

APONTAMENTOS SOBRE UMA “LEITURA DO EU” EM CONTOS DE CLARICE LISPECTOR

Mariana Pereira Guida¹

Universidade Federal de Alfenas

Resumo: Os apontamentos expostos no presente artigo constituem uma perspectiva da proposta de verificar na narrativa de Clarice Lispector uma profícua fonte para o escopo de obras utilizadas em aulas de Língua Portuguesa no início do Ensino Médio. Ao pontuarmos sobre a questão da proximidade da ficção clariciana com o aluno, tomamos por pedra de toque a possibilidade de encontro entre um “eu” praticado tanto no texto da autora quanto na leitura do jovem. A premissa justifica-se na medida em que se confluem algumas reflexões sobre a “tensão dissonante” e a “pluralidade” que se dão na expressão de conteúdos complexos na escrita moderna (FRIEDRICH, 1978), com o tratamento visual dado a uma “tensão conflitiva” (NUNES, 1989), que se delineia nos contos de Clarice. O estudo tomará os contos *Os desastres de Sofia* e *Felicidade clandestina* como exemplos desse gênero representativo da obra clariciana. Finalmente, deter-nos-emos à linguagem corrente e às imagens claras como símbolos de elementos abstratos da alma, que, em seu texto, descrevem o que Arnaldo Franco Junior (2004) caracteriza como uma “metáfora orgânica”.

Palavras-chave: Clarice

Lispector, Ensino de literatura, Leitura, Leitura de textos literários, Clarice Lispector.

Abstract: The reflections in this article constitute a perspective of the proposal for use the narrative of the writer Clarice Lispector as a prolific source for the scope of literary texts used in Portuguese Language classes at the beginning of high school. In it, the question of proximity of Lispector’s fiction with the student

1. Graduanda em Letras – Português pela Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG). O presente artigo foi desenvolvido à luz de apontamentos obtidos nas atividades do Programa de Iniciação Científica Voluntária (Pivic) da referida instituição. A leitura do referencial teórico, bem como o desenvolvimento da pesquisa, começaram no segundo semestre do ano de 2013, contando com a orientação da Professora Dra. Aparecida Maria Nunes.

is paramount, and to discuss it, we will consider the possibility of an encounter between the “Self” practiced both in the text of the author, as in student reading. The proposition is justified when we see the mutual influences between the ideas of “dissonant tension” and plural character, which occur in the expression of complex contents of modern writing (Friedrich, 1978), and the visual aspect given to the “conflictive tension” (Nunes, 1989) which are described in the tales of Clarice. The study will identify the tales “Os desastres de Sofia” (The disasters of Sofia) and “Felicidade Clandestina” (Clandestine happiness) as representative examples of this genre in the writings of the author. Finally, we will focus on the plain language and on the clear images as symbols of abstract elements of the soul that describe what Arnaldo Franco Junior (2004) characterizes as an “organic metaphor” in Lispector work.

Keywords: literature teaching, reading, reading of literary texts, Clarice Lispector.

I. O Solipsismo nas aulas de literatura e a multiplicidade criativa na realidade do aluno

Os recentes resultados em pesquisas realizadas nas áreas de alfabetização e letramento escolar têm demonstrado insuficiência da competência leitora de alunos do Ensino Básico brasileiro. A exemplo disso, o desempenho dos estudantes que participaram do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), em 2012, caiu dois pontos na avaliação de leitura, dois a menos do que o de 2009 (BRASIL, 2012, p. 43).

A situação ainda é mais agravante quando observamos que a leitura de textos literários, um potencial recurso didático dentre aqueles que poderiam contornar tais resultados, está completamente distante da apropriação da língua escrita através da literatura nas escolas. Ora, todos nós consentimos que a literatura é, antes de mera fonte de informações históricas e conceitos estéticos, um produto humano descrito sob uma forma de linguagem; logo, o domínio da língua escrita pelo aluno que se depara com um texto literário (muitas vezes considerado pelos profes-

sores como “difícil” para os alunos) deveria incitar a identificação entre ambos. Pelo simples fato de o aluno “viver e agir em um meio de significados e valores aceitos”, é que “suas respostas se tornam inteligentes ou ganham sentido” (DEWEY, 2007, p. 53).

