-a devido à ausência das rosas, clareando seu cansaço e seu sono. Sendo assim, voltou a executar suas tarefas, para não chegar atrasada no jantar, retomando sua rotina, pois a vida continuaria. Na falta delas,

procurou imitá-las dentro de si, como se quisesse revestir-se de rosas. Ela era a rosa, pois a rosa pertencia a ela. Tornou-se luminosa, inalcançável e, quando seu marido chegou em casa e a viu sentada no sofá, sem apoiar as costas, alerta e tranquila, não tinha palavra sequer a dizer. O marido de Laura observou, desconfiado:

Inesperadamente ele percebia com horror que a sala e a mulher estavam calmas e sem pressa. Mais desconfiado ainda, como quem fosse terminar enfim por dar uma gargalhada ao constatar o absurdo, ele, no entanto teimava em manter o rosto enviesado, de onde a olhava em guarda, quase seu inimigo. E de onde começava a não poder se impedir de vê-la sentada com mãos cruzadas no colo, com a serenidade do vaga-lume que tem luz (LISPECTOR, 2020, p. 49).

Laura permanecia atenta, vigilante e serena, como se estivesse num trem. “Que já partira” (p. 50). Como afirmou Nádia Gotlib, em uma de suas obras mais importantes, *Clarice: uma vida que se conta*, de 1995, Laura trazia à tona o pendor artístico de si, pela fantasia e pelo imaginário, tentando suprir a falta ou a lacuna. Perdida a perfeição da vida, tenta recuperá-la pela “imitação” ou pela arte. Laura encontra-se entre duas tendências, a de obedecer e a de se abandonar na vida, naturalmente.

### 3.4 Uma leitura do conto “O crime do professor de matemática”

No conto “O crime do professor de matemática” temos a figura do professor, que tenta a todo e a qualquer custo, amenizar sua culpa diante do crime que cometeu. Segundo Talles Castro, em seu artigo intitulado: *Pungente vislumbre: a triste infalibilidade da culpa*, de 2012, a narrativa aborda a necessidade inconsciente de punição advinda do sentimento de culpa, que constitui elemento inevitável da condição humana.

O protagonista é confrontado por um cachorro e, na sua objetividade de professor de matemática, sente-se insultado pelo desejo irracional e voluntário daquele cão verdadeiro e subjetivo, que exigia que seu dono fosse simplesmente um homem. A relação de espelhamento do homem em seu animal o conduz à aproximação de uma possível consciência de si mesmo, culminando no abandono do cão.

O conto foi, inicialmente, publicado no jornal carioca *A manhã*, em 25 de agosto de 1946, como o título *O crime*, sendo posteriormente reunido na coletânea *Laços de família* (1960), como “O crime do professor de matemática”. Há uma relação entre vida e obra de Lispector, que foi evidenciada por Benjamim Moser em sua obra *Clarice: uma biografia*, de

2011, em um trecho que se declara o desejo da escritora em se livrar do remorso causado pelo abandono de seu cão Dilermando, quando precisou mudar-se para a Suíça.

Você sabe que revelação foi para mim ter um cão, ver e sentir a matéria de que é feito um cão. É a coisa mais doce que já vi, e cão é de uma paciência para com a natureza impotente dele e para com a natureza incompreensível dos outros... E com os pequenos meios que ele tem, com uma burrice cheia de doçura, ele arranja um modo de compreender a gente de um modo direto. Sobretudo Dilermando era uma coisa minha que eu não tinha que repartir com ninguém. (LISPECTOR apud MOSER, 2011, p. 287).

Neste conto, assim como em outros contos de Lispector, há a relação de alteridade do “eu” e do “outro”. Essa relação dialógica diz respeito à maneira como o “eu” observa-se em relação ao pensamento do outro sobre ele. Isto é, o que o outro pensa e enxerga sobre mim, torna-se minha verdade também. No caso do conto, por exemplo, o professor se torna refém do olhar do cão José.

A partir do olhar, é possível captar os sentimentos do outro. Como em uma espécie de espelho, o professor consegue ver sua imagem refletida no olhar do animal. Um olhar que vai ao encontro do que é humano e do que é desconhecido e familiar ao mesmo tempo.

O professor de matemática sobe um planalto, de onde se viam católicos seguindo para a missa de domingo, e de onde já não era mais possível ouvir os sons das vozes das crianças, apesar da limpidez da manhã. Ele chega na colina, cujo “ar fresco era inóspito” (LISPECTOR, 2020, p. 113), com um cachorro morto dentro de um saco, com o intuito de enterrá-lo. Essa situação representa um ritual, buscando o livramento da culpa permanente que sentiu ao renunciar seu verdadeiro cão, José. Escolheu, portanto, enterrar um cão desconhecido que encontrou morto em uma esquina, a fim de redimir-se com José:

Quando com um choque descobrira o cão morto numa esquina, a ideia de enterrá-lo tornara seu coração tão pesado e surpreendido, que ele nem sequer tivera olhos para aquele focinho duro e de baba seca. Era um cão estranho e objetivo (LISPECTOR, 2020, p. 114).

Neste conto, tem-se a figura típica do professor de matemática. O personagem possui os traços e a personalidade comum desse estereótipo. Buscava viver sua vida a partir de justificativas racionais, evidenciando o pensamento lógico e atitudes objetivas. Isso significa que, para ele, era difícil dar abertura ao sentimentalismo e à subjetividade. Estar diante do desconhecido era uma oportunidade de recomeçar, mas ao mesmo tempo, estranhar-se por perceber algo tão familiar naquilo que lhe era (in)familiar.

Pensando na objetividade da Matemática, o personagem incorpora a mesma característica, o que é possível perceber na construção de sua personalidade fria, lógica e racional, e do quanto ele desejava manter dessa forma. Nesse mesmo sentido, o estudioso Raul Arruda Filho, em seu artigo intitulado: *O olhar insuficiente do professor de matemática*, (2003), traz algumas características sobre a personalidade esperada de um típico professor de matemática:

O Professor de Matemática é um adepto da racionalidade como estrutura da vida - a análise fria dos números e a certeza algébrica constituem as características mais importantes de sua personalidade. As suas decisões sociais, assim como em uma equação matemática, sempre estiveram dimensionadas no imperativo categórico da lógica cartesiana (que impede os desvios emocionais e instaura a certeza, a correção e a eficiência) (ARRUDA FILHO, 2003, p. 98).

O professor, no entanto, deixa de lado seu modo racional que adotou em sua vida pública, a partir do encontro com o cão morto. A figura desse animal produz um efeito de “curto-circuito emocional” (ARRUDA FILHO, 2003, p. 89). O ato realizado pelo desejo de dar um enterro digno ao cão desconhecido caracteriza a expressão do seu luto. É um momento, portanto, que seu sofrimento não pode mais ser abafado e contido, transbordando simbolicamente para a realidade através de mudanças de comportamento e do sentimento de culpa.

Já no início do conto, enquanto o professor sobe a colina, começa a reparar os tetos irregulares da casa e, ao determinar que enterraria o cão desconhecido embaixo da árvore, surpreendeu-se e começou a refletir que se fosse o outro cão, o verdadeiro, enterrá-lo-ia onde ele mesmo gostaria de ser enterrado: “no centro mesmo da chapada, a encarar de olhos vazios o sol” (LISPECTOR, 2020, p. 113).

No entanto, estava cansado demais para procurar, matematicamente, o meio da chapada e resolveu enterrar o cão desconhecido ali mesmo, no primeiro lugar que havia pensado. Nesse momento, em um diálogo interno, o professor admite que se fosse o outro cão, o verdadeiro, teria pensado o mesmo. Ou seja, não se esforçaria o suficiente, de qualquer forma, para encontrar o meio da chapada.

Em breve, por excesso de escrúpulo, estava ocupado demais em procurar determinar rigorosamente o meio da chapada. Não era fácil porque a única árvore se erguia num lado e, tendo-se como falso centro, dividia assimetricamente o planalto. Diante da dificuldade, o homem cedeu: ‘não era necessário enterrar no centro, eu também enterraria o outro, digamos, bem onde eu estivesse neste mesmo instante em pé’. Porque se tratava de

dar ao acontecimento a fatalidade do acaso, a marca de uma ocorrência exterior e evidente (...) tratava-se de tornar o fato ao máximo visível à superfície do mundo sob o céu. Tratava-se de expor-se e de expor um fato, e de não lhe permitir a forma íntima e impune de um pensamento (LISPECTOR, 2020, p. 114).

Desse modo, pareceu-lhe que “sob os pés se desenhara o esboço da cova no chão” (p. 114). Começou, então, a cavar ali mesmo o lugar em que enterraria o cão desconhecido. Vê-se o dilema pautado em relação ao que ele deveria fazer para o cão desconhecido, e o que ele faria se fosse o cachorro abandonado. A culpa precisava ser redimida nos atos mais simples.

O professor não cavou muito, mas sua justificativa, relatada pelo narrador em terceira pessoa, não foi a de que desejava poupar seu cansaço, mas porque se fosse o outro cão, também cavaria superficialmente, pois “deixando o cachorro à superfície da terra, não perderia sua sensibilidade” (p. 114).

À medida em que ocorre esse ritual, acumulam-se flashes que levam o professor de matemática a uma espécie de delírio rememorativo, o qual se intensifica assim que o cachorro desconhecido se encontra debaixo da terra.

Então o homem se levantou, sacudiu a terra das mãos, e não olhou nenhuma vez mais a cova. Pensou com certo gosto: acho que fiz tudo. Deu um suspiro fundo, e um sorriso inocente de libertação. Sim, fizera tudo. Seu crime fora punido e ele estava livre (LISPECTOR, 2020, p. 115).

Ao perceber que “seu crime fora punido e ele estava livre”, deu um sorriso inocente de libertação e agora poderia pensar livremente em seu cão José, “o que ele evitara até agora” (p. 115). Portanto, coloca-se a pensar no verdadeiro cão, desatando suas amarras, permitindo-se a um fluxo de pensamentos, os quais afetam o professor, de modo a causar-lhe sensações incompatíveis, advindas da relação singular entre o humano e o animal, especialmente no que diz respeito ao espelhamento de si que o homem costumava vivenciar no animal.

Verifica-se que o professor quis fornecer para o cão desconhecido, a atenção e o cuidado que não foi capaz de dar ao cão José. Quis que ele, para maior perfeição do ato, recebesse precisamente o que o outro receberia.

O cão desconhecido é uma representação do cão José. E o seu enterro, embora não seja o enterro do cão José, simula o momento em que ocorreu

a “morte” simbólica do cão José. É a sobreposição dos dois corpos que potencializa essa imagem (ARRUDA FILHO, 2003, p. 100).

Ainda conforme o autor, a imagem que se tem do momento em que o professor enterra o cão desconhecido compõe uma cenografia do desespero: o homem, o cão morto, a culpa e o monte de terra. Cavar, portanto, representa um ritual de passagem que separa o antes e o depois. Assim que enterrou o cão e sentiu-se livre, sacudindo a terra das mãos, o professor podia pensar livremente no verdadeiro cão. E pensar no verdadeiro cão era pensar em sua verdadeira vida.

E agora ele podia pensar livremente no verdadeiro cão. Pôs-se então imediatamente a pensar no verdadeiro cão, o que ele evitara até agora (...). Pôs-se então a pensar com dificuldade no verdadeiro cão, como se tentasse pensar com dificuldade na sua verdadeira vida (LISPECTOR, 2020, p. 115).

O protagonista inicia, portanto, um monólogo interior cujas reminiscências fizeram-se presentes. A revelação epifânica acontece durante o fluxo de consciência do professor. Aos poucos, pensando em suas lembranças e refletindo sobre cada uma delas, ao lado do cão morto, ele vai se revelando não só para o animal desconhecido, mas para si mesmo. Da mesma forma em que o professor de matemática via sua própria imagem refletida no olhar do cão José, ele agora se deparava, novamente, com sua autoimagem.

No entanto, no passado, ele resistiu em ser quem verdadeiramente era, em permitir que seus sentimentos viessem à tona, mantendo-se firme em sua personalidade racional e objetiva. Agora, ao dar abertura ao seu inconsciente familiar, ao seu “estranho conhecido”, ele abraça sua humanidade, sua sensibilidade, escolhendo sentir os mais diversos sentimentos que lhe foram concedidos. A culpa e o medo do crime e do abandono que cometeu; o desespero da revelação e da iluminação dele mesmo; a agonia em direção ao seu “reconstruir”. Tudo isso foi assumido pelo professor de matemática, que conseguiu passar pela sua travessia, a partir do ritual de enterro e desenterro dele mesmo.

“Enquanto eu te fazia à minha imagem, tu me fazias à tua. Dei-te o nome de José para te dar um nome que te servisse ao mesmo tempo de alma. E tu - como saber jamais que nome me deste? Quanto me amaste mais do que te amei” (...) Nós nos compreenderíamos demais, tu com o nome humano que te dei, eu com o nome que me deste e que nunca pronunciaste senão com o olhar insistente”, pensou o homem sorrindo com carinho, livre agora de se lembrar à vontade (LISPECTOR, 2020, p. 115).

As reminiscências sobre José possibilitaram a catarse do protagonista. O professor libertou-se do medo que tinha de encarar o olhar penetrante do cão José. Um olhar de quem enxergava aquilo que o dono não queria encarar. Os autores Skeika e Oliveira (2010), no artigo intitulado: *O descentramento do sujeito nos contos Amor e O crime do professor de Matemática, de Clarice Lispector* trouxeram, em seus estudos sobre o descentramento do sujeito no conto *O crime do professor de matemática*, a afirmação de Lacan, no que diz respeito ao “estádio do espelho” o fato de o ser humano se identificar através do outro. Como se o sujeito se visse inteiro em algo e o seu “eu” fosse constituído pelo reflexo do outro.

No conto, por exemplo, o cão José representa um espelho para o professor, que tem medo da sua imagem refletida pelo animal: “tão pequeno, bonitinho e fraco, abanando o rabo, me olhando, e eu surpreendo em ti uma nova forma de ter minha alma” (LISPECTOR, p. 116). Porém, a presença espontânea do cachorro incomodava a vida objetiva do professor. Ele tinha medo daquilo que realmente era.

O professor vislumbrava seu verdadeiro “eu” através de José. Isso o atemorizava e ele sentia horror da possível revelação. Devido ao medo, o professor sente o impulso de abandonar o cão. Para aliviar seu ato, ele utiliza a justificativa de que, ao se mudar com a família, não haveria lugar para José.

“Abandonou-te com uma desculpa que todos em casa aprovaram: porque como poderia eu fazer uma viagem de mudança com bagagem e família, e ainda mais com um cão?” (...) Mas só tu e eu sabemos que te abandonei porque eras a possibilidade constante do crime que eu nunca tinha cometido. A possibilidade de eu pecar o que, no disfarçado de meus olhos, já era pecado. Então pequei logo para ser logo culpado” (LISPECTOR, 2020, p. 117).

O cão José representa a existência voluntária, vinculada à irracionalidade e subjetividade própria do animal, da qual o homem, em toda sua racionalidade, quer escapar. Para o professor, estar com o cão era perigoso, pois essa relação possibilitaria que ele voltasse para seu eu mais profundo e enxergasse além da superfície. Essa situação poderia despertá-lo para revelações indesejadas.

“Não me pedindo nada, me pedias demais. De ti mesmo, exigias que fosses um cão. De mim, exigias que eu fosse um homem. E eu, eu disfarçava como podia. Às vezes, sentado sobre as patas diante de mim, como me espiavas! Eu então olhava o teto, tossia, dissimulava, olhava as unhas. Mas nada me comovia: tu me espiavas” (...) “Oh, eras todos os dias um cão que se podia abandonar” (LISPECTOR, 2020, p. 116).

O cão, ao fitar o professor com seu olhar animalesco, exigia que o homem fosse homem, ou seja, aceitasse quem ele era, em toda sua condição humana. O olhar, portanto, é tido como principal elemento constitutivo dos processos psíquicos do sujeito. A maneira como somos olhados define nosso modo de conceber o mundo. O outro se torna o nosso reflexo.

O sujeito, numa perspectiva dialógica, é uma construção feita pelo outro. Bakhtin (2003), na obra: *Estética da criação verbal*, afirma que “avaliamos a nós mesmos do ponto de vista dos outros, através do outro procuramos compreender e levar em conta os momentos transgredientes à nossa própria consciência” (p. 13). O outro, portanto, interfere diretamente no processo de formação identitária do sujeito, na medida em que o que é compreendido sobre si, ocorre a partir da construção recorrente do olhar alheio.

Nas obras de Lispector, por exemplo, a figura do outro é de extrema importância no processo de tomada de consciência das suas personagens. O que o olhar apreende da imagem projetada é diverso. Ele identifica e reconhece o lado oculto, indeterminado. Nesse conto em questão, por exemplo, temos a relação entre um homem e dois cães. “Entre um homem e sua própria imagem - projetada nos dois cães e dimensionada em abstrações e culpa” (ARRUDA FILHO, 2003, p. 99).

Há, também, um outro aspecto simbólico que envolve o texto e sua leitura: o olhar insuficiente do professor de matemática. “Não há casualidade nas múltiplas referências à visão estreita, localizada, sem horizontes, deficitária do Professor de Matemática” (LISPECTOR, 2020, p. 116).

“Miopia é a palavra-chave. Chave do mistério” (ARRUDA FILHO, p. 102). A visão míope do professor de matemática não consegue capturar o que está explícito na amplitude das situações. Ao protagonista, faltam elementos para a compreensão do espaço exterior, aptidão para ver, sentir e compreender além dos fatos mais simples. Falta-lhe uma ampla visão daquilo que é exterior e interior a ele.

Sem os óculos, a visão periférica do professor torna-se insuficiente para abrigar a extensão do sensível. Os óculos representam um objeto de proteção, restringindo o olhar ao foco das lentes. A perda da noção de totalidade permite ver apenas o que deve ser visto. O professor se sente incomodado por necessitar de um instrumento que o faça ver de forma mais precisa, e que ao ver, permita o alcance de um novo estrato de compreensão.

O olhar insuficiente permite uma forma canhestra de percepção aos impasses da representação. O sujeito (aquele que observa) e o seu percurso existencial (o que é observado) encontram-se na borda do conhecimento: é

esse olhar que impedirá que o Professor de Matemática aceite a insanidade proposta pelos “instrumentos de correção visual”; é esse olhar que constitui a promessa de que, em algum instante, irá se transformar no olhar integrador, que consegue captar toda a cena - sintonia entre o presente que recupera o passado e o passado que está oprimido pelo presente - e dela retirar a percepção da presença e da ausência de sentido histórico (...) Olhar é a redenção e a condenação de quem ousa “olhar” além do olhar e redefinir o espaço em que estão inseridas suas negações (ARRUDA FILHO, 2003, p. 105).

Em todo o conto, em diversas situações, o professor tira e põe os óculos. Logo no início, quando ele chega no alto da colina e pousa, com cuidado, o saco no chão, o professor tira e depois coloca os óculos:

Tirou os óculos talvez para respirar melhor porque, com os óculos na mão, respirou muito fundo. A claridade batia nas lentes que enviaram sinais agudos. Sem os óculos, seus olhos piscaram claros, quase jovens, infamiliars. Pôs de novo os óculos, tornou-se um senhor de meia-idade (LISPECTOR, 2020, p. 112).

Os óculos, no entanto, começaram a incomodar: “certamente os óculos o incomodavam, pois de novo os tirou, respirou fundo e guardou-os no bolso” (p. 113). Esse ato de colocar e tirar os óculos do rosto, e guardá-los no bolso, representa o sentimento de negação do professor, ao perceber algo de que ele já tinha conhecimento, mas que se mantinha resistente em aceitar. Percebe, por exemplo, o motivo pelo qual decidiu abandonar o seu cãozinho José. Compreendia aquilo que tinha de mais íntimo dentro dele mesmo, e que não queria admitir, por medo da mais absoluta verdade que o cercava. Tirar e colocar os óculos é também um instante de pausa, um momento para respirar mais fundo, um pretexto para a reflexão.

Durante o processo de sepultamento do cão, a importância dos óculos é relevante para extrair o sentido presente no conto. Ao colocar a mão no cachorro morto, puxando-o do saco, o professor não estava usando os óculos e “mantinha os olhos profundamente fechados enquanto puxava” (p. 113). Nessa situação, é como se o personagem alcançasse, dolorosamente, o seu eu mais profundo e subjetivo, característica renegada da sua formação enquanto sujeito.

No entanto, após tirar o cachorro morto do saco, “ele se pôs metodicamente a trabalhar. Pegou no cachorro duro e negro, depositou-o numa baixa do terreno. Mas, como se já tivesse feito muito, pôs os óculos, sentou-se ao lado do cão e começou a observar a paisagem” (p. 113). Neste momento, ao colocar os óculos, o professor consente a sua própria

visão, reforçando pelo ato a ideia de que aceitaria encarar o que viesse, o que estivesse além da paisagem que o cercava. Ele iria encarar o âmagô da vida, enxergaria o seu “eu” mais profundo.

Durante o movimento rítmico da pá, enquanto cavava o buraco em que iria enterrar o cão desconhecido, “ele interrompia para tirar e de novo botar os óculos” (p. 114). É extremamente simbólico o modo como a significação do olhar instaura um sentido de identificação e identidade ao longo do conto. Seja a partir do objeto utilizado pelo professor, com o intuito de proteger sua visão, ou a partir do ato de enxergar, refletindo a imagem do outro. Há, no conto, uma ligação entre o homem e o animal, isto é, entre o ser racional e o irracional, revelando a identidade do professor.

