

A formação leitora no texto de Clarice Lispector

Verônica Maria de Araújo Pontes ¹ e Hilma Liana Soares Garcia da Silva ²

Resumo

Este trabalho tem o objetivo de apresentar uma análise em torno do conto *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector (1998), enfocando a sua personagem principal e relacionando as suas ações, enquanto ávida leitora, com o prazer que a leitura literária pode provocar. Além disso, suscitamos uma discussão sobre a escola e a formação de leitores. Com esse propósito, procuramos esclarecer o leitor sobre o conceito de leitura, de leitor, de literatura infantil e o que se diz a respeito ao prazer de ler. Para isso, utilizamos como método um estudo comparativo, alicerçado nos aportes teóricos de Barthes (1973), Smith (1997), Araújo (1996), Coelho (2007), Braith (2013), Zilberman (2012), entre outros.

Palavras chave: leitura, literatura infantil, prazer de ler, leitor.

Introdução

Os textos literários e as suas mais diversas temáticas possibilitam refletir sobre aspectos do cotidiano e relacioná-los com as nossas vivências e, por que não dizer, até mesmo com os nossos anseios profissionais e pessoais. Desse modo, o conto “*Felicidade clandestina*”³ foi o texto por nós escolhido para refletir sobre a literatura infantil e o prazer de ler. Para isso, utilizaremos o método comparativo para realizarmos uma análise da personagem principal do conto, sua afeição pela leitura e a relacionaremos com o nosso conceito de leitura, leitor, literatura infantil, no que diz respeito ao prazer de ler e, consequentemente, à estética da recepção, fazendo relações com o texto. Ainda nesse viés, discutiremos o papel da escola no que se refere à formação de leitores literários no contexto social de mudanças econômicas, políticas e, principalmente, tecnológicas, na qual o processo interativo é veloz, plural e constante.

O texto “*Felicidade Clandestina*” foi lançado por

Clarice Lispector no ano de 1971, em um livro que leva o mesmo nome. Em seu texto, Clarice, com o seu estilo peculiar e sua narrativa envolvente, aborda a temática da felicidade e a associa ao prazer que a leitura de um livro pode provocar. Duas personagens femininas ganham destaque central nesta obra clariciana. Uma por ter o poder de ter e outra por cultivar o desejo de ter algo que muito anseia, mas não lhe pertence, a saber, um livro. É válido ressaltar que nesse enredo sugestivo e instigante se entrelaçam outras temáticas, como a inveja, a maldade, a ansiedade, a paciência e a persistência, fatores que o tornam profundo e surpreendente.

A partir do texto, poderíamos escrever sobre a própria autora Clarice Lispector, sobre o livro desejado pela personagem principal do enredo, intitulado *As Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato, entre outros assuntos a que o próprio texto induz a refletir. No entanto, escolhemos analisar a garotinha do texto que persegue cotidianamente uma colega que possui um livro que ela quer ler.

Ao falar-nos da perseguição frequente do livro por uma personagem infantil, Clarice Lispector desperta-nos para a reflexão sobre o desejo de ler tão realçado em seu texto e que, para nós, educadores, faz sentido em nossa longa busca pela formação de leitores a partir da escola.

Inicialmente, explicaremos como percebemos a leitura e o leitor nesse contexto educativo, pedagógico e escolar do qual fazemos parte e, de seguida, refletimos sobre ele.

Ler: uma relação entre o indivíduo e o mundo

Entendemos ler como uma ação que caracteriza toda a relação existente entre o indivíduo e o mundo que o cerca. Essa ação não é mecânica, nem muito menos estática, mas uma atividade em que se admi-

¹ Professora do Mestrado em Ensino da UERN/IFRN/UFERSA e do Doutorado e Mestrado em Letras da UERN. Pós-Doutora em Educação pela Universidade do Minho/Portugal.

² Mestranda em Ensino pela UERN/IFRN/UFERSA e Professora da Rede de Ensino do Estado do Rio Grande do Norte/Brasil.