Por isso, é compreensível que as diretrizes para professores do Ensino Básico e os programas de formação continuada voltem-se para o que o teórico John Dewey, acima citado, caracteriza como *experiência reflexiva*, deixando em segundo plano o metodismo da historiografia literária, fortemente arraigado às aulas de literatura para tratar no texto literário os aspectos que nele se assemelham à vida do homem, à vida dos alunos. Ainda muitos professores acreditam que a periodização em escolas literárias e o biografismo que caracterizou o ensino do século XIX podem fornecer elementos mais que suficientes para a leitura crítica de determinada obra. Esse caráter impositivo de um conhecimento pronto e irrefutável a ser “absorvido” com automatismo pelos alunos, que se veem impelidos a memorizar passagens históricas e conceitos na maior parte das vezes abstratos ao seu entendimento, não raro, distancia o educando de determinada obra e/ou autor. E esse hiato pode ainda ser maior, pelo simples fato de que a linguagem da ficção se apresenta estranha a ele. Em outros momentos, a temática ou a proposta do escritor não são examinadas pelo professor com vistas a serem incorporadas pelo aluno, em seu universo cultural, para que, a partir de um primeiro nível de entendimento ou, talvez, de empatia, possa o aluno, por si só, realizar outros níveis de leitura, como quer qualquer produção artística. Afinal, é para isso que servem a literatura e as artes em geral. Se o leitor não absorver a obra em seu universo, se não se sentir transformado pela leitura, a obra não cumpriu seu papel e, portanto, o seu destino.

Acreditamos que a iniciativa de incentivar um contato particular e direto entre os jovens e o texto literário permitiria a estes últimos “[...] uma oportunidade para a investigação e a experimentação, para testar as ideias

que se tem sobre as coisas [...]” (DEWEY, 2007, p. 64). Não obstante, a tal percepção, não cabem julgamentos relativos a inatismos da leitura de fruição; identificar e percorrer conscientemente os caminhos da escrita literária demanda que estes, primeiramente, sejam apresentados ao leitor e, no caso do aluno, explorados em textos que possibilitem a este fazê-lo.

Como observamos anteriormente, no Ensino Médio a literatura passa a ser discriminada no currículo escolar como uma “disciplina” dentro das aulas de Língua Portuguesa, na qual a biografia de autores e as características prototípicas das escolas literárias são a orientação principal das aulas. Devemos ressaltar aqui que, somente a partir da década de 1960, com a inauguração dos estudos da Estética da Recepção, é que ocorreu um redimensionamento sistemático da figura do leitor no processo que, até então, privilegiava apenas o autor como o “dono” do sentido do texto. Para Iser (1979) e, sobretudo, os teóricos da Estética da Recepção, o leitor é considerado elemento fundamental para a leitura do texto, ao construir perspectivas e mecanismos de compreensão e interpretação a partir do texto que lê. Interpretação essa mediada pelas experiências de vida e pela experiência que acumula enquanto leitor (JAUSS, 1994, p. 24).

Por isso, no presente estudo, tomaremos a concepção de interpretação da obra de arte como uma leitura do indivíduo mediada por um código simbólico sobre as experiências dele próprio com o outro e com o mundo. A literatura, aqui tomada como arte enquanto representação do homem pela linguagem, deve ser apresentada ao aluno sob este aspecto pelo professor; desse modo, essa manifestação de um *eu* no *outro* – o texto literário – germinará ainda no contato direto do leitor com o código escrito. Sobre esse aspecto, Ezequiel Theodoro da Silva (1992) pontua que a abertura do leitor para esse documento, em si contendo uma constelação de possibilidades de significação, exige um trabalho interpretativo no sentido de *destacar* aqueles aspectos que serão apropriados pela compreensão.

Percebemos, desse modo, que o processo de *desvelamento* em que se dá a leitura está intrínseco ao indivíduo que decodificará os elementos simbólicos dispostos no texto para dar-lhe uma interpretação, o que evidencia o caráter subjetivo da leitura. O leitor deve dialogar com o texto, portanto, preenchendo criativamente as lacunas de sentido que o próprio texto lhe oferece, conforme recomenda Ingardem (1965, p. 47).

Uma vez considerado o caráter da experiência humana na arte literária, segundo os apontamentos expostos, é imperativo nos perguntarmos: qual não seria, então, a reação do aluno ao identificar sua vida, suas experiências e seus desejos em uma obra literária discutida na aula de Língua Portuguesa?