José, sendo apenas um cão, com seus traços puros de animal doméstico, com seu olhar insistente, como que recriminando o professor, exigia que este fosse apenas um homem, demonstrando-lhe e “dizendo-lhe” - sem que, no entanto, tivesse a intenção de fazê-lo -, de sua natureza mutilada, deturpada pelo processo de recalçamento (CASTRO, 2012, p. 148).

O desejo que o professor sentia de abandonar o cão estava relacionado com a própria obstinação de contestar a própria vida. Não aceitar o cão José era, na realidade, não se aceitar. A intimidação que José despertava no professor, intensifica seu incômodo, ocasionando o abandono inevitável. O abandono do animal nada mais é do que a renúncia dos seus instintos.

O cão, com sua alegria dada e pura, desperta o homem para a consciência dessa mortificação, tornando consciente o inconsciente. O confronto estabelecido entre humano e animal, permite ao professor entender, no momento de seus flashes rememorativos no alto da montanha, o que lhe fora “tomado” pela escolha desse modo de “viver”. Aquilo que um dia fora alegria, compreensão de si, tornou-se estranho, assustador e, assim, evitável - ficando relegado aos escombros profundos da mente (CASTRO, 2012, p. 153).

O professor mantinha firmemente o seu modo de viver. No entanto, o contato com o outro, com o animal, possibilitou a desestabilização do sujeito, gerando uma sensação de labirinto, como se perdesse sua própria realidade. O protagonista decide abandonar o cão, pois prevê a crise existencial que surgiria, caso permanecesse com ele. Quanto mais tempo ficasse com o cachorro, mais angustiado ficaria, pois continuaria percebendo a revelação que José causava sobre ele mesmo.

Agora estou bem certo de que não fui eu quem teve um cão. Foste tu que tiveste uma pessoa (...). Mas possuíste uma pessoa tão poderosa que podia escolher: e então te abandonou. Com alívio abandonou-te. Com alívio sim, pois exigias – com a incompreensão serena e simples de quem é um cão heroico – que eu fosse um homem (LISPECTOR, 2020, p. 117).

O professor de matemática percebe que praticou um crime e descobre que não há um Deus capaz de perdoar esse tipo de falta: “ainda não haviam inventado castigo para os grandes crimes disfarçados e para as profundas traições” (LISPECTOR, 2020, p. 118). O protagonista percebe que o que fez com o cão foi algo impune e para sempre. Não haveria mais volta e ele precisava assumir a culpa. Conforme Castro (2012), essa reflexão promove uma catarse que culmina no reconhecimento da impossibilidade de castigo para tal abandono:

“Há tantas formas de ser culpado e de perder-se para sempre e de se trair e de não se enfrentar. Eu escolhi a de ferir um cão”, pensou o homem. “Porque eu sabia que esse seria um crime menor e que ninguém vai para o Inferno por abandonar um cão [...] esse crime não era punível” (LISPECTOR, 2020, p. 118).

Enterrar o cão desconhecido é cavar um equívoco e reforçar a inutilidade da situação, uma vez que o cão José não pode ser trocado pelo corpo de um outro cão. Por qualquer outro cão. Diante do enterro simbólico, o matemático constata a invalidade desta punição infligida a si mesmo, pela culpa.

Olhou a cova coberta. Onde ele enterrara um cão desconhecido em tributo ao cão abandonado, procurando enfim pagar a dívida que inquietamente ninguém lhe cobrava (...). Mas como se José, o cão abandonado exigisse dele muito mais que a mentira; como se exigisse que ele, num último arranco, fosse um homem – e como homem assumisse seu crime – ele olhava a cova onde enterrara a sua fraqueza e a sua condição (LISPECTOR, 2020, p. 118 e 119).

Sendo assim, mais matemático ainda, o professor chega à conclusão de que não deveria ser consolado. Procurava, então, uma forma de destruir o falso enterro do cão desconhecido. Assumindo sua falha. “Abaixou-se então, e, calmo, com movimentos simples – desenterrou o cão. E assim o professor de matemática renovara o seu crime para sempre (LISPECTOR, p. 119).

Cães enterram e desenterram ossos. Analogamente, o Professor de Matemática enterra e desenterra o passado, através do cão desconhecido. Esse ritual zoofágico (tangencial à irracionalidade) mostra uma das

maneiras com que o inconsciente se alimenta dos fósseis da memória e transforma o obscuro em iluminação: esse é o tesouro que está escondido nas entrelinhas do conto de Clarice Lispector e que o Professor de Matemática, se fosse menos racional, menos atento ao linear, poderia encontrar (ARRUDA FILHO, 2003, p. 102).

O professor de matemática materializa a figura do paradoxo em seu ritual. Ao colocar toda a terra em cima do cão desconhecido, para finalizar o enterro, encobrendo e escondendo o corpo do animal, ele desenterra e revela um pouco do seu passado, trazendo à tona o sentimento nauseante de agonia e culpa. Ao desenterrar o cão, o professor assume os riscos da aceitação do crime que cometeu, assume as consequências de seus atos e a sua condição humana. “O homem então olhou para os lados e para o céu pedindo testemunha para o que fizera” (p. 118).

Não obstante, o professor busca a segurança no seio de sua família, movido pela esperança de um novo tempo: “e como se não bastasse ainda, começou a descer as escarpas em direção ao seio de sua família” (p. 118). O professor, assumindo sua culpa e sua condição humana desamparada, vulnerável aos erros, busca a redenção intelectual, ao se dirigir novamente ao seu círculo social frequente, seu amparo e refúgio eterno.

## 4 O LETRAMENTO LITERÁRIO

A partir das perspectivas trazidas por Maria do Rosário Mortatti 2004, em sua obra *Educação e letramento*, publicada em 2004, o termo “lectoescrita” é a tradução de *literacy*. Conforme o dicionário *Houaiss*, essa mesma palavra influenciou o surgimento da palavra “letramento”, no Brasil. Nesse sentido, a autora trouxe um trecho extraído de um ensaio de Richard L. Venesky (1999), sobre o conceito de lectoescrita:

Lectoescrita é a capacidade mínima de ler e escrever em uma determinada língua, assim como também é uma direção para o pensamento ou um modo de pensar o uso da leitura e da escrita no dia a dia. A lectoescrita difere do simples ler e escrever porque pressupõe um entendimento do uso apropriado dessas capacidades dentro de uma sociedade que está fundamentada no texto impresso (VENESKY apud MORTATTI, 2004, p. 98).

Nos últimos anos, ainda conforme as observações feitas pela estudiosa, a palavra *literacy* é traduzida por “letramento”, com significados próximos entre si. Atualmente, no Brasil, para designar a nova necessidade da alfabetização, isto é, não só ensinar a ler e a escrever, mas como utilizar a leitura e a escrita no âmbito social, utilizam-se os termos “alfabetismo” ou “letramento”.

No entanto, Leda V. Tfouni, em sua obra *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* (1988), estabelece um sentido para o termo “letramento” centrado nas práticas sociais de leitura e escrita, diferentemente da alfabetização, situada no âmbito individual.

Apesar de estarem indissoluvelmente e inevitavelmente ligados entre si, escrita, alfabetização e letramento nem sempre têm sido enfocados como um conjunto pelos estudiosos. A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isto é levado a efeito, em geral, através do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. [...] tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social mais amplo (TFOUNI, Leda, 1988, p. 9).

O estudioso Rildo Cosson, em sua obra *Letramento literário: teoria e prática* (2021), diz que o nosso corpo é a soma de vários outros corpos. Ao corpo físico, somam-se um corpo linguagem, um corpo sentimento, um corpo imaginário, um corpo profissional e assim por diante. Nós somos, portanto, a mistura e a difusão desses corpos, e é esta combinação que nos torna humanos. O que nos difere em relação aos outros é a forma como exercemos cada um

desses corpos. Nesse âmbito, entende-se que a linguagem é praticada de diversos modos. Sendo assim, a matéria constitutiva do mundo é a linguagem que o expressa.

É no contato e na relação com o outro que a linguagem vai se constituindo e se formando. O discurso de uma pessoa, por exemplo, pode ser complementado pelo de outra e assim por diante. A linguagem é uma construção social. Ao usar a palavra, cada um faz dela a sua própria palavra. É por esse uso, individual e coletivo, que elas se modificam, se dividem e se multiplicam, trazendo sentido à condição humana.

Ainda conforme Cosson (2021), um dos elementos dos usos da palavra, que ocupa um lugar central nas possibilidades de exercício do corpo linguagem, é a escrita. Ela é um dos mais poderosos instrumentos capazes de libertar o ser humano de suas limitações. Através da linguagem e da escrita, o ser social é capaz de encontrar liberdade nele mesmo.

Nesse mesmo sentido, Mortatti (2004) comenta que o letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e suas funções, seus usos nas sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita que possui um importante papel na vida das pessoas e em suas relações com outros indivíduos e com o mundo em que vivem.

O corpo linguagem, o corpo palavra e o corpo escrita, nas perspectivas de Cosson (2021) verificam, na literatura, seu mais perfeito exercício. A literatura tem a palavra como sua constituição material e a escrita, como seu veículo predominante. A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escrita, consiste em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita.

A Literatura é, portanto, a reconstrução do mundo pela força da palavra, e revela-se como uma prática fundamental para a constituição de um sujeito da escrita. É no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que as regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade podem ser rompidas. Nesse sentido, Cosson (2021) afirma que: “a literatura tem o poder de metamorfosear em todas as formas discursivas” (p. 17).

Portanto, abrirá espaço para uma reconstrução de um novo modo de compreender a linguagem como universal. Isso é possível, uma vez que a literatura é plena de saberes sobre o homem e o mundo. Ela constitui um sujeito da escrita e guarda em si, o presente, o passado e o futuro da palavra. Nas afirmações do estudioso, tem-se que:

Na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos

viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção (COSSON, 2021, p. 17).

Compreende-se, então, que o modo como as crianças, jovens e adultos são ensinadas a ler e a escrever influencia a forma como elas irão utilizar as duas práticas de modo social. Nesse sentido, o letramento pode ser considerado uma prática tanto social, quanto individual, ou seja:

Dentre os bens culturais, encontram-se a leitura e a escrita como saberes constitutivos das sociedades letradas e que devem propiciar aos indivíduos ou grupos sociais não apenas acesso a ela, mas também participação efetiva na cultura escrita. A apropriação e utilização desses saberes é condição necessária para a mudança, do ponto de vista tanto do indivíduo quanto do grupo social, de seu estado ou condição nos aspectos cultural, social, político, linguístico, psíquico (MORTATTI, 2004, p. 100).

A leitura e a escrita, como práticas sociais, variam de acordo com o tempo e o contexto cultural. Por isso, os dois processos exigem diferentes habilidades e conhecimentos linguísticos. Cada texto, por exemplo, possui um objetivo, uma função específica. Desse modo, cada habilidade de leitura é utilizada em prol de um texto específico. Quanto mais uma pessoa se esforça para compreender a essência de um texto, envolvendo-se com o estilo e os recursos próprios de cada um, serão capazes de adquirir mais habilidades de leitura.

Algumas pessoas, por exemplo, conseguem ler e interpretar melhor textos científicos do que textos poéticos. Isso vai depender das habilidades de leitura que ela possui e consegue desenvolver. Nesse sentido, o letramento está diretamente relacionado ao modo como as pessoas utilizam suas habilidades de leitura e escrita em determinado contexto, relacionando-as aos valores e práticas sociais e ideológicas. As práticas de leitura estão relacionadas, também, às experiências pessoais de indivíduos de um determinado grupo social.

A autora Magda Soares, na obra intitulada: *A escolarização da literatura infantil e juvenil* (2011) trouxe a afirmação de que antes do surgimento da palavra letramento, usava-se a palavra alfabetização para referir-se à inserção do indivíduo no mundo da escrita, tornando-se sempre necessário explicitar que por “alfabetização” não se estava referindo apenas a aquisição da tecnologia da escrita, mas à formação do cidadão leitor e escritor. O uso da palavra letramento veio para distinguir os dois processos, garantindo a especificidade da aquisição do código da escrita e atribuindo visibilidade ao processo de habilidades e atitudes de uso desse código em práticas sociais que envolvem a língua escrita.

Nesse mesmo sentido, Mortatti (2004) também trouxe algumas considerações. Conforme a estudiosa, somente o fato de ser alfabetizada, não garante que a pessoa seja letrada. Saber os diferentes códigos da língua não significa que o indivíduo saiba utilizar as funções e normas da escrita no processo de interpretação da leitura. No entanto, o indivíduo que domina o código e faz bom uso dele terá mais facilidade no processo de letramento literário, do que aquele que não foi alfabetizado.

A alfabetização e a escolarização, bem como a disponibilidade de uma diversidade de material escrito e impresso, em nosso contexto atual, são condições necessárias, mas não suficientes, para o letramento, tanto do ponto de vista individual quanto social. Embora se trate de processos distintos, não se pode desconsiderar a relação de interdependência que se estabelece entre ambos (MORTATTI, 2004, p. 108 e 109).

A escola é, portanto, um dos lugares mais propícios para o ensino dos códigos de leitura e escrita, mas a aquisição dessas práticas não garante maior nível de letramento. É importante que os indivíduos desenvolvam as habilidades de leitura e escrita para atingirem o processo de letramento literário como prática social, uma vez que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também fazer uso do ler e do escrever, com o intuito de responder às exigências de leitura e escrita feitas pela sociedade.

Desse modo, Cosson (2021) afirma que as dificuldades de leitura estão ligadas à falta de habilidade do leitor em decifrar letras e palavras, impedindo-o de passar de um nível a outro, ou até mesmo à essência do texto, atravessando todo o processo de decodificação. O domínio desse código, portanto, é a condição básica para a efetivação da leitura, já que ao fazer a decodificação, o leitor estará hábil para apreender o conteúdo do texto.

O estudioso também chama a atenção para o fato de que a leitura não está restrita às letras impressas em uma página de papel. Sendo assim, os alunos precisam saber decifrar e decodificar a escrita, além de interpretar. Em relação ao aspecto didático, compreendendo a leitura como um fenômeno cognitivo e social, é importante considerar o ato da leitura no sentido de que ler é um processo de extração do sentido que está no texto. Isso significa que essa extração passa pelo nível das letras e das palavras, e do significado, que é o conteúdo do texto. Ao realizar essa extração, pode-se perceber a realização da leitura.

Para que esse efeito de leitura ocorra de forma bem-sucedida, o indivíduo precisa do ambiente escolar para conseguir efetivar suas habilidades de leitura. Cosson (2021), afirma, ainda, que a literatura é reconhecida, no ambiente escolar, como um processo de conhecimento e, para que isso funcione, deve ser explorada de maneira adequada.

Portanto, a escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração sem criar uma barreira entre a obra e o leitor. Desse modo, compreende-se que as duas práticas sociais: educação e letramento caminham e devem continuar caminhando juntas.

Educação e letramento são, hoje, portanto, conceitos e práticas inter-relacionados e complementares entre si. Além da contribuição para a reflexão sobre problemas culturais e sociais mais amplos, entre o conceito de letramento – que abrange os usos e funções sociais da leitura e da escrita em uma sociedade letrada -, e o conceito de educação – que abrange processos educativos que ocorrem não apenas em situação escolar, mas também em situações não escolares -, vêm-se evidenciando uma relação bastante fecunda e promissora, no sentido de avançarmos na conquista de direitos humanos básicos e que devem ser distribuídos igualmente entre todos, para o exercício pleno da cidadania (MORTATTI, 2004, p. 120).

Quando se fala em letramento, não se pode desconsiderar as dificuldades e problematizações enfrentadas no âmbito da alfabetização no Brasil. Ela se tornou um meio privilegiado de aquisição do saber e habilidades de decodificação e codificação da linguagem escrita. Porém, segundo as perspectivas de Cosson (2021), a sociedade mostra-se num cenário de escassez do ensino de literatura. Ela não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra humanizadora. Há, por exemplo, uma insuficiência na maneira de ensinar.

Sendo assim, apesar dos pequenos avanços no combate ao analfabetismo, não foi possível impedir a crescente exclusão dos brasileiros de seus direitos básicos escolares e do acesso cultural de uma sociedade. Ainda conforme o estudioso, o uso da literatura como prática escolar consolida-se no ensino da língua nas escolas com duplo objetivo: a literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever, quanto para formar culturalmente o indivíduo.

No entanto, durante o processo de implantação e expansão de um ensino público, verificou-se, ainda, dificuldades no que se refere ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita para que pudessem efetivar o direito à educação. De fato, ainda é preciso aprender a ler e a escrever, uma vez que essas são necessidades inquestionáveis para que uma sociedade se desenvolva.

Quanto mais as crianças e os jovens desenvolvem suas habilidades de leitura, poderão se tornar adultos questionadores, capazes de desenvolver outras habilidades interpretativas, relacionando com outras esferas da vida e da sociedade em que vivem. Infelizmente, ainda hoje, muitos adultos não desenvolveram tais habilidades, e a falta de acesso escolar às crianças e jovens dificultam o alargamento e a evolução dessas competências de leitura e escrita.

Mesmo que se tenham acesso à escolaridade, segundo a estudiosa Teresa Colomer, em sua obra: *Andar entre livros: a leitura literária na escola* (2007), outro aspecto a ser problematizado é que geralmente o conteúdo escolar literatura é lembrado pelos alunos como algo desconexo da realidade em que vivem. Por isso há necessidade de articular literatura e realidade. A literatura possibilita discussões acerca do que foi lido e provocações sobre novas reflexões. Além disso, serve para inserir o indivíduo no mundo de forma crítica. Sendo assim, o estímulo à leitura de livros literários nos anos iniciais é fundamental para a formação de leitores críticos.

A pesquisadora apresentou também algumas preocupações com a formação do leitor, como por exemplo, o fato de não ter uma população largamente alfabetizada. Além disso, considerar o objetivo de formação literária utópico, como se as crianças que deveriam alcançar no futuro uma sociedade alfabetizada em totalidade, ou porque a cultura social é contrária às condições favoráveis à leitura.

Nesse sentido, concordando com as perspectivas de Mortatti (2004), se no ambiente escolar, lugar em que mais deveria exercer a função de alfabetizar e proporcionar o direito à leitura dos indivíduos são encontradas essas dificuldades, o acesso a esse aprendizado ocorre mais dificilmente fora dessa instituição.

Por sua vez, Cosson (2021) defende a ideia de que muitos acreditam que a simples atividade de leitura é considerada uma atividade escolar de leitura literária, já que os livros falam por si mesmos ao leitor. No entanto, a leitura fora da escola está condicionada pelo modo como ela nos ensinou a ler. Os livros não falam por si mesmos. O que os fazem falar são os mecanismos de interpretação utilizados pelos leitores e que são aprendidos na escola.

Sendo assim, a escolarização precisa colocar em prática o ensino do letramento para que o indivíduo desenvolva suas habilidades de leitura e escrita e conquiste seu espaço social e seus direitos humanos e culturais, como um cidadão ativo. Ainda conforme o estudioso mencionado anteriormente, é necessário que o modo de formação de leitores vá além da reprodução, e permita com que a leitura literária seja exercida com o compromisso de conhecimento que todo saber exige. A leitura também não pode ser feita de forma metódica. É fundamental ter, como foco, os objetivos da formação do aluno.

O indivíduo não deve apenas se sentir satisfeito em saber ler e escrever. Tão pouco o ensino escolar deve se contentar unicamente a essa prática. É preciso que todo ser humano saiba utilizar a leitura e a escrita com base nas exigências culturais, articulando e interpretando leituras a partir de aspectos sociais. Nesse sentido, é preciso buscar não só a alfabetização, como também o letramento literário. Para que uma escola consiga efetivar e aprimorar as habilidades

de leitura de um indivíduo, é necessário que ela se aprimore na prática do letramento literário. Mais ainda, que os professores saibam como desenvolvê-la em sala de aula.

O vínculo que a literatura possui com a escola, desde a década de 1970, conforme Nelly Novaes Coelho, na obra intitulada: *Panorama Histórico da Literatura Infantil Juvenil* (1998) é de que o livro infantil se tornou simplesmente um instrumento de formação humana, ética, estética e política, capaz de transformar mentes imaturas. Nesse sentido, o desenvolvimento da literatura infantil e juvenil no Brasil acompanha o ritmo do desenvolvimento da educação escolar.

Tendo em vista essa relação entre literatura e escolarização, é importante considerar também as afirmações trazidas por Soares (2011), na obra *Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*, organizada por Aracy Alves M. Evangelista, Heliana Maria B. Brandão e Maria Zélia V. Machado:

Portanto, não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar ‘saber escolar’, se escolarize, e não se pode atribuir, em tese, conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola (SOARES, 2011, p. 21).

Não há como negar que a literatura, como prática escolar, tenha um fim pedagógico, pois isso significaria negar a própria escola. É importante repensar, porém, em como essa escolarização da literatura tem sido feita e em como ainda pode ser realizada. Algumas leituras e aulas de literatura são voltadas, unicamente, para fins pedagógicos, buscando seguir roteiros que não fujam do que é exigido pelos livros didáticos ou pela própria escola, por exemplo.

A leitura literária propicia inúmeras representações da realidade empírica que se relacionam ao universo infanto-juvenil. As histórias e contos trazem elementos não somente para desenvolver o lado cognitivo e estimular os fins pedagógicos da sala de aula. Elas podem envolver seus leitores para um universo sinestésico, de ficção e fantasia, estimulando a imaginação. A maioria dos textos explorados na escola trabalham aspectos informativos. Porém, a leitura literária como fonte para o imaginário crítico é um aspecto que não pode deixar de ser trabalhado.

