



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS I  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS COM HABILITAÇÃO PLENA EM LÍNGUA  
PORTUGUESA**

**SAMILY DE ARAUJO DE ALMEIDA**

**Clarice na sala de aula: perspectivas de ensino e  
humanização do leitor**

**CAMPINA GRANDE – PB  
2013**

**SAMILY DE ARAUJO DE ALMEIDA**

**Clarice na sala de aula: perspectivas de ensino e  
humanização do leitor**

Trabalho de Conclusão apresentado ao Curso de Graduação em Letras da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de Licenciado em Letras com habilitação plena em Língua Portuguesa.

**Orientadora: Dra. Kalina Naro Guimarães**

CAMPINA GRANDE – PB  
2013

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA  
CENTRAL – UEPB

A447c

Almeida, Samily de Araujo de.

Clarice na sala de aula [manuscrito]:  
perspectivas de ensino e humanização do leitor /  
Samily de Araujo de Almeida. – 2013.  
33 f.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação  
em Letras) – Universidade Estadual da Paraíba,  
Centro de Educação, 2013.

“Orientação: Prof. Dra. Kalina Naro Guimarães,  
Departamento de Letras”.

1. Ensino de Literatura 2. Ensino Médio 3.  
Leitor 4. Sala de Aula I. Título.

21. ed. CDD 400

**SAMILY DE ARAUJO DE ALMEIDA**

**Clarice na sala de aula: perspectivas de ensino e  
humanização do leitor**

Trabalho de Conclusão apresentado  
ao Curso de Graduação em Letras  
com habilitação plena em Língua  
Portuguesa, da Universidade  
Estadual da Paraíba, em  
cumprimento à exigência para  
obtenção do grau de Licenciado em  
Letras com habilitação plena em  
Língua Portuguesa.

Aprovada em 13/03/2013.

Kalina Naro Guimarães Nota = 8,0

Profª Dra. Kalina Naro Guimarães / UEPB

Orientadora

Diógenes André Vieira Maciel NOTA: 8,0

Prof. Dr. Diógenes André Vieira Maciel / UEPB

Examinador

Antônio de Pádua Dias NOTA: 8,0

Prof. Dr. Antônio de Pádua Dias / UEPB

Examinador

## AGRADECIMENTOS

A Deus que me transmitiu forças em momentos difíceis.

Ao meu amor Juan Pedro que me encorajou e esteve do meu lado me oferecendo apoio, carinho, durante toda a realização deste trabalho.

A minha mãe por todo o afeto em noites cansativas.

A minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dra. Kalina Naro Guimarães pela dedicação, paciência e contribuição para a concretização deste trabalho.

A todos os docentes que me proporcionaram todo o conhecimento e aprendizado necessário em minha formação acadêmica, profissional e pessoal.

A todos os companheiros da minha classe pelas trocas de experiências e convivência amigável durante o curso. Não posso deixar de citar: Alesca, Hosana, Poliana, Marciana, Luciana, Rodrigo e Karol. Obrigada pelas indicações de livro, pelos momentos de desabafo e pelas ótimas risadas que demos.

Aos amigos e inesquecíveis funcionários da biblioteca: Iris Gomes, Urbano, e Ivan Inácio que foram verdadeiros amigos, companheiros, dedicados ao máximo em seu ofício. Agradecida por toda ajuda e indicação dos melhores livros.

A Magliana Rodriguês pela prestimosa oportunidade que me ofereceu de participar do PIBID, este sem dúvida foi essencial na minha realização profissional e pessoal.

As companheiras “pibidianas” Bruna Maria, Francielle Suenia, Wanessa, Denyelle e Alanne de Paula que marcaram minhas terças e quintas com muito trabalho e boas risadas. A todos enfim, que de alguma forma contribuíram nesta caminhada.

*E a arte como educação e tudo o mais,  
que fim mais alto pode ter em mira senão este,  
de contribuir para a educação do ser humano à vida,  
o que numa palavra, se chama felicidade?*

*Carlos Drummond de Andrade em  
"A educação do ser poético"*

# Clarice na sala de aula: perspectivas de ensino e humanização do leitor

Samily de Araujo de Almeida  
*Universidade Estadual da Paraíba*

## RESUMO

Neste estudo, discute-se a importância da literatura no Ensino Médio e algumas práticas consideradas adequadas e inadequadas de abordagem da literatura na escola, além de oferecer uma proposta de trabalho com o livro “Água Viva”, de Clarice Lispector (1973). Para isso, fez-se necessário enfatizar a importância do caráter humanizador da literatura, uma vez que consideramos que ela é vital para o ser humano, por romper com o fatigante cotidiano e por proporcionar sensibilidade e reflexão, objetivos estes que devem permanecer na escola. Dessa forma, neste trabalho, a literatura foi concebida como prazer, mas também como objeto a ser interpretado literariamente, caminho esse que precisa ser orientado na escola. A literatura, portanto, não deve servir para a exploração de problemas gramaticais, mas sim tomada como objeto plural dotado de significação social, lúdica e estética.

**Palavras chave:** Ensino de literatura. Ensino médio. Clarice Lispector.

## ABSTRACT

The importance of literature in Middle School as some adequate and inadequate approach to teach literature will be discussed in this study; we will also offer a work proposition with the Clarice Lispector's book “Água Viva” (1973). To do so, was necessary to emphasize the humanization aspect importance in literature , since we consider it vital for the human being, for breaking whit the stressful daily routine and to provide sensibility and reflection, objectives that must persist in school. In this work, literature was designed as a pleasure, but also as a literary interpretation object, path that have to be oriented in school. Literature, therefore, must not suit for grammatical problems exploration, but taken as ludic and social object with various meanings.

**Key Words:** Teaching literature. Middle school. Clarice Lispector.

## INTRODUÇÃO

A relação entre ensino e literatura figura entre os assuntos mais debatidos recentemente no meio acadêmico, e uma das maiores dificuldades na sala de aula. É indiscutível que devemos discorrer sobre a importância do ensino literário, que, não raro, vem se configurando em uma prática enfadonha e desvinculada da fruição, principalmente nas escolas carentes de recursos didáticos e nas quais desfilam metodologias docentes que raramente ultrapassam o livro didático.

Considerando esse quadro, este trabalho teve o objetivo de discorrer sobre a importância do aprendizado da literatura no Ensino Médio enfatizando o seu caráter humanizador; os métodos considerados **adequado** ou **inadequado** de abordagem da literatura nas escolas e se estas perspectivas correspondem aos pressupostos das Orientações Curriculares do Ensino Médio – OCEM (2006), tendo em vista que este documento pretende reger o ensino.

Para as reflexões referentes ao ensino da literatura, tomaremos como subsídio teórico os autores: Candido (2004), Cosson (2009), Pinheiro (2006), Martins (2006) e Soares (2009). Através da perspectiva desses autores, discutimos qual seria a perspectiva que poderia ser adotada para despertar o prazer e a reflexão sobre o literário entre alunos e professores. Além disso, oferecemos uma proposta didática para abordar a obra “Água Viva” (1973), de Clarice Lispector.

Tal escolha não foi aleatória. Uma vez que a autora tem presença cativa nas redes sociais (tendo seu nome repercutido até mesmo em frases que não lhe pertencem), nos pareceu ser esse o momento oportuno para mostrar aos alunos/internautas as obras de Clarice Lispector, e dessa forma aproximar as experiências que eles têm no cotidiano, através da internet, e os saberes aprendidos na sala de aula. Dessa forma o professor poderia trabalhar diversos contos de Clarice Lispector e posteriormente tendo os alunos, debatido a temática introspectiva do mundo clariceano, e tendo um amadurecimento literário maior, o educador poderia propor um desafio com o romance *Água Viva*, uma vez que esta obra contém um série de temas que proporciona maior abertura com a recepção da obra, sem contar sua inegável qualidade estética e dimensão cultural.



Dessa forma, este trabalho contém três pilares fundamentais: a importância da literatura no Ensino Médio (EM) focando o seu papel humanizador; a abordagem adequada/inadequada do ensino literário com base nos OCEM (2006) e no aporte teórico citado anteriormente, e, por fim, o laço entre teoria e prática através da proposta metodológica com a obra “Água Viva” (1973), mostrando a importância de se trabalhar com a literatura uma vez que esta pode proporcionar senso crítico, e pode nos sensibilizar em um mundo, muitas vezes, caótico.