³ LISPECTOR, Clarice. *Felicidade Clandestina*. São Paulo: Rocco, 1998.

P

tem as várias interpretações, associações e inferências. Intrínseca a isso, a possibilidade de desvendar os significados omitidos no texto, que podem ser deduzidos, inventados, na busca da consciência do ser no mundo, estabelecendo assim uma relação ampla com o texto e uma ação mediadora entre o ser humano e o contexto em que está inserido, possibilitando, dessa forma, uma compreensão do passado e a criação de expectativas em torno do que deseja para o seu futuro.

Sendo a ação de ler entendida dessa forma, concluímos que é uma ação complexa, que requer abstração, capacidade de pensar, de refletir, que envolve as informações apresentadas pelo texto com o que o leitor já tem e já traz consigo mesmo, designado por Smith (1991) como o seu repertório de leitura.

Assim, longe de ser uma ação estática, mecânica ou simples, o ato de ler, para Araújo (1996, p. 92):

Requer a mobilização e a interação de diversos níveis de conhecimento, o que exige operações cognitivas de ordem superior, quais sejam fazer previsões e inferências, categorizar, estabelecer relações e formular generalizações que possibilitem ao leitor aferir o sentido do texto. Esse processo de significação implica no uso da memória, da atenção, da imaginação e da representação, desencadeadoras dos níveis mais sofisticados da abstração.

Considerada assim, a leitura é um processo de significação, de construção do conhecimento que envolve o indivíduo interagindo com o texto, dialogando, envolvendo-o em teias de relações das mais diversas. Nesse viés, a leitura de um texto literário possibilita as mais diversas relações entre a obra e os fenômenos exteriores, a exemplo da compreensão do espaço, dos seres, das coisas, do outro e de si.

Assim, percebemos no texto “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector, que a garotinha que lá está, personagem principal, ao perseguir incessantemente o livro que quer tomar emprestado, compreende a importância da leitura para a sua vida, visto que, além das suas ações marcantes de busca pelo livro, faz reflexões diversas, entre elas, cita a outra colega como possuidora do “que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livraria.”

Desse modo, remetemo-nos a Braith (2019, p. 17), ao tratar sobre a importância da personagem:

Se quisermos saber alguma coisa a respeito de personagens, teremos de encarar a construção do texto, a maneira que o autor encontrou para dar

forma às suas criaturas, e aí pinçar a independência (ou não!), a autonomia e a “vida” desses seres de ficção, que fazem ponte entre a arte e a vida. É somente sob essa perspectiva, tentativa de deslindamento do espaço habitado pelas personagens, que poderemos, se útil e necessário, vasculhar a existência da personagem enquanto representação de uma realidade exterior ao texto.

Por esse ângulo, percebemos que os anseios da garotinha remetem para o objeto que não possui, o desejo de possuir o que é do outro, que por sua vez, não valoriza o objeto, mas sabe o poder que ele tem, não para si, mas para alguém que ansiosamente o deseja. Existe, então, entre as duas personagens do texto uma relação de poder, na qual uma se submete aos caprichos e à maldade da outra por persistência e vontade de ter em suas mãos o objeto que lhe permitirá momentos de prazer. Um fato fictício que faz ponte com acontecimentos da vida real.

Ao refletirmos sobre a ligação da ficção com a realidade, podemos, então, estabelecer uma relação direta dessa personagem, ávida por leitura, com o nosso aluno em sala de aula? As representações intrínsecas ao texto de Clarice revelam, realmente, fatos que acontecem em nossa realidade escolar? Verificamos, no entanto, que não é comum percebermos em nosso aluno essa busca incessante pela leitura, essa valorização do ato de ler, e então questionamos como a escola hoje se apresenta diante do atual mundo que exige cada vez mais pessoas possuidoras de sua própria opinião, capazes de compreender o contexto em que se acham inseridas, o que requer um envolvimento e entendimento de tudo o que há, e em seu mundo as palavras estão em todo o espaço vivido por elas.

