

A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA EM CRÔNICAS DE CLARICE LISPECTOR: A LEITURA, A ESCOLA E OUTRAS LIÇÕES

Vera Lucia Albuquerque de Moraes¹

Eu tive desde a infância várias vocações que me chamavam ardentemente. Uma das vocações era escrever. E não sei por que, foi esta a que eu segui. Talvez porque para as outras vocações eu precisaria de um longo aprendizado, enquanto que para escrever o aprendizado é a própria vida se vivendo em nós e ao redor de nós. (C. L.)

O repertório de leitura de Clarice Lispector, ou seja, seus textos escritos com implicações de caráter interpretativo e crítico mediante referências materializadas em forma de leitura, releituras, escritas, reescritas, mostra o “caldo de cultura” que atravessa sua obra. Assim sendo, mais que uma história de leituras de seus textos, o livro aponta também, de forma mais abrangente, para a história do livro, do discurso, da crítica e, de forma mais ampla, para o conhecimento. A estrutura dos textos de Lispector é frequentemente comparada ao desenvolvimento das tragédias gregas, às jornadas dos heróis mitológicos e aos ritos epifânicos de iniciação, descrevendo viagens interiores das protagonistas, revelações que elas recebem, ao lado da racionalização de suas coações socioculturais.

Não é trabalho fácil saber ler as alusões contidas em determinado livro, quando aparecem entranhadas no corpo mesmo do texto, transfigurado em outro texto perpassado de ambiguidade, uma vez que, ao mesmo tempo, é e não é a sua fonte de motivação construtiva. Segundo Nádia Gotlib (2001), o olhar do pesquisador adentra o universo estético de Clarice Lispector, reconhecendo-lhe traços formais com outros textos: os autores aí reescritos funcionam como ingredientes básicos de reinvenção, num exercício lúdico e constante de interpretação.

Sob tal aspecto, o repertório todo de Clarice, ou seja, seus textos escritos com tais implicações de caráter interpretativo e crítico mediante referências materializadas em forma de leituras, releituras,

escritas, reescritas, mostra o “caldo de cultura” que atravessa sua obra. Assim sendo, mais que uma história de leituras de seus textos, o livro aponta também, de forma mais abrangente, para a história do livro, do discurso, da crítica, do conhecimento.

A leitura

Sob o tema da leitura e a interação de Clarice Lispector com as crianças, examinemos um pequeno texto intitulado “Uma experiência ao vivo”, inserido no livro *A Descoberta do Mundo* (1999, p. 305), em que a autora submete o livro *O Mistério do Coelho Pensante* à leitura de crianças cujas idades variam entre 5 e 12 anos. Diz Clarice: “Antes de ter submetido meu livro de história infantil ao editor João Rui Medeiros, da José Álvaro Editora, fiz um teste com uma criança de cinco anos, outra de sete, outra de dez e a quarta de 12 anos, todas reunidas num só grupo” (idem, *ibid.*).

Um amigo adulto, em voz alta, fez a leitura do texto – frequentemente interrompida por sugestões e perguntas – e a autora observou que sua história sobre um coelho pensante tocou as quatro crianças de modo diferente: a menina de cinco anos, que era mais linda que o coelho segundo Clarice, interessou-se pelo mistério da fuga do animal. Achava que o coelho tinha patas tão fortes que levantaria sozinho o tampo de ferro de sua casinhola e o recolocaria no lugar. Ficou tão impressionada com a história, que passou dias desenhando coelhinhos “e um deles saiu tão bom que foi pendurado no quadro-negro, e de honra, da escola” (idem, *ibid.*).

O menino de sete anos andava com problemas, revoltado. E foi logo dizendo, no início da história: “Esse coelho é de papel e usa óculos” (p. 306). Não alçou voo no imaginário da ficção e não se interessou pelo mistério do coelho pensante. O de dez anos “ouviu com a maior atenção e deu várias soluções, todas viáveis e inteligentes, para a fuga do coelho” (idem, *ibid.*). O menino de 12 anos nada falou. Era filho de uma empregada e não ousaria manifestar-se, porém, “seus olhos brilhavam e de vez em quando ele trocava sorrisos com o menino de dez anos” (idem, *ibid.*).