## 1. A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE LITERATURA

Antes de falarmos em literatura, é importante observarmos, nas OCEM, o depoimento de uma mãe de um aluno, quando indagada sobre o significado da arte:

Arte é aquele conhecimento mais da delicadeza, não é? Fazer florzinha miudinha de papel, cinzeiro no Dia das Mães... Eu outro dia ganhei... [ri] É não? [Olha, sonda um pouco minha expressão...] É? Diga que eu não sei e vou bestando... (...) O que eu faço é trazer menino, apanhar menino... (...) arte é um trabalho assim mais maneiro, é que é assim mesmo. Pode até não ser, mas parece. É aquele trabalho que não é a luta de todo dia. Tá certo que tem uns que lutam com isso mas... Arte é um que-fazer assim que inventa uma alegriazinha, a senhora compreende? Quer dizer, trabalho mesmo não é, que trabalho é como uma dor. E escola também. Pros pobres é. (...) Acho que na escola não carece disso, não. Essa arte, não. Os meninos precisam ir levando jeito p'ra agüentar o trabalho daqui de fora. Se fica muito animado, aquela coisa frouxa, eles amolecem e... Aqui fora isso vinga, não. (LINHARES, *apud* OCEM, 2006, p. 50)

Através do depoimento da mãe, podemos discorrer sobre como a sociedade atribui à literatura um caráter elitista, erudito e contrário à “luta de todo o dia”. Desse modo, a concepção de literatura mais comum parece compreendê-la como um luxo cultural. Entretanto, se tomamos a literatura em um sentido mais extenso, como o faz Antonio Candido (2004, p.174), chegaremos à conclusão de que é impossível que a sociedade não tenha alguma espécie de contato com ela:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.

Isto significa que o literário faz parte da nossa vida, está enraizado em nossa cultura: “manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela [a literatura], isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação” (*ibidem*).

Porém, a sociedade enxerga a literatura, predominantemente, como um luxo cultural, utilizado apenas para prazer de uma pequena parcela da sociedade. Concebida dessa forma, o professor de literatura tem um desafio imenso para desconstruir a visão elitista que ronda o texto literário, tornando-o acessível a todos.

É sabido que as obras literárias têm sido ignoradas pela maioria dos alunos. São vários os fatores que financiam essa indiferença, entre eles podemos citar: o avanço tecnológico, que possibilitou a velocidade da informação, sobretudo, com a internet, desencadeando certo desinteresse pela escrita impressa; a falta de acesso à leitura em geral. Contudo, o desprestígio da literatura no ensino médio deve-se, principalmente, às práticas pedagógicas ainda centradas na memorização da história da literatura, e em função de ela ser apenas um recurso para aprovação no vestibular.

O grande problema é que os alunos, e até mesmo os educadores, não entendem a real necessidade e o objetivo de ensinar e aprender literatura, pois muitos questionam a finalidade de se estudar um texto literário. Numa tentativa de responder a essa pergunta, novamente enfatizamos o pensamento de Candido (2004, p. 175): “ela [a literatura] é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente.”; isto porque as obras literárias nos permitem a identificação com os personagens e seus conflitos, fugir dos tormentos cotidianos, imaginar cenários e tecer reflexões, o que acarreta um processo de humanização:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a 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 a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 2004, p. 189).

Esta humanização que a literatura proporciona é descartada pela escola, lugar onde é priorizada, sobretudo, a memorização de conceitos, de autores e escolas literárias. Sabe-se que o estudo da biografia dos autores e do momento sociocultural da literatura é importante, mas não deve ser realizado a priori. Majoritariamente, devemos proporcionar ao alunado o contato com a obra, para

despertar sua inquietação, sua sensibilidade, reflexão. Vejamos, por exemplo, o depoimento de Rubem Alves (2008, p. 57):

Ainda ontem relendo a parte final do livro *Zorba*, pus-me a chorar. O feitiço da leitura faz com que eu me esqueça de meu mundo e não me transporte para o lado de Zorba. Esse exercício voluntário de alienação é parte boa da saúde mental, e quem não consegue fazê-lo é porque está meio enlouquecido.

Tendo em vista o mundo e o prazer que a literatura oferece, a leitura de textos literários deve ser instigada pelo professor, pois além de estes proporcionarem uma atenção maior dos discentes com a aula, o exercício contínuo de leitura pode desencadear o gosto pelo literário. A vida das obras depende da disposição do aluno em ler e do professor em motivar a leitura em busca da construção de sentido; uma obra não existe por ela mesma, ela precisa de leitores para construir suas intenções, interpretações, e, dessa forma, promover a curiosidade. Sendo assim, “a leitura literária deveria ser mais valorizada como meio de o aluno desenvolver a criatividade e a imaginação na interação com textos que inauguram mundos possíveis, contribuídos com base na realidade empírica.” (MARTINS, 2006, p.84). Cabe, portanto, aos pais e principalmente à escola mostrar a importância da leitura literária na vida do alunado e despertar sua habilidade interpretativa, questionadora.

Sobre isso, temos uma recordação do Estágio Supervisionado II (Ensino Fundamental). Levamos aos alunos um conto de Ivan Ângelo “Negócio de menino com menina”, conto simples, de duas páginas e com uma linguagem de fácil acesso e interpretação. O conto retrata o encontro que ocorre numa estrada de fazenda entre um menino de 10 anos que tem em suas mãos um passarinho numa gaiola e uma menina da cidade que estava no carro com seu pai. Ela achou o passarinho tão lindo que a todo custo queria que seu pai o comprasse. No entanto, pela primeira vez em sua vida, a menina se deparou com uma pessoa, o dono do passarinho, que não estava interessado em vender. Mas o pai era um homem de negócios, por isso tentou inúmeras vezes convencer o menino, oferecendo muito dinheiro, com o qual ele poderia comprar sacos de feijão e até uma bicicleta. O menino, entretanto, resistiu e negou a proposta. O pai da menina, furioso, resolve perguntar por que o garoto não quer vender o bichinho, e este, acuado, lhe responde:

É que eu demorei a manhã todinha pra pegar ele e to com fome e com sede, mas queria ter ele mais um pouquinho. Mostrar pra mamãe.

O homem voltou para o carro, nervoso. Bateu a porta, culpando a filha pelo aborrecimento.  
-Viu no que dá mexer com essa gente? É tudo ignorante, filha. Vam'bora.  
O menino chegou bem pertinho da menina e falou baixo só pra ela ouvir:  
-Amanhã eu dou ele pra você.  
Ela sorriu e compreendeu.

Esse texto é bom para o uso em sala de aula, a medida que traz vários sentimentos que podem coincidir com a realidade dos alunos, como: ingenuidade, afeto, humildade. Nos alunos do estágio, ele provocou duas reações: a sensibilidade e o questionamento sobre a atitude do menino personagem. Eles adoraram a leitura e se envolveram com o texto, a ponto de passarmos uma aula inteira discutindo apenas a postura do menino do conto. Nossa discussão foi pautada nos sentimentos que motivaram o menino a não vender o passarinho e a menina a querer o bicho, ou seja, o assunto girou em torno da relação afetiva entre os personagens e a inquietação que o texto literário provoca. Lembro-me de que alguns alunos exclamaram “que lindo!”, já outros disseram “que menino besta, eu tinha vendido e comprava uma bicicleta”.

Não importava mostrar aos alunos o porquê daquele conto ser classificado como tal, essa discussão, naquele momento, era desnecessária. O objetivo era o envolvimento deles com a história, a mensagem, o que os discentes poderiam aprender ou, ao menos, refletir. Sendo assim, nós devemos, antes de tudo, reaproximar a literatura do aluno e não usurpar o objeto artístico para introdução de conceitos, conforme atenta a crítica de Todorov (2006, p. 28-29): “Na maior parte do tempo, o professor de literatura não se pode resumir a ensinar, como lhe pedem as instruções oficiais, os gêneros e os registros, as modalidades de significação e os efeitos de argumentação, a metáfora, a metonímia [...]”.

Embora o texto trabalhado tenha sido explorado em uma aula do Ensino Fundamental (EF), acreditamos que esse conto de Ivan Ângelo provoca tanta inquietude que há possibilidade de trabalhá-lo com qualquer turma do ensino básico, até mesmo para diferenciar a recepção da obra entre os alunos do Ensino Fundamental e os do Médio.

Outro aspecto importante para o ensino de literatura é que as obras parecem carregar denúncias, aspectos essenciais para formar o senso crítico dos alunos. As corrupções e mesquinhas cometidas pelo ser humano estão representados nas

obras de Machado de Assis como “Memórias Póstumas de Brás Cubas” (1881) mas também em peças de teatro como “O Juiz de Paz da Roça”, de Martins Pena (1938). Isto implica dizer que:

nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. (CANDIDO, 2004, p. 175).

Sendo assim, nós acreditamos que a obra literária é importante, pois, além de humanizar no sentido de sensibilizar, ela ainda pode desmascarar as ações que ferem os princípios éticos ou os direitos humanos. “Ela [a literatura] não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (*ibidem*, p. 176). Isto não significa supor que o aluno que lê jamais cometerá um erro, apenas sugere que a literatura, oferecendo ao leitor a visão de múltiplas situações, valores e sentimentos, possibilita um amadurecimento capaz de permitir ao estudante observar escolhas mais solidárias e conscientes.