Com essa afirmação, questionamos se a escola é realmente capaz de proporcionar esse gosto pela leitura e, mais especificamente, pela leitura literária. Quando falamos em leitura na escola, sentimos a necessidade de conceituá-la para que possamos ultrapassar certos conceitos que a tornam estanque e desvinculada da realidade do leitor, que passa a não vê-la como forma de prazer, e sim, para cumprir exigências escolares. Nesse cenário, percebe-se que a leitura literária na escola é utilizada, muitas vezes, apenas para fins didáticos. De acordo com Rezende (2013, p. 111):

Talvez um dos maiores problemas da leitura literária na sala de aula – que vejo, como possibilidade – não se encontra na resistência dos alunos à leitura, mas não falta de espaço – tempo na escola

para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração, ou seja, uma perspectiva de formação não prevista no currículo, não cabível no ritmo da cultura escolar, contemporaneamente aparentada ao ritmo veloz da cultura de massa.

Desse modo, o prazer do texto literário é posto em segundo plano em detrimento de seu uso associado às atividades didáticas.

Em nossa sociedade, o contato com a leitura é diário, as pessoas leem constantemente, antes mesmo de entrarem na escola. Não nos remetemos aqui à leitura, exclusivamente, de textos escritos, mas à leitura de mundo, à leitura de imagens, do outro, das coisas com as quais interagimos (Freire, 1996). E se a escola não considerar isso, estará concebendo a leitura como mera decodificadora do código escrito num processo mecânico, sem significado algum para o leitor.

Dessa forma, questionamos se a escola é realmente capaz de formar leitores que, como a personagem principal do texto aqui referido, lutem insistentemente para possuir um livro com o desejo de realmente o lerem. Pois, como afirma Petit (2013, p. 28-29),

[...] o leitor não é passivo, ele opera um trabalho produtivo, ele reescreve. Altera o sentido, faz o que bem entende, distorce, reemprega, introduz variantes, deixa de lado os usos corretos. Mas ele também é transformado: encontra algo que não esperava e não sabe aonde isso poderá levá-lo.

O que acontece é que a nossa escola de hoje está distanciando-se cada vez mais da formação do aluno-leitor que entenda a leitura como prazerosa, útil e capaz de modificação de visão do mundo, de ampliação de horizontes e de compreensão do contexto do qual faz parte. Para Cosson (2014), isso acontece devido aos textos literários estarem, muitas vezes, restritos às atividades pedagógicas.

Poderíamos listar aqui infinitas causas desse distanciamento, desde a formação dos professores até à falta de livros, de pessoas competentes nas bibliotecas, bem como a própria família.

Causas existem e são diversas, mas o que mais importa são as soluções, estas têm de aparecer, visto que a formação de leitores é propriamente função da escola e, especificamente, do ensino de língua portuguesa, senão não tem razão de ser.

Essa menininha do texto “Felicidade Clandestina”, que anda atrás do livro que quer ler, deveria ser o retrato, a própria imagem dos nossos alunos que, a partir do contato com os diversos textos na escola,

principalmente os literários, estariam ansiosos por novas leituras, por descobrir esse fantástico outro mundo em que realidade e fantasia se encontram, dialogam e divertem o leitor, estabelecendo relações profundas e verdadeiras entre ficção e realidade, possibilitando na magia das palavras fazer o leitor envolver-se e ser capaz de compreender esses dois mundos tão presentes em sua vida.

É importante ressaltar a leitura como uma atividade humana, que busca compreender os significados da escrita. É o que nos diz Barbosa (1990, p. 118): “Leitura é uma relação na qual o leitor, através de algumas estratégias básicas, reconstrói um significado do texto no ato de ler”. Dessa forma, o leitor é um ser ativo que participa do processo, podendo concordar ou discordar e tirar suas próprias conclusões do texto lido.