Ao final desse pequeno laboratório, a autora manifestou sua impressão: “Para mim valeu por uma *noite de autógrafos* mais real que as reais: a comunicação se fez, sentimo-nos unidos pelo coelho pensante, pelo calor mútuo, pela liberdade sem medo” (idem, *ibid.*). Clarice concluiu que as noites de autógrafos deveriam ser assim: todos discutindo suas opiniões com espontaneidade, interagindo uns com

os outros, dialogando com as sugestões do texto, seguindo o foco de luz que é a obra literária.

Estou à procura de um livro para ler. É um livro todo especial. Eu o imagino como a um rosto sem traços. Não lhe sei o nome nem o autor. Quem sabe às vezes penso que estou à procura de um livro que eu mesma escreveria. Não sei. Mas faço tantas fantasias a respeito desse livro desconhecido e já tão profundamente amado. Uma das fantasias é assim: eu o estaria lendo e de súbito, a uma frase lida, com lágrimas nos olhos diria em êxtase de dor e de enfim libertação: “Mas é que eu não sabia que se podia tudo, meu Deus!” (LISPECTOR, 1999, p. 233).

Nesse pequeno fragmento colhido em *A Descoberta do Mundo*, verificamos quanto o livro é essencial para Clarice Lispector e como a escritora lhe credita sua formação e seu desenvolvimento intelectual, uma vez que ele é protótipo de transformações nas variadas esferas das instituições vigentes da sociedade e na visão de mundo do próprio indivíduo: representa, entre tantos desafios, o embate do ser humano com a linguagem, seu confronto com as leis patriarcais, com a análise dos laços familiares, a busca da identidade, a procura do ser – um mundo de reflexões que remetem às experiências cotidianas, aparentemente banais, embora agudamente cruciais na formação comportamental e humanista da escritora.

Na opinião de Barbosa (2001, p. 117), a estrutura dos textos de Lispector é comparada ao desenvolvimento das tragédias gregas, às jornadas dos heróis mitológicos e aos ritos epifânicos de iniciação, descrevendo as viagens interiores das protagonistas, as revelações que elas recebem, a reavaliação de seus “destinos trágicos” e a racionalização de suas coações socioculturais. Os modelos de purgação, revelação, busca de identidade e autodescoberta das personagens lançam-nas em um estado de perturbação física e emocional muito profundo que se enquadra no modelo ordem/desordem/ordem redefinida – configuração semelhante à de uma tragédia clássica em que uma grande tempestade pode causar estragos irreparáveis, desestruturar o meio-ambiente e, no final, reinstalar uma certa calma e uma nova “ordem”.

A escrita de Clarice Lispector processou-se em momento em que a História da Literatura começava a ouvir a opinião dos leitores de cada época, de cada contexto sócio-histórico e estético, enfim, a apreciação do leitor começava a ser valorizada e mesmo admitida por alguns como o elo mais importante da cadeia autor-leitor-obra. A partir desses primeiros estudos e experiências estabelece-se a Teoria da Recepção ou Estética da Recepção que procura elaborar normas e preceitos para que o diálogo entre a obra e o leitor não se dissolva num relativismo inconsistente, procurando o sujeito guiar sua leitura pelos horizontes de expectativa sugeridos nas articulações da obra. A alegria e o prazer da leitura, especialmente quanto à formação do leitor mirim, são enfatizados, na Literatura Brasileira, não apenas por Clarice Lispector, como também por Guimarães Rosa, Graciliano Ramos, Cecília Meireles e, sobretudo, pelo principal restaurador da verdadeira função da leitura entre as crianças que foi o escritor Monteiro Lobato.

Na crônica intitulada "O primeiro livro de cada uma de minhas vidas", Clarice relembra que perguntaram-lhe, uma vez, qual fora o primeiro livro de sua vida. Ela respondeu: "Prefiro falar do primeiro livro de cada uma de minhas vidas" (p. 452). Que buscava na memória a sensação quase física de segurar nas mãos um livro fininho que contava a história do patinho feio e da lâmpada de Aladim: soltava a imaginação para as lonjuras do impossível. A ideia do gênio que dizia: "- Pede de mim o que quiseres, sou teu servo" – isso a fazia cair em devaneio.