No entanto, o discente sozinho pode não ser capaz de adquirir o hábito da leitura literária. Desse modo, o papel do professor é tentar mostrar o maior número de obras possíveis aos alunos e lhes instigar, nesse processo da leitura a busca da construção de sentido. Contudo, ensinar literatura não é fácil, pois exige planejamento, concepção teórica clara, professor leitor, caso contrário, a aprendizagem torna-se memorização de escolas/autores e o prazer literário torna-se inútil/impraticável, pois:

[...] de tudo o que as escolas podem fazer com as crianças e os jovens, não há nada de importância maior que o ensino do prazer da leitura. Todos falam na importância de alfabetizar, saber transformar símbolos gráficos em palavras. Concordo. Mas isso não basta. É preciso que o ato de ler dê prazer. As escolas produzem, anualmente, milhares de pessoas com habilidade de ler mas que, vida a fora, não vão ler um livro sequer. Acredito piamente no dito do evangelho: “No princípio está a Palavra...” É pela palavra que se entra no mundo humano. (ALVES, 2008, p. 61)

Diante disso, podemos pensar que se não há tantos leitores em nossas escolas, existe uma falha, e esta pode ser da metodologia docente, afinal, a escola ainda é a maior responsável por introduzir e promover o gosto dos educandos pela leitura. Assim sendo, mostraremos em seguida, o que seria um ensino inadequado e adequado para promover o prazer literário, de acordo com as OCEM (2006).

## 2. CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO (OCEM)

As orientações curriculares foram planejadas para ajudar ao professor a refletir sobre sua atuação docente. No dizer do próprio documento:

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio foram elaboradas a partir de ampla discussão com as equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica. O objetivo deste material é contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente. [...] Esta publicação não é um manual ou uma cartilha a ser seguida, mas um instrumento de apoio à reflexão do professor a ser utilizado em favor do aprendizado. Esperamos que cada um de vocês aproveite estas orientações como estímulo à revisão de práticas pedagógicas, em busca da melhoria do ensino. (OCEM, 2006, p. 5 - 6).

Aqui, abordaremos especificamente o capítulo **Conhecimentos de literatura**, que, como o próprio nome sugere, é a reflexão sobre a ação docente no ensino do literário. A concepção de literatura nas OCEM (2006, p. 52) é: “arte que se constrói com palavras”. Sendo arte, o documento indaga o que seria o pensamento de muitos diante do questionamento: “mas e a arte serve para quê?”. Na tentativa de responder à indagação, o documento afirma:

Nesse mundo dominado pela mercadoria, colocam-se as artes inventando “alegriazinha”, isto é, como meio de educação da sensibilidade; como meio de atingir um conhecimento tão importante quanto o científico – embora se faça por outros caminhos; como meio de pôr em questão (fazendo-se crítica, pois) o que parece ser ocorrência/decorrência natural; como meio de transcender o simplesmente dado, mediante o gozo da liberdade que só a fruição estética permite; como meio de acesso a um conhecimento que objetivamente não se pode mensurar; como meio, sobretudo, de humanização do homem coisificado: esses são alguns dos papéis reservados às artes, de cuja apropriação todos têm direito.

O documento, diferente do que está sendo feito em diversas escolas, propõe a literatura como alegriazinha que rompe com o enfadonho cotidiano. A literatura aqui parece ter o mesmo papel da “Flor” de Drummond, nos versos: “Façam completo silêncio, paralitem os negócios, garanto que uma flor nasceu. É feia. Mas é flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio” (ANDRADE, 2005, p. 27-28).. A literatura rompe com a mesmice e traz um novo mundo. Porém, como toda flor, a literatura também precisa de cuidados para se manter viva e apreciada, e é em comunhão com o pensamento das OCEM, postulando a arte como educação da sensibilidade e como direito de todos, que vamos discutir sobre duas perspectivas de abordagem do literário nas escolas.

## 2.1 PROBLEMAS DA ABORDAGEM ESCOLAR DA LITERATURA

Durante todo este texto, estamos defendendo a obra literária na sala de aula. Entretanto, a “literatura” ensinada em algumas escolas não parte do texto, o que importa, preferencialmente, é o estudo formal da obra observando suas características estéticas, desconstruindo, portanto, o argumento das OCEM (2006, p. 54): “não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc., como até hoje tem ocorrido”. Ou seja, na escola infelizmente não se preconiza o sentido do texto, mas apenas o estilo/tema/época em que a obra foi escrita. O mais inaceitável é que este processo corrosivo da construção de sentido da obra literária ocorre por via de fragmentos. Por exemplo, o professor explica que “Marília de Dirceu” de Tomás Antônio Gonzaga pertence ao arcadismo e, para comprovar isso aos alunos, ele lhes mostra um trecho da obra que fale especificamente do amor ao bucolismo. Esta metodologia não é interessante uma vez que os alunos podem não se interessar pelo conteúdo, pois almejam apenas memorizar cada tema da escola literária, a partir de esquemas do tipo: amor à pátria = romantismo; crítica à sociedade = realismo.

Segundo Ivanda Martins (2006), a leitura e o ensino de literatura estão interligados, porém a escola dissocia esses dois espaços. O primeiro refere-se ao envolvimento com a obra, compartilhando das emoções do autor/eu-lírico/personagem; enquanto que o segundo refere-se à classificação, aos efeitos de linguagem, à influência cultural que, talvez, tenha motivado a escrita de determinado texto. Martins acredita que os docentes devem realizar esses dois processos de investigação da obra concomitantemente. A priori, teríamos a apreciação afetiva e temática da obra e, em seguida, teríamos a análise de suas características estéticas; entretanto, a escola prioriza o segundo processo e o realiza através de fragmentos literários, eliminando, desse modo, a potencialidade estética e cultural que está na obra literária, e provocando, conseqüentemente, uma aversão dos alunos à aprendizagem do literário:

São raros, raríssimos, aqueles que pelo estudo escolar das coisas relativas à literatura tenham sido levados a amar a leitura. A razão para isso é simples: tudo em nossas escolas está orientado no sentido de testar saberes (...) às escolas e aos pais pouco importa o prazer que o aluno possa ter. O que importa é o boletim. (ALVES, p. 53).



Outro problema relevante no ensino literário apontado por Martins (2006) é que o professor costuma delimitar uma única interpretação para uma determinada obra literária. Dessa forma, o educador, ao descartar as contribuições dos alunos, promove a concepção de que a literatura é um espaço hermético, percepção esta que pode ser observada quando os alunos dizem que o “texto é difícil, ou que ele não serve pra nada”. Esta atitude de ter uma única visão da obra pode nascer do conformismo em não procurar novos textos, novos estudos sobre as teorias e obras literárias ou da falta de tempo dos docentes. Entretanto, acreditamos que, mesmo com a falta de tempo, o professor deveria buscar novos caminhos didáticos para se abordar o literário, bem como estudos críticos da obra que pretende explorar em sala de aula, pois:

Viver para o trabalho sem que esse signifique fonte de qualquer prazer; querer que a escola prepare apenas para enfrentar o sofrimento do cotidiano, principalmente para os não privilegiados, é, por um lado, resultado de uma poderosa e perversa máquina que parece determinar os caminhos a serem percorridos e, por outro, o determinante desses caminhos. (OCEM, 2006, p.51)

Acreditamos que não há nada mais eficaz de que uma aula bem planejada, ou melhor, uma aula em que o professor permite que os alunos participem e descubram sozinhos caminhos de entendimento da obra, pois, se não há uma resposta dada e muito menos única, todos devem compor sua própria compreensão do texto. Isso pode constituir um rumo interessante de abordagem, uma vez que o professor estimula a interatividade na sala, pois, como foi dito, é importante a discussão, a coletividade, para atribuímos um sentido à obra:

É da troca de impressões, de comentários compartilhados, que vamos descobrindo muitos outros elementos da obra; às vezes, nesse diálogo mudamos de opinião, descobrimos uma outra dimensão que não havia ficado visível num primeiro momento. (OCEM, 2006, p. 68).

A insistência de abordar a obra literária a partir de uma única resposta advém, sobretudo, do uso dos livros didáticos (LD's) como único recurso para apresentar aos alunos os autores e as obras. Esses LD's, em sua maioria, priorizam o relato da **história** da literatura, e não o estudo da **literatura** em si, ou seja, a preocupação do livro didático reside apenas em estabelecer a qual movimento histórico as obras pertencem e em elencar as características estéticas de determinada escola literária. Pouco ou quase nada se analisa sobre as obras, e percebe-se uma tendência a trazê-las de forma homogênea, como se estas não



tivessem suas particularidades formais e de visão de mundo. A literatura no LD resume-se a uma lista com os nomes dos autores que fazem parte de certa escola literária e suas obras, ou seja, os textos literários são apresentados como exemplos dos movimentos literários da época.