Assim entendemos que a garotinha do texto, por ser leitora que compreende o que lê e dialoga com o texto, foi capaz de tirar suas próprias conclusões sobre o livro atrás do qual corre, pois este não foi indicado por ninguém, mas foi sua própria escolha. Quanto a esse aspecto, Machado e Martins (2009, p. 8) nos dizem que “o leitor é um escolhedor [...] que muitas vezes desconhece, ele mesmo, os processos ou as práticas de seleção que envolvem as suas escolhas particulares”. Desse modo, a partir de suas ações, inclusive de suas escolhas, “a personagem aparece como o agente de um fazer” (Brait, 2013, p. 23), pois ela age e busca conquistar o seu objetivo, que é o objeto do seu desejo – o livro escolhido.

Diríamos ainda que essa menina que anseia veementemente pelo livro valoriza a leitura e vê nele algo tão prazeroso que a faz sofrer e continuar nesse sofrimento de busca diária, na esperança de um dia conseguir o que tanto quer.

Podemos deduzir que, nesse caso do texto, esse prazer pela leitura, esse gostar de ler, foi alcançado pela escola, visto sabermos que a maioria da população brasileira tem um baixo poder aquisitivo, bem como tem em seu âmbito familiar uma baixa formação escolar que não favorece o desenvolvimento dessa atividade pelas famílias, sendo assim, a escola, para muitos, é o lugar praticamente exclusivo para se efetivar a prática de leitura. De acordo com essa perspectiva, ainda segundo Machado e Martins (2009, p. 8),

O papel da escola enquanto instituição legitimadora de bens literários ganha destaque nesse complexo quadro, pois as práticas de leituras escolares têm um papel importante na formação do conjunto de disposições responsáveis pela apreciação

P

dos livros de literatura que circulam socialmente.

Diante disso, a escola tem um papel fundamental como agenciadora das práticas de leitura literária no sentido de fomentar o gosto pelo ato de ler literatura.

Retomando o texto de Clarice, para ilustrar essa ação insistente da menina, utilizaremos Jauss (1993, p. 15):

A função social da literatura só manifesta genuinamente as suas possibilidades, quando a experiência literária do leitor intervém no horizonte de expectativa da sua vida quotidiana, orienta ou modifica a sua visão do mundo e age consequentemente sobre o seu comportamento social.

Assim, entendemos que o comportamento da menina, retratado por Clarice no texto, mostra uma visão diferente de mundo que passa a modificar o seu cotidiano, o seu dia a dia.

Para Jauss (1993, p. 46): “A obra vive na medida em que age”. E nessa visão, a obra de Monteiro Lobato procurada incessantemente pela menina age sobre ela com um poder de busca infinita.

No texto, Clarice Lispector escreve: “Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia”. Percebemos aqui duas personagens: uma que anseia por ler e não tem o objeto a ser lido; e a outra que tem o livro, mas não lê.

A formação de leitores na escola

As nossas experiências escolares ao longo dos anos de docência e de pesquisas realizadas demonstram-nos que o brasileiro não se tem tornado um bom leitor, como por exemplo, Retratos de Leitura no Brasil que em sua 4ª edição (2016), revela-nos que o brasileiro lê apenas 4,96 livros por ano, desses, 0,94 são indicados pela escola e 2,88 lidos por vontade própria. Do total de livros lidos, 2,43 foram terminados e 2,53 lidos em partes, anteriormente a média anterior era de quatro livros lidos por ano. Constatou-se também que 74% da população não comprou nenhum livro nos últimos três meses que antecederam a pesquisa, e entre os que compraram livros em geral por vontade própria, 16% preferiram o impresso e 1% o e-book. Outro dado alarmante nos revela que 30% dos entrevistados nunca compraram um livro, nesta perspectiva 67% da população, afirmou não haver uma pessoa que incentivasse a leitura em sua trajetória, 33% afirmaram ter tido influência da mãe, 11% de

alguma figura do sexo feminino e 7% foram influenciados pelo professor. Positivamente constatou-se um aumento no número de leitores na faixa etária entre 18 e 24 anos – de 53% em 2011 para 67% em 2015.

