

CLARICE PARA QUEM?

Mariana Vidal de Vargas (UERJ)
mariana.v.vargas@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho busca identificar pontos de convergência entre as produções literárias de Clarice Lispector, direcionadas para o público infantil e aquelas direcionadas para o público adulto. Considerando que o literário, em essência, não se subverte a classificações etárias, partiu-se do pressuposto de que importantes componentes e características do cânone literário da autora também estariam presentes nos livros infantis. Com base na análise de textos da autora, pode-se questionar se há um momento certo para a apresentação de determinados autores ou obras para os alunos da educação básica ou que metodologia pode ser utilizada a fim de proporcionar uma recepção (produtiva) por parte deles. Acredita-se que as reflexões propostas pela pesquisa podem ajudar a transformar o processo de escolarização da Literatura que, infelizmente, tem sido feita de forma tardia – apenas no Ensino Médio – e equivocada, como se Literatura e História da Literatura fossem sinônimos.

Palavras-chave:

Letramento literário. Linguagem literária. Literatura infantil.

Estamos acostumados a receber nas escolas catálogos de livros organizados por faixa etária. Alguns chamam esses livros de paradidáticos, outros recorrem ao termo “livros de leitura”. Ambas as nomenclaturas, no entanto, relevam um pouco da distorção que a escolarização da leitura provoca no próprio ato de ler. O prefixo para-, por exemplo, tem origem grega e significa “ao lado de” ou tem valor semântico de proximidade. Se chamamos o livro de “paradidático”, estamos dizendo que esse livro é adotado em paralelo ao livro didático, isto é, como mera ferramenta para a finalidade de um aprendizado. Não é gratuito, portanto, que muitos livros paradidáticos apresentem uma narrativa fraca e uma escrita pouco literária, mas mesmo assim sejam escolhidos porque falam sobre gravidez precoce, solidariedade ou uso de drogas. Por outro lado, a pergunta “você trouxe o livro de leitura?” soa como um pleonasmo grosseiro. Qual livro não é de leitura? Para a escola, então, existem alguns livros de leitura e outros de não leitura?

Ao afirmar e categorizar dessa forma, dizemos que a leitura é estanque, que ela pode ser compartimentada, segmentada por séries e cronogramas, quando na realidade, fora do muro da escola, a leitura é contínua e se reelabora por meio de livros de diferentes naturezas, mas tam-

bém de filmes, músicas, conversas, propagandas e de todo o restante que cabe na “leitura de mundo”.

Se as escolas ainda escolhem seus livros por esses catálogos, quando chega a Literatura? Na distribuição etária, a Literatura chega no Ensino Médio junto da disciplina e do professor de Literatura. Chegam, então, de repente, os escritores do cânone literário por ordem cronológica: dos mais antigos para os mais recentes. Apresentados em uma linha do tempo, com as características que lhes cabem pela época em que viveram. Qual é o paradidático do segundo bimestre? *Iracema*. Por que *Iracema*? Para acompanhar o livro didático de Literatura, que, no segundo bimestre, traz como conteúdo o Romantismo. Nesse ponto, retorna o questionamento, quando a Literatura chega à escola? Lígia Chiapianni de Moraes e Leite dispõe alguns significados possíveis para o termo “literatura” em seu texto “Gramática e Literatura: desencontros e esperanças” (LEITE, 1999):

1. A literatura como instituição nacional, como patrimônio cultural.
2. A literatura como sistema de obras, autores e público.
3. A literatura como disciplina escolar que se confunde com história literária.
4. Cada texto consagrado pela crítica como sendo literário.
5. Qualquer texto, mesmo não consagrado, com intenção literária, visível num trabalho da linguagem e da imaginação, ou simplesmente esse trabalho enquanto tal. (LEITE, 1999, p. 21)

Na sequência, a autora afirma que “tradicionalmente, a escola utiliza a literatura nas acepções 1, 3 e 4” (1999). Infelizmente, quase vinte anos depois, ainda observamos da mesma forma. Quando trazida assim para as salas de aula, a literatura perde sua essência enquanto manifestação artística, e o processo de escolarização destitui a da sua esfera social de origem, a da experiência estética. Tal esfera, inclusive, é pouco ou nada contemplada durante os anos escolares. Parece-nos que o que não deveríamos fazer na escolarização da leitura é ainda mais grave quando tratamos o texto literário. Sobre o ato de ler *latto sensu*, Marisa Lajolo (1982) afirma:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhação, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativo a cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO, 1982, p. 83)

O problema dessa leitura tão livre a ponto de poder voltar no tempo e se reelaborar é que, dentro da escola, raramente trabalhamos com o

tempo e com os conteúdos em continuidade. A escola fragmenta textos, conteúdos e práticas a fim de possibilitar o domínio do professor sobre o processo de aprendizagem do estudante. A consequência disso para leitura já é grande, mas para a leitura literária é fatal. A literatura se circunscreve, como já afirmamos, numa esfera social que a escola, como instituição, pouco visita, com a qual a escola pouco dialoga. A criação e a recepção da arte, inclusive da literatura, são pouco exploradas - oportunizadas e mediadas pela escola.