Considerando a efetiva participação do leitor no processo de apreensão da obra de arte, é importante que perscrutemos, então, alguns desdobramentos na articulação do código – a linguagem – em termos estéticos e culturais da representação. Nesse sentido, poderíamos afirmar que, ainda que se trate – a princípio – de uma relação impessoal a que se estabelece entre texto e leitor, os conhecimentos de mundo compartilhados durante a leitura unem, pelo ato de ler e o ato de escrever, escritor e leitor. Processo descrito por Beth Braith (2010), tal ação ao definir o fazer literário como um “recolocar em pé o vivo, o imaginado ou a mistura das duas coisas, por meio da linguagem e, generosamente, oferecer vivências e percepções aos que tem acesso ao seu texto” (p. 134).

Da mesma forma, a autora também nos remete à alquimia que se dá no processo da leitura literária pela reprodução do texto *Modernidade bucólica*, de Cristovão Tezza, para o jornal *Folha de S.Paulo*: “Toda literatura é um olhar articulado sobre o mundo, que se define do detalhe do vocabulário à arquitetura do tempo e do espaço” (TEZZA apud BRAITH, 2010).

Recorremos a Clarice Lispector, autora muitas vezes considerada complexa e introspectiva, justamente pelo seu texto sensível – no sentido lato de concepção do termo, para corroborar a propositura que ora se

apresenta. Detentora de uma narrativa hermética, talvez, para alguns, a escolha da ficção clariciana para desenvolver nossos argumentos não fosse apropriada. Mas, justamente pelas características de obra de difícil apreensão, é que nos valem para o exame da aproximação entre leitor e literatura. As personagens e situações suscitadas pela autora de *Perto do Coração selvagem* expõem-se “nuas” ao leitor e se constituem genuínas em suas expressões. Quando o universo ficcional de alguma forma encontra similitude facilmente reconhecível na “vida vivida”, o leitor ainda em formação pode ser iniciado com melhores resultados, justamente por ser remetido a conhecimentos e impressões particulares, nas quais tais elementos foram, de fato, experienciados ou se coadunam em uma perspectiva plausível no imaginário.

Aliás, esse é o principal fator pelo qual a discussão que empreendemos obedece, conscientemente conduzida pelo professor, a leitura de Clarice Lispector pode dizer muito ao leitor neófito. A esse propósito, a própria Clarice apresenta-nos os limiares entre o experimentar e o pensar, no trecho de *A descoberta do mundo*:

Porque entregar-se a pensar é uma grande emoção, e só se tem coragem de pensar na frente de outrem quando a confiança é grande a ponto de não haver constrangimento em usar, se necessário, a palavra outrem. Além do mais exige-se muito de quem nos assiste pensar: que tenha um coração grande, amor, carinho, e a experiência de também se ter dado ao pensar. Exige-se tanto de quem ouve as palavras e os silêncios - como se exigiria para sentir. (LISPECTOR, 1999, p. 4).

Clarice está à procura de um leitor de “alma já formada” que, ao lê-la nas entrelinhas, realize a interação de subjetividades entre autor e leitor, complementando as significações mediante os vazios do texto que ela de-

senha. Essa circunstância, contudo, não impede o leitor em formação de participar do processo. Vale mencionar, nesse caso, a resposta de Clarice para Júlio Lerner, na última entrevista que concedeu em fevereiro de 1977 e levada ao ar, pelo programa Panorama da TV Cultura de São Paulo, logo após a morte da escritora, em dezembro de 1977. Lerner desejava saber qual trabalho dela Clarice considerava que fosse mais aceito pelo público jovem. E a escritora responde:

__ Por exemplo, o meu livro *A paixão segundo G.H.*, um professor de português do Pedro II veio até minha casa e disse que leu quatro vezes e ainda não sabe do que se trata. No dia seguinte uma jovem de 17 anos, universitária, disse que este é o livro de cabeceira dela. Quer dizer, não dá para entender.

Logo, a escolha de Clarice Lispector como autora em potencial para este estudo deve-se, dentre outros fatores, principalmente pelo flerte que sua obra estabelece com a experiência sensível do humano que se dá nas nuances da linguagem. Benedito Nunes caracteriza essa linguagem como uma anamnese, uma vez que “cristaliza, já nas palavras, a experiência de que se distancia e que fora das palavras não pode ser compreendida” (NUNES, 1989, p. 146).

