

***A Hora da estrela* e a literatura como *acontecimento*: reflexões sobre a leitura literária no ensino médio**

***'Hour of the star'* and a perspective of literature as an *event*: reflections on literary reading in high school**

***'L'heure de l'étoile'* et la littérature comme événement: réflexions sur la lecture littéraire au lycée.**

Waléria Nunes¹

Daniela Campregher²

Anderson Jair Goulart³

Resumo: Este artigo apresenta algumas reflexões e problematizações acerca da formação do leitor literário no ensino médio. Atribuímos parte da dificuldade da constituição leitora à difusão de um ensino corrente sobre o literário, desvinculado de uma relação efetiva com os objetos estéticos, culminando no contato com obras fragmentadas. Por esse motivo, defendemos a importância do ato de ler (FREIRE, 1987) literatura a partir da noção de literatura como acontecimento (DURÃO; CHECHINEL, 2022). O acontecimento literário em sala de aula é sempre um efeito da produção processual de interpretações sobre obras singulares lidas em sua integralidade. Dessa forma, buscamos demonstrar como a leitura integral do romance *A hora da estrela* de Clarice Lispector no ensino médio pode vir a constituir-se como um ensino de literatura como *acontecimento*, que solicita um movimento particular e produtivo para a elaboração de hipóteses de leitura.

Palavras-chave: Formação do leitor; Acontecimento; A hora da estrela.

Abstract: This article presents some reflections and questions about the schooling of literary readers in high school. We attribute part of the difficulty of constituting a reader to the dissemination of current teaching about *the* literary, disconnected from an effective relationship with the literature properly speaking, culminating in contact with fragmented books. For this reason, we defend the *importance of the act of reading* (FREIRE, 1987) literature based on the notion of literature as an event (DURÃO; CHECHINEL, 2022). The literary event in the classroom is always an effect of the procedural production of interpretations of singular works read in their entirety. In this way, we seek to demonstrate how the full reading of the novel *Hour of the star* by Clarice Lispector in high school can become a teaching of literature as an event, which requests a particular and productive action for the elaboration of hypotheses of reading.

Keywords: Literary readers schooling; Event; Hour of the star.

Résumé: Cet article présente quelques réflexions et problématisations sur la formation du lecteur littéraire au lycée. Nous attribuons une partie de la difficulté à former un lecteur à la diffusion de l'enseignement littéraire actuel, qui est déconnecté d'une relation effective avec les objets esthétiques, culminant dans le contact avec des œuvres fragmentées. C'est pourquoi nous défendons l'importance de l'acte de lecture (FREIRE, 1987) de la littérature en nous appuyant sur la notion de littérature-événement (DURÃO ; CHECHINEL, 2022). L'événement littéraire en classe est toujours un effet de la production procédurale d'interprétations d'œuvres singulières lues dans leur intégralité. Nous cherchons ainsi à montrer comment la lecture intégrale du roman de Clarice Lispector *L'heure de l'étoile* au lycée peut

¹ Universidade Federal de Santa Catarina.

² Universidade Federal de Santa Catarina.

³ Universidade Federal de Santa Catarina.

devenir un enseignement de la littérature comme événement, qui appelle un mouvement particulier et productif d'élaboration d'hypothèses de lecture.

Mots-clés : Formação do leitor; Événement; L'heure de l'étoile.

Introdução

Os sistemas educacionais enfrentam diversos desafios que não podem ser superados senão com um esforço coletivo para promover compreensões teórico-metodológicas que guiem as práticas pedagógicas, o que inclui o ensino de literatura e, mais especificamente, de leitura literária. A título de exemplo, exames nacionais de avaliação escolar, como o SAEB — Sistema de Avaliação da Educação Básica —, indica que a concentração de estudantes da 3ª série do ensino médio regular nos quatro primeiros níveis da escala (0, 1, 2 e 3) é de 66,1%, sendo que, em 2019, esses mesmos níveis concentravam 63% dos estudantes, revelando que houve um decréscimo no nível de proficiência em Língua Portuguesa no cenário educacional brasileiro (BRASIL, 2023). No ensino médio, tais dificuldades parecem ser acentuadas, uma vez que há a introdução de estudos de textos literários, os quais envolvem aspectos artísticos e estéticos que exigem conhecimentos para além de habilidades de decodificação da palavra.

Dentre diversos objetivos relevantes em defesa da inclusão da leitura literária em sala de aula, encontram-se a possibilidade de ampliação da capacidade de leitura crítica do mundo; a capacidade expressiva, artística e de fruição da literatura; e o cultivo de hábitos de leitura. De tal modo, defendemos aqui a ideia de literatura como experiência intrinsecamente humanizadora e de fundamental efeito de uma relação interpretativa com um objeto literário em sua singularidade.