Dessa forma, o ensino da literatura, tendo como único respaldo o livro didático, torna-se defasado, uma vez que o trabalho desenvolvido traz apenas fragmentos e tem o propósito final de apenas permitir aos estudantes responderem às atividades de vestibular ou de “interpretação” de textos, com os quais se busca aferir unicamente se o aluno decorou o tema e a escola literária de certo fragmento.

Alguns professores, por sua vez, em uma tentativa de se desvencilhar do livro didático se arriscam e levam textos literários aos alunos para a leitura. No entanto, a maioria deles preza exclusivamente pela literatura canônica. Certamente, o cânone é necessário para os alunos terem conhecimento das críticas sociais, dos objetivos dos autores em sua época, dos valores e do cenário histórico, social e cultural. Entretanto, repudiamos o ensino que toma as obras canônicas como objeto apenas para ser admirado e não questionado; que traz a literatura como enfeite.

Outro ponto a ser debatido é o preconceito perpassado em algumas obras canônicas. Muitos estudiosos questionaram o cânone, principalmente a crítica feminista, por alegar que as obras canônicas são dotadas de preconceito de gênero, de classe, etnia, entre outros. Porém, alguns professores ignoram essas discussões e mantêm as obras clássicas intactas em seu ensino: “[...] os professores que a seguem parecem acreditar que há uma essencialidade literária nas obras canônicas que não pode ser questionada.” (COSSON, 2009, p.33).

No que se refere à seleção de textos para a leitura na escola, acreditamos que o ideal é que os professores escolham as obras, de acordo com a realidade da turma, e que a obra não seja vista como objeto sagrado, mas como maleável a ponto de criar discussões e até mesmo promover a consciência crítica do aluno diante de temas como preconceito de gênero, e afins.

Em outro extremo, alguns professores prezam apenas pelas obras contemporâneas, por estas possuírem a linguagem e os temas que fazem parte da vida dos alunos. Sendo assim, passam a privilegiar a leitura de livros mais

“degustáveis”, alguns deles Best-Sellers, que pouco contribuem para o senso crítico do aluno. Entretanto, devemos ter esses momentos de discussão sobre essas obras para estabelecer vínculos com os alunos e até mesmo para introduzi-los no universo da leitura:

devemos encorajar a leitura por todos os meios – inclusive a dos livros que o crítico profissional consideram com condescendência se não com desprezo, desde os três mosqueteiros até Harry Potter: não apenas esses romances populares levaram ao hábito da leitura de milhões de adolescentes, mas, sobretudo, lhes possibilitaram a construção de uma primeira imagem coerente do mundo, que podemos nos assegurar, as leituras posteriores se encarregarão de tornar mais complexas e nuançadas. (TODOROV, 2009, p.82).

Sem desprezar as escolhas discentes, o professor deve estimular leituras mais complexas a fim de os alunos desenvolverem uma capacidade interpretativa mais crítica, uma vez que “faz parte da tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos mas também a ensinar a pensar certo.” (FREIRE, 1996, p. 27.).

Outro fator que pode contribuir para uma aula enfadonha refere-se à técnica repetitiva de abordagem da obra, pois muitos professores nunca mudam o modo de explorar o texto, desencadeando no aluno, geralmente, a perda do interesse pela obra. Estamos, certo tempo, falando da responsabilidade do professor em estimular e introduzir a leitura das obras, o que implica dizer que o educador deve ser um leitor, mas e quando ele não o é? Isso pode impossibilitar a abordagem adequada da literatura, pois o docente precisa ser um leitor, estar atualizado com novos livros, revisar os antigos, consolidando, assim, sua experiência com o ato de ler.

Alguns professores podem evitar a leitura por não terem prazer ou acesso ao escrito. O docente de hoje, foi aluno outrora, e talvez o incentivo à leitura, enquanto discentes, não tenha sido o mais adequado, ocasionando, assim, educadores sem o hábito de ler. Contudo, acreditamos que os professores não deveriam repetir essa lacuna. Ao contrário disso, devem corrigir essa falha, para que ela não continue tornando os alunos desvinculados da experiência literária.

Porém, muitas vezes conscientes das atitudes que mais atendem ao objetivo do ensino e à abordagem adequada do literário, o professor, por condições estruturais e materiais, é impossibilitado de promover ações rumo à formação do leitor. Recordamos de um estágio realizado em uma escola em que era impossível ministrar aula, pois a quadra de esportes era ao lado de todas as salas. Algumas

escolas também não permitem que o professor leve os alunos até a biblioteca por medo de roubos/estragos nos livros. Entretanto, se os alunos não podem folhear esse bem precioso a que eles possuem direito, qual a finalidade de uma biblioteca na escola?

Nas aulas de graduação, discutimos sobre o roubo de livros em uma biblioteca de uma determinada escola de Campina Grande. Essa escola possui alunos que, em sua maioria, são usuários de drogas. Alguns graduandos da minha turma diziam que a escola deveria realmente trancar a biblioteca e não permitir que os alunos entrassem, alegando que os educandos não devem destruir o patrimônio “da escola”. Entretanto, acreditamos que por mais que uma escola tenha alunos carentes, envolvidos com drogas, que interesse ele possuem ou teriam de roubar um livro? Não queremos apoiar de forma alguma o extravio do livro, mas precisamos avaliar essa situação.

Vejamos, um aluno é envolvido com drogas e de repente rouba um livro, será que um livro vale uma pedra de crack no comércio das drogas? O que será que motivou esse aluno ao roubo? Não saberemos ao certo, mais uma coisa nós podemos suscitar, os alunos usuários são discriminados, e uma vez que entram na biblioteca os funcionários tendem a vigiá-los, ou temer a presença deles. Como deve ser raro o acesso à biblioteca, é bem provável que esse aluno se sinta ameaçado e furte o livro (o que infelizmente prejudica aos demais alunos). Se a escola proporcionasse o trânsito livre à biblioteca, e permitisse aos alunos levarem o livro para casa, esse desejo de roubar o que está disponível não faria sentido, e logo os roubos não teriam necessidade. Salientamos que a crítica aqui apresentada não se constitui em uma justificativa, tampouco o apoio ao furto, mas talvez uma hipótese de que essa atitude da escola pode ter motivações que nos ajudam a pensar o modo como lidamos com a política de acesso aos livros.

## **2.2 PERSPECTIVAS DE ENSINO PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO**

Durante o capítulo anterior foram expostos alguns fatores que prejudicam no alcance do prazer literário na escola, um destes, o trabalho com fragmentos para identificação de escolas literárias. No entanto, na investigação da **obra literária**,

mais importante do que o movimento literário a que a obra pertence, é o que contém esta obra que a diferencia das demais.

Conforme vimos, o método anterior peca quando tende a mostrar aos alunos as obras sob uma perspectiva homogênea, como se cada obra não tivesse sua especificidade, sua diferença. A atitude mais comum é a de enfatizar algum tema ou traço formal comum entre os textos no sentido de comprovar junto aos alunos que a obra realmente pertence a um determinado período da literatura. Porém Hélder Pinheiro (2006, p.112), ao contrário do que propõe o LD, afirma que devemos partir das obras literárias para, depois, investir na classificação de um movimento “[...] e o mais importante: partir das obras para, quando necessário, trazer o contexto, traços gerais da literatura na época em que a obra foi escrita”. Isso, infelizmente, não ocorre com tanta frequência em nossas escolas.

Diante dessas observações, podemos observar que a metodologia do ensino da literatura, disposta no tópico anterior, é inconveniente tendo em vista que se configura em uma atividade enfadonha, sem funcionalidade e se distancia da proposta didática apresentada nas Orientações Curriculares do Ensino Médio (2006 p. 54):

[...] não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc., como até hoje tem ocorrido (...) trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de “letrar” literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito.

Isto significa que as OCEM preceituam que o ensino de literatura deve ser feito através do letramento literário, isto é, o contato do sujeito com a literatura como prática social, visando à formação de leitores: “faz-se necessário e urgente o letramento literário: empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária.” (*ibidem*, p. 55). Experiência literária se entende aqui como a prática de leitura dos textos literários e a consequente habilidade de construir o sentido de uma obra, tendo estranhamento diante de uma linguagem diferente da que ocorre em seu cotidiano. Só no ato de ler é que o aluno poderá interpretar a obra com base em suas experiências de mundo, trazendo-a para si, para sua realidade, integração essa que rompe com a ideia de que o objeto artístico tem um **único** significado, promovendo, assim, o envolvimento, a reflexão e a sensibilidade do ser.