A exemplo desta proposta, os contos *Os desastres de Sofia* e *Felicidade clandestina* serão comentados a seguir, no tocante dos aspectos que pontuamos ser relevantes à compreensão do texto literário pelo aluno.

2. Os limiares entre O compreender e o sentir: experimentando a literatura

Em *Os desastres de Sofia*, encontra-se uma garota em pleno estado de descoberta do mundo e das pessoas ao seu redor, das sensações e,

consequentemente, de si própria. Em meio à frenesia e à volatilidade dessa *roda viva* surgem a escola e, com ela, o professor. Ambos os signos, tão corriqueiros a nós – já exaustados pelas decorrências de suas representações –, são totalmente inéditos à menina que, em resposta, os encara como todo e qualquer homem o faz antes da racionalização: experimentando, tocando, sentindo.

A busca pela revelação dos sentimentos, em detrimento da revelação da razão, para além de mera imaturidade, revela-se, sobretudo, um genuíno aprender:

[...] eu não podia me arriscar a aprender, não queria me disturbar – tomava intuitivo cuidado com o que eu era, e com vaidade cultivava a integridade da ignorância. (LISPECTOR, 1998, p.102)

Introduzindo-nos despretensiosamente nos pensamentos da garota de nove anos, Clarice nos mostra que a curiosidade e a sede de compreender são inatas ao homem e que, antes de buscar conhecer o mundo que o cerca, é preciso conhecer a si mesmo de fato. Não obstante a aparente simplicidade da tarefa, observar as experiências do homem consigo, com o próximo e com o mundo em busca de um entendimento torna-se uma tarefa árdua para aqueles que procuram não cair no sentimentalismo. As reflexões de Hugo Friedrich (1978) sobre a lírica moderna são, neste ponto, relevantes à ficção clariciana:

Ela prescinde da humanidade no sentido tradicional, da “experiência vivida”, do sentimento e, muitas vezes, até mesmo do eu pessoal do artista. Este não mais participa em sua criação como pessoa particular, porém como inteligência que poetiza, como operador da língua, como artista que experimenta os atos de transformação de sua fantasia imperiosa ou de seu modo irreal de ver num assunto qualquer, pobre de significado em si mesmo. (FRIEDERICH, 1978, p. 17).

A menina da história, ao recusar inexoravelmente a conduta que lhe foi imposta – “[...] com a cólera de quem ainda não foi covarde [...]” (LISPECTOR, 1998, p. 87) -, acaba não apenas descobrindo a si mesma, como também concebendo questões essenciais à alma. Também inconscientemente, vai ao encontro da incógnita figura do professor e, simbolicamente, vê-se frente à incoerência da premissa da instituição escolar: “Irritava-me que ele obrigasse uma porcaria de criança a compreender o homem” (LISPECTOR, 1998, p. 104).

Tal estado de angústia pelo não (re)conhecimento se traduz também em toda a história, permitindo-nos associar a voz que fala a um “[...] sujeito lírico como uma disposição neutra, como uma totalidade interior que não se prende a uma sensação precisa” (FRIEDERICH, 1978, p. 28).

Todavia, os contos de Clarice apresentam uma particularidade que irrompe de determinados contextos, o que Benedito Nunes caracteriza como *tensão conflitiva*:

Num bom número de contos, associam-se a esse confronto, de natureza visual, os dois motivos, que são recorrentes nos romances de Clarice Lispector, da potência mágica do olhar e do descortínio contemplativo silencioso, este interceptando o circuito verbal (1989, p. 88).

Nesse momento, o que há de mais intrínseco à personagem vem à tona, revelando-se “diversamente condicionado e qualificado em função do desenvolvimento que a história recebe” (NUNES, 1989, p. 84).

Em *Os desastres de Sofia* esse momento está claramente exposto no primeiro diálogo da menina a sós com o professor. Ela, ainda em estado de dispersão e “vermelha de uma felicidade irrepresável” (LISPECTOR, 1998, p. 106), defronta-se com ele, que estabelece o diálogo sobre a composição da aluna. Após pouco tempo de conversa e já distante dos olhos do homem que a impelia à contestação, reflete:

E tudo isso o professor agora destruía, e destruía meu amor por ele e por mim. Minha salvação seria impossível: aquele homem também era eu. Meu amargo ídolo que caíra ingenuamente nas artimanhas de uma criança confusa e sem candura, e que se deixara docilmente guiar pela minha diabólica inocência... (IDEM, p. 113).