Assim, podemos afirmar que essa segunda personagem é a que mais retrata o nosso aluno, aquele que pouco lê e que, mesmo diante do livro, dos textos, já não consegue sentir vontade nem anseia por ler, principalmente se esse livro ou texto for o sugerido pela escola. E até podemos afirmar também que a forma como se trabalha a leitura na sala de aula distancia o leitor do livro, visto que sempre se exigem respostas a questões formuladas sobre o que foi lido, como se a leitura por si só não bastasse, como se ler pelo gosto e prazer de ler não fosse fundamental na ação de ler, mas, sim, as perguntas e as respostas que serão dadas na busca de um único significado retirado do texto.

Pensando assim, estamos incentivando a formação de pensamentos únicos, estanques, impossíveis de questionamentos e alargamentos de horizontes. Estabelecendo padrões de compreensão do texto, estamos proporcionando apenas a formulação de respostas limitadas, dentro do que acreditamos ser verdadeiro e real, dentro do que sabemos, não deixando o leitor vivenciar o texto e não lhe permitindo inserir as suas vivências, não entendendo assim as diferenças não só textuais, de compreensão, mas também individuais, as quais acontecem no momento da experiência literária.

Assim, devemos rever o nosso papel como educador e responsável pelo processo de formação de leitores em sala de aula, seja nos aspectos dos textos escolhidos, seja na forma como trabalhamos os referidos textos ou como direcionamos as atividades com relação aos suportes nos quais eles são veiculados. Segundo Coscarelli (2016, p. 24), “devemos somar às práticas habituais de leitura os novos comportamentos dos leitores, assim como utilizar textos de diferentes mídias em seus suportes reais”, no sentido de proporcionar estratégias de trabalho com a leitura que estimulem e fomentem o comportamento leitor do nosso aluno.

Não podemos ensinar a gostar de ler sem estarmos em contato constante com os livros e muito menos sem ficarmos atualizados diante do interesse dos alunos, dados o leque de sugestões e os contatos diários das crianças e jovens no dia a dia, seja através da mídia representada pela televisão, pelas revistas, computadores, internet, celulares, seja através do

contato diário com pessoas diversas. Pois, como afirma Zilberman (2009, p. 29), “os suportes da literatura são flexíveis e mutáveis, adaptando-se às novas condições.”

Os diversos textos estão expostos às crianças numa diversidade de formatos também, atrativos ou não, de acordo com a publicidade que anseia a venda e o lucro em torno desse público. Desse modo, se a escola não tiver também um aparato de textos literários e bons divulgadores, com certeza não conseguirá fazer com que o aluno tenha interesse pelo conteúdo sugerido.

Outra citação no texto de Lispector que nos faz refletir sobre o prazer de ler é esta: “informou-me que possuía *As Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato. Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E, completamente acima de minhas posses”.

Essa personagem via no livro uma forma de prazer, tanto que teria de acompanhá-lo em suas necessidades vitais de sobrevivência, ou seja, a todo instante, tudo o que realmente se quer num bom leitor. Vista dessa maneira, “a personagem é uma espécie de amplificação ou síntese de todas as possibilidades de existência permitidas ao homem ou à condição humana” (Coelho, 2000, p. 74). Nesse caso, pode-se entender que há uma transfiguração do que se pensa ou se deseja sobre um ávido leitor, que sente prazer ao debruçar-se sobre as páginas de um livro.

Podemos, então, citar Barthes (1973, p. 63), que fala sobre esse prazer de ler quando afirma que:

Estar com quem se ama e pensar noutra coisa: é assim que tenho os melhores pensamentos, é assim que invento melhor o que é necessário ao meu trabalho. O mesmo se passa com o texto: ele produz em mim o melhor prazer quando consegue fazer-se ouvir indirectamente; quando, ao lê-lo, sou levado a levantar muitas vezes a cabeça, a ouvir outra coisa. Não fico necessariamente cativado pelo texto de prazer; pode ser um acto ligeiro, complexo, ténue, quase irreflectido: movimento brusco da cabeça, como o de um pássaro que não ouve o que nós escutamos, que escuta o que nós não ouvimos.