O ensino através do letramento literário se configura em uma postura mais contundente para a apreensão da literatura através do lúdico. As práticas do letramento visam à seleção dos textos literários de acordo com a realidade dos alunos. Sendo assim, se faz extremamente importante que essa escolha não seja aleatória, apenas porque a obra pertence ao cânone ou porque o LD trouxe dela um fragmento. O que se deve realizar é a articulação da seleção dos textos com os objetivos a que o professor se propõe, sobretudo que atendam preferencialmente ao desenvolvimento crítico e social dos alunos.

Já que a base de um bom material didático reside na seleção e na organização dos objetivos e conteúdos que serão ministrados, o trabalho sob a perspectiva da sequência didática me parece fundamental para conseguir o objetivo do letramento literário. A definição de sequência didática, específica para o ensino-aprendizagem de produção de textos, dada por Dolz e Schneuwly (2004, p. 93), é a seguinte: “um conjunto de módulos escolares organizados sistematicamente em torno de uma atividade de linguagem dentro de um projeto de classe”, ou seja, o professor planeja suas aulas através de um tema e utiliza gêneros textuais baseados na realidade e cotidiano da turma para desenvolver atividades sistematizadas em torno desses gêneros.

Desse modo, a exemplo do que ocorre na disciplina de Língua Portuguesa, argumentamos que no ensino de literatura os docentes poderiam planejar por meio de sequências, nas quais a escolha dos textos e as atividades estejam articuladas entre si. Essas atividades não podem ser, obviamente, de identificação de fatos e de características, e sim de investigação e apreciação. Assim, poderíamos atribuir na abordagem do literário, a seguinte sequência do ensino: 1) leitura realizada individualmente da obra; 2) Introdução à temática por meio de dinâmicas ou músicas; 3) discussão coletiva sobre o conteúdo da obra associando à dinâmica; 4) através da discussão do conteúdo se mostraria, paulatinamente, aos alunos as características, escola e autor das obras.

O primeiro passo é recomendar as obras e posteriormente introduzir a temática. No ensino do literário é necessário levar o texto primeiro, uma vez que o aluno precisa ter esse contato corpo a corpo com o texto, para avaliar se gostou ou não. Depois o professor poderia antes de discutir sobre o conteúdo da obra literária, proporcionar uma dinâmica que tivesse função semelhante a do texto literário.

Dessa forma os alunos se sentiriam mais a vontade em ler a obra e entenderiam através da dinâmica as temáticas abordadas nas obras literárias. As características da escola literária que uma determinada obra pertence deveria, portanto, ser deixada em terceiro lugar, uma vez que os alunos já teriam tido contato com as obras e com a temática. O professor primeiramente poderia conquistar a confiança dos alunos para quebrar-lhes a resistência ao literário. Para a realização do desenvolvimento da temática (o nacionalismo ou o índio, no caso do Romantismo) poderia ser feito por meio de atividades lúdicas como: dinâmicas, músicas, etc. Para a escolha da obra literária que conforme foi dito deverá vir antes da dinâmica, o professor poderia escolher a obra que mais se adequa à turma e ao seu objetivo que é abordar o romantismo, obviamente não de modo isolado, mas a partir da leitura dos textos. A escolha da obra, definitivamente, parece ser o passo mais complicado no ensino do literário:

por vezes ao ver as listas de livros indigestos e sem sabor que os professores obrigam seus alunos a ler, tenho visões infernais de um buffet imenso, centenas de pratos - que os alunos são obrigados a comer (digerir e assimilar é outra coisa. Via de regra a refeição acadêmica termina em vômito ou diarreia. O engolido é esquecido). (ALVES, 2008, p.58).

O ideal é que as obras atendam a um conteúdo chamativo, universal, que atrairia qualquer pessoa. Como dissemos o trabalho com *Água Viva* depende do amadurecimento do aluno leitor com os contos de Clarice Lispector, uma vez que se deve partir de leituras mais simples para as mais complexas. Sendo assim, a proposta surge aqui como uma continuação mais aprofundada, ou seja, antes o professor deveria ter trabalhado os contos da autora, tendo em vista que o romance “*Água Viva*” por sua complexidade exige uma base de leitura do aluno sobre o narrador clariceano. Então para o desenvolvimento das etapas que se segue a respeito da respectiva obra, é necessário esse amadurecimento dos alunos (já leitores de Lispector).

Depois de pedir a leitura individual dos alunos, e a introduzi-los na temática, o professor poderia solicitar uma discussão coletiva para observar como foi a recepção da obra através da discussão do conteúdo, a construção do personagem, cenário, se houve identificação do leitor com a obra, etc. Dessa forma, os alunos teriam uma base referencial pela qual se impediria que, quando o texto fosse

classificado em uma escola literária, esse momento não se sobreposse a leitura da obra literária.

Sobre a escolha da obra, defendemos que se mantenha o equilíbrio entre o cânone e o contemporâneo, conforme recomenda Cosson (2009). Deve-se partir de textos contemporâneos para quebrar a resistência dos alunos, porém faz-se necessário ensinar as obras do cânone uma vez que:

[...] este traz preconceitos sim, mas também guarda parte de nossa identidade cultural e não há maneira de se atingir a maturidade do leitor sem dialogar com essa herança, seja para recusá-la, seja para reformá-la, seja para ampliá-la. (COSSON, 2009, p. 34)

Agindo assim, o professor proporcionará ao aluno um contato com diversas obras, através do qual o estudante poderá desenvolver uma consciência crítica diante de temas polêmicos em algumas obras, realizar diversas interpretações, experimentando o prazer que a leitura de uma obra literária pode oferecer. Fazendo isso, o ensino de literatura, certamente, conseguiria atingir aos preceitos das OCEM:

Estamos entendendo por experiência literária o contato efetivo com o texto. Só assim será possível experimentar a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum de linguagem, consegue produzir no leitor, o qual, por sua vez, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo para a fruição estética. A experiência construída a partir dessa troca de significados possibilita, pois a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão. (OCEM, 2006, p. 55).

Através dessa postura, talvez consigamos atingir o aluno e promover o contato com o **texto literário** e não apenas com **escolas literárias**. O que poderíamos priorizar é o ensino da **LITERATURA**, para posteriormente o de **HISTÓRIA** da literatura. O que não pode ocorrer é o segundo sobrepor o primeiro. Devemos também proporcionar o maior número de leituras possíveis aos educandos, pois “as obras precisam ser diversificadas porque cada uma apresenta um olhar, uma perspectiva, um modo de ver e representar o mundo.” (COSSON, 2009. p. 39). Além disso, elas devem ser debatidas em sua completude e não apenas através de um fragmento retirado do Livro Didático com fins de análise gramatical. Portanto, a leitura na sala de aula deve promover uma postura crítica, inquietante:

[...] a leitura literária é aquela que questiona a significação, que busca o sentido, que persegue o valor mutante e mutável da palavra, que é dirigida pelo estético, que despreza o literal e valoriza o subjacente, o implícito, que se surpreende com



a originalidade e a força criativa, que identifica no texto a condição humana. (SOARES, 2009).

Para realizar essa leitura literária e crítica apontada por Soares, é necessário que o professor promova o debate, pois o sentido da obra não está propriamente no texto e sim na interação com o texto, promovendo a participação, a opinião, o saber “[...] é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar [...]”. (FREIRE, 1996, p. 25.).

Sabemos o quão é difícil lecionar, principalmente ter sensibilidade quando se é desvalorizado, quando se têm várias tarefas para corrigir, ou mesmo quando se está desacreditado da profissão e se espera ansiosamente pela aposentadoria. Entretanto, enquanto educadores, devemos fazer nosso papel, organizando uma aula bem planejada, com atividades interativas, com o fim de animar não só os alunos, mas também o professor. A literatura quando bem trabalhada é capaz de mudar até um clima ruim na turma. Isto nos ocorreu, por exemplo, na graduação: estávamos fadados de uma aula determinada, entretanto o professor promoveu a leitura dos contos de Grimm e simplesmente o clima e a interatividade foi aos poucos mudando o ritmo da aula. Esse método desestabilizou a armadura que havíamos estabelecido em suas aulas. Isto só nos confirma o poder que a literatura tem de nos prender a atenção, de nos socializar.

Entretanto alguns poderão afirmar que criticar o ensino de literatura e estabelecer a diferença entre uma abordagem adequada e inadequada é fácil, o difícil seria sugerir caminhos concretos para promover, de fato, um bom ensino. Por esta razão, decidimos apresentar uma contribuição para que o ensino realmente “letre literariamente” o aluno, conforme as OCEM. Nesse sentido, além da apresentação da teoria, seguiremos o pensamento de Paulo Freire que afirmou “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual teoria pode ir virando blábláblá e prática, ativismo.” (FREIRE, 1996, p. 23.).