Nesse sentido, é importante retomar as reflexões trazidas por Colomer (2007), pois ela afirma que muitos livros infantis oferecem aos seus leitores a confirmação do mundo que conhecem, ou seja, a vida cotidiana em família, as compras e os jogos no parque, por exemplo. No entanto, eles necessitam também de uma literatura que amplie sua imaginação e suas habilidades de leitura e perspectiva, ampliando seus limites de horizonte, uma vez que os livros

ilustrados podem estabelecer um compromisso entre o que as crianças podem reconhecer facilmente e o que podem compreender através de um esforço imaginário.

Para que os indivíduos de uma instituição escolar possam desenvolver as habilidades de decodificação da língua e saibam construir o senso crítico, articulando leitura e contexto social e cultural, é importante que essas aulas sejam trabalhadas a partir do letramento literário e de práticas pedagógicas que o valorizem.

Na prática, na realidade escolar essa escolarização acaba por adquirir, sim, sentido negativo, pela maneira como ela se tem realizado, no cotidiano da escola. Ou seja: o que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desvirtua-o, falseia-o (SOARES, 2011, p. 22).

Como bem observou Cosson (2021), a Literatura é, por sua vez, um conjunto de sistemas, os quais compreendem as várias manifestações literárias. Todos esses elementos sistêmicos precisam ser trabalhados em sala de aula, mantendo uma ligação com outras artes e saberes, bem como a realidade de mundo dos alunos.

Sendo assim, ao selecionar uma obra literária, por exemplo, é necessário que os professores levem esse aspecto em consideração e articulem Literatura, Filosofia, Sociologia, Ciências, História, Geografia, Artes, entre outras disciplinas. Além disso, é importante que o professor mediador conheça os seus alunos e volte à realidade que eles vivem, isto é, qual é a leitura de mundo que eles possuem, uma vez que Paulo Freire, em sua obra *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*, publicada em 2005, diz que a leitura de mundo vem primeiro que a leitura da palavra, e que a leitura da palavra não pode existir sem a leitura de mundo. Portanto, considera-se que:

O princípio do letramento literário é a construção de uma comunidade de leitores. Essa comunidade oferecerá um repertório central que o leitor poderá construir o mundo e a ele mesmo. Para que essa prática se realize, é necessário que o ensino da Literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno (COSSON, 2021, p. 47 e 48).

Nesse sentido, é possível compreender que as aulas de literatura, os estudos de textos e as práticas de leitura, precisam manter a finalidade de formar leitores. Para que ocorra essa formação de modo eficaz, é necessário trabalhar a leitura como uma prática social,

estabelecendo vínculos entre literatura e outros conhecimentos. A escolarização da literatura deve aproximar o leitor à prática da leitura. As atividades propostas, por exemplo, devem conduzir os alunos à análise do que é essencial no texto lido, levando-os a perceberem sua literariedade e os recursos expressivos e estéticos da linguagem. Sendo assim, tem-se, conforme a estudiosa Magda Soares, ainda na obra *A escolarização da literatura infantil e juvenil*, que:

Os objetivos de leitura e estudo de um texto literário são específicos a esse tipo de texto, devem privilegiar aqueles conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à formação de um bom leitor de literatura: a análise do gênero do texto, dos recursos de expressão e de recriação da realidade, das figuras autor-narrador, personagem, a interpretação de analogias, comparações, metáforas, identificação de recursos estilísticos, poéticos, enfim, o “estudo” daquilo que é textual e daquilo que é literário (SOARES, 2011 p. 43 e 44).

A literatura e a escola estão em constante interação, e essa relação precisa ser fecunda, buscando estimular os alunos a uma mesma finalidade: a prática eficaz e estimulante da leitura. O papel da escola na formação do leitor precisa ser o de construir leitores que se tornem instigados pelo texto e seu contexto, aptos a dialogarem com o que estão lendo, mas também preparados para lerem aquilo que está além do texto. Ou seja, do texto para o contexto social e para aquilo que está nas entrelinhas. A estudiosa Ivete Walty, na obra *Literatura e escola: antilições*, publicada em 2011, corrobora com as perspectivas de Soares (2011), de que não se trata, como apresentou a segunda pesquisadora, de condenar a escola ou a relação dela com a literatura:

Literatura e escola são duas instituições e é como tal que também estão em constante interação (...) logo tal relação não é apenas inevitável, antes pode ser fecunda e estimulante. Não é a escola que mata a literatura, mas o excesso de didatismo, a burocracia do ensino acoplado a regras preestabelecidas, a normas rígidas e castradoras. Em suma, o uso inadequado do texto literário, fragmentado, deslocado, manipulado, levaria à sua subordinação ao jugo escolar (WALTY, 2011, p. 51 e 52).

A escolarização adequada da literatura é aquela que aproxima o leitor do texto literário, que o conduz de forma eficaz às práticas de leitura literária em relação a um contexto social e às atitudes e valores próprios do leitor ideal que se deseja formar. Complementando as afirmações anteriores, é importante ressaltar novamente as perspectivas de Cosson (2021). O autor afirma que o letramento literário é uma prática social e, por isso, responsabilidade da escola.

A problemática a ser questionada, como foi mencionada anteriormente, não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, mas compreender como deve ser feita essa

escolarização reafirmando seu poder de humanização. Ler implica uma troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde estão inseridos, pois os sentidos resultam nos compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço. Sendo assim, Cosson (2021) afirma que:

Ao ler, abro uma porta entre o meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando essa transição se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro (...) é preciso, portanto, estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de mencioná-lo, para que a atividade da leitura seja significativa. O gesto essencialmente solidário exigido pela leitura de qualquer texto é o de abrir-se ao outro com o intuito de compreendê-lo, mesmo que isso não implique aceitá-lo. O bom leitor é aquele que relaciona com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Desse modo, o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário, uma vez que o “eu” se constrói em relação ao outro (COSSON, 2021, p. 27).

Nesse sentido, a análise literária compreende a literatura como um processo de comunicação, uma leitura que demanda respostas do leitor, convidando-o a penetrar na obra de diferentes maneiras. Nesse sentido, só se pode falar em leitura literária, quando o processo de interação se efetiva. Além disso, o imaginário tem espaço garantido nas produções literárias, e o leitor pode abrir janelas no texto e percorrer seu próprio caminho, comandando sua própria voz e pensamentos de leitor. A autonomia que ele recebe por ele mesmo, ou que é oferecida pelo professor, por exemplo, pode incentivá-lo cada vez mais no hábito de leitura, tornando-a uma prática social e um ato prazeroso, “formando suas próprias trilhas” (WALTY, 2011, p.53).

Todo e qualquer processo de leitura requer estratégias e habilidades que o leitor adquire com a própria experiência de leitura. Quanto mais o leitor lê, mais habilidades ele irá conquistar. Conseqüentemente, ele se tornará mais apto a ler textos mais complexos e exigentes. A autora Yara Liberato, na obra: *Perguntas de “compreensão” e “interpretação” e o aprendizado da leitura* (2011), defende a ideia de que, melhorando a legibilidade dos textos didáticos, haverá uma melhor compreensão e facilidade no aprendizado da leitura.

A legibilidade foi definida de um ponto de vista interativo, isto é, que considera a leitura como uma interação entre texto e leitor ou, mais especificamente, entre a informação que o leitor capta do texto e o conhecimento prévio que ele tem armazenado em sua memória. Esse conhecimento armazenado na memória inclui conhecimentos sobre a estrutura da língua, sobre as relações sociais, conhecimentos científicos, crenças, enfim, todo o conhecimento que uma pessoa dispõe (LIBERATO, 2011, p. 223).

O ato de leitura é, portanto, uma interação entre texto e leitor: é a informação que o leitor consegue retirar de um texto, em relação ao conhecimento e às experiências que ele possui em sua memória. Esse conhecimento diz respeito tanto sobre a estrutura e o código da língua, quanto sobre as relações sociais, culturais e ideológicas que ele dispõe.

Em relação à seleção dos textos literários, Cosson (2021) sugere que na escola, os fatores para a seleção da literatura devem levar em consideração as determinações dos textos de acordo com os fins educacionais. Em um primeiro momento, o ensaísta corrobora com Liberato (2011), em relação à legibilidade dos textos. Porém, no sentido de que separando os leitores conforme a faixa etária ou série escolar, é possível determinar uma linguagem distinta para cada grupo.

Outro aspecto trazido pelo estudioso é que alguns professores insistem na ideia de trabalhar somente obras canônicas, as quais passaram também por eles. Os livros lidos pelos professores, portanto, passam pelas mãos dos alunos, evidenciando um ciclo literário. O que Liberato (2011) defende é a seleção de textos mais acessíveis e fáceis de compreender, ou seja, textos mais adequados ao conhecimento prévio do leitor, no que se refere ao conhecimento da língua e ao conhecimento do assunto tratado no texto. Essa apresentação inicial pode facilitar o aprendizado de leitura do aluno. Porém, como a própria estudiosa afirmou:

Não se trata de negar ao aprendiz o acesso a textos mais complexos ou mais difíceis, mas de graduar a complexidade ou a dificuldade à medida que ele vá adquirindo as habilidades de leitura. Desse modo, a criança é capaz de aprender a ler com mais sucesso, pois será capaz de compreender o que lê (LIBERATO, 2011, p. 223).

Nesse sentido, o leitor, além de ser capaz de aprender a ler com mais sucesso devido à compreensão da leitura, essa sensação de capacidade pode gerar nele a motivação para ler outros textos. Quanto mais motivado ele se sentir, mais livros poderá ler, criando um hábito de leitura e estabelecendo uma relação com a literatura.

Inclusive, outro motivo trazido por Cosson (2021), que leva os professores a selecionarem obras específicas é justamente a defesa da contemporaneidade dos textos como o critério mais adequado para a seleção da leitura escolar. Os textos, portanto, são muitas vezes escolhidos, devido a facilidade de leitura desses livros, uma vez que utilizam temas e linguagem pertencentes ao horizonte e à realidade de seus leitores.

Essa proximidade, no entanto, ajuda a quebrar a resistência dos alunos, mais interessados em outras formas de comunicação ou entretenimento. O caminho que parece ser mais adequado é o que defende a pluralidade e a diversidade de autores, obras e gêneros na seleção de textos.

As escolhas de diferentes obras literárias, ou seja, não só as canônicas, possibilitam uma quebra hierárquica dos padrões impostos pela crítica literária. Nesse sentido, a leitura na escola passa a ser uma “prática democrática que busca contemplar e refletir os mesmos princípios da sociedade da qual ela faz parte” (COSSON, 2021, p. 33).

No entanto, as obras canônicas possuem uma essência literária que transcende o tempo e o espaço, devido à sua atemporalidade e universalidade. É necessário que os alunos compreendam todo esse sentido trazido pela Literatura, arte da palavra simbólica e plurissignificativa. Sendo assim, também é necessário manter o cânone, uma vez que essas obras fazem parte de uma cultura literária e evidenciam a manifestação humana e social, uma vez que tem, como pano de fundo, a realidade.

Aceitar a existência do cânone como herança cultural não significa prender-se ao passado. Assim como a adoção de obras contemporâneas não pode levar à perda da historicidade da língua e da cultura. Por esse motivo, ao lado do princípio positivo da atualidade das obras, é preciso entender a literatura para além de um conjunto de obras valorizadas. A literatura deve ser vista como um sistema composto de outros tantos sistemas (COSSON, 2021, p. 34).

A compreensão de Literatura como recriação da realidade torna-se possível a partir das obras canônicas também. Além disso, o diálogo com essas obras possibilita o amadurecimento do leitor literário, uma vez que, retomando as afirmações de Liberato (2011), essas adaptações nas escolhas das obras literárias não irão negar o acesso a textos mais complexos ou mais difíceis, mas poderá “graduar a complexidade ou a dificuldade à medida que ele vá adquirindo as habilidades de leitura” (p. 223). À medida em que o leitor lê, conseguirá desenvolver mais habilidades de leitura e, gradativamente, sua bagagem literária vai enriquecendo-se. Isso será possível, pois a aprendizagem de leitura só ocorre quando há a prática dela. Ou seja, só se aprende a ler, lendo.

O processo de leitura envolve o uso de estratégias que o leitor só adquire e automatiza com a experiência da leitura. Daí decorre que é preciso ler muito para se tornar um leitor eficiente. Naturalmente estamos considerando aqui a leitura funcional, ou seja, aquela em que o leitor não apenas reconhece e decodifica sinais escritos, mas, além disso, procura construir um sentido coerente para o texto. A leitura funcional é aquela em que há compreensão (LIBERATO, 2011, p. 224).

Nesse sentido, o ensino da literatura na escola deve investir em uma prática de leitura polissistêmica, com o intuito de compreender como o discurso literário articula a pluralidade

linguística e cultural, e como se estabelece a leitura de mundo de cada aluno, ou seja, a leitura individual em relação à social e coletiva.

A diversidade é fundamental quando se compreende que o leitor não nasce feito, ou que o simples fato de saber ler não transforma o indivíduo em leitor maduro. Ao contrário, crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas. Portanto, é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, com o intuito de proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura (COSSON, 2021, p. 35),

As obras precisam, portanto, ser diversificadas, uma vez que cada uma expressa linguagens e pontos de vista distintos, e uma maneira específica de representar o mundo e a sociedade. Além disso, há uma pluralidade de leituras para serem oferecidas e contribuídas pelos leitores. Cada texto literário exige uma habilidade e uma leitura de mundo específicos.

O estudioso Cosson (2021) corrobora com a afirmação trazida por Antonio Candido, em *O direito à literatura* (2017), de que a literatura corresponde a uma necessidade universal que dá forma aos sentimentos e à visão do mundo, pois ela nos organiza, nos liberta do caos e nos humaniza. Portanto, negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade.

O sentido de um texto não está nele mesmo, pronto para ser identificado. Para que isso aconteça, vai depender muito do leitor, pois ele precisará construir o sentido que foi ofertado pelo próprio autor do texto. “O texto funciona apenas como uma pista para a construção do sentido, mas não garante por si só a compreensão” (LIBERATO, 2011, p. 225).

Seguindo essa logística, compreende-se que um mesmo texto pode ser lido de maneiras diferentes por leitores diversos, os quais possuem experiências e conhecimentos prévios diferentes entre eles. O mesmo acontece quando um único leitor lê e relê uma determinada obra várias vezes. A cada leitura, um novo olhar e um novo horizonte de expectativa. Ou seja, uma nova compreensão retirada do texto. Isso acontece devido às diferentes etapas que regem a vida de cada ser humano. Uma das observações trazidas por Cosson (2021), é que: “o que expressamos ao final da leitura de um livro não são sentimentos, mas sim os sentidos do texto” (p. 28).

É importante ressaltar que ninguém nasce sabendo ler literatura. Esse aprendizado depende do modo como cada um foi instruído. Cada indivíduo possui sua bagagem literária, ou até mesmo sua ausência diante dela. A leitura é própria e individual de cada um, e a análise literária, quando bem realizada, permite que o leitor compreenda melhor a essência do texto. A literatura é capaz de proporcionar, a cada leitor, um envolvimento único em um mundo feito de

palavras. O conhecimento de como esse mundo é articulado, ou seja, como ele age sobre cada um, possibilitará seu fortalecimento, uma vez que a leitura é própria de cada leitor.

Para que esse efeito ocorra, cabe ao professor criar as condições necessárias para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade. Uma vez que o intuito é formar leitores capazes de experimentar a força humanizadora da literatura.

Ler não é apenas o suficiente. É preciso que, em uma sala de aula, os estudantes se envolvam no processo de leitura e levem os aprendizados para além da escola. O conhecimento precisa ser tão bem articulado que acompanhará os alunos em toda prática e processo de leitura, em qualquer situação em que estiverem.

É justamente para ir além da simples leitura, que o letramento literário se torna fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária possui a função de nos ensinar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas porque nos fornece os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (COSSON, 2021, p. 30).

Complementando essas reflexões e retomando as considerações feitas pela ensaísta Yara Liberato (2011), não existe, portanto, o sentido estático e único do texto, mas vários sentidos que podem ser construídos a partir de e para um mesmo texto. Ele deve ser construído a partir de informações fornecidas pelo texto e de informações armazenadas na mente do leitor. Para que o leitor consiga extrair ideias e sentidos de uma determinada obra, é preciso que ele leia aquilo que se encontra nas entrelinhas de um texto. Além disso, que ele faça inferências ao longo de suas leituras. Ou seja, que ele questione, indague e reflita sobre determinada situação, relacionando-a aos contextos sociais de uma determinada época.

Além disso, é papel do professor mediador, por exemplo, durante as aulas de literatura ou momentos de leitura, que ele leve os alunos a uma reflexão sobre a realidade na qual eles vivem, problematizando situações já existentes. É importante que ele esteja levando sempre em conta que “um mesmo texto admite ‘leituras’ diferentes e que, portanto, mais de uma resposta deve ser possível” (LIBERATO, 2011, p. 232).

A pesquisadora Vera de Aguiar, em seu ensaio intitulado *Leitura literária e escola* (2011) apresentou uma desmitificação a respeito do livro e da escrita. Ela propõe uma reflexão sobre leitura e escola e, principalmente, sobre o livro em si, objeto essencial para o processo de leitura.

O livro não se coloca num templo, acima e além do leitor, como objeto intocável, sagrado e detentor de uma verdade acabada e inquestionável, que se constrói por si mesma. Em oposição, é entendido como produto cultural ativo, integrado ao sistema de trocas de comunidade, desde sua criação até seu consumo (AGUIAR, 2011, p. 235 e 236).

Sendo assim, compreende-se que o livro não é um sistema fechado que se coloca acima do leitor. Ele é um produto cultural cuja leitura é considerada uma prática social. Ao ler, o leitor é capaz de ampliar seus horizontes, de se surpreender, romper com as expectativas criadas sobre um determinado texto. É através dos leitores que os textos adquirem sentidos. O autor estrutura todo o texto, escolhe a temática que deseja trabalhar, faz uso de palavras e expressões de forma proposital, buscando um intuito específico. Quando o leitor consegue captar o sentido trazido pelo texto, é porque conseguiu se transportar para o mundo imaginário criado.

Ao mergulhar na leitura, o leitor entra em uma outra esfera, sem perder o sentido de sua própria realidade. Porém, através da literatura, ele consegue viver uma outra realidade, fazendo jus ao próprio processo de leitura, descobrindo habilidades para isso. Cosson (2021) refere-se ao leitor como o centro da leitura. Nesse caso, ler depende mais do leitor do que do texto. É o leitor que elabora e testa hipóteses sobre o que está no texto. É ele que cria estratégias para ler o texto com base naquilo que já sabe sobre o mundo. Isso significa que ao ler, o leitor coloca em prática também sua leitura de mundo.

Nesse caso, reafirmando as perspectivas do autor, o domínio das convenções da escrita é mais importante do que o conhecimento do código. Essas convenções permitem que o leitor manipule os textos e preveja o sentido atribuído a eles, uma vez que ele é uma construção social. Além disso, o leitor é tão importante quanto o texto, sendo a leitura o resultado de uma interação. Trata-se, nesse caso, de um diálogo entre autor e leitor, conduzido pelo texto. Nesse processo de interação, a obra literária é construída pelos dois elementos essenciais. “O ato de ler, mesmo sendo realizado individualmente, torna-se uma atividade social” (COSSON, 2021, p. 40).

Ainda conforme o pesquisador referenciado anteriormente, aprender a ler é mais do que adquirir uma habilidade. Além disso, ser leitor vai além de possuir um hábito. “Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas” (p. 40). Há, portanto, três modos de se compreender a leitura, em um processo linear. O primeiro é a antecipação, que consiste nas operações que o leitor realiza antes de penetrar no texto. Nesse caso, tem-se os elementos pré-textuais, que podem ser identificados como os objetivos da leitura que levam o leitor a adotar posturas diferenciadas em relação ao texto. Esses elementos

são os que compõem a materialidade do texto, sendo eles: a capa, o título, o número de páginas, por exemplo.

A segunda etapa é a decifração. Quanto maior é a familiaridade e o domínio do leitor em relação às letras e palavras, mais fácil é a decifração. Um leitor iniciante permanecerá mais tempo na decifração e “ela será como uma muralha intransponível para os que não foram alfabetizados” (COSSON, 2011, p. 40). Um leitor maduro é capaz de decifrar o texto com fluidez e consegue, muitas vezes, ignorar palavras escritas de forma equivocada, não desistindo, caso desconheça o significado de uma palavra, pois a compreende no contexto.

A terceira etapa, portanto, é a interpretação. Embora a interpretação seja concebida como um sinônimo de leitura, seu sentido se dá a partir das relações estabelecidas pelo leitor ao processar o texto. Esse processamento diz respeito às inferências que possibilitam que o leitor relacione as palavras com o conhecimento que ele tem acerca do mundo e de suas vivências. Por meio da interpretação, o leitor consegue estabelecer o sentido do texto, em um diálogo que envolve autor, leitor e o meio social.

A interpretação depende do que escreveu o autor, do que leu o leitor e das convenções que regulam a leitura em uma determinada sociedade; é dialogar com o texto tendo como limite o contexto dado pelo texto e pelo leitor. Ambos precisam convergir para que a leitura adquira sentido. Essa convergência ocorre pela referência cultural na qual se localizam (COSSON, 2021, p. 41).