É um ato de prazer o relatado pela garotinha do texto que se envolve em sensações fabulosas quando pensa em ter para si mesma o livro: *As Reinações de Narizinho*, e mais ainda o que desperta em si quando consegue o que quer, como veremos a seguir.

É sobre esse prazer também que o texto expressa

o sentimento da menina quando é avisada pela mãe da colega que não queria emprestar o livro: “E você fica com o livro por quanto tempo quiser.” Entendem? Valia mais do que me dar o livro: “pelo tempo que eu quisesse” é tudo o que uma pessoa, grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer. Daí a autora estende o prazer de ler para todos, exaltando o livro como prazeroso.

Mais adiante a autora exprime exatamente o prazer da menina com o livro. Esse prazer envolve-nos no texto quando a personagem reflete: “Chegando em casa, não comecei a ler. 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. A felicidade sempre ia ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... Havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada. Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo. Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante”.

Como Clarice Lispector descreve bem nesse texto final o prazer da menina, ou de qualquer leitor que, ao ter nas mãos o livro que tanto esperava ter, sente o gostinho de tê-lo e em breve devorá-lo com sua leitura.

O prazer relatado pela garotinha ao pegar finalmente o livro faz com que sintamos todos os momentos mágicos, imaginados pela leitora que ao tê-lo nas mãos pensa, flutua, viaja, cria expectativas, refaz, sente o gostinho do prazer, demora um pouco para depois pegá-lo de novo.

E reafirmamos aqui o que Barthes (1973) já dizia, visto que o prazer faz-nos distanciar por alguns instantes do objeto que nos proporciona essa sensação, faz com que o prazer seja sentido naturalmente, instantaneamente e degustado devagar.

E podemos dizer que um leitor assim, ao valorizar a leitura do livro, também sabe ler bem e entender o que é capaz de proporcionar o texto lido.

Assim diz Bamberger (1998, p. 29):

Quando uma pessoa sabe ler bem não existem fronteiras para ela. Ela pode viajar não apenas para outros países mas também no passado, no futuro, no mundo cósmico. Descobre também o caminho para a porção mais íntima da alma

P

humana, passando a conhecer melhor a si mesmo e aos outros.

Realçamos aqui o tipo de texto a ser procurado ansiosamente pela personagem de Clarice Lispector, é um texto narrativo que fala das Reinações de Narizinho, em um lugar criado e imaginado por Monteiro Lobato: o Sítio de Pica-pau Amarelo, onde esse autor vai relatando cenas variadas de aventuras e onde realidade e fantasia andam juntas, sempre narradas por um personagem de ampla imaginação, o que agrada muito às crianças.

Para nós, o texto narrativo configura uma leitura prazerosa, possível de apreensão e gosto. É esse tipo de texto que é trabalhado pela escola nos primeiros anos do Ensino Fundamental, nas aulas de Língua Portuguesa, em que se introduz a leitura espontânea, mágica, capaz de dar asas à imaginação da criança e envolvê-la na história lida.

A escola, mesmo trabalhando textos assim, não conseguiu formar bons leitores, pois de acordo com as avaliações de níveis de leitura dos nossos alunos⁴ estes não atingiram sequer o nível elementar de leitura tanto nas séries iniciais como nas séries finais do Ensino Fundamental. Esse fator se agrava quando se constata que também em níveis superiores do conhecimento a leitura não se encontra em sua forma mais elaborada pela maioria dos que lá estão. Temos, então, um grande paradoxo quanto a esse aspecto, pois, como afirma Coelho (2000, p. 16):

[...] a escola é, hoje, o espaço privilegiado em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, pois de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações, a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da *língua*, da expressão verbal significativa e consciente – condição *sine qua non* para a plena realidade do ser.

Desse modo, questionamos a escola por ser ela a instituição formadora de leitores, que ao se dizer capaz de ensinar a ler e a escrever, pelo menos, não o faz conforme as expectativas quer dos que para ela vão com esse objetivo, quer dos que trabalham tendo em

vista cumprir sua função do ato de ensinar.