Por isto, no tópico a seguir, ofereceremos uma proposta de como trabalhar com a obra de Clarice Lispector “Água Viva” (1973), que corresponde perfeitamente ao propósito do ensino literário visando à humanização e à postura inquietante que o aluno deve adquirir: a reflexão interior, a sensibilidade, o questionamento, uma vez



que a obra deixa ao leitor a incumbência de completar o sentido do não dito, das entrelinhas.

## ÁGUA VIVA: UMA PROPOSTA DE TRABALHO

Que melhor introdução à compreensão das paixões e dos comportamentos humanos do que uma imersão na obra dos grandes escritores que se dedicam a essa tarefa há milênios? (TODOROV, 2009, p.93).

O trabalho com Clarice Lispector surgiu de uma tentativa de proporcionar um espaço de reflexão na sala de aula através de sua narrativa. Muitos trabalhos são dedicados à escritora na sala de aula, entretanto muitos deles visam apenas o uso dos contos, o que de forma alguma estamos desprezando. Entretanto, acreditamos que os romances, e especialmente “Água Viva” são livros indispensáveis no ensino do literário.

Relembrando a introdução deste trabalho, Clarice ultimamente tem seu nome postado em várias frases nas redes sociais, até mesmo em frases que não são de autoria. Então nosso objetivo é propiciar ao professor um trabalho de leitura significativa com “Água Viva”, como meio de mostrar aos alunos/internautas a obra de Clarice e atraí-los para o que esse viés introspectivo pode nos remeter.

“Água Viva” foi produzida em 1973 e causou muito murmúrio entre a crítica. É uma obra inclassificável, pois rompe definitivamente com as noções de gênero estabelecidas: “Estou atrás do que fica atrás do pensamento. Inútil querer me classificar: eu simplesmente escapulo não deixando, gênero não me pega mais” (LISPECTOR, 1998, p.13).

Não há enredo marcado na obra (começo, meio e fim), temos apenas uma personagem pintora que se lança no ato de escrever. Sem definição, alguns autores, como Benedito Nunes (1989), definem a obra como **ficção**, outros como **poesia em prosa**, outros ainda definem como um **monólogo ficcional**. “Água Viva” é, sobretudo, uma obra inquietante, que instiga pela variedade de temas e que incomoda pela falta de linearidade a que estamos acostumado. Entretanto a obra desperta em nós uma sensibilidade extraordinária, como se espera das obras clariceanas. Composta de fragmentos introspectivos, “Água Viva” flui como o

pensamento sobre questões da vida e deste modo corresponde necessariamente o que discutimos sobre proporcionar ao ser a experiência pela arte.

Sabemos que por ser uma autora com linguagem e tema considerado difícil, o trabalho com Clarice Lispector tem de ser desenvolvido por etapas, além de ser preciso um amadurecimento literário conforme falamos. Dessa forma, quatro pilares são fundamentais em nossa proposta: recomendação da obra, leitura individual, dinâmica, discussão coletiva: impressões/ especificações e, características.

### **Recomendação da obra:**

Como o nosso objetivo será “Água Viva” de Clarice Lispector, cuja leitura pode ser de difícil compreensão, o professor deverá recomendar a leitura da obra com um mês de antecedência das atividades a serem desenvolvidas sobre a obra. O prazo de um mês é necessário tendo em vista a pesada carga horária do aluno no ensino médio, já que neste há onze disciplinas. Também esse tempo é importante para o professor, pois até o dia de abordagem da obra, o docente poderá realizar modificações na sequência para que ela melhor atinja a realidade da turma.

### **Leitura Individual**

É importante que o aluno, antes do estudo sobre a obra, tenha um contato a sós com a obra literária uma vez que é necessária, pois, essa luta corpo a corpo com a literatura.

Mediante o isolamento e o silêncio, a leitura individual proporciona ao aluno a experiência literária de um texto que pode atingir sua subjetividade de maneira inusitada e certamente diferente da maneira como atinge a subjetividade do colega. (OCEM, 2006, p. 60).

Dessa forma é recomendável esse espaço entre a construção de sentido da obra coletiva e individual, uma vez que a postura do docente no ensino do literário deve ser aquela que discute o conteúdo sem coagir.

### **Dinâmica:**

No âmbito da sala de aula, poderíamos realizar uma preparação com os alunos para introduzi-los neste mundo introspectivo. Então, primeiramente, o professor faria uma atividade denominada aqui de “Dinâmica da Sensibilidade”. A dinâmica consiste em o professor levar uma bolsa com objetos do cotidiano: anel,

batom, controle remoto, celular, pente, tesoura. Entretanto é recomendável que estes se misturem com objetos mais antigos, como fita cassete, linha de costura, pião, bola de tênis, ioiô, CD, pincel, lembrando que esses objetos são apenas sugestões, pois a seleção adequada deve ser baseada no perfil da turma. O professor deverá convocar alguns alunos para participar da dinâmica, e, dependendo do tamanho da sala, a divisão pode ser de dez a quinze alunos. Os estudantes deverão tocar os objetos na bolsa sem vê-los, ou seja, não podem mostrá-los a turma, nem vê-los, apenas tocá-los por dentro da bolsa. Como são objetos de fácil identificação, os alunos não vão sentir dificuldade em descobrir o que é cada objeto.

O professor deverá explicar que o aluno deverá tocar no objeto e dizer o que ele representa, ou melhor, deve falar sobre sua experiência tátil com aquele objeto. Os alunos não poderão dizer à turma o que é o objeto, apenas dizer suas impressões e a turma, pela impressão compartilhada pelo aluno da dinâmica, deverá tentar adivinhar o que é o objeto. A fim de evitar colas e também manter o suspense, se forem selecionados dez alunos, o professor deve levar 10 sacolas, e em cada sacola deve ter objetos diferentes. Para manter a curiosidade sobre os objetos, o ideal é que se mantenham os alunos que participaram da experiência tátil, na frente da turma, que não se permita que eles retornem aos seus lugares. Ao final da dinâmica, alguns ou todos os estudantes podem acertar os objetos escondidos e dar boas risadas.

Dependendo da impressão inusitada sobre um determinado objeto, ou como alguns alunos diriam, se o estudante der uma “dica nada a ver”, ou seja, que não ajude muito, isso será ótimo. Vamos explicar: nesta dica “mal dada” reside uma das chaves principais, que é mostrar a dificuldade de entrar no mundo do outro. Mas se todos acertarem, mesmo assim, teremos atingido o propósito de que somos capazes de entender o outro, pois já tivemos experiências parecidas.

O professor deve questionar aos alunos que tocaram no objeto: como foi pensar no objeto? Nessas lembranças, esses objetos eram importantes? Ou apenas figuravam como cenário? Vocês sentiram dificuldade em expressar com palavras as memórias? Os alunos deverão ser conduzidos a refletir que, ao ter um contato com objetos do cotidiano ou não (a bola de tênis, pião), imediatamente despertamos

lembranças, estranhamentos, ou seja, as experiências que tivemos com tais objetos. Através da observação de tais sentimentos é que se constitui o mundo introspectivo, isto é, a autoanálise das emoções, e será isto que eles vão ver através da narradora clariceana de “Água Viva”.

O professor poderia relacionar a obra de Clarice com dinâmica, dizendo que a obra de Lispector se assemelha ao que eles sentiram na dinâmica, entretanto em vez de ser o colega de classe que vai passar as experiências evocadas por um objeto, será o narrador clariceano que vai lhes confidenciar vivências.

Realizamos essa dinâmica no Estágio II (Ensino Fundamental) e foi ótimo, pois despertamos sensibilidades, por vezes, nem imaginadas. Certa aluna ao tocar em um carretel de linha de costura se lembrou de sua avó e aquilo mexeu com suas emoções. Diante disso, acreditamos que, às vezes, as dinâmicas podem ser importantes para inserir assuntos complexos, como o universo introspectivo clariceano, e mais ainda para atingir o seguinte objetivo: “Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 1996. p. 30.), ou seja, aproximá-los de fato do que estão aprendendo.

### **Discussão Coletiva - Impressões**

Neste dia de discussões sobre a obra o professor poderia perguntar sobre o conteúdo do livro o que os alunos acharam, se eles gostaram, se a linguagem foi difícil, se tiveram momentos de identificação. Seria realizada uma investigação a respeito das impressões que os alunos tiveram sobre a obra, se eles acharam a obra interessante ou se tiveram estranhamento. O importante é a participação de todos. Para ajudar na compreensão do texto, o professor poderia lembrar aos alunos a experiência da dinâmica: os sentimentos táteis, a dificuldade de adivinhar as lembranças do outro.