Não podemos, contudo, afirmar que durante toda a trajetória escolar seja assim. Há uma fenda no meio do caminho chamada Ensino Fundamental 2. Antes dele, existem livros com gravuras, com rimas, com brincadeiras. Antes dele, os adultos leem, mediam, deixam os alunos falarem o que entenderam ou o que gostaram. Nele, no Ensino Fundamental 2, os alunos já têm de ler livros maiores, sem pular página, sem deixar de terminar a leitura. Nele, os alunos têm de reter as informações e as deixar passar é erro, falta de atenção, descaso. Depois dele, no Ensino Médio, chega a Literatura, que assim posta como disciplina escolar, se detém apenas na correlação entre épocas e estilos de escrita, uma história meio misturada com português e artes. Por que os clássicos são clássicos? O que os fizeram “eternos”? A experiência escolar nos dá chave para chegar perto do encanto desse mistério? A experiência escolar nos faria farejar um clássico no nosso tempo? Essa vivência faz com que o aluno se sinta capaz de ler um poema, entendendo que talvez o poema não se explique muito para ele? Que talvez seja necessário levantar hipóteses para preencher as lacunas daquele texto e, para isso, só a vivência dele, o conhecimento de mundo dele, pode ajudá-lo? Pelo que observamos, estamos longe disso. Notamos, também, que o caminho para termos, no Ensino Médio, o texto literário como objeto de arte e de apreciação estética talvez seja oportunizar no Ensino Fundamental constantes experiências de recepção estética.

Vincent Jouve escreve em *Por que estudar literatura?* (JOUVE, 2012):

Essencial na relação estética é o prazer sentido, pouco importando se esse prazer encontra sua fonte em um objeto que existe fora de mim ou que eu tenho, parcial ou completamente, reconstruído. O mesmo não acontece, evidentemente, quando minha atividade tem um fim prático: se me engano quanto à identidade dos medicamentos que compro ou quanto ao sinal de trânsito pelo qual passo quando vou de carro, as consequências não são as mesmas quando me engano quanto à identidade do objeto que me proporciona prazer estético (...). (JOUVE, 2012, p. 68-9)

No correr do livro, em diversos momentos, Jouve salienta que o que torna um objeto estético é a postura de quem o percebe. Isso talvez já fosse um ponto para se questionar o preconceito com que muitos olham a literatura infanto-juvenil. Encarada como uma literatura menor, atribuímos a ela um prazer menor, uma relevância menor, um valor estético menor. Analisando do ponto de vista histórico, podemos atribuir esse preconceito ao fato de que muito da produção escrita feita para crianças e jovens foi e é feita com objetivo de determinar o que é certo e o que é errado, o que se deve ou não fazer. Uma literatura como arte pedagógica, como chama Nelly Novaes Coelho (2010). Mas, historicamente, também já encontramos fartos exemplos de uma literatura infanto-juvenil como arte da palavra, engajada com movimentos de transformação pessoal e social e de ruptura com esquemas de poder e dominação. O período da ditadura militar brasileira foi bem fecundo nesse sentido, já que, na impossibilidade de escrever umas verdades para os adultos, muitos autores transformaram seus temas e questões em figuras e enredos, com finais surpreendentes e corajosos. Outros autores, por motivos pessoais, também se dedicaram à produção de uma literatura para as crianças. É o caso da Clarice Lispector. Sua produção não foi vasta, como é o caso da Ana Maria Machado, por exemplo, conhecida primeiramente como autora infantil. Os livros infantis da Clarice, no entanto, apresentam algumas características interessantes. É comum na literatura infantil temas abstratos serem figurativizados em personagens ou objetos concretos. O efeito disso é, quase sempre, a presença de personagens planos, a dicotomia bem *versus* mal muito definida e uma espécie de ensinamento claro no final do texto. Os livros da Clarice fogem desse padrão e se pode notar no tecido deles alguns fios presentes também na sua “literatura adulta”. Em outras palavras, a Clarice para crianças é quase tão abstrata quanto ela é para os adultos. Guardadas as devidas proporções, a essência da autora está lá. Isso nos leva à conclusão de que se a essência da autora está no texto infantil, o literário foi preservado dentre as alterações operadas pela autora quando ela decidiu escrever um livro para crianças e não para adultos. O fato é que, analisando *A vida íntima de Laura* e *O mistério do coelho pensante*, existem algumas ausências importantes naquilo que geralmente se espera de uma história para as crianças e essas ausências circunscrevem essas obras dentro do universo do estilo da Clarice Lispector. Cito duas ausências, que em alguma medida convergem: não há personagem estereotipado e o enredo não é estruturado na tensão entre bem e mal, muitas vezes concretizadas nas figuras de personagens distintos. Muitas vezes mal/bem coexistem, e os personagens bons são aqueles nos