O funcionamento da literatura deve ser compreendido pelo aluno, de forma crítica, uma vez que ela é uma prática e um discurso polissêmico. O professor deve fortalecer essa prática, conduzindo os alunos a irem além do simples consumo e da leitura automática de textos literários. Conforme as estudiosas Ludmila Soares e Rosy-Mary Souza, no artigo intitulado: *O letramento literário na formação do leitor* (2020), quando o aluno não tem boa experiência com a leitura, isso pode repercutir em toda a sua trajetória escolar e na vida pessoal.

Do contrário, quando o processo e a efetivação da leitura têm o objetivo alcançado, os impactos na vida dos leitores são positivos, com resultados notórios, pois haverá uma busca por mais conhecimento, ocasionando mudanças na realidade do leitor. Todos esses fatores serão capazes de gerar uma transformação social. Por isso, o leitor embarca numa travessia de descobertas não só da temática do texto lido; não só da compreensão e do resgate da essência do texto. Mais do que isso: ele faz uma descoberta sobre ele mesmo, seu papel como leitor e indivíduo social.

Na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos

incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção (COSSON, 2021, p. 17).

A vivência literária nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, que experienciamos também a partir da leitura. Esse processo de leitura, no qual o leitor se envolve, possibilita o encontro com o novo, com o desconhecido. Ele embarca numa descoberta do outro e, mais ainda, numa revelação dele mesmo.

Sendo assim, a prática do letramento literário deve ser considerada de extrema importância para que as aulas de Literatura ganhem um novo espaço nas escolas e, mais ainda, que tenham novos objetivos a partir de um intuito principal: o de formar leitores críticos. E a Literatura, de manter o seu papel humanizador.

É por possuir essa função de tornar o mundo um lugar mais compreensível, transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas. Para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos de sua escolarização, promovendo o letramento literário (COSSON, 2021, p. 17)

O letramento literário possibilita a participação ativa do indivíduo e estimula o senso crítico. Assim, tudo que se lê é parte contribuinte da formação do leitor e conseqüentemente da sociedade. Além do mais, ele consiste em escolarizar por meio da literatura de forma que esta não perca o verdadeiro sentido, que é humanizar, ou seja, não a tomar somente como uma disciplina, sem contextualização e discussão.

O letramento literário tem a função de difusão da literatura como direito, como de vital importância para a formação escolar. A escola tem grande parte desta responsabilidade, pois o letramento literário é prática intrínseca. A criança no meio familiar e em outros ambientes que frequenta pode ser estimulada à leitura. Porém, é na escola que esta leitura adquire também caráter social (SOARES E SOUZA, 2020, p. 7 e 8).

Considerando as perspectivas da autora e pesquisadora Marisa Lajolo, em sua obra intitulada *Literatura: ontem, hoje, amanhã*, publicada em 2018, o letramento literário se dá pela literatura, que é um objeto social que depende de alguém que escreva e alguém que leia. Tudo

que está nos livros pode ser literatura. Depende do sentido que ela possui para cada leitor e da situação em que o texto é discutido

Será então que tudo o que foi publicado em livro é literatura? (...) a resposta é simples. Tudo isso é, não é e pode ser que seja literatura. Depende do ponto de vista, do significado que a palavra tem para cada um e da situação na qual se discute o que é literatura (LAJOLO, 2018, p. 23).

## 5 A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO

No final da década de 50 e início da década de 60, com maior força na década de 1970, as teorias da literatura começaram a se direcionar para uma linha teórica que visasse a importância do leitor. Nesse sentido, procurou-se desenvolver em Constança, com as orientações de Wolfgang Iser e Hans Robert Jauss, uma experiência pedagógica inovadora que compreendesse a importância do leitor diante do texto lido.

Houve, portanto, uma fundamentação no sentido da estética da recepção, na qual o papel do leitor tornou-se fundamental para o processo de conhecimento literário. As perspectivas de Jauss e Iser, a respeito da estética da recepção são homólogas. Porém, ambas se complementam, uma vez que, conforme o estudioso e pesquisador Luis Costa Lima, na obra intitulada: *A Literatura e o Leitor*, de 1979, pode-se considerar que:

Ao passo que Jauss está interessado na recepção da obra, na maneira como ela é (ou deveria ser) recebida, Iser concentra-se no efeito, ou seja, na ponte que se estabelece entre um texto possuidor de tais propriedades - o texto literário, com sua ênfase nos vazios, dotado pois de um horizonte aberto - e o leitor (LIMA, 1979, P. 52).

Conforme Jauss, na obra intitulada: *A história da literatura como provocação à teoria literária*, de 1994, tem-se que desde o século XIX a estética se concentrava no papel de apresentação da arte. Portanto, a história da arte era compreendida como história das obras e seus autores. Consideravam-se, então, apenas o lado produtivo da experiência estética, raramente o receptivo e quase nunca o comunicativo. A história da literatura e da arte transmitia o produto já objetivado. Agora, porém, a investigação científica da arte tem instruído os estudiosos sobre a tradição das obras literárias e de suas interpretações. Nesse sentido, é possível reconstruir o lugar de uma obra de arte em seu tempo, sua originalidade em contraste com as fontes e os antecessores, e até mesmo sua função ideológica.

A história da literatura é um processo de recepção e produção estética que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebe, do escritor, que se faz novamente produtor, e do crítico, que sobre eles reflete (JAUSS, 1994, p. 25).

O contexto histórico no qual uma obra literária aparece possui uma sequência de acontecimentos e situações que dependem do leitor para identificá-los. O texto literário não é algo pronto, inacabado e que existe por si só. Ele promove diálogos, discussões e reflexões críticas que permitem com que o leitor desenvolva suas observações e amplie sua visão de mundo.

É necessário, portanto, diferenciar e estabelecer uma comunicação entre texto e leitor. Ou seja, entre o efeito que o texto causa, e a recepção dele ao leitor, concretizando-se o sentido dessa relação. A obra traz um prévio sentido literário, e o leitor traz consigo sua leitura de mundo, suas experiências e vivências de uma sociedade. Faz-se importante observar essas diferenças, para discernir de que forma a expectativa do autor em relação ao leitor se estabelece no momento da nova significação, levando em consideração a experiência trazida pelo próprio leitor.

Na obra intitulada *Leitor real e teoria da recepção: travessias contemporâneas* (2010), o pesquisador Robson Tinoco trouxe a informação de que para Jauss, a estética da recepção resulta na mudança do foco para a apreensão de um texto literário, foco em que o leitor assume um papel indispensável para esse entendimento. Há duas concepções para o leitor, diante do texto. Tem-se o leitor implícito, compreendido como elemento articulado às estruturas objetivas do texto; e o leitor explícito, indivíduo sócio-histórico que absorve uma criação artística com suas qualidades e defeitos.

Sendo assim, o leitor é o responsável pela recepção da obra e suas características estéticas. A teoria da estética da recepção busca compreender os efeitos que se referem aos acontecimentos e obras que ainda repercutem os efeitos dos movimentos socioculturais das épocas que as obras foram escritas. As compreensões são pautadas sob o ponto de vista do leitor contemporâneo.

O leitor, responsável pela continuidade dessas atualizações, marcado por vontades individuais e gosto pessoal, não pode ser entendido como indivíduo particular. Assim, corresponde a uma “generalidade coletiva”, definida desde o instante de recepção proposto pela leitura dos textos (TINOCO, 2010, p. 14).

O leitor, portanto, garante a historicidade das obras literárias, mantendo-se responsável pela atualização dos textos, sendo um leitor que corresponde ao coletivo. Isso ocorre a partir da leitura e admiração do leitor pelas obras literárias. Além disso, embora o autor trate o leitor como um indivíduo coletivo e não individual, é importante pensar que antes de ser social, o leitor precisa garantir sua leitura individual. Isso significa que é preciso valorizar a leitura e a interpretação de cada leitor, uma vez que cada um tem a sua leitura/conhecimento de mundo e suas experiências de vida. Cada um traz consigo uma memória e uma bagagem socioemocional também. Nesse sentido, individual e coletivo caminham juntos.

Ainda a partir das afirmações do estudioso, compreende-se que a história da teoria literária moderna pode ser periodizada em três fases de análise: “uma, centrada no autor (romantismo e século XIX); outra, centrada no texto; e a última, em que o foco de atenção recai sobre o leitor” (HUTCHEON apud TINOCO, 2010, p. 16). O último elemento, porém, foi desconsiderado na maior parte da produção de análise literária

O texto literário é articulado entre o conhecido e o desconhecido. A análise literária da estética da recepção trabalha com um repertório que é dominado pelo leitor, oferecendo-lhe, ao mesmo tempo, informações novas e originais. O leitor precisa, portanto, articular o familiar e o desconhecido, o certo e o duvidoso, com o intuito de sair mais informado e renovado de uma leitura, do que quando nela entrou. É necessário que ele se mantenha ativo durante o processo de leitura da obra, sendo o protagonista de sua própria leitura.

Assim como em toda experiência real, também na experiência literária que dá a conhecer pela primeira vez uma obra até então desconhecida há um ‘saber prévio, ele próprio um momento dessa experiência, com base no qual o novo de que tomamos conhecimento faz-se experiencial, ou seja, legível, por assim dizer, num contexto experiencial’ (JAUSS, 1994, p. 28).

Nesse sentido, cabe lembrar do conceito de leitor real, que segundo Tinoco (2010), é aquele que se manifesta, dialogicamente, como via produtiva das leituras do mundo resultantes da percepção e recepção de que as informações estão articuladas em determinados níveis de compreensão. Conforme Mikhail Bakhtin, na obra *Estética da criação verbal* (2003), é possível compreender que o leitor deve se assumir como elemento dialógico fundamental para a leitura-recepção de um texto, para que o processo de leitura seja eficiente e permita a apreensão da mensagem transmitida pelo autor, com todas as leituras possíveis.

A experiência da leitura pode liberar o leitor de adaptações e costumes já conhecidos. Essa liberação seria capaz de proporcionar uma mais nova e crítica percepção das coisas. O texto que melhor propicia a completa manifestação desse processo libertador é o literário. Além disso, a literatura possibilita um rompimento com o cotidiano das pessoas e, por isso, é capaz de realizar um papel social.

Tal leitura revela as possibilidades de situações, ações, tempos, mundos que são novidades para o leitor, ao mesmo tempo em que ampliam o conhecimento de seu próprio mundo ordinário. O que há é a ampliação do horizonte de expectativas da leitura, ampliação diretamente relacionada com a recepção feita: se bem feita, ela pode possibilitar uma melhor compreensão do presente e até indicar o futuro; se mal feita, fica sempre dependente do passado, com receio do novo, do desconhecido (TINOCO, 2010, p. 17).

Nesse sentido, o autor reafirma algo relevante sobre a estética da recepção: que a nova leitura é significativa para a formação de um leitor. Se a recepção da leitura for mais bem efetivada, pode resultar em uma mudança no horizonte de leitura, ou seja, uma variação do que era conhecido pelo leitor, para o que ele passou a conhecer. Ele pode, no entanto, ampliar suas perspectivas não apenas sobre uma leitura específica, mas sobre uma diversidade de situações que o cerca, uma vez que a literatura pode levar o leitor a uma alteração ou ampliação na sua visão de mundo.

A maneira pela qual uma obra literária, no momento histórico de sua aparição, atende supera, decepciona ou contraria as expectativas de seu público inicial oferece-nos claramente um critério para a determinação de seu valor estético. A distância entre o horizonte de expectativa e a obra, entre o já conhecido da experiência estética anterior e a ‘mudança de horizonte’ exigida pela acolhida à nova obra, determina, do ponto de vista da estética da recepção, o caráter artístico de uma obra literária (JAUSS, 1994, p. 31).

O horizonte de expectativa de uma obra torna possível determinar seu caráter artístico a partir do modo como ela produz seu efeito sobre um público esperado. O leitor possibilita a concretização da obra literária. É na sua presença que ela se faz real. Porém, é necessário ressaltar a importância da leitura de mundo em relação à leitura de um texto literário.

Para uma leitura produtivamente interpretativa, portanto, o leitor precisa ler a obra tendo noção da importância do que se estabelece como “pré-entendimentos” - conjunto de ideologias e experiências próprias a partir das quais as várias características da obra serão consideradas. O leitor precisa, enfim, perceber o texto como um tipo de agente provocador da leitura (TINOCO, 2010, p. 17).

Exercendo uma participação ativa durante a leitura, o leitor terá a possibilidade de apreender as relações entre os personagens, sentimentos, situações, cronologia, espaço e tempo, de forma eficaz. Nesse sentido, estabelecendo esse elo entre autor, obra e leitor, o último passa a pensar os pensamentos do autor através do texto, tornando-se coparticipante do ato de criação de um texto literário.

Nessa relação dupla, o leitor irá ampliar e modificar o que possui de informação prévia. No início da leitura, o leitor é um receptor passivo e orienta-se pelas informações trazidas pelo texto. Ao longo da leitura, portanto, ele passa a integrar o processo de constituição da obra e, ao participar dessa evolução, tende a compreendê-la melhor e de forma mais ampla.

Se bem articulados à recepção, esses atos de participação e compreensão se inserem criticamente no processo de constituição de significados de leitura. Assim, possibilitam que o leitor reflita sobre si mesmo, levando-o mesmo a ter contato com mundos diferentes, até então inatingíveis. No processo de recepção desses “mundos” de leitura, Iser avalia que a função do leitor é sobretudo transformadora e mesmo recriadora. Isso se dá porque é com a presença do leitor-receptor no processo de leitura que a obra - então artefato artístico - se transformaria em objeto estético e, como tal, possibilitaria prazer pelo belo, pelo entendimento e pela análise crítica (TINOCO, 2010, p. 18).

O leitor é capaz de oferecer um sentido ao texto. Ele é a peça fundamental do processo de leitura. Ao escrever uma obra, o autor espera que ela seja lida e compreendida por alguém. A pessoa que irá exercer esse papel é o leitor. Ao ler um texto, por exemplo, o leitor se transporta para um mundo ficcional. No entanto, levando em consideração a concepção de literatura como recreação do real, o leitor não deixa de ter percepções de situações comuns e atuais, as quais aproximam-se de uma realidade conhecida (mesmo que previamente), por ele.

Cada um tem uma leitura e compreensão específica, pois ela depende muito da leitura de mundo e das experiências vividas por cada pessoa. O receptor, portanto, integra sua leitura à do autor. Uma visão relaciona-se com a outra e, na medida em que a leitura é percebida como elemento de revelação e interação, as informações podem ser mais bem consideradas.

A leitura estabelece um constante diálogo com seu receptor, fazendo com que o leitor se questione sobre situações, crenças e ideologias aceitas por ele. As crenças estabelecidas pelo leitor, ao longo de sua vida, podem ser alteradas ou até mesmo complementadas a partir do que se lê numa obra literária, cujo papel social é o de transmitir ao leitor uma nova informação e percepção do que está à sua volta, construindo e reconstruindo-o. Essa recepção promove, no leitor, uma integração efetiva do contexto social do autor e do próprio mundo histórico da leitura feita, por meio da obra literária.

Os incômodos, questionamentos e indagações permitidos à abertura do efeito causado pela literatura são importantes para que a informação nova se imponha ao que já foi estabelecido. É através dessa relação que podem surgir possibilidades para uma efetiva recepção de informações que eram antes refutadas.

O texto, portanto, deve ser visto como elemento ativo, que depende da disposição do leitor para compor, de maneira eficaz, o conjunto de informações recebidas:

Ao ler, o leitor experimentaria a situação de estar “pensando o pensamento do outro”, o que gera aquisição de informações positivas e negativas. A leitura, nesse sentido, cumpre a função de ser elemento de ligação entre o sabido e o dito, advindo daí o “gosto” (Borges, 2000) pelo contato entre o texto produzido e o leitor. Nesse processo dialógico (Bakhtin, 2003), o leitor conhece o que então não conhecia, substitui sua própria subjetividade por

outra, assumindo posição de quem quer saber mais para se conhecer mais plenamente (TINOCO, 2010, p. 21).

Os críticos literários conhecem, conforme Wolfgang Iser, na obra *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético* (1996), diferentes exemplos de leitores, os quais são invocados quando se trata do efeito e da recepção de um texto literário. Os leitores diferenciam-se, pois cada um se destaca por um aspecto específico. Desse modo, a princípio, destacam-se leitores ideais e contemporâneos. “O primeiro é suspeito de ser mera construção, e o segundo, embora existente, é concebível como construção suficiente para enunciados abrangentes” (p. 63). Cada um deles, portanto, possui características específicas e se expressam de forma distinta durante a leitura de um determinado texto.

Ainda na obra aqui referenciada, Iser (1996) citou os estudos de Simon Lesser e Norman Holland, afirmando que os críticos recorreram à disposição psíquica do homem. Essa disposição servia como base para um leitor no qual se podia observar os efeitos da literatura. Uma teoria literária que compactua com as orientações psicanalíticas é admissível, pois o leitor descrito por ela possui uma existência verídica e é livre da dúvida de ser simplesmente uma construção. Há uma diferença entre o leitor real e o ideal. Este último representa uma impossibilidade estrutural da comunicação, uma vez que se é esperado pelo próprio autor, que o leitor ideal compactue da mesma ideia de que ele, ou seja, do mesmo código referente à obra.

O leitor ideal deveria ser capaz de realizar na leitura todo o potencial de sentido do texto ficcional. Mas já a história de recepção dos textos nos mostra que estes se atualizam muitas vezes de maneiras muito diferentes (...) O leitor ideal é, à diferença de outros tipos de leitor, uma ficção (...) pois enquanto ficção ele preenche as lacunas da argumentação, que surgem muitas vezes nas análises do efeito e da recepção da literatura. O caráter de ficção permite que o leitor ideal se revista de capacidades diversas, conforme o tipo de problema que se procurava solucionar (ISER, 1996, p. 66).

É impossível saber como uma obra atinge um e outro leitor, uma vez que: “Tua experiência de mim é invisível a mim e minha experiência de ti é invisível a ti” (LAING apud LIMA, 1979, p. 50). Sendo assim, esse ato de interação indecifrável, leva à prática da interpretação. “A interpretação, portanto, cobre os vazios contidos no espaço que se forma entre a afirmação de um e a réplica do outro, entre pergunta e resposta” (LIMA, 1979, p. 50).

Na relação entre texto-leitor, os textos exigem do leitor o seu preenchimento, uma vez que são enunciados com vazios a serem complementados. O leitor, portanto, deve manter a mente sempre aberta às novas informações, mas sem abandonar os conhecimentos que trazem

com ele. Ele precisa, a cada leitura, questionar-se sobre o que está lendo, mantendo uma postura de leitor crítico e ativo.

Diante do texto ficcional, o leitor é forçosamente convidado a se comportar como um estrangeiro, que a todo instante se pergunta se a formação de sentido que está fazendo é adequada à leitura que está cumprindo. Só mediante esta condição, dirá Iser, a assimetria entre texto e leitor poderá dar lugar 'ao campo comum de uma situação' comunicacional. Afirmar, pois, que o texto ficcional se localiza por depositar seu centro de gravidade nos vazios, significa que nele a indeterminação se apresenta em máximo grau, muitas vezes próximo da desorganização entrópica (LIMA, 1979, p. 51).

Além do mais, é importante ressaltar que, devido à sua indeterminação, o texto ficcional possibilita uma diversidade de comunicações e interpretações. Ainda conforme o estudioso acima mencionado, Iser destaca a necessidade de o texto ficcional conter “‘complexos de controle’, que orientem o processo de comunicação” (LIMA, 1979, p. 52). Isso significa que a complexidade está na orientação da leitura e ao exigir que o leitor saia de sua zona de conforto, prestando uma vivência no desconhecido.

O leitor deve, portanto, testar seus limites e seu horizonte de expectativas, buscando preencher as linhas do conhecido, a partir do desconhecido, e vice-versa. Esses complexos possibilitam que o leitor “penetre” nas obras literárias. São portas de entrada ao texto ficcional. O autor, o texto e o leitor estão conectados e interligados no processo do desconhecido.

O autor, por exemplo, não sabe como será a repercussão de seu texto, embora tenha um leitor ideal e uma considerável expectativa sobre ele. O leitor, em contato com uma obra específica, precisa repensar seus conceitos já formulados e abrir-se ao novo horizonte de leitura e interpretação. O texto, no entanto, é o caminho que conduz os dois pólos, autor e leitor. Os três elementos estão “intimamente interconectados em uma relação a ser concebida como um processo em andamento que produz algo que antes inexistia” (ISER, 1979, p. 105).

Ainda conforme o estudioso, esta concepção entra em conflito com a noção tradicional de representação, “à medida que a mimesis envolve a referência a uma ‘realidade’ pré-dada, que se pretende estar representada”. (p. 105). No sentido da relação entre autor, texto e leitor, o pré-dado não é mais visto como um objeto de representação, mas como um material a partir do qual algo novo é modelado. A representação, portanto, deixou de ser um sistema fechado e passou a ser considerada um sistema aberto. Tem-se, desse modo, uma nova criação do mundo literário.

O próprio texto é o resultado de um ato intencional pelo qual um autor se refere e intervém em um mundo existente, mas, conquanto o ato seja intencional, visa a algo que ainda não é acessível à consciência. Assim o texto é composto por um mundo que ainda há de ser identificado e que é esboçado de modo a incitar o leitor a imaginá-lo e, por fim, a interpretá-lo. Essa dupla imaginação de interpretar e imaginar faz com que o leitor se empenhe na tarefa de visualizar as muitas formas possíveis do mundo indecifrável, de modo que, inevitavelmente, o mundo repetido no texto começa a sofrer modificações. Pois não importa que novas formas o leitor traz à vida: todas elas transgridem - e, daí, modificam - o mundo referencial contido no texto (ISER, 1979, p. 107).