Em outra de suas vidas, o seu livro sagrado foi emprestado porque era muito caro: *Reinações de Narizinho*. O livro grosso pertencia a uma menina cujo pai tinha uma livraria e a pequena Clarice sofreu muitas humilhações dessa menina para conseguir esse empréstimo, o que só foi garantido com a mediação de uma boa mãe, que percebeu, horrorizada, o jogo sádico maquinado pela própria filha. "Não o li de uma vez: li aos poucos, algumas páginas de cada vez para não gastar. Acho que foi o livro que me deu mais alegria naquela vida" (idem, ibidem.).

Em outra vida, ela era sócia de uma biblioteca popular de aluguel e escolhia os livros pelos títulos. Foi assim que lhe caiu nas mãos *O lobo da estepe*, de Herman Hesse, e, pensando tratar-se de um livro de aventuras logo o alugou. Era, sim, um livro de aventuras, mas outros tipos de aventuras. Clarice foi germinada pela aventura interior e pelo encantamento que fluía das páginas daquele livro: "Eu havia entrado em contato com a grande literatura" (p. 453).

Aos 15 anos, orgulhosa por ganhar uma quantia de dinheiro por um pequeno trabalho, entrou em uma livraria “que me pareceu o mundo onde eu queria morar” (p. 453). De repente, entre os livros que folheava, descobriu um livro que parecia ter sido escrita por ela: “Emocionada, eu pensava: mas esse livro sou eu!” Só depois soube tratar-se de um livro de autora consagrada: Katherine Mansfield. Esses livros marcantes e muitos outros formaram o “caldo de cultura” que matizaram essa instigante obra tão singular cuja vertente principal buscou continuamente traçar a longa viagem interior do ser humano em direção à sua essencialidade.

A Escola

Entretanto, a expansão do ensino não conduziu à sua democratização como era esperado, e os professores passaram então a ser acusados de meros agentes de reprodução de conteúdos desgastados. Em decorrência dessa situação, a profissão docente mergulhou numa crise de identidade que persiste até os dias de hoje. A saída dessa crise obriga especialistas e interessados no assunto a repensar relações entre a escola e a sociedade e a procurar saídas para tal situação. Os professores, em sua maioria, são técnicos cuja tarefa consiste na aplicação e repetição de ideias e procedimentos elaborados por outros grupos sociais ou profissionais.

António Nóvoa, professor da Universidade Nova de Lisboa, em artigo intitulado “Relação Escola-Sociedade: Novas respostas para um velho problema” (1998), observa o grande prejuízo pedagógico que ocorre, nos dias atuais, atingindo diretamente escola-professor-aluno, motivado pela inflação das tarefas diárias na escola e consequente sobrecarga de atividades envolvendo docentes e discentes:

A intensificação leva os professores a seguirem por atalhos, a economizarem esforços, a realizarem apenas o essencial pra cumprirem a tarefa que têm entre mãos; obriga os professores a apoiarem-se cada vez mais nos especialistas, a esperarem que lhes diga o que fazer, iniciando-se um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos. A qualidade cede o lugar à quantidade. Finalmente, é a estima profissional que está em jogo, quando

o próprio trabalho se encontra dominado por outros actores. (APPLE; JUNGCK, 1990, p. 156).