quais o bem predomina e os maus são aqueles nos quais o mal predomina. Mas isso não significa totalidade. Em *O mistério do coelho pensante*, o mal está fora da história e o mistério não se desvenda e não se pode desvendar. A autora avisa no prefácio:

Esta história só serve para criança que simpatiza com coelho. Foi escrita a pedido-ordem de Paulo, quando ele era menor e ainda não tinha descoberto simpatias mais fortes. O mistério do coelho pensante é também minha discreta homenagem a dois coelhos que pertenceram a Pedro e Paulo, meus filhos. Coelhos aqueles que nos deram muita dor de cabeça e muita surpresa de encantamento. Como a história foi escrita exclusivamente para uso doméstico, deixei todas as entrelinhas para as explicações orais. Peço desculpas a pais e mães, tios e tias, e avós, pela contribuição forçada que serão obrigados a dar. Mas pelo menos posso garantir, por experiência própria, que a parte oral desta história é o melhor dela. Conversar sobre coelho é muito bom. Aliás, esse mistério é mais uma conversa íntima do que uma história. Daí ser mais extensa que seu aparente número de páginas. Na verdade só acaba quando a criança descobre outros mistérios. (LISPECTOR, 2013)

É curioso o alerta que ela faz para o possível leitor. Não interessa qualquer um; a lógica do quanto mais melhor não funciona na dinâmica do texto dela. Só crianças que gostam de coelhos. Na sequência, o relato da sua experiência pessoal com os coelhos, ruim e boa ao mesmo tempo. Depois, o objetivo da conversa íntima - tonalidade típica da literatura clariciana. O termo “íntima” retorna na sua obra já no título da história *A vida íntima de Laura*, que começa assim:

Vou logo explicando o que quer dizer “vida íntima”. É assim: vida íntima quer dizer que a gente não deve contar a todo mundo o que se passa na casa da gente. São coisas que não se dizem a qualquer pessoa.
Pois vou contar a vida íntima de Laura.
Agora adivinhe quem é Laura.
Dou-lhe um beijo na testa se você adivinhar. E duvido que você acerte! Dê três palpites.
Viu como é difícil?
Pois Laura é uma galinha.
E uma galinha muito da simples. (LISPECTOR, 2011, p. 5)

O contrassenso aparente entre falar que íntimo não se fala a qualquer um e escrever para um leitor virtual e desconhecido é resolvido pela tonalidade, novamente, de conversa íntima que sua escrita assume. A dinâmica do diálogo, deixando as lacunas para serem preenchidas durante a contação da história, é a mesma que se observa no curso da história do coelho. Laura, a protagonista da história, é uma galinha feia e burra, mas adorável segundo a narração. A quebra de paradigma do belo e do inteligente/perspícaz, portanto, pode ser observado. A interlocução simulando

a conversa é, inclusive, a estratégia utilizada pelo narrador em *A hora da estrela* para começar a história. Em dado ponto, o narrador declara:

Mas desconfio que toda essa conversa é feita apenas para adiar a pobreza da história, pois estou com medo. Antes de ter surgido na minha vida essa datilógrafa, eu era um homem até mesmo um pouco contente, apesar do mau êxito na minha literatura. As coisas estavam de algum modo tão boas que podiam se tornar muito ruins porque o que amadurece plenamente pode apodrecer. (LISPECTOR, p. 22, 1977)