O mundo representado no texto literário é uma perspectiva do autor a partir de um determinado contexto social. Nesse sentido, o mundo textual é concebido não como realidade, mas como se fosse realidade. A estética da recepção, segundo Stierle (1979), na obra *A Literatura e o leitor: textos da estética da recepção*, abrange cada atividade que se desencadeia no receptor por meio do texto, desde a simples compreensão do texto até a diversidade das reações provocadas por ela. O

texto possibilita um movimento de horizonte e tema. Este movimento pressupõe uma recepção que se torna consciente do movimento temático e de seu respectivo horizonte. O processo da recepção, por exemplo, encontra seu limite apenas na capacidade do leitor de apreender o texto, de forma clara e distinta, como um conjunto infinito de relações constitutivas de sentido. É importante ressaltar o fato de que a recepção dos textos ficcionais precisa de uma orientação teórica, permitindo uma investigação acerca dos vazios e das inconsistências do texto.

Exige-se ao leitor, a título de experiência, a constituição de figuras complexas de relevância, que superem o horizonte de sua práxis cotidiana e que possam então, justamente, se converterem em estímulo para a formação de figuras da experiência vivencial, quando constituídas pelo leitor numa atitude absolutamente referente ao objeto, isto é, o texto (STIERLE, 1979, p. 151-152).

É a experiência trazida pelo leitor, ao processo de leitura, que vai permitir um entendimento maior sobre a essência do texto ficcional e coincidir com o que já está implícito. Nesse sentido, “o campo de referência ficcional da ficção não é ela mesma, mas sim a hipótese de um ‘outro mundo’, em que a ficção encontra o seu lugar” (STIERLE, 1979, p. 155). Compreende-se, a partir disso, que o leitor coloca em jogo o seu campo de referência como base para a interpretação. Cada interpretação parte do campo de referência do leitor, uma vez que ele se baseia, inconscientemente, nas orientações de suas experiências.

No relacionamento espontâneo, não refletido, da ficção com a experiência, encontram-se uma possibilidade específica, mas ao mesmo tempo também um risco, que determina a recepção contemporânea e a diferença de cada uma das recepções posteriores. O produtor e o receptor da ficção encontram, no horizonte da expectativa, um solo comum, que possibilita uma comunicação conotativa e semiótica multifacetada. Por mais que o produtor da ficção se afaste da representação da realidade, não pode, assim como seu receptor, ultrapassar o horizonte de sua experiência. (...) Em virtude de o receptor e o produtor disporem de um repertório comum, há uma diferença fundamental entre sua situação comunicacional e a situação comunicacional assimétrica da recepção posterior (...) O leitor não contemporâneo é obrigado não só a estabelecer uma relação com o texto, mas ao mesmo tempo a reconstruir os repertórios de que dispunha o receptor da comunicação original (STIERLE, 1979, p. 157).

Ao ler, o sujeito leitor e receptor concretiza o que Jauss considera a principal reação produtiva diante da leitura: o processo de identificação. Ao ler e articular o sentido de comunicação presente na natureza artística, revela-se uma experiência estética a partir do prazer e da identificação que se teve ao ler o texto, evidenciando a função comunicativa do texto literário. Cada texto pode oferecer novas reflexões e questionamentos para públicos distintos.

Além disso, cada obra flexibiliza-se de acordo com cada leitor. Essa maleabilidade do texto em relação aos seus receptores é capaz de permitir que o leitor consiga intervir na obra, participando do processo de leitura de forma ativa. Para que essa recepção seja efetiva, é necessário que haja uma boa condução e orientação no momento em que o professor, por exemplo, começar a trabalhar a obra escolhida em sala de aula. O objetivo a ser considerado é o de mobilizar o aluno/leitor à desconstrução e reconstrução de seus pensamentos, a partir da leitura realizada.

Considere-se que quanto mais o leitor-receptor estiver condicionado a uma dada e preconcebida posição ideológica, tanto menos estará disposto (intelectual e emotivamente) a aceitar a estrutura básica de compreensão do tema e dos sentidos que estabelecem, regulando, a interação entre texto e leitor (TINOCO, 2010, p. 26).

Portanto, na medida em que a recepção de uma dada obra for realizada com mais prazer, melhor o texto será compreendido, uma vez que “tais processos ocorrem simultaneamente, indicando que só é possível gostar do que se entende e compreender o que ‘gera’ senso de prazer” (TINOCO, 2010, p. 27). A partir disso, sabe-se que a estética da recepção busca resgatar a figura do leitor. O texto, porém, torna-se algo produzido pelo leitor-receptor, o qual será o

protagonista do processo de leitura. É nesse sentido que a estudiosa Maria Hávila Costa, no artigo intitulado: *Estética da recepção e teoria do efeito*, publicado em 2012, trouxe que:

No fluxo temporal da leitura, o passado e o futuro se encontram no momento presente e, por meio do ponto de vista em movimento, o texto é transformado na consciência do leitor em uma rede de relações. Essas relações oferecem a base para as seleções durante o processo da leitura e é pela acumulação das perspectivas textuais que o leitor tem a impressão de estar presente no mundo da leitura. As diversas interpretações de um texto demonstram que as seleções subjetivas não são iguais, mas que variam de acordo com a compreensão intersubjetiva (COSTA, 2012, p. 11).

Nesse sentido, entende-se que o leitor, a partir da leitura do texto literário, experimenta representações da realidade e não a realidade em si. Essas representações, de acordo com Iser, na obra *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético* (1996), são produzidas por meio das imagens criadas. O sentido do texto só é possível graças à decodificação do leitor. A partir dessas afirmações, Tinoco (2010) ressaltou a importância de perceber que a linguagem poética, diferentemente da linguagem técnico e argumentativa, permite que o autor revele sua intelectualidade com afeto. Sendo assim, ele consegue atrair o leitor para seus pensamentos subjetivos.

No campo das letras, as convenções transmitidas por instituições como a escola, acabam direcionando a maneira como o texto é lido, compreendido e analisado. Professores e alunos, ao participar desse processo irreal, terminam por aceitar tais análises sem questioná-las, assumindo índices textuais que não traduzem a essência da mensagem veiculada (TINOCO, 2010, p. 27).

O leitor é um dos fatores que não se manifestavam sob as normas tradicionais. Ele é, nas perspectivas de Iser (1996), “o verdadeiro receptor dos textos” (p. 49). Não há, portanto, interpretação sem leitura.

Enquanto se falava da intenção do autor, da significação contemporânea, psicanalítica, histórica etc. dos textos ou de sua construção formal, os críticos raramente se lembraram de que tudo isso só teria sentido se os textos fossem lidos (...) Para os procedimentos mais diversos da interpretação, a leitura dos textos é uma pressuposição indispensável, ou seja, um ato que sempre antecede os atos interpretativos e seus resultados (ISER, 1996, p. 49).

No processo de leitura, realiza-se a interação entre o autor da obra, a estrutura do texto e o seu receptor. Nesse sentido, ainda sob as perspectivas de Iser (1996), a obra literária possui dois pólos que podem ser compreendidos como artístico e estético. “O pólo artístico designa o

texto criado pelo autor e o estético a concretização produzida pelo leitor” (p. 50). A obra só se realiza na sua concretização, ou seja, no momento da recepção: na convergência do texto com o leitor.

Dessa virtualidade da obra resulta sua dinâmica, que se apresenta como a condição dos efeitos provocados pela obra. O texto, portanto, se realiza só através da constituição de uma consciência receptora. Desse modo, é só na leitura que a obra enquanto processo adquire seu caráter próprio (...) A obra é o ser constituído do texto na consciência do leitor (ISER, 1996, p. 50 e 51).

Caso a relação entre texto e leitor correspondesse ao modelo informacional de emissor e receptor, haveria um processo no qual a comunicação seria unilateral, do transmissor para o receptor. No entanto, nas obras literárias, há uma interação em que o leitor é capaz de alcançar o sentido do texto, na medida em que o designa. Nesse sentido, a singularidade do efeito estético é anulada quando o seu significado começa a ser definido com os termos de significados já conhecidos.

Em relação à estrutura de tema e horizonte no texto, Iser (1996) trouxe a afirmação de que a relação entre primeiro e segundo plano é a condição central para compreender todas as estratégias textuais. Desse modo, as perspectivas do narrador, dos personagens e do leitor não podem se separar, apesar de serem divergentes. Porém, para que isso se efetive, é necessário que haja uma articulação das diversas perspectivas a partir da estrutura de tema e horizonte. Essa estrutura regula primeiro as atitudes do leitor em relação ao texto, cujas perspectivas de representação se entrelaçam no texto.

Por isso, o leitor não é capaz de abarcar todas as perspectivas ao mesmo tempo, senão que, durante o processo de leitura, ele toca nos diversos segmentos das perspectivas diferentes de representação. Tudo que vê, ou seja, em que ‘se fixa’ em um determinado momento, converte-se em tema. Esse tema, no entanto, sempre se põe perante o horizonte dos outros segmentos nos quais antes se situava (...) Ora, o horizonte, em que se insere o leitor, não é arbitrário; ele se constitui a partir dos segmentos que foram tema nas fases anteriores da leitura (...) É assim que as estruturas de tema e horizonte organizam as reações do leitor, de modo que o texto pode ser constituído como um sistema da perspectividade (ISER, 1996, p. 181).

O horizonte de expectativas reflete as impressões do leitor em relação à obra. Ela se encontra no inconsciente do indivíduo, devido a uma construção social e ideológica imposta anteriormente. No entanto, as observações referentes à estrutura interna do texto trazida pelo pesquisador mencionado anteriormente, equivalente ao tema e ao horizonte, é responsável por

conduzir o ato de leitura. O horizonte, portanto, passa a ser uma perspectiva que serve como pano de fundo para o tema atual.

Essa nova perspectiva adotada pelo leitor é capaz de transformar a temática inicial. O leitor lê e se envolve no texto graças a suas competências, formando uma sequência de reações a cada fluxo de leitura, gerando as significações textuais de uma obra literária. Sendo assim, a leitura é realizada a partir dos pontos de vista evidenciados pelo leitor, os quais conduzem à essência da obra literária.

## 6 PROPOSTA DE FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO CLARICIANO

Com o intuito de responder ao objetivo proposto nesta pesquisa, de apresentar os resultados obtidos por uma pesquisa de campo que demonstrasse a leitura interpretativa dos textos selecionados, sob o olhar dos alunos do 3º ano do Ensino Médio, chegou-se a resultados consideráveis. Para alcançar esse objetivo, foi desenvolvida uma oficina, realizada durante três meses, contando com oito encontros, durante aulas duplas, uma vez por semana. As aulas ocorreram durante o período noturno, em uma escola pública.

Acreditando-se na possibilidade de oferecer um outro olhar para o conto clariciano, enfatizando-se a figura do leitor e o processo de recepção às obras da autora, realizou-se diferentes atividades com os alunos, a partir da teoria da estética da recepção e das práticas do letramento literário.

Muitos alunos tiveram uma certa resistência em relação ao texto clariciano. No entanto, outros acharam a escrita da autora muito sensível e tiveram interesse em ler outras obras dela. Os alunos que não simpatizaram com a leitura, disseram que é um texto “muito difícil de entender”, devido a linguagem e o modo como ela escreve.

Em relação ao planejamento inicial da oficina, foi previsto que ela duraria dois meses e contaria com nove semanas. Além disso, as aulas seriam para duas turmas do 3º ano do Ensino Médio do período noturno, ou seja, dezoito aulas no total (duas aulas por semana), com durabilidade de 1 hora e 30 minutos por semana, visto que cada aula possui 45 minutos.

No entanto, tratando-se de uma pesquisa de campo, sabe-se que mesmo com um planejamento prévio para realizar uma oficina, há imprevistos e situações que precisam ser reformuladas e adaptadas. As dificuldades impostas pela pandemia da COVID-19, por exemplo, trouxeram dificuldades em relação ao planejamento e à execução da oficina.

Foi preciso adaptar a ideia inicial, que antes seria trabalhar com duas turmas do 3º ano do Ensino Médio, para que fosse inserida mais uma turma, uma vez que a escola alterou a reorganização dos alunos, abrindo uma nova turma de 3º ano do Ensino Médio. Os encontros ocorreram nas sextas-feiras, uma vez que neste dia da semana, poucos alunos de todas as turmas iam à escola, o que foi observado e comunicado pela coordenação.

Essa foi uma das realidades observadas em relação às posturas de alguns dos estudantes: a falta de interesse em ir à escola, aos estudos e ao comprometimento com as disciplinas. Nesse sentido, foi necessária uma nova adaptação à essa situação. Tendo em vista as disponibilidades de poucos alunos nesse dia da semana e devido ao tamanho das salas, foi possível unir os

estudantes de todas as turmas do 3º ano do Ensino Médio noturno, que estavam presentes no colégio, para que desenvolvêssemos a oficina.

Serão apresentadas, neste capítulo, análises e reflexões acerca do que foi proposto aos alunos e os resultados obtidos a partir da experiência de leitura deles. É importante considerar o fato de que cada leitura é individual e que cada estudante teve a sua própria leitura da obra trabalhada.

O propósito inicial da oficina era o de trabalhar com quatro contos da Clarice Lispector, sendo eles: “A imitação da rosa”, “O crime do professor de matemática”, “A Bela e a fera, ou a ferida grande demais”, e “Amor”. Entretanto, foi abordado apenas o conto “Amor”.

Mais uma vez, levando em consideração os desafios enfrentados durante a execução da oficina e devido ao tempo que se tinha para que ela fosse finalizada, foi necessário optar por apenas o conto “Amor. Por mais que todos os contos expressem o fazer literário da autora e traz aspectos sociais importantes e atuais, ele foi escolhido para iniciar a oficina.

Buscou-se também priorizar o tempo da oficina pela qualidade da abordagem do conto, ao invés da quantidade de obras que seriam aplicadas. Afinal, o intuito maior da oficina foi o de sensibilizar os alunos a partir da poética de Lispector, formando-os como leitores e, mais especificamente, como leitores claricianos.

A escolha de começar pelo conto “Amor” se sucedeu antes de conhecer os alunos. Foi uma decisão pessoal, movida pela confiança de que o encontro com essa obra transformaria as perspectivas dos leitores em relação à literatura e ao estilo de Lispector. Tratando-se de um conto que aborda situações sociais, bem como o papel da mulher na sociedade e o próprio sentido de amar, pelo qual a personagem sente-se atraída, a expectativa em relação a recepção das obras foi de que a temática do conto se aproximaria mais da realidade dos alunos, uma vez que o conto “Amor” traz também aspectos da condição humana e assuntos atuais, mesmo que a obra tenha sido publicada na década de 1960. Os alunos poderiam, portanto, associar de forma mais fácil as situações do conto com diversas realidades sociais e com as que os envolviam.

O texto utilizado e entregue aos alunos foi impresso, e o conto foi retirado da obra *Laços de Família* (1960), na edição de 2020. Os encontros realizados acerca do conto “Amor”, de Clarice Lispector, serão apresentados neste capítulo.

## 6.1 Aulas desenvolvidas durante a oficina

- **Primeira aula (1º encontro): apresentação**

A temática da primeira aula foi a apresentação da oficina e a entrega dos questionários, com o intuito de conhecer melhor os alunos, para que as aulas pudessem ser preparadas, considerando o perfil de cada aluno e da turma em geral. Essa aula aconteceria para duas turmas, totalizando dois encontros.

Nos dois encontros foi realizada uma apresentação, com a finalidade de conhecer cada aluno e um pouco de suas particularidades. O desenvolvimento da aula se deu a partir de questionamentos sobre o que eles consideravam que fosse Arte, e se a Literatura poderia ser considerada um exemplo de arte e expressão artística. Buscou-se questioná-los sobre a relação deles com a leitura, se costumam ler, se possuem algum escritor preferido, e se já ouviram falar na escritora Clarice Lispector.

No primeiro encontro, fui apresentada para toda a turma do 3º ano B, pela coordenadora. Todos foram receptivos e, após esse momento, apresentei-me aos alunos e contei que a proposta de nossa oficina seria a de trabalhar os contos da Clarice Lispector. Perguntei se todos já tinham ouvido falar da autora, mas nenhum aluno levantou a mão. Disse, então, que pretendia apresentar um pouco sobre Clarice para cada um deles, através das nossas experiências com as leituras dos contos.

Em seguida, pedi para que eles falassem um pouco de si. Cada aluno, seguindo a ordem da fileira, falou o nome; o que mais gostava de fazer no dia a dia; disse o nome de algum filme, música e livro de que gostava. Tive respostas, como: “dormir”, “andar de bicicleta”, “comer”, “trabalhar”, “jogar”, “não gosto de fazer nada”, “gosto de todos os tipos de música”, “não sou de ler muito”, “não gosto de livros”. Os alunos que relataram gostar de ler, disseram “Harry Potter”, “O Diário de um Banana”, “Turma da Mônica”, “Histórias em quadrinhos da Marvel” e “A Culpa é das Estrelas”.

Percebeu-se, nesse momento, a bagagem de leitura de cada estudante do 3º ano do Ensino Médio. Alunos mais velhos que tiveram contato apenas com obras que foram lidas durante a infância (o que eles mesmos relataram). Sendo assim, muitos mantiveram uma distância considerável em relação ao hábito de leitura, o que seria um desafio para trazê-los de volta ao despertar pelo gosto da leitura.

Depois dessa apresentação, os alunos pediram para que eu me apresentasse, pois eles gostariam de me conhecer também. Assim o fiz. Essa aula teve como objetivo principal a apresentação da importância da Literatura para os estudantes, para que eles percebessem o quanto ela é essencial e faz parte do meio social. Outro objetivo importante foi o de conhecer os alunos a partir das apresentações e das respostas de cada um, que também foram escritas e registradas em um questionário, além das observações das respostas discutidas em sala de aula.

A ideia de conhecer os alunos, o que cada um gostava de fazer no dia a dia, e o envolvimento com o estilo musical, o gosto por filmes e livros ajudariam no momento de preparação das atividades da oficina e de proporcionar uma melhor mediação de leitura durante os encontros que se sucederiam.

Estabelecer esse vínculo entre professor e estudante é fundamental. Estaríamos juntos durante três meses e seria essencial que nos conhecêssemos bem. Um dos motivos pelos quais os alunos se sentem desmotivados a frequentarem as escolas é devido a postura indiferente de alguns professores em relação a eles. Fazê-los se sentirem à vontade, protagonistas dos momentos de leitura foram alguns dos objetivos presentes durante todos os encontros da oficina. Alguns adolescentes possuem tamanha necessidade de se sentirem aceitos e ouvidos, o que muitas vezes não acontece. É fundamental fazê-los se sentirem como seres humanos que têm voz ativa.

Sabe-se que a Literatura é uma das manifestações artísticas que possibilita a transformação, a emancipação do homem e da sociedade. Ela é um dos meios pelo qual o homem deseja se expressar. Conforme Douglas Tufano (1998), em Estudos de Língua e Literatura, todo texto literário é resultado de um trabalho de linguagem feito com o objetivo de produzir determinados efeitos. A literatura é uma forma de manifestação artística que tem a palavra como material de expressão.

A literariedade conferida a um texto literário, isto é, sua atemporalidade e sua universalidade, dá-se pelo modo como as palavras são organizadas pelo autor durante o enredo. É a forma como as situações de um texto são narradas, que lhe confere a literariedade necessária para ser considerado clássico. Uma obra clássica sempre terá algo a nos dizer, na medida em que damos abertura para ela. Precisamos atentar-nos à plurissignificação das palavras que fazem parte do arranjo de uma determinada obra, pois será através dessa percepção do “como se diz o que se diz”, que poderemos encontrar a essência do texto literário.

Essa observação do “como se diz o que se diz” foi apresentada aos alunos, com o intuito de chamar a atenção para o estilo de escrita da escritora, mas sem dar respostas prontas. Apenas foi falado que cada escritor possui um modo distinto de escrever, e que isso traz uma certa significação individual à obra, diferenciando-as das demais.

Outro aspecto apresentado aos alunos foi que a arte literária possibilita ao ser humano, o “mergulho” num mundo de fantasias, possibilitando reflexões e sentimentos de conexão com nós mesmos. Ela é uma forma artística que representa a realidade, utilizando-a como “pano de fundo”, baseando-se nela. É por isso, por exemplo, que é possível associar situações lidas em um livro, com situações presentes na sociedade, ou que já foram vivenciadas por alguém, de

maneira semelhante. E, por ser representação, não deve ser confundida com fatos da vida real. Ao criar o seu texto, o escritor cria outra realidade, a artística. O escritor pode, inclusive, criar uma história e um acontecimento que ocorre apenas no interior da personagem. Por exemplo, como se as palavras fossem várias linhas de pensamentos da própria personagem.

Nesse caso, foi falado aos alunos sobre a diferença entre autor e narrador. Mostrou-se que não se deve confundi-los, e que tratando-se de um texto literário, ele não possui o intuito de nos contar uma verdade, ou seja, um fato da vida real, mas de nos apresentar situações que se assemelham com fatos reais do nosso meio social, justificando-se a atualidade da obra. Além disso, foi mencionado que o autor é quem cria toda a história, transferindo a voz ao narrador, que é quem irá nos contar os acontecimentos da narrativa. Mostrou-se, também, a diferenciação entre narrador-personagem, em primeira pessoa; e um narrador em terceira pessoa. A explicação foi que o narrador-personagem irá narrar a história, mas também participará dela; e que o narrador em terceira pessoa, irá apenas nos contar as situações ocorridas, sem participar delas. Porém, mesmo sem participar das narrativas, ele poderá ter um conhecimento mais aprofundado de suas personagens, justificando as explicações sobre o narrador em terceira pessoa onisciente.