Sofia enfim entendeu e, puerilmente, nos levou a fazê-lo também: compreender o mundo prescinde de compreender o homem, que prescinde de compreendermos a nós mesmos.

Felicidade clandestina nos apresenta novamente uma menina, não mais desbravadora do estranho mundo que a cerca, mas deslumbrada particularmente pelo universo que a literatura poderia lhe proporcionar. Contudo, paralelamente a esse aspecto, a trama também inicia a protagonista no mundo das paixões humanas e da redenção, ilustrada pelo sadismo da antagonista (a menina dona do livro) e do sentimento de misericórdia da mulher que lhe empresta o livro (a mãe da antagonista).

A narrativa, em síntese, desenvolve-se sob o desejo extremado pelo contato com a leitura, algo não tão frequente na *geração cyborg* do século XXI. Clarice descreve toda essa ânsia sob o limiar da sensação e da representação, como caracteriza Benedito Nunes:

Autoconhecimento e expressão, existência e liberdade, contemplação e ação, linguagem e realidade, o eu e o mundo, conhecimento das coisas e relações intersubjetivas, humanidade e animalidade, tais são os pontos de referência do horizonte de pensamento que se descortina na ficção de Clarice Lispector. (NUNES, 1989, p. 99).

Imersa no novo mundo que lhe é apresentado pelos livros, a protagonista é tentada pela possibilidade de estar de posse de *As reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato, obra que lhe seria emprestada por uma colega. Mas o desejo da leitura é imediatamente frustrado pela “maldade”

(LISPECTOR, 1998, p. 9) da antagonista que inventa desculpas, uma após a outra, para não concretizar o ato da entrega do livro. A “tortura chinesa” (IDEM, p. 9) a que a protagonista da história é submetida durante todos os empecilhos postos pela colega se prorroga até o momento em que a mãe desta, percebendo o que estava acontecendo e a maldade da filha, encerra o martírio entregando à garota o tão almejado livro “pelo tempo que eu quisesse” (IBIDEM, p. 10).

De posse do livro e em estado de êxtase, a menina da história transpassa-nos pela “tensão conflitiva” do texto clariciano. E o êxtase da experiência, o momento em que finalmente a protagonista está na posse do livro, compõe um dos mais belos relatos da literatura. “Como contar o que se seguiu” (LISPECTOR, 1998, p.10) da experiência daquilo que denominamos *felicidade*? Acompanhemos, pois:

Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. (LISPECTOR, 1998, p. 10).

O leitor se despede da garota em pleno estado de contemplação, que a autora resume, ousamos, dizer, em um *tratado*: “Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante” (LISPECTOR, 1998, p. 10).

3. A potência do imagético na linguagem da obra clariciano

Em toda a tessitura da narrativa de Clarice, a veracidade quase corpórea das sensações e situações vividas pelas personagens, bem como a

entonação dada à experiência humana, constituem importantes subsídios para o leitor neófito no mundo literário: a abstração, muitas vezes o maior empecilho para o acesso ao conteúdo da obra, torna-se menos obscura quando tange o universo comum daqueles em contato com ela.

Mas, em sua ficção, é possível notar, ainda, uma linguagem clara e “medularmente poética” (NUNES, 1989, p. 142). Nela, a complexidade das questões mais intrínsecas à alma das personagens toma a visualidade de elementos físicos, presentes na cotidianidade, o que corrobora com a concepção sobre a estética da escrita moderna de Hugo Friedrich:

O vocabulário usual aparece com significações insólitas. Palavras provenientes da linguagem técnica mais remota vêm eletrizadas liricamente. A sintaxe desmembra-se ou reduz-se a expressões nominais intencionalmente primitivas. (FRIEDERICH, 1978, p. 18).

A união tensional entre duas naturezas completamente distintas na obra de Clarice é descrita por Arnaldo Franco Junior como uma “metáfora orgânica que se define a partir da livre vivência do corpo, dos afetos, do erotismo e das sensações que, indissociados da subjetividade, fazem, do ser, um permanente devir” (FRANCO JUNIOR, 2004, pp. 33-34).