Os alunos poderiam dizer qual fragmento se identificou, estranhou, se teve uma experiência semelhante a da narradora; ou seja, deverão dizer os sentimentos que impulsionaram a seleção dos fragmentos. Ao passo de cada resposta o docente poderia perguntar ao outro grupo: o que acharam da fala do colega? Desejam atribuir outra explicação ao fragmento escolhido pelo grupo? Já tiveram alguma

experiência como a relatada? A obra de Clarice pode ser trabalhada - nesse caso extremo - justamente por não possuir um enredo fixo, podendo ser explorada a partir do meio, fim ou começo.

Neste encontro, portanto, poderíamos prezar pela discussão em torno do sentimento que os alunos tiveram sobre a obra e comparar se houve dificuldades ou não na compreensão do texto. O importante é que o educador possa ouvir as impressões, de cada aluno que leu a obra sobre as percepções da narradora clariceana.

### **Discussão Coletiva - Especificações**

O ideal é que essa discussão coletiva de especificações seja realizada em outro encontro. Já formada a base pessoal do aluno, o professor irá propor ações aos estudantes, a partir das quais seja possível aprofundar a reflexão sobre o literário. Nos encontros anteriores, o que se prezou foram as impressões dos discentes, o mote da aula foi baseado no que chamou a atenção deles. Porém, nesse encontro, o professor deveria mediar e estabelecer condições para que os alunos formulem sua própria compreensão a respeito do sentido da obra.

Por isto vamos sugerir alguns trechos que julgamos necessários para discutir sobre *Água Viva* em sala, atendendo aos pressupostos teóricos que vimos até então, com o fim de humanizar os alunos pela literatura.

Não encontro resposta: sou. É isto apenas o que me vem da vida. Mas sou o quê? a resposta é apenas: sou o quê. Embora às vezes grite: não quero mais ser eu!! mas eu me grudo a mim e inextricavelmente forma-se uma tessitura de vida. [sic] (LISPECTOR, 1988, p.21).

O professor poderia indagar aos seus alunos, quem nunca sentiu vontade de ser o outro, ou de não ser nada? Quem por vezes já teve raiva de si? Certamente muitos dos alunos se identificarão com o fragmento acima.

Antes do aparecimento do espelho a pessoa não conhecia o próprio rosto senão refletido nas águas de um lago. Depois de um certo tempo cada um é responsável pela cara que tem. Vou olhar agora a minha. É um rosto nu. E quando penso que inexistiu um igual ao meu no mundo, fico de susto alegre. Nem nunca haverá. Nunca é o impossível. Gosto de nunca. Também gosto de sempre. Que há entre nunca e sempre que os liga tão indiretamente e intimamente? (*ibidem*, p.35-36).

É interessante perguntar aos alunos o que a personagem de Clarice quer dizer com “depois de um certo tempo, cada um é responsável pela cara que tem”. Se esta frase se refere apenas à aparência ou à atitude do ser humano? Outro ponto interessante é contextualizar ou relacionar a frase com ditos populares, como “duas caras”. Com a frase, “que há entre nunca e sempre que os liga tão indiretamente e intimamente”, o docente poderia explicar que é uma reflexão da autora sobre o tempo. Para simplificar o professor poderia exemplificar que os alunos na fase de namorados se prometem juras de amor e fidelizam para sempre o sentimento, entretanto o tempo passa, e os namorados de outrora tão apaixonados resolvem se separar e nunca mais voltam. É possível que as interpretações que realizamos dos fragmentos acima não sejam a “desejada” pelo narrador clariceano, entretanto, é importante que o educador realize a união entre o cotidiano do aluno e os saberes escolares, para simplificar essa escrita dita hermética.

Eu te digo: estou tentando captar a quarta dimensão do instante-já que de tão fugidio não é mais porque agora tornou-se um novo instante-já que também não é mais. Cada coisa tem um instante em que ela é. Quero apossar-me do é da coisa (*ibidem*, p. 9).

Para o fragmento a seguir, é interessante perguntarmos aos alunos como uma história é contada? Ela começa pelo fim? É importante explicar aos alunos que o desejo de Clarice era alcançar o inatingível, o que ainda não tem forma. Da mesma maneira, o professor poderia citar que a narradora almejava fazer algo diferente, do mesmo modo que temos desejo de realizar coisas diferentes das habituais. A personagem queria narrar o inenarrável, por isso se desfez de todas as convenções narrativas:

Isto não é história porque não conheço história assim, mas só sei ir dizendo e fazendo: é história de instantes que fogem como os trilhos fugitivos que se vêem da janela do trem. (*ibidem*, p.73).

O professor deve ressaltar que Clarice rompe com os limites do tempo e espaço exigidos por qualquer narrativa tradicional e consegue fazer um jogo entre o passado e presente, de desejo e realidade, de liberdade, seguindo apenas a ordem do pensamento, o fluxo da consciência.

Outro ponto importante é a linguagem. O professor deverá mostrá-la aos alunos e dizer que a maneira dos escritores se sobressaírem é, geralmente, através da mudança na linguagem, da inovação na sintaxe:

Há muita coisa a dizer que não sei como dizer. Faltam as palavras. Mas recuso-me a inventar novas: as que existem já devem dizer o que se consegue dizer e o que é proibido. E o que é proibido eu adivinho. Se houver força. Atrás do pensamento não há palavras: é-se. Minha pintura não tem palavras: fica atrás do pensamento. Nesse terreno do é-se sou puro êxtase cristalino. É-se. Sou-me. Tu te és. (*ibidem*, p. 19).

O professor pode mostrar que Clarice é inovadora pela liberdade de criação na sentença acima (É-se. Sou-me. Tu te és.) e por trazer outros elementos como o *it* durante a obra, termo que denota diversos significados, por ser metafórico e de caráter subjetivo.

Vejo que o guarda-roupa parece penetrável porque tem uma porta. Mas ao abri-la vê-se que se adiou o penetrar: pois por dentro é também uma superfície de madeira, como uma porta fechada. Função do guarda-roupa: conservar no escuro os travestis. Natureza: a inviolabilidade das coisas. Relação com pessoas: a gente se olha ao espelho da parte de dentro de sua porta, a gente se olha sempre em luz inconveniente porque o guarda-roupa nunca está em lugar adequado: desajeitado, fica de pé onde couber, sempre descomunal, corcunda, tímido e desastrado, sem saber como ser mais discreto, pois tem presença demais. Guarda-roupa é enorme, intruso, triste, bondoso. (*ibidem*, p.82).

O professor deve relembrar a dinâmica com os alunos e dizer que a impressão literária de um objeto é uma das perspectivas do trabalho de Clarice: apropriar-se de um objeto ou elemento do cotidiano e transportá-lo para o mundo psicológico, fazendo com que seus personagens encontrem e descubram sua razão de existir.

eu o vi de repente e era um homem tão extraordinariamente bonito e viril que eu senti uma alegria de criação. Não é que eu o quisesse para mim assim como não quero o menino que vi com cabelos de arcanjo correndo atrás da bola. Eu queria somente olhar. O homem olhou um instante para mim e sorriu calmo: ele sabia o quanto era belo e sei que sabia que eu não o queria para mim. Sorriu porque não sentiu ameaça alguma. É que os seres excepcionais em qualquer sentido estão sujeitos a mais perigos que o comum das pessoas. Atravessei a rua e tomei um táxi. A brisa arrepiava-me os cabelos da nuca. E eu estava tão feliz que me encolhi no canto do táxi de medo porque a felicidade dói. E isto tudo causado pela visão do homem bonito. (*ibidem*, p. 54).

O narrador clariceano fala de uma das experiências mais complexas: o desejo. Mas o desejo em “Água Viva” é aquele que se satisfaz em apenas olhar, pois talvez a narradora tivesse medo que uma aproximação com o homem “extraordinariamente bonito” pudesse quebrar-lhe o encanto que ele lhe provocara.

Outro motivo recorrente no livro é o desejo de liberdade que parece estar acima de tudo nesta narrativa. Sendo assim, a narradora clariceana evita uma possível relação com o homem porque esta poderia tirar-lhe a liberdade, mesmo q, para isso, se abrisse mão do amor, do convívio com um homem. Poderia se abrir uma discussão sobre liberdade, liberdade de ser o que é. Aí poderiam se suscitar muitas perguntas: Quem nunca sair de casa e poder fazer o que quiser? Quem nunca sentiu vontade de sair com uma roupa que queria e foi proibido? Quem nunca disse: eu quero ser eu mesma? Quem nunca desejou a liberdade?