Antes de explicar o conceito de ambos, os próprios alunos responderam corretamente, explicando as diferenças. Em seguida, concordei com as explicações que eles fizeram, retomando-as num âmbito geral, para toda a sala ouvir. Nesse momento, escrevi a diferença de cada um deles na lousa, para que até os que não soubessem ainda dessa distinção, pudessem atentar-se a ela. Outro aspecto importante que foi levado em consideração, foi a temática da humanização. Para Antonio Candido, em: *O Direito à Literatura*, (2017), a Literatura possui um papel humanizador:

Entendo aqui por humanização o processo que confirma ao homem aqueles traços que reputamos essenciais, o exercício da reflexão, aquisição do saber, a disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para natureza, sociedade, e o semelhante (CANDIDO, 2017. p. 254).

Essa humanização nos ajuda a compreender vários aspectos, como a afinação do senso crítico, a reflexão acerca de situações do cotidiano, a possibilidade de apreciar e compreender a complexidade do mundo, permitindo conectarmo-nos com o outro e com nós mesmos.

A Literatura nos proporciona sensações que fazem o mundo real se tornar mais belo e sensível, pois temos a possibilidade de enxergá-lo de maneira diferente do que enxergávamos antes. Fazendo uma boa leitura de um bom texto literário, conseguimos dar abertura para que ele cause em nós o efeito que ele precisa proporcionar, pois cada leitor possui uma experiência diferente, um ponto de vista e ideologias distintas. Sendo assim, cada leitura é individual e precisa ser um ato subjetivo. Um texto literário pode ser importante e especial para alguns, e não tão bom para outros. Esses aspectos foram levados em consideração durante toda a oficina.

Finalizado o momento de apresentação, questionei toda a turma sobre o que eles consideravam que fosse Arte. Muitos responderam: “dança”, “teatro”, “desenho”, “pintura”, “grafite” e “música”. Perguntei a eles se poderíamos considerar a escrita como um tipo de arte, e alguns disseram: “depende do que eu vou escrever”; “acho que sim”. Questionei o aluno sobre o que ele quis dizer com “depende do que vou escrever”, e ele disse que se for algo bonito, será arte, e se for algo ruim, não pode ser considerado arte.

Perguntei para eles, portanto, se alguém na sala já teve um diário. Algumas meninas responderam que sim. Fiz a seguinte pergunta: “vocês gostavam de se expressar escrevendo no diário?”. A resposta foi que sim. Desse modo, um aluno concluiu, pela discussão da aula, que escrever é uma arte, porque as pessoas podem “colocar para fora” o que estão sentindo. Falei, então, que eles poderiam pensar em uma pintura, por exemplo, conforme muitos haviam falado. Assim como a pintura, a escrita também é um meio de expressão e, por isso, pode ser considerada arte, assim como o aluno havia observado.

No entanto, para que uma obra literária seja considerada realmente literatura, é necessário que ela apresente alguns recursos estéticos. Porém, no sentido individual da palavra, poderiam considerar literatura, para eles, as obras que já proporcionaram um efeito artístico, sensações de prazer ao realizar a leitura, reconhecimentos em relação aos personagens, atitudes e situações.

Vários alunos concordaram a partir de gestos. Posteriormente, perguntei a eles o que faz um livro ser clássico, e o que eles acham que isso significa. Muitos responderam que para ser clássico, precisa ser antigo ou ter uma linguagem difícil. Eu respondi que não precisariam ter uma linguagem ou palavras difíceis, mas que precisava nos sensibilizar e que por mais que alguns livros sejam antigos, eles falam sobre assuntos muito atuais, e que isso os tornam clássicos.

Eles perguntaram “como assim atuais?”, e eu respondi que são atuais, porque tratam sobre assuntos que se relacionam com o que vivemos em sociedade, a partir de uma identificação do contexto social”. Alguns alunos perguntaram se eram “coisas como o racismo

e o feminismo”, e eu disse que sim. Porém, a forma como essas temáticas eram retratadas antigamente poderiam ser diferentes de como são retratadas hoje em dia, mas o tema, o assunto, é atual. Outro aspecto apresentado foi que um determinado tema social pode ser apresentado de formas diferentes, em obras literárias, músicas, filmes ou até mesmo pinturas. Nesse momento, comentei sobre a diferença do estilo de cada autor, sobre a questão do “como se diz o que se diz”, mencionado anteriormente, e sobre a diferença entre os dois exemplos de narradores referenciados.

Em relação à atualidade das obras, compreende-se a ideia trazida por Cosson (2021), ao tratar desse mesmo assunto, de que muitas obras contemporâneas nada representam para o leitor, e obras vindas do passado são plenas de sentido para a sua vida. É essa atualidade que gera a facilidade e o interesse de leitura dos alunos.

- **Segundo encontro (1ª aula): apresentação**

Na semana seguinte, ao chegar na escola para iniciar o segundo encontro, no 3º ano C, fui informada pela coordenação de que havia mais uma sala de 3º ano do Ensino Médio do período noturno, o 3º ano D. Porém, muitos alunos, de ambas as salas, haviam faltado. Encontrei nessa situação uma maneira de adaptar à circunstância, unindo as duas salas. Como a primeira aula já havia sido trabalhada no 3º ano B, unimos as duas outras para oferecer-lhes o início da oficina.

O total de alunos presentes, contando com as duas salas, eram doze. Ao iniciar a aula, apresentei-me e fiz a mesma dinâmica da aula anterior: pedi para que todos se apresentassem, falassem seus nomes, um filme, música ou livro de que gostassem. Após essa apresentação, falei sobre o meu intuito com a nossa oficina. Ressaltei que gostaria de mostrar uma forma diferente de lermos os contos da autora Clarice Lispector e perguntei se eles já ouviram falar dela.

Assim como na outra turma, dois alunos disseram que já ouviram falar sobre ela nas redes sociais; um dos alunos disse que já tinha assistido a entrevista que Lispector fez na TV Cultura, na década de 1970, e perguntou se ela era uma mulher triste. E eu disse que possivelmente em muitos momentos da vida dela, ela estaria triste, ou feliz, e que era uma mulher muito misteriosa. Isso gerou neles um certo interesse em conhecer um pouco mais da vida dela e disseram que iriam pesquisar quando chegassem em casa. Orientei que trouxessem informações sobre ela para a próxima aula, quem tivesse interesse, para conversarmos sobre as curiosidades que eles encontrassem.

Logo em seguida, perguntei se eles já leram algum conto da Clarice, e ninguém havia lido. Pedi, então, para que eles falassem sobre os livros que já leram, histórias em quadrinhos que conhecessem. Muitos alunos também citaram “O Diário de um banana”, “Harry Potter”, “A Turma da Mônica”, e outros disseram “O Pequeno Príncipe”, “Como eu era antes de você” e “A culpa é das estrelas”.

Em seguida, fiz o mesmo questionamento da aula anterior: questionei toda a turma sobre o que eles consideravam que fosse Arte. Muitos também responderam: dança, teatro, desenho, pintura, grafite, música e filme. Também perguntei a eles se poderíamos considerar a escrita como um tipo de arte, e alguns disseram que sim, “pois as pessoas podem se expressar escrevendo, da mesma forma que se expressam dançando”. Houve uma diferenciação entre as respostas dadas pelos alunos, nas duas salas. Neste caso, não foi preciso trazer o exemplo do diário, pois eles já identificaram essa consideração da Literatura como arte da palavra. Para concluir, retomei o que eles disseram, ressaltando que assim como a pintura e a dança, a escrita também é um meio de expressão e, por isso, pode ser considerada arte.

Depois do momento de apresentação, nos dois encontros, para as três turmas, entreguei as folhas impressas com os questionários para eles responderem. Enquanto eles respondiam, fui passando de mesa em mesa, orientando cada um que pedisse minha ajuda nas questões. Assim que todos finalizaram, recolhi as folhas e me despedi deles. Da mesma forma que fiz na aula anterior, agradei por ter estado ali, por ter compartilhado aquele momento com eles e por eles terem dado abertura para que eu conhecesse um pouco de cada um. Os alunos demonstraram-se felizes com esses comentários e disseram que estariam presentes na próxima aula.

- **Terceiro encontro (2ª aula): introdução ao conto “Amor”, de Clarice Lispector**

A segunda aula tinha como temática o conto “Amor”, de Clarice Lispector, pertencente à Literatura brasileira. Reforça-se nela, o objetivo geral da oficina, presente em todos os encontros, de estimular a leitura de textos literários e formar leitores. Mais especificamente, formar leitores claricianos.

Em relação aos objetivos específicos, buscou-se, nesta aula, sensibilizar os alunos e mantê-los interessados pelo conto “Amor”; estabelecer relações entre conto e realidade, apresentando conexões com a própria realidade dos alunos. Este último aspecto envolve o objetivo de construir uma relação de proximidade entre leitor e personagem, mais especificamente, entre leitor e personagem clariciano.

É necessário considerar as afirmações de Cosson (2021), de que ler depende mais do leitor do que do texto. É o leitor que elabora e testa hipóteses sobre o que está no texto. É ele que cria estratégias com base naquilo que já sabe sobre o texto e o mundo. Isso significa que ao ler, o leitor coloca em prática também sua leitura de mundo.

Além do mais, o leitor é tão importante quanto o texto, sendo a leitura o resultado de uma interação. Trata-se, nesse caso, de um diálogo entre autor e leitor mediado pelo texto, que é construído por ambos nesse processo de interação.

Através dessa relação, o leitor pode manter-se mais próximo da personagem, devido a algumas identificações. Portanto, buscou-se tornar esse reconhecimento viável, para que os alunos pudessem criar uma certa empatia pela personagem e compreendessem-na, efetivando uma leitura mais fecunda.

Nesse terceiro encontro, portanto, foi realizada uma retomada da aula anterior, lembrando os alunos de que estudaríamos alguns contos de Clarice Lispector. Até então, tinha-se a ideia inicial de trabalhar os quatro contos. Porém, não contei aos alunos quais contos seriam, pois eles poderiam pesquisar informações sobre os contos, e isso os afastaria da ideia principal de receber uma primeira impressão a partir da leitura realizada em sala de aula. Um dos objetivos foi o de envolvê-los na obra, para que pudessem ter suas próprias leituras acerca do conto. Com o passar das aulas, no entanto, verifiquei que a oficina seria mais produtiva se trabalhássemos apenas com um conto, pensando na questão da qualidade ao invés da quantidade.

Perguntei aos alunos se alguém conseguiu pesquisar alguma curiosidade sobre a autora, conforme eles haviam falado na aula anterior. Apenas um aluno pesquisou e disse para toda a sala que descobriu que Clarice tinha vindo da Ucrânia com a sua família, e que sua mãe faleceu quando era criança. Ele perguntou se isso era mesmo verdade. Disse ao aluno que fiquei muito feliz por ele ter pesquisado e encontrado essas curiosidades sobre a autora, e que se ele ou alguém quisesse continuar pesquisando em casa mais informações sobre ela, poderiam trazer para as aulas.

Em seguida, disse para a sala qual seria o conto que leríamos e entreguei a folha impressa do conto “Amor”. Perguntei se eles sabiam a diferença entre conto e romance, e alguns alunos responderam que o conto é uma narrativa curta e o romance é mais longo; outros disseram que eram iguais, mas que o romance era uma história de amor. Expliquei, então, a diferença de cada um. Ressaltei que o conto é uma narrativa mais curta, assim como eles haviam mencionado, mas que isso não diminui sua importância; que nem todo romance é sobre histórias

de amor; que o romance é uma narrativa mais longa e, por isso, possui uma quantidade maior de personagens, vários espaços dentro de uma narrativa, ao contrário do conto.

Optei por não levar muita teoria para eles, mas sim falar o necessário para aquele momento que tínhamos, uma vez que o foco principal era a leitura do conto “Amor”.

Antes de iniciar a leitura, foi importante realizar uma sensibilização acerca do título “Amor”.

Questionei os alunos sobre o título do conto, perguntei sobre o que eles imaginavam que fosse a história. Muitos já disseram que poderia ser uma história de amor, e eu perguntei: “se for mesmo uma história de amor, será uma história de amor de quem? Alguns alunos disseram que poderia ser uma história trágica de amor; outros disseram que era um “clichê, igual ao estilo dos filmes de romance da Netflix”. Então, pedi para que começassem a leitura. Um aluno disse que poderia começar a leitura e prosseguimos. Fomos revezando a leitura até o quinto parágrafo:

Sua precaução reduzia-se a tomar cuidado na hora perigosa da tarde, quando a casa estava vazia sem precisar mais dela, o sol alto, cada membro da família distribuído nas suas funções. Olhando os móveis limpos, seu coração se apertava um pouco em espanto. Mas na sua vida não havia lugar para que sentisse ternura pelo seu espanto – ela o abafava com a mesma habilidade que as lides em casa lhe haviam transmitido. Saía então para fazer compras ou levar objetos para consertar, cuidando do lar e da família à revelia deles. Quando voltasse era o fim da tarde e as crianças vindas do colégio exigiam-na. Assim chegaria à noite, com sua tranquila vibração. De manhã acordaria aureolada pelos calmos deveres. Encontrava os móveis de novo empoeirados e sujos, como se voltassem arrependidos. Quanto a ela mesma, fazia obscuramente parte das raízes negras e suaves do mundo. E alimentava anonimamente a vida. Estava bom assim. Assim ela o quisera e escolhera (LISPECTOR, 2020, p. 18).

Em relação ao que trouxe Cosson (2021), sobre um dos modos de se compreender a leitura a partir de um processo linear, tem-se a antecipação como o primeiro modo de compreensão. Ela consiste nas operações que o leitor realiza antes de penetrar no texto. Nesse caso, os objetivos da leitura levam o leitor a adotar posturas diferenciadas em relação ao texto, quanto aos elementos que compõem a materialidade do texto, como a capa, o título, o número de páginas, são relevantes.

Após a pausa que fizemos, perguntei o que eles haviam percebido até aquele momento. Depois da apresentação sobre a personagem, feita pelo conto, questionei os alunos sobre o nome dela, se ela tinha filhos e era casada. Perguntas que pareciam óbvias, mas necessárias para introduzir o questionamento que viria a seguir.

Após as respostas dos alunos, questionei se o fato da vida de Ana ser da forma como tinha sido narrada, influenciaria na rotina dela, e eles responderam que sim, “pois ela precisaria viver em função dos filhos, para cuidar deles, da casa e do marido”; “que ela era uma mulher do lar”. Perguntei, então, sobre o que eles entendem a respeito deste termo “mulher do lar”. A resposta foi que esse termo representa as mulheres que só ficam em casa e cuidam da família, do(s) filho(s) e do marido, e que muitas mulheres possuem esse sonho.

Em relação à rotina da personagem, muitos disseram que ela era “à toa” e ficava em casa “sem fazer nada”; outros falaram que ela era feliz por ter uma família; que ela não vivia para ela, mas para a família; que ela precisava sair mais vezes.

Todas essas perspectivas em relação ao papel da mulher na sociedade dizem respeito à leitura individual dos alunos sobre o início do conto e da leitura de mundo de cada um deles. É importante levar em consideração, por exemplo, que as interpretações estão relacionadas com o que cada leitor carrega em suas memórias e experiências.

Nesse momento, aproveitei para perguntar se ela saiu de casa, e alguns alunos disseram que sim, pois ela foi às compras. Fiz a seguinte pergunta: “Ana saiu para comprar o que?” E eles já responderam que ela foi comprar “coisas” para os filhos e para a casa. Concluí, portanto, com a retomada do comentário que eles fizeram sobre Ana cuidar mais dos outros do que dela mesma, pois até mesmo no momento em que ela saiu de casa e foi respirar novos ares, estava prestando um serviço para a família; estava fazendo compras para a família, e não para ela mesma, e que muitas mães fazem isso: renunciam ao que elas querem para priorizar aqueles que elas amam.

Logo em seguida, fizemos uma divisão de grupos, da maneira que foi proposto para essa aula, a partir de um sorteio. Num primeiro momento, foi pensado no sorteio da seguinte forma: em pequenos pedaços de papéis, seriam escritos: “grupo 1”, “grupo 2”, “grupo 3”, “grupo 4” e “grupo 5”. Eles seriam colocados em um copo de plástico e cada aluno retiraria um dos papéis para saber de qual grupo poderia participar. Quando chegasse no número exato de integrantes em um grupo específico, o papel seria retirado do copo, para continuarmos os sorteios dos outros grupos. Os nomes e os respectivos grupos seriam escritos na lousa.

Porém, perdeu-se muito tempo devido a essa organização, e não foi possível concluir toda a proposta da aula. Recolheu-se o material impresso, já com os nomes dos alunos, com o intuito de continuarmos na aula seguinte, já iniciando com a divisão dos grupos.

- **Quarto encontro (3ª aula): continuação da aula anterior**

A temática dessa terceira aula foi a mesma da aula anterior, a segunda. O conteúdo permaneceu o mesmo e, portanto, os objetivos também coincidiram.

O quarto encontro só foi possível de acontecer duas semanas após o anterior, encurtando ainda mais o tempo da oficina, uma vez que em decorrência da COVID-19, precisei ficar afastada por duas semanas, para que pudesse recuperar e continuar com as aulas.

Iniciamos a terceira aula retomando um pouco da leitura que foi feita na aula anterior. Lembrei os alunos sobre os comentários que foram realizados em sala e sobre o que eles haviam imaginado que seria o conto “Amor”. Em seguida, relemos os primeiros cinco parágrafos e demos continuidade até o 12º parágrafo: “poucos instantes depois já não a olhavam mais. O bonde se sacudia nos trilhos e o cego mascando goma ficara atrás para sempre. Mas o mal estava feito” (LISPECTOR, 2020, p. 20).

Esclareci que iríamos ler só até aquele parágrafo, para conseguirmos realizar a atividade em grupo. Expliquei para eles que a proposta seria a seguinte: eles deveriam se sentar com pessoas que não tivessem tanta amizade, para que pudessem conhecer um pouco mais sobre os colegas de sala e conseguissem compreender a rotina de cada um, assim como vimos um pouco sobre a rotina da personagem Ana. Além disso, eles responderiam a três perguntas, sobre o que foi lido até então. As perguntas eram:

1) Com base nos cinco primeiros parágrafos que nós lemos juntos, descrevam como era a rotina da personagem Ana; se vocês acham que ela era feliz com a vida que tinha ou se ela gostaria de ter uma vida diferente. Justifiquem suas respostas utilizando trechos do texto.

2) Compartilhem entre o grupo como é a rotina de vocês, o que costumam fazer no dia a dia, e o que gostam ou não de fazer.

3) Como acham que era a rotina da mulher na década de 60? Como vocês acham que a mulher era vista na sociedade durante essa época?

4) Estabeleçam uma relação com os dias atuais: vocês acham que houve mudanças sociais para as mulheres, desde a década de 60 até os dias de hoje? Conhecem alguém que tenha uma rotina parecida com a de Ana?

Essa e outras atividades foram propostas com o intuito de realizar um intervalo entre os momentos de leitura, para estabelecer um processo de aprendizagem mais efetivo. Cosson (2021), traz a ideia de que esses intervalos são momentos de enriquecimento da leitura do texto principal. É durante as atividades do intervalo que as dificuldades dos alunos serão perceptíveis. Ele funciona como um diagnóstico da etapa da decifração no processo de leitura e são utilizados para cumprir o objetivo do letramento literário.

Essa proposta foi pensada na possibilidade de ampliar as relações entre pessoas que ainda não tinham tanta afinidade, promovendo uma aproximação entre elas, dando a chance de se conhecerem melhor. Além disso, pensou-se nas competências que precisam ser trabalhadas no meio escolar, que buscam o desenvolvimento das atividades em grupo, aperfeiçoando a prática de trabalhar com “o outro”, isto é, com as formas diferentes de pensar em grupo e com os variados pontos de vista. O intuito foi de trabalhar com a seguinte competência da BNCC:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (2017, p. 10).

Separaram-se os grupos, mas dessa vez, para facilitar, foram separados por numeração. Segui a fileira e mencionei, respectivamente, os números de um a quatro. Os que receberam a mesma numeração, uniram-se. Formaram-se quatro grupos de seis alunos, visto que havia vinte e quatro alunos presentes na sala de aula (contando com as três turmas do 3º ano do Ensino Médio)

Posteriormente, entreguei as folhas para cada aluno dos grupos e fiz uma leitura de todas as questões propostas, explicando o que deveriam fazer. Os alunos discutiram e responderam juntos as respostas com o grupo. Porém, eles escreveram em folhas individuais, as mesmas respostas. Durante esse momento, passei em todas as mesas para observar o rendimento e a discussão de cada grupo. Eles estavam empenhados e focados na proposta, conversando sobre as perguntas presentes na folha, interagindo entre eles. Assim que a aula terminou, recolhi as folhas e disse que eles poderiam continuar a responder com os grupos na aula seguinte.

- **Quinto encontro (4ª aula): o processo de aprendizagem do conto “Amor”**

A temática desta aula continua sendo o processo de aprendizagem da leitura do conto “Amor”, de Clarice Lispector.