O texto narrativo exige do leitor atenção e envolvimento, fazendo-o propulsor da história e capaz de dialogar o tempo todo com esta. Nesse ínterim, é válido lembrar que existem formas diversas de narração. Ressaltamos aqui os contos e constatamos através de vários estudiosos o quanto estes são importantes na formação do leitor, visto que reúnem necessidades vitais: a busca de soluções para os problemas, a aventura, os sonhos que tornam possíveis os desejos.

Segundo Zen (1997, p. 79-80), “a experiência nos tem mostrado que alunos de diferentes idades, nas séries iniciais, não só aceitam positivamente a presença dos contos como também solicitam-nos frequentemente”. As narrativas são mais agradáveis, pois como o espírito infantil, são dinâmicas, ativas, movimentadas, repletas de novidades, peripécias, fatos interessantes, situações imprevistas.

Piaget (1975) afirma a importância da narrativa na construção das primeiras representações verbais. Na narrativa, a linguagem deixa de acompanhar simplesmente o ato para reconstituir uma ação passada. A palavra passa a deixar de ser parte do ato para tornar-se uma reconstituição do passado, tendo a função de representação e de comunicação.

Percebemos então, que a narrativa, além de um recurso de comunicação da criança, também é uma atividade significativa, de reconstituição, de representação, o que caracteriza uma ação do pensamento.

A estrutura da narrativa, segundo Amarilha (1997) proporciona um tipo de envolvimento emocional no qual o leitor, ao se identificar com os personagens, passa a viver o jogo ficcional.

Dessa forma, segundo Amarilha (1997, p.18):

[...] acrescenta-se à experiência o momento catártico, em que a identificação atinge o grau de relação emocional, concluindo de forma liberadora todo o processo de envolvimento. Portanto, o próprio jogo da ficção pode ser responsabilizado, parcialmente, pelo fascínio que exerce sobre o receptor.

A narrativa proporciona uma relação entre as expectativas do leitor, assim ela é percebida como uma sequência de fatos que se conectam, com causas e consequências esperadas, como se os enredos da vida humana, representados no texto, sempre tivessem fim. Essa organização

⁴ Resultados do PISA (2015), por exemplo, mostram que mais da metade dos estudantes brasileiros (51%) está abaixo do nível 2 em Leitura, que é considerado o básico nessa área. As características de quem está nesse patamar combinam com o tipo de habilidade em que os brasileiros foram bem: localizar e recuperar informações no texto. Os pontos fracos dos nossos alunos estão em integrar e interpretar informações.

de sentido dos fatos que a narrativa proporciona faz com que o leitor se sinta gratificado, pois mostra uma possibilidade de sentido que uma vida pode ter.

Vivendo, mesmo que temporariamente os conflitos, confusões, angústias, alegrias, tristezas, solidão e outros sentimentos dos personagens das histórias, o leitor multiplica as suas experiências de vida, de mundo, sem correr nenhum risco. Os personagens passam ao leitor suas experiências, sem ser preciso

que o leitor as vivencie, assim como vivenciamos as expectativas e os prazeres sentidos pela personagem principal do conto “Felicidade Clandestina”.

Precisamos, assim, como docentes, fazer com que a vivência com a narrativa seja mais freqüente, possibilitando prazer e entretenimento para que o ato de ler seja um ato significativo e capaz de promover interações com a realidade e as escolhas dos nossos estudantes.