Defronte deste contexto, figura-se a necessidade de buscar abordagens diferenciadas às que temos nos dias atuais quando pensamos na leitura por meio do ensino literário. Assim, este artigo se propõe a lançar problematizações acerca da formação do leitor no ensino médio, a partir de reflexões sobre o ensino de literatura como *acontecimento*⁴, isto é, quando o 'literário' é convertido em um resultado da experiência de leitura, dando ênfase ao caráter processual da interpretação.

Este conceito, ademais, enxerga a literatura como materialidade enfática que solicita um movimento particular e criativo para a elaboração de hipóteses de leitura (DURÃO; CECHINEL, 2022), ou seja, um modo de relação com a literatura que leve o leitor a construir interpretações sobre o objeto literário sem prescindir de uma relação singular com ele.

⁴ Este conceito, baseado em Durão e Cechinel (2022), será melhor desenvolvido à frente.

Defendemos, ainda, a *importância do ato de ler* o literário na escola não a partir de um ensino fragmentário de obras, mas sim de um manejo com a literatura que envolve sua integralidade, partindo das interpretações dos discentes, o que supõe uma relação entre o caráter singular dos objetos envolvidos (DURÃO; CECHINEL, 2022).

Como tentativa de demonstração de um ensino de literatura como o preconizado, buscamos evidenciar de que modo o romance *A hora da estrela* (1998), de Clarice Lispector, é significativo para as aulas de literatura que acreditamos para o ensino médio. A obra da escritora tem importante relevância no cenário literário nacional e internacional: sua produção marcou a literatura do século XX e seu estilo intimista popularizou as narrativas psicológicas no Brasil. A opção por essa narrativa, dentre outros fatores, deu-se por acreditar que sua profundidade pode auxiliar na imersão e na fruição em um clássico do campo literário, tendo a potencialidade de penetrar na formação de um leitor crítico capaz de construir leituras sobre a obra.

A importância do ato de ler literatura na escola

Em *A importância do ato de ler* (1987), Paulo Freire defende que a leitura da palavra deriva da leitura do mundo, demonstrando a relação substancial entre palavra e vida na formação de leitores. Para o professor, a leitura "não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo" (FREIRE, 1987, p. 11). O ato de ler, portanto, compreende um movimento dialético e constante, e por isso também dialógico, do mundo à palavra e da palavra ao mundo: a leitura que implica o estudo sobre as estruturas em que se dá o uso da linguagem abrange aspectos semânticos, sintáticos e morfológicos que a compõem, mas, principalmente, incita-nos a um olhar para quem são os sujeitos, no âmbito da sociedade e da cultura.

Marcel Proust em seu tratado *Sobre a leitura* (2003) entende o ato de ler como uma fonte de onde pode verter o desejo pelo não sabido no diálogo com um outro. Em um movimento dialógico com um texto, o escritor afirma que "nossa sabedoria começa onde a do autor termina, e gostaríamos que ele nos desse respostas, quando tudo o que ele pode fazer é dar-nos desejos" (PROUST, 2003, p. 30). Desse modo, percebemos que a leitura além de abarcar a escuta do outro no lido pode, principalmente, ensejar uma elaboração singular, desejante e ativa daquele que lê.

Isso é que Barthes (2004) vai chamar de ler levantando a cabeça. Para o pensador francês este movimento seria o índice de que o leitor está travando um diálogo efetivo com o texto.

Barthes diz: “Nunca lhe aconteceu, ao ler um livro, interromper com frequência a leitura, não por desinteresse, mas, ao contrário, por afluxo de ideias, excitações, associações? Numa palavra, nunca lhe aconteceu ler levantando a cabeça?” (BARTHES, 2004, p. 26).

Nessa ação implicada no ato de ler, o leitor não só opera o processamento do texto, a compreensão leitora e a contextualização, mas o reescreve mentalmente num diálogo vivaz com o seu próprio mundo levantando a cabeça para depois voltar à leitura. É esse sentido de leitura que a literatura, a partir de seu lugar especial e insubmisso a categorizações simplistas, tem a capacidade de ensinar naqueles que se abrem a lê-la. Não somente uma leitura eficaz que compreende os códigos de linguagem e contextos sócio-históricos que a envolvem, mas uma leitura que inquieta o leitor e o movimenta no diálogo imprescindível com os outros, uma leitura que ‘toca’, nas palavras de Clarice Lispector (PANORAMA, 2012).

Desse modo, a busca pela formação de sujeitos leitores tem a literatura como aliada privilegiada por sua capacidade de provocar aberturas a outros mundos, externos e internos, além dos já conhecidos. Por esse motivo, o acesso à literatura é um direito humano de todo e qualquer cidadão e que deve ser defendido como essencial ao espaço escolar em sua integralidade. Essa é a nossa defesa, que coaduna também com reflexões de Antonio Candido: “quem acredita nos direitos humanos procura transformar a possibilidade teórica em realidade, empenhando-se em fazer coincidir uma com a outra” (CANDIDO, 2011, p. 172).