Dentro desse contexto, é que procuramos avaliar a dialética aluno *versus* professor no conto "Os desastres de Sofia", inserido no livro *Felicidade clandestina* e, mais tarde, em *A Descoberta do Mundo*. O professor em questão não é uma pessoa vocacionada a essa profissão, fato que o leva a um constante estado de mal-humor e irritação diante dos alunos, tornando as aulas enfadonhas e sem nenhum atrativo àqueles adolescentes. Por se achar nitidamente deslocado no contexto escolar, atrai a atenção de Sofia, uma aluna também deslocada naquele universo, que se compraz em perceber que leva diariamente seu mestre ao auge da exasperação. Os duplos interagem nesse espelhamento grotesco, parodístico e irônico, acabando fatalmente por serem atingidos em suas sensibilidades:

O professor era grande e silencioso, de ombros contraídos. Usava paletó curto demais, óculos sem aro, com um fio de ouro encimando o nariz grosso e romano. E eu era atraída por ele. Não amor, mas atraída pelo seu silêncio e pela controlada impaciência que ele tinha em nos ensinar e que, ofendida, eu adivinhara. Passei a me comportar mal na sala. Falava muito alto, mexia com os colegas, interrompia a lição com piadinhas até que ele dizia vermelho: - Cale-se ou expulso a senhora da sala. Ferida, triunfante, eu respondia em desafio: pode me mandar! Ele não mandava senão estaria me obedecendo. Mas eu o exasperava tanto que se tornara doloroso para mim ser o objeto do ódio daquele homem que de certo modo eu amava. (LISPECTOR, 1999, p. 259).

Nos textos de Clarice, o leitor encontra uma crítica frequente à perpetuação dos arquétipos, mitos e papéis femininos. A escritora mostra que a tradicional definição do padrão de feminilidade é um complemento subserviente à identidade masculina, fato que surge atrelado às estratégias discursivas da ironia e da paródia, criando, no leitor, um efeito de estranhamento e um sentido de deslocamento

em torno da ideia de ser mulher num mundo dirigido por homens. Contrastando com o discurso canônico estabelecido, através da atuação da paródia, seus discursos subvertem e, muitas vezes, desarticulam o discurso vigente, questionando a existência de uma "identidade feminina".

Sofia, mediante a conturbada relação de amor e ódio com seu professor, atravessa um ritual de passagem em direção à sua maturidade, na desesperada ânsia de receber atenção e amor. Mulherzinha de 9 anos, é precoce, insubordinada, rebelde, sofre de uma culpa milenar porque está enamorada por seu professor, quando passa a analisar o seu envolvimento com ele, alguns anos depois, ao receber a notícia da morte do ex-mestre. De certa forma, Clarice põe em debate a questão do alto preço que pagam as vozes femininas quando enfrentam as normas masculinas.

No texto intitulado "As grandes punições" do livro *A Descoberta do Mundo*, Clarice tem um companheiro de turma, muito amigo, Leopoldo, que vai protagonizar um episódio que marcou a vida daquela aluna. A narradora vai pontuando a camaradagem da dupla, desde os primeiros tempos da escola:

E no dia seguinte já éramos os dois impossíveis da turma. Passamos o ano ouvindo nossos dois nomes gritados pela professora – mas, não sei por que, ela gostava de nós, apesar do trabalho que lhe dávamos. Separou nossos bancos inutilmente, pois Leopoldo e eu falávamos lá o que falávamos em voz alta, o que piorava a disciplina da classe. Depois passamos para o primeiro ano primário. E para a nova professora também éramos os dois alunos impossíveis. Tirávamos boas notas, menos em comportamento. (p. 40).

Mas um procedimento da Diretora tirou o norte daquela pequenina aluna: tratava-se de fazer o levantamento do nível mental das crianças do Estado, por meio de testes. As crianças consideradas mais vivas e espertas faziam o teste numa turma mais adiantada. Quando a Diretora terminou a explicação e saiu da sala, a professora determinou que Leopoldo e Clarice faziam uma espécie de exame no quarto ano. "E levei uma das dores da minha vida" (p. 41). Na opinião da professora, fazer o exame na turma que cursavam seria fácil demais para a dupla. "Mas os nossos dois nomes de novo citados juntos revelaram-me que chegara a hora da punição divina" (id., ibid.).

No meio de crianças grandalhonas, professora desconhecida e sala desconhecida, a menina começou a chorar e, tanto chorou, que não conseguiu concentrar-se na orientação que a “severa professora” dava para a turma: “- Até eu dizer *agora!* Não olhem para o papel. Só comecem a ler quando eu disser. E no instante em que eu disser *chega!*, vocês param no ponto em que estiverem”. Leopoldo procurava tranquilizá-la: disse para ela ler as perguntas e responder o que soubesse. “Leopoldo, além de escrever, ocupava-se de mim” (id., ibid.).