Em ambos os contos analisados, essa veia imagética é latente, proporcionando ao leitor o acesso às dimensões psicológicas das personagens. A figura intrigante e estranha do professor de *Os desastres de Sofia* assume em si toda sua paradoxalidade: “O professor era gordo, grande e silencioso, de ombros contraídos” (LISPECTOR, 1998, p. 98); “E olhou-me com olhos nus que tinham muitos cílios. Eu nunca tinha visto seus olhos que, com as inúmeras pestanas, pareciam duas baratas doces” (LISPECTOR, 1998, p. 108).

O sadismo incrivelmente adulto da dona do livro em *Felicidade clandestina* adquire matizes grotescos – “chupando balas com barulho” (LISPECTOR, 1998, p. 9) –, propagando-se inclusive às suas ações: “Ela

sabia que era tempo indefinido, enquanto o fel não escorresse todo de seu corpo grosso” (LISPECTOR, 1998, p. 10). Dessa forma, é possível depreender que a reificação da condição interna da personagem no espaço e no delinear da narrativa, por sua vez, pode prover ao jovem uma leitura imagética/visual do questionamento humano sinalizado em uma esfera metafísica do texto.

4. Lendo o mundo através da literatura

A pequena reflexão apresentada buscou dar continuidade a nossa hipótese sobre a utilização dos contos da autora Clarice Lispector no Ensino Médio como uma iniciativa fecunda na aproximação da literatura, em sua essência humana, com o aluno. Longe de depreciarmos a importância da historiografia literária no ensino de literatura, acreditamos ser possível não apenas promover uma leitura mais profunda do texto literário pela classe, como também um (re)conhecimento desta naquele.

Esse questionamento de ordem maior a que nos referimos estaria relacionado à capacidade da literatura perscrutar os sistemas simbólicos da vida humana contidos nos textos literários, que “trazem para dentro de suas construções, de forma crítica e criativa, a diversidade de visões do mundo, tensões constituintes de uma comunidade linguística e cultural, formas específicas de manifestação e representação” (BRAIT, 2010, p. 148).

O conto, por sua extensão, pelo seu dinamismo e sua condensação de informações, é um gênero cabível às exigências das aulas que envolvem a atividade de leitura. Por isso, expusemos aqui a proposta de abordagem dos contos *Os desastres de Sofia* e *Felicidade clandestina* com o intuito de demonstrar que a literatura, para além dos conceitos e títulos de obras que se encerram naquele universo específico, pode sinalizar uma ideia sobre o que se tem sobre o ensinar/aprender. Compreender as formas de pensamento do homem e os instrumentos dela provenientes, as constituições

sociais e de conduta criadas pelo mesmo, implica, em primeira instância, conhecer essa sua essência dual que se perfaz também sobre o sensível.

Assim, quando trabalhada pelo aspecto da representação do humano, do comum a todos nós, a literatura pode provocar a mesma atração e o mesmo interesse que a internet e a música, por exemplo, provocam no jovem, e o universo de experiências da literatura de Clarice Lispector pode ser um instrumento a ser utilizado para se alcançar esse fim.

Referências

- BRAIT, Beth. *Literatura e outras linguagens*. Editora Contexto, 2010.
- BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *PISA 2012: Relatório nacional*. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_PISA_2012_resultados_brasileiros.pdf. Acesso em: 25/04/2014.
- DEWEY, John. *Democracia e educação: capítulos essenciais*. Cap.3: O indivíduo e o mundo. São Paulo: Ática, 2007, p.47-70.
- FRANCO JUNIOR, Arnaldo. A identidade feminina em Clarice Lispector: tradição X descentramento. *Revista de Letras*, São Paulo, v 44, n.2, p. 33-45, 2004.
- FRIEDRICH, Hugo. *Estrutura da lírica moderna*, trad. Marise Curione e Dora Soares. São Paulo: Duas Cidades, 1978.
- JAUSS, H. R. *A História da Literatura como provocação à Teoria Literária*. São Paulo: Ática, 1994.
- INGARDEN, Roman. *A obra de arte literária*. 3.ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1965.
- ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: JAUSS, H. R. et al. (Org.). *A literatura e o leitor: textos de Estética da Recepção*. Trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 83-132.
- LISPECTOR, Clarice. *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

- LISPECTOR, Clarice. *Felicidade clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- NUNES, Benedito. *O drama da linguagem*. São Paulo: São Paulo: Ática, 1989.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 6ª, Ed. SP: Cortez Editora, 1992.

Recebido em: 14/05/14

Aceito: 10/10/14