Bibliografia

- Amarilha, Marly (1997). *Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica*. Petrópolis: Vozes.
- Araújo, Miriam Dantas de (1996). Do Hábito de Ler à Leitura como Significado: Qual a diferença? In: Amarilha, Marly (org.). *1º Seminário Educação e Leitura*. 1995, Natal, Anais... Natal, UFRN. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Departamento de Educação.
- Bamberger, Richard (1988). *Como incentivar o hábito de leitura*. São Paulo: Loyola, 4 edição.
- Barbosa, José Juvêncio (1988). *Alfabetização e Leitura*. São Paulo: Ática, 4ª edição.
- Barthes, Roland (1973). *O prazer do texto*. Lisboa: Edições 70.
- Brait, Beth. (2017). *A personagem*. São Paulo: Contexto, 9. edição.
- Coelho, Nelly Novaes (2000). *Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática*. São Paulo: Moderna.
- Cosson, Rildo (2014). *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2. edição.
- Freire, P (2004). *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 49 edição.
- Instituto Pró-Livro (2015). *Retratos de Leitura no Brasil*. São Paulo: Instituto Pró-livro.
- Jauss, Hans Robert (1993). *A Literatura como provocação*. Lisboa: Passagens.
- Lispector, Clarice (1998). *Felicidade Clandestina*. São Paulo: Rocco.
- Machado, Maria Zélia e Martins, Aracy Alves (2009). Leitores “escolhedores” e práticas de seleção de livros da literatura. In: Machado, M. Z. V. [et al.] (orgs.). *Escolhas (literárias) em jogo*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica.
- Petit, Michelle (2013). *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34.
- Piaget, Jean. *A Formação do Símbolo na Criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- Rezende, Neide Luzia de (2013). O ensino de literatura e a leitura literária. In: Dalvi, Maria Amélia, Rezende, Neide Luzia de, Jover-Faleiros, Rita (orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola.
- Smith, Frank (1991). *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Zacharias, Valéria Ribeiro de Castro (2016). Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: Coscarelli, Carla Viana (Org.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Zen, Maria Isabel Dalla (1997). *Histórias de leitura na vida e na escola: uma abordagem linguística, pedagógica e social*. Porto Alegre: Mediação.
- Zilberman, Regina e Rosing, Tania M. K. (2009) *Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global. Coleção Leitura e Formação.

Conselho de Leitura da Revista Palavras
Sistema de Arbitragem Científica Independente
Instruções & Princípios

1. Todos os artigos candidatos a publicação começam por ser selecionados pelo Conselho Editorial, constituído pelo Diretor, Diretor Executivo e Editores Executivos, de acordo com os seguintes critérios:
 - (a) adequação à linha editorial;
 - (b) adequação às indicações editoriais;
 - (c) correção linguística.
2. Após esta pré-seleção, cada texto é enviado a um membro do Conselho de Leitura que deverá proceder à avaliação durante as quatro semanas seguintes.
3. Os textos não podem ser enviados a membros do Conselho de Leitura com a identificação do(s) autor(es), tal como ao(s) autor(es) nunca pode ser indicada a identidade do(s) seu(s) avaliador(es), uma vez que todo o processo é confidencial.
4. Os onze tópicos avaliados pelo Conselho de Leitura, e que servem para orientar a recomendação final, são os seguintes: (a) título; (b) contextualização do problema; (c) apresentação de finalidade e/ou objetivos; (d) enquadramento teórico; (e) metodologia(s); (f) coesão e coerência; (g) extensão do texto; (h) pertinência da informação; (i) clareza de tabelas, excertos, imagens; (j) apresentação de conclusões; (k) bibliografia.
5. Os resultados da avaliação podem ser quatro: (a) aceitação do texto na forma atual; (b) aceitação do texto após pequenas alterações que são identificadas; (c) pedido de revisão profunda do texto sujeita a nova avaliação; (d) rejeição do texto.
6. Tendo em conta a avaliação do Conselho de Leitura, a decisão final sobre a publicação de textos cabe ao Conselho Editorial, no pressuposto de que o conteúdo dos textos é da exclusiva responsabilidade dos seus autores.

Seleção de artigos para *Palavras* - revista em linha

7. A exigência de qualidade é aferida de acordo com os critérios expressos nos parágrafos 1. e 4. para a revista em papel.
8. Os autores propõem os textos à direção pelos canais já publicitados ou por outros que se venham a anunciar.
9. Eventuais correções ou revisões serão solicitadas aos autores.