Anos depois, Clarice mudou de escola e foi para o Ginásio Pernambucano, onde reencontrou Leopoldo: “E foi como se não nos tivéssemos separado” (p. 42). No terceiro ano do ginásio, a família de Clarice mudou-se para o Rio de Janeiro. E soube que, mais tarde, Leopoldo transformou-se num afamado matemático, ao resolver um teorema considerado insolúvel desde a mais alta Antiguidade e que era chamado constantemente para fazer conferências na Sorbonne. “Quanto a mim, choro menos” (id., ibid.).

Apesar de o texto envolver uma grande amizade e afinidade entre duas pequenas crianças, colegas da mesma escola e da mesma sala, vemos que o título “As grandes punições” enfatiza o lado negativo da escola e do acompanhamento pedagógico. Para uma pequena criança sensível como Clarice, com toda carga da cultura judaica, “punição” e “culpa” estão presentes, em todo momento do cotidiano. Ainda mais porque ela veio ao mundo incumbida da bela missão de curar a mãe, com seu nascimento - o que não aconteceu - passando a menina a sentir-se culpada e fracassada, aludindo frequentemente a esse episódio, em várias crônicas e contos.

As grandes punições acabaram ocorrendo por uma falta de entendimento entre professora e aluna. Fazer testes para detectar o nível mental dos alunos estava acima da linha de compreensão daquela esperta aluna - que, para as brincadeiras, comandava a turma, mas, para outros tipos de raciocínio ficava tímida e assustada. Tão assustada que perdeu o controle de raciocínio, chorando copiosamente, não conseguindo escrever uma palavra sequer, embora a professora tentasse, generosamente, depois de terminada a experiência, acabar com as aflições da aluna. Aliás, esse procedimento deveria ter sido feito antes dos testes, dirimindo todas as dúvidas da menina, a fim de que participasse normalmente da nova experiência. Essa é uma das grandes falhas da escola de todos os tempos: não saber tratar o aluno individualmente, com suas idiossincrasias, massificando o tratamento dispensado aos discentes, com faixa etária, problemas e índoles as mais variadas.

Uma boa aprendizagem exige a participação ativa do aluno de

modo a construir e reconstruir seu próprio conhecimento. Para isso, há a exigência de criação de um ambiente de aprendizagem de caráter construtivista, onde os alunos possam manipular objetos e ideias e negociar significados entre si e com os professores. A concepção desse ambiente é de fundamental importância para tornar o ensino experimental mais significativo, em busca do desenvolvimento de habilidades, capacidades e competências, das maneiras mais diversificadas. São raras as situações de aprendizagem previamente planejadas que motivem o aluno a refletir sobre sua ação junto às fases da prática, ou estratégias que levem os alunos a discutirem entre si com o intuito de construir o conhecimento de forma colaborativa.

Outras lições

Meu pai queria que as três filhas estudassem música. O instrumento escolhido foi o piano, comprado com grande dificuldade. E professora mais gorda não podia ser. Era literalmente obesa e tinha mãos minúsculas. Era certo o seu nome: Dona Pupu. Para mim as lições de piano eram uma tortura. Só duas coisas eu gostava das lições. Uma era um pé de acácia que aparecia empoeirado a uma curva do bonde e que eu ficava esperando que viesse. [...] A outra: inventar músicas. Eu preferia inventar a estudar. Tinha nove anos e minha mãe morreria. A musiquinha que inventei, então, ainda consigo reproduzir com dedos lentos. Por que no ano em que morreu minha mãe? A música é dividida em duas partes: a primeira é suave, a segunda meio militar, meio violenta, uma revolta suponha. (LISPECTOR, 1999, p. 51-2).