Outro ponto que poderia ser chamado a atenção dos alunos é sobre a admiração da narradora clariceana com o homem, admiração esta sem interesse de relacionamento, o professor em uma tentativa de aproximar o conteúdo literário da realidade do aluno, poderia perguntar a eles: quem nunca se apaixonou e ficou devaneando pelas ruas? Quem nunca admirou alguém na rua, que lhe tirou a atenção do mundo por alguns instantes, embora você soubesse que não iria manter relações com essa pessoa?

Se tudo isso existe, então sou eu. mas por que esse mal-estar? É porque não estou vivendo do único medo que se existe para cada um de se viver e nem sei qual é. (*ibidem*, p.44).

Novamente observamos o questionamento em torno de si, a insatisfação que todos nós em algum momento já tivemos, em algum momento de nossa vida. Enfatizar essas recorrências é importante porque, por meio delas, visualizamos as preferências temáticas e a cosmovisão da narrativa clariceana.

Não ter nascido bicho é uma minha secreta nostalgia. (*ibidem*, p.52)

Quem nunca teve vontade de ter nascido Girafa, pantera? Os alunos vão ter cada vez mais certeza de que a literatura não apenas serve apenas para a aprovação no vestibular. Pelo contrário, ela, ao mergulhar no seu próprio mundo, espaço de palavras e de ritmos próprios, pode refletir a vida alheia, no caso, o universo do aluno.



### **Características:**

Depois de esses temas terem sido abordados com os fragmentos debatidos, o professor poderia terminar seu trabalho mostrando aos alunos as características estéticas da obra “Água Viva”. O professor deverá questionar a turma se a obra é igual a todas as outras “com começo meio e fim”. Para isso ele pode exemplificar com a discussão que já foi feita ou relembrar o seguinte fragmento: “Estou atrás do que fica atrás do pensamento. Inútil querer me classificar: eu simplesmente escapulo não deixando, gênero não me pega mais”. (LISPECTOR, 1998, p.13). Em seguida, o docente pode perguntar aos alunos o que eles acham sobre a obra não ter enredo, no que ela é diferente. O professor pode, então, esperar respostas, provocar, instigar reflexões. Se não obtiver êxito, deve perguntar pacientemente: “E a linguagem? Vocês acharam difícil?”. Esse dia será difícil, pois os alunos estão acostumados com conceitos prontos no LD e em exposição no quadro. Quando são levados a refletir, há ressalvas e medos de responder.

A discussão sobre as características da obra pode, assim, ocorrer da seguinte forma. O professor vai perguntando aos alunos sobre enredo, tempo, espaço, linguagem. Conforme os alunos vão respondendo o que acharam de diferente na obra, o professor vai formulando, junto com os estudantes, um quadro explicativo. Ao final terão sido indicadas várias características a partir das quais seja possível construir um conceito, mesmo que provisório. O professor poderia dizer, então, que esse conceito corresponde ao movimento contemporâneo, pedindo aos alunos para observarem o modo como o LD o aborda em seu espaço. Provavelmente, os alunos ficariam impressionados por terem construído um conceito com os colegas, por meio da interação e da mediação do professor, sem a necessidade de decorá-lo do quadro ou do LD.

O trabalho com essa obra é importante uma vez que se promove um amadurecimento ainda maior do leitor literário. Por sua possível complexidade “Água Viva” (1973) promove questionamentos, estranhamentos e inquietude diante de um enredo, estrutura e linguagem do qual se está acostumado. Por promover maior reflexão, corresponde ao que desejamos no ensino do literário, que é um debruçar-se sobre a obra para questioná-la, interpretá-la e promover um maior senso crítico.

Sendo assim, Clarice por ser uma das escritoras que mais incita a reflexão existencial, não pode faltar em um ensino, cujo propósito é promover a compreensão do mundo e/ou de si mesmo pela literatura como construção de sentido.

Diante das reflexões realizadas e de nossa proposta didática, o que esperamos é que o professor de literatura avalie sua prática, traga a teoria literária adquirida na universidade para a escola, a fim de desmascarar o caráter elitista da literatura, o caráter autônomo, e promover leituras completas dos textos, mesmo que, na abordagem em sala de aula, se use fragmentos, por uma questão lógica de enquadrar a atenção da turma no tempo curto do horário escolar:

[...] urge que se faça uma reavaliação das metodologias direcionadas ao ensino de literatura, visando à exploração de alternativas didáticas de ensino-aprendizagem, capazes de motivar os alunos à leitura por prazer, ou melhor, à leitura crítica do texto. (MARTINS, 2006, p.102)

Isto implica que o educador poderia fornecer aos seus alunos a literatura como fruição, para ser estudada, mas também apreciada. Interpretada, não para fins gramaticais ou de classificação, mas tomada como objeto plural dotado de significação social, lúdica e estética. Talvez assim, os alunos sejam despertados para a experiência literária que o objeto artístico nos proporciona, afinal como disse TODOROV (2009, p.76):

A literatura pode muito. Ela pode nos entender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidado para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. A literatura tem papel vital a cumprir.

## **CONCLUSÃO**

Repensar a metodologia e o objetivo humano de ensinar literatura não significa partir em busca de receitas prontas para mudar a realidade da sala de aula. Entretanto, o olhar para a prática docente é necessário principalmente quando se percebe uma dificuldade do aluno em aceitar a literatura no Ensino Médio.

Como vimos, são diversos os fatores que contribuem para uma aula artificial e enfadonha: desde a organização do livro didático, do professor que somente usa esse recurso, as leituras centradas apenas nos fragmentos, a escolha das obras apenas canônicas ou somente contemporâneas, até o professor que não é leitor. O ideal, conforme defendemos neste trabalho, é o ensino pelo viés do letramento literário, com atividades sistematizadas que priorizem a realidade da turma, a leitura do texto objetivando a construção de sentidos, para, assim, proporcionar ao educando uma postura mais lúdica e crítica diante do texto literário, que abordado dessa forma poderá ser intensamente significativo.

É preciso também que o professor seja um eterno pesquisador, para ser capaz de organizar um bom projeto de ensino que corresponda às necessidades dos discentes e aos objetivos do verdadeiro ensino de literatura, ou seja, que tenha finalidade de promover o desenvolvimento sensível, crítico e social do educando, com a seleção adequada de textos, com abordagens que visem à participação de todos, para transformar esse educando em um leitor eficiente, que não leia apenas fragmentos, nem fique só na memorização da história da literatura. O que defendemos é um leitor que construa o sentido de uma obra, que busque por leituras não apenas na escola, fazendo do ato de ler o seu ofício e seu escape.

Adequando nossa prática à realidade da turma, poderemos passar aos nossos alunos o verdadeiro objetivo da educação: que ela é uma construção realizada em coletivo, através da interatividade na sala de aula, na qual os alunos constituem parte fundamental desse processo.

Também é essencial que a escola propicie não somente o espaço escolar, mas também forneça materiais didáticos e possibilite o acesso à biblioteca, para dar o apoio necessário à realização do trabalho do professor. Na medida em que escola, aluno e professor se tornem próximos e assumam seus papéis no processo de ensino-aprendizagem, certamente, o ensino se tornará mais significativo e a escola poderá cumprir uma de suas finalidades fundamentais: a formação de leitor.

## REFERÊNCIAS:

ALVES, Rubem. Sobre livros e leitura. In:\_\_\_\_\_. **Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação**. 19. ed. São Paulo: Loyola, 2008. p.49-79.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **A educação do ser poético**. Em: <<http://almadeeducador.blogspot.com.br/2009/11/educacao-do-ser-poetico.html>>. Acesso em: 08 de março de 2013.

ÂNGELO, Ivan. Negócio de menino com menina. In: \_\_\_\_\_ **O ladrão de sonhos e outros contos**. São Paulo: Ática, 1995. pág. 10-11.

ASSIS, Machado. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. São Paulo: Editora Martin Claret, 1999. p. 184.

BRASIL. MEC. Conhecimentos de literatura. In:\_\_\_\_\_. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Volume 1 – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, Secretária da Educação Básica, 2006. p. 49-83.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In:\_\_\_\_\_. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 169-191.

COSSON, Rildo. Leitura literária: a seleção dos textos. In:\_\_\_\_\_. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2009. p.31-36.

DOLZ, J. NOVERRAZ, M. SCHENEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 92p.

LISPECTOR, Clarice. **Água Viva: ficção**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios para o professor? In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Org.); **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 83-102.

SOARES, Magda. O jogo das escolhas. In: MACHADO, M. Z. V. [et al.] (orgs.). **Escolhas (literárias) em jogo**. Belo Horizonte: Ceale Autêntica, 2009.

PENA, Martins. **O Juiz de Paz da Roça**. Brasília: LGE, 2006. 96p.

PINHEIRO, Hélder. Reflexões sobre o livro didático de literatura. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 83-102.

TODOROV, TZVETAN. **A literatura em perigo**. Tradução: Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009. 96p.