Mantendo também o objetivo geral, tem-se como objetivos específicos, sensibilizar os alunos e mantê-los interessados pelo conto; estabelecer relações entre Literatura e realidade, pensando na importância de relacioná-la ao contexto textual; construir uma relação de proximidade entre leitor e personagem. Esses objetivos serão mantidos ao longo de toda a oficina, uma vez que eles são necessários e possuem grande importância para o objetivo geral da oficina, que é a formação de leitores.

Porém, nesta aula, além de estimular os alunos ao trabalho em grupo, objetivou-se também proporcionar uma leitura de outros textos artísticos que se relacionam com o texto em questão, para que os alunos consigam articular a mesma temática, a partir de diferentes discursos, em estruturas textuais distintas. Pensou-se, também, no desenvolvimento da seguinte habilidade da BNCC:

Analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a explicitação de relações dialógicas, a identificação de posicionamentos ou de perspectivas, a compreensão de paródias e estilizações, entre outras possibilidades (2017, p. 498).

Neste sentido, ao iniciar a aula, fiz uma retomada de tudo o que foi falado por eles durante a aula anterior. Como muitos grupos não tinham finalizado as respostas das atividades, deixei que finalizassem. Muitos alunos faltaram nesta aula. No entanto, apareceram estudantes que nunca tinham participado de uma aula da oficina. Acolhi esses alunos e autorizei a participação deles, pois demonstraram interesse em participar de algo que eles se referiram como “uma aula diferente”.

Desse modo, foi preciso reorganizar os grupos. Conversei com os alunos que estavam presentes e que não tinham aparecido em nenhuma aula antes, expliquei a proposta da oficina anteriormente, bem como as discussões feitas pelo grupo, para que eles pudessem participar também da proposta, interagindo com o grupo.

Fui passando em todos os grupos e verificando novamente a execução das atividades. Pude perceber que eles conversavam e discutiam entre eles sobre como imaginavam que fosse a rotina da mulher da década de 1960. Muitos disseram que as mulheres usavam só saia e vestido, que elas não podiam votar, não eram bem remuneradas, pois os homens ganhavam mais. Os alunos participaram ativamente da proposta em sala.

Esse foi um momento em que os alunos deveriam atentar-se à contextualização da obra, uma vez que, conforme Cosson (2021), a contextualização histórica abre a obra para a época que ela encena ou o período de sua publicação. Desse modo, ela busca relacionar o texto com a sociedade que o gerou, ou com a qual ele se propõe a abordar internamente. É necessário compreender a dimensão histórica que toda obra literária possui, seja como representação, seja como produção. Além disso, a contextualização compreende o aprofundamento da leitura por meio dos contextos que a obra traz consigo.

Sendo assim, conforme os grupos foram finalizando as atividades, pedi para que eles pesquisassem a letra da música “Triste, louca ou má”, de Francisco El Hombre, e interpretassem-na, escrevendo em uma folha sulfite, a conclusão que o grupo teve em relação

à música. Permiti que eles usassem trechos da música para justificarem algum argumento, ou comparassem com aspectos do conto. Quando finalizaram a interpretação, coloquei a música para ouvirmos pelo Youtube, na televisão da sala de aula. Durante o vídeo, os alunos ficaram atentos a cada detalhe, prestando atenção na letra também. Alguns alunos disseram que a música era muito boa e outros falaram que achou “muito estranho o jeito que as mulheres estavam dançando”. Na mesma hora, uma aluna disse que elas estavam dançando daquele jeito, pois estavam se sentindo livres.

Percebe-se, nesse momento, a interpretação de cada um também em relação à música ouvida em sala de aula. Com os recursos audiovisuais, foi possível que todos tivessem acesso ao vídeo. Assim como cada um teve uma leitura específica sobre o que foi lido acerca do conto “Amor”, tiveram também um ponto de vista diferente sobre a música e o vídeo, que também são manifestações artísticas.

Em um estudo realizado sobre esta canção, Freitas, Santos, Silva et al (2018), trouxeram a afirmação de que a terminologia “triste, louca ou má”, nome da música, é a tradução da expressão *sad, mad or bad*, originada nos EUA e utilizada para falar de forma depreciativa das mulheres que, por escolha própria, decidem ficar solteiras.

A letra da canção de Francisco, El Hombre dirige-se à mulher que escolhe ficar sozinha, e diz que o que a define não é o homem, nem sua casa, nem sua carne. Em sua estrita interpretação, a música citada discursa que é dessa forma que será chamada a mulher que recusar a receita cultural. Receita essa que significa, nitidamente, ter marido e filhos, cuidar deles e da rotina (FREITAS, SANTOS, SILVA et al, 2018, p. 2).

Confirma-se, mais uma vez, que além de uma interpretação, é necessário realizar uma contextualização da obra. A noção de contexto literário é uma forma de separar a literatura da história, ou seja, o contexto é simplesmente a história. Reconhecendo, portanto, a distância entre esse contexto e o texto, buscou-se estabelecer uma relação que relacionasse a produção literária e a história do período por meio da história das ideias.

Conforme Maingueneau apud Cosson (2021), sugeriu-se a contextualização como o movimento de ler a obra dentro do seu contexto, ou melhor, que o contexto da obra é aquilo que ela traz consigo, que a torna inteligível para o próprio leitor. Desse modo, toda vez que um texto é lido, o seu contexto também é, porque texto e contexto se mesclam. Assim que o vídeo finalizou, perguntei para eles se conseguiríamos relacioná-la com o conto. Alguns alunos disseram que sim, pois a música e o conto falam sobre a vida das mulheres. Perguntei para eles de que forma a música e o conto falam sobre a mulher.

Algumas alunas disseram que na música, a mulher quer ser livre, é mais solta e não é submissa, e que no conto, Ana é submissa por viver demais para a família. Outro aluno disse que na música e no conto é falado sobre o lar, mas de formas diferentes. Perguntei, então, de que forma os dois textos falam sobre o lar. Os alunos disseram que na música, a mulher é independente e não precisa de um lar, pois nenhum lar é capaz de defini-la, como a própria música já diz: “Que um homem não te define, sua casa não te define, sua carne não te define. Você é seu próprio lar”. Já no conto, ela deseja ter um lar, para ter uma família e ter uma rotina, ter “algo para fazer e para cuidar”.

A relação que foi estabelecida entre o papel social de Ana, como mulher, e o papel social das mulheres na canção de Francisco el Hombre trouxe discussões pertinentes, fazendo com que os alunos percebessem que música e literatura, ao se associarem com temas sociais, podem se relacionar. As duas expressões artísticas abordam temas que envolvem o papel da mulher na sociedade. Porém, ambos expõem a temática de forma diferente, a partir de linguagens e épocas diferentes.

Finalizadas as discussões, elogiei a participação de todos os alunos, dizendo que eles são muito inteligentes e conseguiram perceber vários pontos interessantes nas interpretações que eles tiveram. Recolhi, então, as atividades, com a ajuda de alguns alunos.

- **Sexto encontro (5ª aula): o desenvolvimento artístico do aluno**

Neste encontro, além dos objetivos gerais e específicos que permeiam toda a oficina, buscou-se trabalhar o desenvolvimento da capacidade artística a partir da releitura do conto “Amor”. Antes de iniciarmos a aula, organizei os alunos para que pudéssemos fazer a proposta artística na sala de leitura. Todos os alunos foram para o ambiente escolhido e os novos alunos que apareceram pela primeira vez na aula anterior, retornaram nesta aula, pois disseram que gostou muito de uma aula “desse jeito”. Perguntei o que eles tinham mais gostado na aula, e eles responderam que “a aula foi diferente das outras e por isso quiseram voltar”; pois a oficina permitiu com que eles saíssem da rotina e fizessem algo diferente do comum.

Assim que todos se organizaram na sala, entreguei os contos para cada um e começamos a leitura a partir do 12º parágrafo e fomos até o 27º parágrafo: “era quase noite agora e tudo parecia cheio, pesado, um esquilo voou na sombra. Sob os pés a terra estava fofa, Ana aspirava-a com delícia. Era fascinante, e ela sentia nojo” (LISPECTOS, 2020, p. 23).

Lemos todo o percurso de Ana antes e durante o Jardim Botânico. Foi questionado aos alunos que tipo de crise Ana pode ter sentido, a partir da leitura “O que chamava de crise viera afinal” (p. 21). Alguns alunos disseram que foi crise financeira, pois a família era de classe mais

simples. Outro aluno disse que foi crise existencial. Disse que eles tiveram uma boa interpretação e sugeri que continuássemos a leitura, para vermos o que ia acontecer com Ana depois dessa crise. Antes de chegarmos no momento em que Ana entra no Jardim, pedi que eles prestassem bastante atenção nesse momento da leitura, pois a proposta da aula seria sobre ele.

Assim que finalizamos a leitura, os alunos fizeram alguns comentários, como por exemplo: perguntaram se ela tinha ficado presa dentro do jardim, ou se ela estava sozinha, se havia anoitecido enquanto ela estava no jardim; alguns alunos disseram que ela estava “meio fora de si” quando desceu do bonde, pois ela estava perdida e não sabia onde estava. Ana só percebe que está no Jardim depois que ela vê o muro amarelo. Alguns alunos disseram também que Ana estava com medo de entrar no Jardim. Perguntei por que eles pensaram isso, e um dos alunos disse que o Jardim estaria escuro e teria muitos bichos, outros falaram que ela não sabia o que ia encontrar por lá; e um aluno comentou que ela poderia ver outro cego e se assustar de novo.

Disse que gostei muito das intervenções deles, que nunca tinha pensado por esse lado, e eles ficaram mais animados e começaram a falar que Ana estava com medo do muro amarelo. Pedi, então, que eles fizessem um desenho do Jardim Botânico, e que poderiam colocar no desenho tudo o que chamou a atenção deles e como eles imaginavam que fosse o Jardim. Disse também que eles poderiam desenhar a personagem Ana, caso quisessem, e colocar a cor de cabelo que eles imaginavam que ela tinha, a roupa que estava vestida, a cor dos olhos. Pedi para que eles usassem a criatividade deles e confiassem na percepção que eles tinham do Jardim e da Ana.

Esse momento de interpretação a partir do desenho foi importante, pois neste instante o aluno consegue se encontrar com o livro, e esse encontro precisa de liberdade e individualidade para se efetivar plenamente. A liberdade de criação artística poderia proporcionar isso a eles.

Enquanto os alunos desenhavam, fui passando de mesa em mesa, observando as produções de cada um. Perguntei se eles iriam desenhar a Ana, e eles disseram que não, pois iriam desenhar só o Jardim. No entanto, alguns alunos representaram a Ana, ao lado do Jardim. Outro aluno, fez um desenho do próprio olhar de Ana, avistando o jardim. Ele desenhou um olho enorme, em toda a folha e, dentro dos olhos, a representação da visão que Ana tinha do jardim. De certa forma, o aluno que fez esse desenho retratou não só a visão que a personagem tinha sobre o jardim botânico, mas a maneira como ele mesmo imaginava que seria o ambiente simbólico, pelos olhos de Ana.

Disse que não tinha problema se não quisessem desenhar a Ana, mas perguntei como eles imaginavam que ela era. Alguns alunos disseram que ela usava um vestido de bolinhas

vermelhas, calçava sapatilha, tinha o cabelo escuro e preso, que a sacola era de tricô colorido, e que os olhos eram castanhos. Outros alunos disseram que ela usava blusa de flores, saia longa e havaianas, pois no Rio de Janeiro faz muito calor, e que o cabelo estava preso e curto.

Os alunos disseram também que imaginavam uma mulher “nem muito magra e nem muito gorda”. Fui ouvindo todas as observações e elogiando cada uma delas, dizendo que cada aluno tem uma imagem diferente sobre Ana, e que todas são importantes, pois mostram a compreensão e a nossa visão individual da personagem, com base nas situações que nós já vivemos.

A interpretação e a imagem que cada aluno criou sobre a personagem Ana diz muito sobre a visão de mundo deles. Inconscientemente o imaginário relaciona-se com as memórias e situações já vividas por cada aluno. O fato deles terem colocado suas respectivas visões sobre o conto significa que estabeleceram um contato com a obra de Lispector e deram abertura às possíveis reflexões. A recepção que cada aluno teve em relação à obra foi importante e única, pois são exclusivamente deles.

Cosson (2021) apresenta esse aspecto, ao dizer que a história de leitura do aluno, suas relações familiares e tudo o que constitui o contexto da leitura são fatores que contribuem para esse momento interno. A interpretação é feita, portanto, com o que somos no momento da leitura. É importante compreender que a leitura do mundo antecede a leitura do texto.

Quando todos finalizaram seus desenhos, fui recolhendo e elogiando cada um. Alguns alunos não terminaram e pediram para terminar em casa. Como eram poucos, permiti que eles entregassem na aula seguinte. E assim o fizeram.

- **Sétimo encontro – 6ª aula: o desenvolvimento da imaginação e do horizonte de expectativa do aluno**

Neste encontro, buscou-se, além dos outros intuitos, desenvolver a imaginação e a expectativa sobre o texto literário, para que a leitura se tornasse mais interessante e envolvente. Ao chegar na escola, porém, os alunos estavam fazendo prova. A avaliação foi até a metade da segunda aula. Após o recreio, os alunos também fariam uma outra avaliação. Por falta de comunicação, não fui informada que os alunos iriam realizar essas atividades que já estavam agendadas pela escola. Por isso, precisei executar minha aula em 50 minutos. Não consegui, portanto, finalizar a proposta que havia planejado.

Esse imprevisto proporcionou o encurtamento da execução desse encontro da oficina. Mais uma vez, um argumento para refletir sobre os desafios reais a serem enfrentados durante

a prática de uma oficina cujo encontro foi planejado. Nem tudo resulta no que foi esperado. Há situações em que dependem mais do funcionamento escolar.

No entanto, executei o encontro com a mesma ideia de adaptação ao tempo disponível. Sendo assim, antes de iniciar a aula, quando todos finalizaram a avaliação, fomos para a sala de leitura. Chegando na sala, conversei com todos os alunos e expliquei que teríamos pouco tempo de aula e que precisava da colaboração de todo mundo. Em seguida, retomei tudo o que foi feito e falado nas aulas anteriores, até o momento do encontro da personagem com o cego, do momento em que ela chega até o Jardim Botânico.

Fiz uma revisão aos alunos de todo o percurso de Ana até o momento em que ela se lembrou dos filhos, e procurei questionar à turma sobre o que eles pensaram que poderia acontecer depois. “O que será que Ana vai escolher? Será que ela vai voltar para a família? Será que vai ficar presa no Jardim, ou será que a escolha dela será algo que menos imaginamos?”.

Posteriormente, comentei sobre a proposta da aula e disse que eles iriam responder apenas a primeira questão da atividade. Depois, faríamos a leitura do restante do conto e, em seguida, eles poderiam responder as duas últimas questões. As questões eram as seguintes:

1) Pensando na leitura que fizemos em sala do conto “Amor”, de Clarice Lispector, que ainda não foi finalizada, escreva qual é a sua expectativa para o final da narrativa:

2) Finalizada a leitura, conte como foi sua experiência com o conto “Amor”, de Clarice Lispector. Quais foram os momentos mais marcantes da narrativa para você? Por quê?

3) Imagine que você é um jornalista e tem a chance de entrevistar as personagens do conto. Escolha uma das personagens e elabore uma pergunta que você faria para ela, caso fosse entrevistá-la.

Entreguei a folha de atividades para cada um dos alunos e eles já responderam a primeira questão. Muitos demoraram para responder, pois queriam pensar em algo criativo e diferente. Assim que todos finalizaram, continuamos a leitura do conto a partir do 27º parágrafo: “era quase noite agora e tudo parecia cheio, pesado, um esquilo voou na sombra. Sob os pés a terra estava fofa, Ana aspirava-a com delícia. Era fascinante, e ela sentia nojo” (p. 23).

Fizemos a leitura apenas de cinco parágrafos. Disse para eles que continuaríamos a proposta de aula na semana seguinte. Passei recolhendo as folhas de cada aluno, enquanto eles ajudavam a organizar a sala de leitura.

- **Oitavo encontro – 7ª aula: o encerramento da oficina**

Nesta última aula, buscou-se finalizar o que havia sido proposto na aula anterior, mantendo o objetivo e a mesma temática. No entanto, como foi a última aula, antes que os alunos entrassem de férias, precisei ir à escola na quarta-feira, visto que as aulas se encerrariam na sexta-feira, e desenvolver a aula proposta nas primeiras três aulas. Ou seja, esse encontro teve durabilidade de 2 horas e 15 minutos.

Foi possível terminar a oficina com tranquilidade. Os alunos conseguiram finalizar a atividade proposta na aula anterior e realizar o que foi proposto para este encontro. Portanto, o objetivo específico deste encontro foi desenvolver a imaginação e a expectativa sobre o texto literário, para que a leitura se tornasse mais interessante e envolvente; proporcionar habilidades de interpretação de leituras intertextuais; proporcionar o desenvolvimento reflexivo e argumentativo.

Durante a aula, assim que os alunos das três turmas se acomodaram em uma única sala, retomei a proposta da aula anterior, entreguei os contos e disse que iríamos continuar a leitura de onde paramos. Retornamos a partir do parágrafo 32:

Já não sabia se estava do lado do cego ou das espessas plantas. O homem pouco a pouco se distanciara e em tortura ela parecia ter passado para o lado dos que lhe haviam ferido os olhos. O Jardim Botânico, tranquilo e alto, lhe revelava. Com horror descobria que pertencia à parte forte do mundo – e que nome se deveria dar à sua misericórdia violenta? Seria obrigada a beijar o leproso, pois nunca seria apenas sua irmã. Um cego me levou ao pior de mim mesma, pensou espantada. Sentia-se banida porque nenhum pobre beberia água nas suas mãos ardentes. Ah! era mais fácil ser um santo que uma pessoa! Por Deus, pois não fora verdadeira a piedade que sondara no seu coração as águas mais profundas? Mas era uma piedade de leão (LISPECTOR, 2020, p. 25).

Posteriormente, informei aos alunos que aquele seria o nosso último encontro, e faríamos um encerramento muito interessante. Entreguei, portanto, a folha de atividade e, finalizada a leitura do conto, disse que eles poderiam finalizar a atividade e responder às outras duas questões que faltavam.

Quando todos finalizaram a atividade, pedi que escrevessem uma carta para mim, constando o que eles mais gostaram durante a oficina; o que mudou para eles em relação ao interesse pela Literatura; se eles mudariam algo nas aulas; ou até mesmo se a relação deles com a Literatura permaneceu a mesma; se possuem ou não interesse em ler algum outro conto da Clarice Lispector.

Finalizadas as escritas das cartas, coloquei algumas frases na lousa e perguntei se elas tinham alguma relação com o conto que lemos durante a oficina. As frases foram escolhidas e

selecionadas anteriormente: “Já é tarde, tudo está certo. Cada coisa em seu lugar: filho dorme, ela arruma o uniforme, tudo pronto pra quando despertar” (Pitty – “Desconstruindo Amélia”); “Antes que Armando voltasse do trabalho, a casa deveria estar arrumada e ela própria já no vestido marrom para que pudesse atender o marido enquanto ele se vestia.” (Clarice Lispector – “A imitação da rosa”); “Laura se olhou no espelho. Seu rosto tinha uma graça doméstica, os cabelos eram presos com grampos atrás das orelhas grandes e pálidas”. (Clarice Lispector – “A imitação da rosa”); “Como era bom rever tudo arrumado e sem poeira, tudo limpo pelas suas próprias mãos destras, e tão silencioso, e com um jarro de flores, como uma sala de espera. Como era rica a vida comum”. Clarice Lispector – “A imitação da rosa”); “Com tanta roupa suja em casa você vive atrás de mim. Mulher foi feita para o tanque, homens para o botequim” (Grupo vou pro sereno – “Mulher não manda em homem”).

As frases, no entanto, foram escritas na lousa, mas sem o nome de quem as escreveu e de onde foram retiradas. A proposta era que os alunos deveriam identificar alguma relação ou não, com o conto lido e, posteriormente, encontrar alguma frase que mais se relacionasse com a escrita de Lispector.

As respostas dos alunos foram que as frases se associam com o conto lido, ou seja, possuem a mesma temática, do papel da mulher em sociedade, mas cada uma representava essa temática de uma maneira específica. Elogiei as reflexões feitas pelos estudantes e disse que eles conseguiram identificar exatamente a temática do conto. Finalizei, refletindo sobre a importância da Literatura.

A partir das observações feitas por eles, aproveitei para mostrar o quanto a Literatura é essencial para compreendermos alguns aspectos da sociedade na qual vivemos, uma vez que ela aborda assuntos tão atuais em seus textos. Trouxe para eles a observação de que a obra de Lispector foi escrita na década de 1960, e as músicas da cantora Pitty, por exemplo, são contemporâneas. No entanto, as duas formas textuais abordam o mesmo assunto, mas de forma distinta, assim como eles observaram.

Os alunos ficaram surpresos com esse final, e disseram que vão ouvir as músicas com “outros olhos”. Alguns estudantes agradeceram pelas aulas que tiveram e perguntaram se continuaríamos a oficina no próximo semestre. Porém, disse que infelizmente aquele seria o nosso último dia juntos.

Nossa oficina, e digo “nossa”, por se tratar de uma via de mão dupla, entre professor e aluno, encerrou com chave de ouro. Todas as experiências, em cada encontro e em cada aula, possibilitaram várias reflexões acerca da educação e de como os alunos se sentem interessados

pela Literatura e pelas questões sociais. Eles só precisam de alguém que queira e se disponha a ajudá-los a desenvolver um processo de leitura adequado.