Segundo Nádya Gotlib (1995, p. 83), o apego a cenários imaginários, entre o universo da fantasia e o da triste realidade, sob forma de histórias inventadas, parece que sempre marcou o trajeto da escritora. Sua família não tinha formação artística, mas tinha vocação para a arte e a erudição. Seu pai gostava de ler, apreciava música, tinha tendência para as matemáticas e carregava uma tristeza: não ter podido estudar. Clarice o considerava um grande matemático e Tânia afirmava que ele tinha muita cultura bíblica. Também conhecia ídiche

muito bem e recebia jornal de New York, *The Day*, em ídiche.

Sua mãe escrevera muitos diários e poemas que não publicara e que acabaram se perdendo, fato que Clarice só tomou conhecimento na ocasião do casamento de seu filho Paulo. Suas duas irmãs, Elisa e Tânia, também eram escritoras. Clarice gostava de ouvir e de inventar histórias e confessava que o seu ideal era que uma história nunca acabasse:

Antes dos sete anos eu fabulava. Eu ensinei a uma amiga um modo de contar histórias. Eu contava uma história e quando ficava impossível de continuar, ela começava. Ela então continuava, e quando chegava em um ponto impossível, por exemplo, todos os personagens mortos, eu pegava. E dizia: "Não estavam bem mortos". E continuava.

(GOTLIB, 1995, p. 84).

Esse "não terminar nunca", segundo Nádía Gotlib, não caracterizará a própria marcha da ficção de Clarice, na medida em que se apresenta como um processo que tenta explorar a intimidade. Ela própria afirmava que, quando criança e adolescente, logo sentia um ambiente e apreendia a atmosfera íntima de uma pessoa. Mas Nádía observa que nem a observação arguta que pratica desde criança, nem a experiência que vai adquirindo enquanto se torna adulta, livram-na da surpresa e do mistério. A surpresa diante do mistério da vida e do amor, ou diante dos caminhos secretos da natureza, produto de agudo senso de observação, por vezes um tanto cômica, será o motivo principal de suas histórias.

Referências

BARBOSA, Maria José Somerlate. *Clarice Lispector: Dês/Fiando as teias da paixão*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

COLOMER, Teresa. *A Formação do Leitor Literário*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

GOTLIB, Nádía Battella. *Clarice: uma vida que se conta*. São Paulo: Ática, 1995.

IANNACE, Ricardo. *A leitora Clarice Lispector*. São Paulo: Editora da

Universidade de São Paulo, 2001.

LISPECTOR, Clarice. *A Descoberta do Mundo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

MORAES, Silvia Elizabeth. *Currículo e Formação Docente: Um Diálogo Interdisciplinar*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

MOSER, Benjamim. *Clarice, uma biografia*. Trad. José Geraldo Couto. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

NUNES, Benedito. *O Drama da Linguagem: uma leitura de Clarice Lispector*. São Paulo: Ática, 1995.

SERBINO, Raquel Volpato et al. (Org.). *Formação de Professores*. São Paulo: UNESP, 1998.

RESUMO

O repertório de leituras de Clarice Lispector, incluindo seus textos escritos de natureza interpretativa e/ou crítica, nos apresenta a miscelânea de cultura que atravessa sua obra. A estrutura dos escritos de Clarice Lispector é frequentemente comparada ao desenvolvimento das tragédias gregas. Através das ações dos heróis mitológicos e dos ritos epifânicos de iniciação, que apontam para a ebulição interior das principais personagens de seus livros, sob o impacto das revelações que elas recebem e que se somam às coações de seus contextos sócio-culturais, assistimos às transformações que se operam em crianças e adultos, tornando-se marca indispensável nas estruturas de seus textos.

Palavras-chave: Leituras; Conhecimento; Clarice Lispector; Estrutura do texto.

ABSTRACT

Clarice Lispector's reading repertory, meaning her written texts of interpretative and critical nature, by means of materializes references in form of readings, writings, and rewritings, show the mixt of cultures that goes through her work. Therefore, besides being a story of her texts, the book shows, more comprehensively, the story of knowledge. The structure of Clarice Lispector's writings is frequently compared to the development of greek tragedies, to the journeys of mythological heroes and to the epiphanic rites of initiation, describing the interior