A datilógrafa em questão é a própria Macabéa, protagonista da história. Ela é descrita pelo narrador, ainda nesse trecho fortemente marcado por metalinguagem, como “uma moça numa cidade toda feita contra ela”, “essa moça não se conhece senão através de ir vivendo à toa”, “é tão tola que às vezes sorri para os outros na rua”. A protagonista foge ao que se espera de uma, de modo que o mistério da narrativa é o levantado pelas reflexões íntimas, aquelas que não estão na superfície dos fatos ou das pessoas, aquelas que não devemos revelar a qualquer um e, por fim, aquelas que nos deixam realmente expostos quando se revelam. Muitos alunos têm sua primeira leitura de Clarice Lispector com *A hora da estrela*. Sem nunca antes terem sido enredados por uma conversa íntima tão visceral, como a executada pela autora. O estranhamento é uma das principais ferramentas de transformação da arte, mas, para que o estranhamento nos conduza à transformação em vez de ao afastamento, a sensibilização é fundamental. Esse caminho a escola não tem percorrido. Desejamos, enquanto professores, o aluno-leitor maduro que lê Machado de Assis e percebe a genialidade. Não investimos, enquanto professores, no aluno real que teve toda sua experiência leitora até então voltada para a decodificação e extração de informações do texto, para a busca da lógica racional e cartesiana. Não entendemos, muitas vezes, que trazer de uma hora para outra a Clarice do cânone literário é puxar o tapete de todas as pseudo-certezas do jovem para quem falamos. Depois, ainda nos surpreendemos com tantas pessoas que não gostam de literatura.

Não afirmamos, com isso, que o único e infalível caminho de acesso real ao literário seja apresentar o autor do clássico em versão infantil. Isso seria tolo, até porque muitos não produziram para crianças. Acreditamos, no entanto, que dentro da produção de cada autor há textos e textos, como se diz popularmente. A depender da turma e do contexto atual daquele período letivo, faz diferença na recepção optar por uma obra ou por outra. Nem sempre isso tem a ver com faixa etária, por vezes é mesmo uma questão de gosto ou do diálogo que aquela leitura selecionada propicia com outros textos ou temas que estão circulando na socie-

dade. O fundamental seria investir o quanto antes na experiência estética, tradicionalmente definida como uma atividade sem fim prático: a apreciação do texto como um meio e um fim em si. Na trajetória desse aluno que, desde cedo, sabe por experiência prática que existem textos para retirarmos informações, para fazermos algo de determinada maneira e não de outra, para nos convencer de um ponto de vista, mas também existem textos que não têm uma função previamente determinada e que são muito mais tolerantes com os erros ou as limitações da leitura que não é ainda madura. Por isso, esses textos podem sempre ser relidos, revisitados. O sentido deles se descola com o nosso crescimento. Por isso, a Clarice para crianças é também para adultos. O preenchimento das lacunas do texto será feita de um jeito pela criança e de outro para o adulto. A apreciação estética perpassará a leitura de ambos. Marisa Lajolo (1982) elucida em relação ao termo “leitor maduro”:

(...) a maturidade de que se fala aqui não é aquela garantida constitucionalmente aos maiores de idade. É a maturidade de leitor, construída ao longo da intimidade com muitos e muitos textos. Leitor maduro é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que ele já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida. (LAJOLO, 1982, p. 53)

Insistimos, nesse ponto, na necessidade de transformar a metodologia que a escola, tradicionalmente emprega no trato da leitura, de modo geral, e que provoca um efeito devastador no que tange a experiência da leitura literária. Insistimos que não há coerência em esperar que o aluno chegue ao Ensino Médio pronto para ler literatura, se até então ele não tem esse contato consolidado ao longo de sua vida escolar. Nesse sentido, entendemos que a literatura infantil é um caminho ainda pouco explorado para essa sensibilização. Entendemos também que muitas vezes as escolhas de literatura a ser lida não são feitas com base nos alunos específicos que lerão aqueles textos, ou nas outras leituras que o mundo – nas suas contingências sociais, políticas e culturais – ou a escola – por meio de projetos, por exemplo – estão oferecendo aos jovens. Mudando esse cenário, certamente, a essência que eternizou cada um dos clássicos se mostrará ainda ativa na leitura (nova em folha) realizada por um jovem leitor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1980.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?*. Minas Gerais: UFMG, 2009.

JOUVE, V. *Por que estudar literatura?*. São Paulo: Parábola, 2012.

LAJOLO, M. *Usos e abusos da literatura na escola*. São Paulo: Globo, 1982.

LEITE, L. Gramática e Literatura: desencontros e esperanças. In: *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1999.

LERNER, Delia. É possível ler na escola?. In: *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

LISPECTOR, C. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1978.

_____. *A vida íntima de Laura*. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

_____. *O mistério do coelho pensante*. Rio de Janeiro: Rocco, 2013.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

SANTOS, Leonor Werneck dos. Dificuldades no ensino de leitura nos níveis fundamental e médio. In: *Linguagem, conhecimento e aplicação: estudos de língua e linguística*. Rio de Janeiro: Europa, 2003.