Além do mais, verificou-se o quanto o letramento literário é necessário desde os anos iniciais, para que o aluno não chegue no Ensino Médio com tanta dificuldade de leitura, escrita, interpretação e decodificação do texto literário. O processo de letramento literário precisa ser, portanto, linear e trabalhado de forma cuidadosa, em um movimento progressivo e evolutivo.

Não basta simplesmente levar um número muito grande de livros para serem trabalhados em sala de aula, mas sim, poucos livros para serem abordados de forma mais assídua. Os estudantes precisam desse processo de aprendizagem de leitura. Eles merecem a prática e a experiência completa da leitura, capaz de desenvolver o senso crítico e receber o efeito humanizador que a Literatura proporciona.

Retomando algo que foi mencionado no segundo capítulo deste trabalho, a partir das perspectivas de Candido (2017), em seu livro *O direito à literatura* traz a afirmação de que a literatura corresponde a uma necessidade universal que dá forma aos sentimentos e à visão do mundo, pois ela nos organiza, nos liberta do caos e nos humaniza. Portanto, negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. A Literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas, para que ela cumpra seu papel humanizador.

Trabalhar o conto “Amor”, de Clarice Lispector não foi uma tarefa fácil. Foi uma experiência complexa, pois tratando-se de Lispector, sempre pensamos na ideia de uma literatura de introspecção psicológica e nos esquecemos de olhar para o aspecto social e atual de suas obras. No entanto, ao trabalhar com a teoria da estética da recepção, sem assumir um papel de intervenção e sem levar respostas prontas aos alunos, esse efeito introspectivo não foi perceptível pelos estudantes. O que eles conseguiram captar foi, de fato, as questões sociais presentes na obra. E isso já foi enriquecedor.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser professor, professora, tendo como intenção a propagação do pensamento crítico, em tempos de tanto obscurantismo e perseguição é, para mim, um ato revolucionário. E por isso, estive consciente de que desenvolver uma pesquisa acadêmica que permitisse tantos questionamentos não seria algo fácil. E não foi. Entretanto, durante todo o percurso, senti-me motivada pela certeza de que é somente pelo amor e pela dedicação que será possível alcançar o objetivo de todo professor, professora: transformar vidas.

Sendo assim, acredito ter cumprido o que foi proposto como objetivo para essa pesquisa, verificar, por meio de uma leitura analítica e interpretativa, os efeitos de sentido criados pelo discurso clariciano materializados na relação autor-obra-leitor, em que se apresentam as impressões de leitura de leitores intelectualizados e selecionados, que compõem a coletânea Clarice na cabeceira, sendo destacados quatro deles: “Amor”, “A imitação da rosa”, “O crime do professor de matemática” e “A bela e a fera ou a ferida grande demais”.

No entanto, não foi possível cumprir o que foi proposto como segundo objetivo dessa pesquisa, apresentar os resultados obtidos por uma pesquisa de campo que demonstrasse a leitura interpretativa dos mesmos textos mencionados anteriormente, sob o olhar dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio. Realizou-se apenas os encontros acerca do conto “Amor”, uma vez que, levando em consideração a realidade da sala de aula e o tempo previsto para cada encontro, foi possível realizar apenas esse conto.

Para que houvesse uma melhor compreensão do tema proposto, fez-se necessária uma contextualização da autora e sua obra, enfatizando-se uma abordagem sobre seu fazer literário, mais especificamente dos mecanismos de construção discursivos, temáticos e figurativos dos contos da autora. Além disso, para melhor fundamentar as reflexões sobre o fazer literário da autora e dos contos que são corpus desta pesquisa, fez-se uma abordagem acerca dessa narrativa curta, discorrendo acerca de sua definição e origem, percorrendo um sucinto percurso histórico. Buscou-se também verificar a recepção às suas obras e a figura do leitor sob o olhar da estética da recepção e do letramento literário.

As obras de Lispector sempre terão algo a nos dizer. Uma releitura sempre será uma nova leitura, uma vez que o ser humano vai se construindo e reconstruindo em discursos, pensamentos, ideias e sentimentos. E isso acontece também pelo fato das obras de Clarice serem consideradas universais, uma vez que abordam as complexidades da vida, da condição humana e do ser e estar no mundo.

Verifica-se, portanto, a partir das leituras realizadas sobre cada conto de Lispector, que suas obras nos possibilitam experimentar a intensidade dos fatos, a empatia pela humanidade,

pelo mundo à nossa volta, pois à medida em que me reconheço diante das qualidades e misérias alheias, consigo também reconhecer o outro e compreendê-lo em todas as suas diferenças e convicções. Ao se depararem com o outro, seja ele um cachorro, um cego, um mendigo, ou até mesmo uma rosa, as personagens claricianas se deparam com elas mesmas num processo de identificação. O encontro com o outro permite o encontro consigo. E é essa a temática de Lispector, que nos proporciona o encontro com nós mesmos através de uma perspectiva também social.

Além disso, é importante lembrar também que a autora se utilizou do conto como forma de expressão e o fez com tanta sensibilidade que seus textos revelam a modernidade estrutural: narrativas simples com personagens densas as quais materializam os conflitos da existência humana, do ser e estar no mundo. Os contos lispectorianos abordam contextos triviais, do cotidiano. Ler Clarice Lispector é sempre uma incógnita. Nunca sabemos, a princípio, o que de fato suas narrativas querem nos dizer. De certo modo, elas nos fazem sentir, a partir do arranjo literário clariciano, a dor, o encontro, a angústia, o ser e o estar diante do outro.

Portanto, o privilégio de ter desenvolvido a oficina sobre o conto “Amor”, tão simbólico, intimista e que aborda aspectos sociais, é algo que permanecerá sempre comigo. Como professora e leitora de Clarice, levar esse conto aos alunos do 3º ano do Ensino Médio, sobre os quais percebi que não tinham tanto envolvimento com a Literatura, foi algo transformador. Apresentar Clarice Lispector aos estudantes e leitores que nunca nem tinham ouvido falar da escritora não foi uma tarefa fácil. Porém, foi uma experiência enriquecedora.

A recepção que cada aluno teve em relação à obra clariciano foi além das discussões e das atividades realizadas em sala de aula. A experiência que cada aluno teve durante os encontros proporcionados pela oficina pôde ser percebida através dos olhares de cada um, durante os momentos de leituras. Uma experiência que ficou marcada para os dois lados. Os elogios sobre a oficina, sobre a condução das aulas mostrou como eles gostaram de sair um pouco da rotina escolar e fazer aulas diferenciadas, em ambientes diferentes da sala de aula. Os estudantes precisam desses momentos para voltarem a se sentirem motivados a participarem de uma aula de Literatura, ou de simplesmente irem às escolas.

Uma das situações que ficaram nítidas no decorrer dessa oficina foi a de que a leitura do texto literário, a partir da teoria da estética da recepção e das práticas do letramento literário proporcionam caminhos que resultam aspectos positivos aos alunos. O fato de que eles podem ser protagonistas do processo de leitura e irem além do texto literário surpreende não só os leitores, mas os mediadores e professores também.

O papel do professor é estabelecer esse vínculo entre texto literário e leitor, motivando e instigando os alunos, deixando que eles sejam os próprios protagonistas. A função do professor não é a de duvidar se os alunos vão ou não conseguir compreender a ideia central do texto literário, tampouco de exigir que todos os alunos tenham uma mesma compreensão e interpretação sobre uma obra específica. É preciso que o professor seja mediador e compreenda que cada leitor possui o seu processo individual de leitura, pois cada um tem a sua leitura de mundo e as suas experiências de vida.

Nem todos os alunos se identificaram com a escrita de Lispector, ou gostaram do conto trabalhado. Outros disseram que gostaram da história, porém a escrita da autora é muito difícil. Outros alunos gostaram tanto do estilo de Clarice, quanto do conto trabalhado. Cada um teve a sua recepção acerca da obra, e isso foi o mais importante. O objetivo não era fazer com que todos gostassem de Clarice Lispector, ou se apaixonassem pela literatura, mas foi o de apresentar a obra literária, no intuito de formar leitores críticos de Clarice Lispector.

As apresentações do conto e da autora foram feitas e, de certa forma, mesmo que tenham atingido cada aluno de forma mínima, ou poucos alunos, o horizonte de expectativas dos leitores foi modificado, pois não finalizaram a leitura da mesma maneira que começaram. O processo de leitura foi efetivado e isso pode ser comprovado pelas análises realizadas no capítulo anterior. Esse é o diferencial da pesquisa.

Se o processo de leitura foi efetivado, ela proporcionou mudanças no ponto de vista de alguns estudantes, cada um à sua maneira. Antes de começar a oficina, muitos alunos nunca tinham ouvido falar de Clarice Lispector. De certa forma, ao finalizar os encontros, muitos passaram a conhecer. Não só isso, mas passaram a conhecer uma de suas obras mais reconhecidas, a partir de uma leitura que cada um ofereceu a ela, conforme suas características individuais de leitores claricianos.

Ler Clarice não é uma leitura feita apenas no momento em que o leitor se coloca diante do livro em si. Ler Clarice é fazer uma leitura para a vida. A partir das experiências vivenciadas pelas suas personagens, o leitor pode ser capaz de construir suas experiências numa relação evidenciada entre a sua vida e a das personagens, estabelecida pelo processo de leitura. O próprio leitor, no entanto, pode incorporar o papel de escritor, fundindo-se a ele ao conviver com essas experiências e trazer reflexões a partir delas; ao dialogar com a obra, num processo de leitura ativa.

Espero que as contribuições deste trabalho, tendo em vista todo o processo de mediação do conto clariciano e a leitura analítica realizada acerca das obras da autora, abram portas, ou simplesmente janelas que impulsionem outros olhares, novas leituras e pesquisas que estejam

por vir, já que o texto literário não nos traz respostas prontas e acabadas e, por isso, a obra clariciana ainda tem muito a dizer.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AGUIAR, Vera Teixeira de. **Leitura literária e escola**. In: BRANDÃO, Heliana Maria Brina; EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.) *A escolarização da literatura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ARRUDA FILHO, Raul José Matos de. **O olhar insuficiente do professor de matemática**. Anuário de Literatura, [S.I.], v. 11, n. 11, p. 95-106, 2003. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/5223>. Acesso em: 6 ago. de 2022.

BAZZONI, Cláudio; GAZZOLA, Cláudia Maria. **Leituras do texto literário em contexto escolar**. Educação, Gestão e Sociedade: revista da Faculdade Eça de Queirós, ISSN 2179-9636, ano 5, n. 17, fev. de 2015. Disponível em: [http://uniesp.edu.br/sites/\\_biblioteca/revistas/20170509161249.pdf](http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170509161249.pdf). Acesso em 8 de ago. 2022.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Para uma refeitura do livro sobre Dostoievski**. In: Problemas da poética de Dostoievski. Appendix II, 1961.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1994.

\_\_\_\_\_. **O conto brasileiro contemporâneo**. São Paulo: Cultrix, 2015.

BRAIT, Beth. **A personagem**. 7 ed. São Paulo: Ática, 1999.

BRANDÃO, Heliana Maria Brina; EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.). **Escolarização da leitura literária**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 7 mai. 2022.

CALEFFI, Leandro Antognoli. **Feridas grandes demais: inferiorização feminina e miserabilidade social no conto A bela e a fera, de Clarice Lispector**. Opiniões: São Paulo, n. 18, p. 263-280, 2021. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2525-8133.opiniaes.2021.180156>. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/opiniaes/article/view/180156>.

CANDIDO, Antonio. **No raiar de Clarice Lispector**. In: \_\_\_\_\_. *Vários escritos*. 2. ed. São Paulo: Livraria Duas cidades, 1977.

\_\_\_\_\_. **O direito à literatura**. In: \_\_\_\_\_. *Vários Escritos*. Duas cidades: Ouro sobre azul. São Paulo; Rio de Janeiro, 2004.

CANDIDO, A; CASTELLO, José Aderaldo. **Presença da literatura brasileira: Modernismo história e antologia**. 11.ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2003.

CASTRO, Thalles Augusto Barretto de. Pungente vislumbre: a triste infalibilidade da culpa. **Pandaemonium Germanicum**, São Paulo, v. 15, n. 20, p. 135-153, 2012. DOI: 10.1590/S1982-88372012000200008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/53629>. Acesso em 8 de ago. 2022.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

\_\_\_\_\_. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

CORTÁZAR, Julio. **Alguns aspectos do conto**. Do conto breve e seus arredores. Valise de cronópio. São Paulo: Perspectiva, 1974.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

\_\_\_\_\_. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

COSTA, Maria Hávila Mocci da Silva. **Estética da recepção e teoria do efeito**. Universidade Estadual de Maringá – UEM. Disponível em: EST\_RECEP\_TEORIA\_EFEITO.pdf. Acesso em 8 de ago. 2022.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números**. 18.ed. Rio de Janeiro: José Olympico, 2009.

\_\_\_\_\_. **Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números**. 35. ed. Rio de Janeiro: José Olympo, 2021.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 46. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREITAS, Virna Pires Vilar de.; et al. **“Triste, louca ou má”**: uma análise da música de Francisco, El Hombre sob o olhar histórico de Simone de Beauvoir. Anais XIII Conages. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/42220>>. Acesso em: 8 mai. 2022.

GENETTE, Gérard. **Discurso da narrativa**. 3. ed. Lisboa: Veja, 1995.

GOTLIB, Nádía Battella. **Clarice Fotobiografia**. São Paulo: Universidade de São Paulo; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008

\_\_\_\_\_. **Clarice: uma vida que se conta**. São Paulo: Ática, 1995.

\_\_\_\_\_. **Teoria do conto**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2003.

HELENA, Lucia. **Nem musa, nem medusa: itinerários da escrita em Clarice Lispector** - 2. ed. Revista e ampliada. Niterói: EDUFF; 2006.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução de Johannes Kretschmer, v. 1, 34. ed. São Paulo, 1996.

\_\_\_\_\_. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução de Johannes Kretschmer, v. 2, 34. ed. São Paulo, 1999.

IVAN, Maria Eloísa. **Um narrador e sua criatura: uma leitura do duplo em *Um sopro de vida*, de Clarice Lispector**. 2015, 156 f. (Tese de doutorado em Estudos Literários) Universidade Presbiteriana Mackenzie: São Paulo, 2015.

\_\_\_\_\_. **A crônica como arena de debate na poética clariceana**. Disponível em: [http://www.abralic.org.br/download/anaiseventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/08/MARIA\\_IVAN.pdf](http://www.abralic.org.br/download/anaiseventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/08/MARIA_IVAN.pdf)> Acesso em: 20 de junho de 2020.

\_\_\_\_\_. O leitor e o texto: o diálogo possível. In: \_\_\_\_\_. **Revista científica da Fundação Educacional de Ituverava. Ituverava, NUCLEUS**. 2005, p. 103-112.

\_\_\_\_\_. **A hora da estrela: uma narrativa especular**. Araraquara, 2001. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários). Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Araraquara/SP.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JAUSS, Hans Robert; et. al **A Literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Tradução de Luiz Costa Lima. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JOSEF, Bella. **Clarice Lispector: a recuperação da palavra poética**. Universidade federal do Rio de Janeiro, 1987. Disponível em: [file:///C:/Users/gaabi/Downloads/17508-Texto%20do%20Artigo-53978-1-10-20101216%20\(1\).PDF](file:///C:/Users/gaabi/Downloads/17508-Texto%20do%20Artigo-53978-1-10-20101216%20(1).PDF). Acesso em: 07 de novembro de 2021.

LAFETÁ, J. L. **1930: a crítica e o Modernismo**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2000.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

\_\_\_\_\_. **Literatura: ontem, hoje, amanhã**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2004.

LIBERATO, Yara Goulart. Perguntas de “compreensão” e “interpretação” e o aprendizado da leitura. In: BRANDÃO, H.; EVANGELISTA, A.; MACHADO, M. (org.) **A escolarização da literatura literária: o jogo do livro infantil e juvenil** (Org.)

LIMA, Maria Elenice Costa. **A bela e a fera ou a ferida grande demais, de Clarice Lispector:** considerações sobre o outro feminino. Dissertação de Mestrado em Literatura Comparada: Universidade Federal do Ceará (UFC). Fortaleza, 2012. Disponível em: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/8090/1/2012\\_dis\\_meclima.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/8090/1/2012_dis_meclima.pdf). Acesso em 8 de ago. 2022.

LISPECTOR, Clarice. **Laços de família**. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

\_\_\_\_\_. **Todos os contos**. MOSER, Benjamin (org). Rio de Janeiro: Rocco, 2016.

\_\_\_\_\_. **A Legião estrangeira**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1987

LOBO, Luiza. Leitor. In \_\_\_\_\_: JOBIM, José Luís (org.). **Palavras da crítica: tendências e conceitos no estudo da literatura**. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

MARTINS, Marcus V. M. **A imitação do silêncio:** um ensaio sobre o conto “A imitação da rosa”, de Clarice Lispector. *Revista Anagrama*. São Paulo: FFLCH – USP, 2010.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. São Paulo: Cultrix, 1974

MONTERO, Teresa (org). **Clarice na cabeceira**. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

\_\_\_\_\_. **Clarice na cabeceira crônicas**. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

\_\_\_\_\_. **À procura da própria coisa: uma biografia de Clarice Lispector**. Rio de Janeiro: Rocco, 2021.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

MOSER, Benjamin. **Clarice, uma biografia**. Tradução de José Geraldo Couto. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

NASCIMENTO, Evando. **Clarice Lispector:** uma literatura pensante. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

NUNES, Benedito. **O drama da linguagem:** uma leitura de Clarice Lispector. São Paulo: Ática, 1995.

\_\_\_\_\_. **Leitura de Clarice Lispector**. São Paulo: Quíron, 1973.

\_\_\_\_\_. **O tempo na narrativa**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1995.

PAULUCCI, Lígia Domingues. **A construção da personagem ana no conto “Amor” de Clarice Lispector**. *Revista Eletrônica de Educação e Ciência (REEC) – ISSN 2237-3462 – v. 5, n. 2, 2015*. Disponível em: [https://fira.edu.br/revista/wp-content/uploads/2015/10/reec\\_2015\\_vol5\\_num2\\_pag52.pdf](https://fira.edu.br/revista/wp-content/uploads/2015/10/reec_2015_vol5_num2_pag52.pdf). Acesso em 8 de ago. 22.

PERRONE-MOISÉS, Leila. **Flores da escrivantina**. Companhia das Letras. São Paulo, 1990.

\_\_\_\_\_. **A fantástica verdade de Clarice.** Revista USP, n. 5, p. 83-92, 1990. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i5p83-92. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/25533>. Acesso em: 26 ago. 2022

PRAXEDES, Maria Fernanda de Andrade; RODRIGUES, Manoel Freire. **Aspectos sociais em Clarice Lispector:** uma leitura de “A bela e a fera ou a ferida grande demais”. Programa de Pós-Graduação em Letras, Cultura e Regionalidade – programa de doutorado em Letras, v. 9, n. 18. Antares: Letras e humanidades, 2017.

REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina M. **Dicionário de teoria da narrativa.** São Paulo: Ática, 1988.

RICHARDS, I. A. **Princípios de crítica literária.** 2. ed. Tradução de Rosaura Eichenberg, Flávio Oliveira e Paulo Roberto do Carmo. Porto Alegre: Globo, 1971.

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

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995

SÁ, Olga de. **A escritura de Clarice Lispector.** Petrópolis: Vozes, 1979.

\_\_\_\_\_. **A escritura de Clarice Lispector.** 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Clarice Lispector:** a travessia do oposto. 3ª. ed. São Paulo: Annablume, 2004.

SANT'ANNA, Afonso R. **Análise estrutural de romances brasileiros.** 7. ed. São Paulo: Ática, 1990.

SANT'ANNA, Afonso R.; COLASANTI, Marina. **Com Clarice.** 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

SILVA, Antonia Marly Moura da; MELO, Flávia Rodrigues de. **A sobrevivência motivada por uma ferida:** uma leitura de “a bela e a fera ou a ferida grande demais”, conto de Clarice Lispector. XIII Congresso Internacional da ABRALIC: Campina Grande, 2013.

SKEIKA, Jhony Adelio; OLIVEIRA, Silvana. **O descentramento do sujeito nos contos Amor e O crime do professor de Matemática, de Clarice Lispector.** Uniletras, Ponta Grossa, v. 32, n. 2, p. 295-312, 2010. Disponível em: doi.105212/Uniletras.v.32i2.0007. Acesso em: 6 de ago. 2022.

SOARES, Angélica. **Gêneros literários.** 2.ed. São Paulo: Ática, 1993.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: BRANDÃO, Heliana Maria Brina; EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). **A escolarização da literatura literária:** o jogo do livro infantil e juvenil. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

\_\_\_\_\_. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

SOARES, Ludmila Loulène; SOUSA, Rosy-Mary Magalhães de Oliveira. **O Letramento literário da formação do leitor**. Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate. v. 6, n. 2, jan-dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.unifan.edu.br/index.php/RevistaISE/article/view/457>. Acesso em fev.2023.

SOUSA, Carlos Mendes de. **Clarice Lispector: figuras da escrita**. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 2012.

TINOCO, Robson Coelho. **Leitor real e teoria da recepção: travessias contemporâneas**. São Paulo: Horizonte, 2010.

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

WALTY, Ivete Lara Camargos. Literatura e escola: antilições. *In*: BRANDÃO, H.; EVANGELISTA, A.; MACHADO, M. (org.) **A escolarização da literatura literária: o jogo do livro infantil e juvenil** (Org.)

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