Numa compreensão de literatura enquanto manifestação universal de todos os povos já estudados, Candido chama a atenção de que não há sujeito que possa viver sem ela: seja no sonho noturno, na fabulação, na ficção de si, na poética do amor ao próximo, todos os sujeitos atravessados pela linguagem fazem o uso da ficção e da poesia cotidianamente. Nesse sentido, compreendemos, como Candido (2011), que a literatura é um direito fundamental e inalienável ao ser humano. Este é o olhar para o qual a escola precisa ater-se, mais ainda o professor de Literatura, ao problematizar a palavra nas leituras que propõe, principalmente quando o teor de sua busca for o mesmo empreendido na defesa de Antonio Candido, a literatura como meio de humanizar os sujeitos:

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) 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 abertos e compreensivos e abertos para natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2011, p. 182).

Desse modo, entendemos como relevante defender aqui a ideia de literatura como experiência intrinsecamente humanizadora, sensível e intelectual. E a leitura literária quando atingida em seu caráter essencial põe em comunhão o saber e a ação subjetiva do sujeito leitor. Através de sua maneira singular de organizar o mundo das palavras, conectando sensibilidade e racionalidade, a literatura abre caminhos para o estabelecimento de outros modos de ver e agir no mundo concreto. Nesse sentido, ao priorizar a leitura especificamente literária como fundamental à formação humanizadora dos alunos, a compreendemos como prática que possibilita novas leituras de mundo e de si ao potencializar a percepção e interpretação crítica do lido, que suscita a re-escritura da palavra-mundo numa prática consciente e constante.

O ensino de literatura como *acontecimento* no ensino médio: em defesa do estudo de obras integrais na escola

Dados do último *Retratos da leitura no Brasil* (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2020) materializam numericamente fragilidades no ensino de Literatura, relatando que o país possui somente 52% de leitores⁵. Os números alarmantes sobre a leitura no Brasil ficam ainda piores quando retratam especificidades do perfil de leitor no ensino médio, em que 51% dos alunos leitores afirma não ler literatura por vontade própria e 68% diz não ler os livros de literatura indicados pela escola. Ainda dentro dos leitores do ensino médio, somente 33% afirmam ter lido livros inteiros nos últimos três meses, enquanto a grande maioria diz ler ‘partes’ de livros. Esses dados apontam a ineficácia da abordagem que as aulas de língua portuguesa estão alcançando nacionalmente em se tratando da formação de leitores literários, o que neste artigo inferimos em partes pelo ensino fragmentário de obras literárias, mortificando a vivacidade e penetração que a literatura pode vir a ter na vida dos alunos.

De modo a dar ainda mais consistência a esses números, cabe aqui menção às análises realizadas por Cereja (2004) de materiais didáticos utilizados para as aulas de literatura no ensino médio, as quais nos mostram que o texto literário ainda se apresenta em um lugar

⁵ A pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2020) considera leitor aquele que leu um livro ou mais nos três meses anteriores à coleta de dados. Ainda que percebamos tal concepção de leitor como uma planificação da complexidade que envolve o processo de ler e a apropriação do lido, a noção de leitor delimitada pela pesquisa nos serve como um retrato quantitativo da circulação da leitura no país em diferentes estratos sociais. Ler muito ou ler pouco dependerá, além da quantidade de livros, da relação estabelecida com o livro e por isso, aliados aos dados da pesquisa, preconizamos um modo de relação com o objeto literário a ser fomentado no espaço escolar.

secundário nas interações em sala de aula, ao passo que a historiografia e o estudo fragmentário dos elementos constitutivos do literário parecem ainda ocupar lugar central. Entendemos que nas aulas de língua portuguesa circula um discurso didático *sobre* a literatura, mas o texto literário propriamente dito ainda é pouco explorado na sua integralidade e potencialidade pelo docente.

Nas prescrições contidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) para o ensino médio encontramos indicações da relevância fundamental que a formação do leitor literário pode ter na produção de sujeitos sensíveis e capazes de compreender a complexidade humana e social. Vejamos um trecho do documento que reaviva uma das funções da literatura mediante a relação do leitor com as práticas do ler e do sentir dentro da esfera literária:

Em relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. [...] Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes. Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, [...] possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando (BRASIL, 2017, p. 499).

Ainda que possamos fazer inúmeras críticas a BNCC⁶ no que toca o ensino de literatura no ensino médio, podemos localizar dois desafios colocados aos professores pelo documento: o primeiro é o de experienciar o texto literário não como pretexto, mas como ponto de partida para o estudo da literatura, e o segundo é o de intensificar o convívio dos estudantes com obras literárias. Entendemos, desse modo, como imprescindível dever que nos compete na condição de profissionais da linguagem, resgatar a importância da formação do leitor literário como um processo que envolve em primeiro lugar uma noção consistente de literatura que prioriza a leitura de obras integrais, afastando o olhar utilitarista que distancia a experiência da leitura do caráter processual da interpretação.

Apesar de defendermos a literatura como experiência intrinsecamente humanizadora,

⁶ Ver GUIMARÃES, A. M. M. **Parecer crítico sobre o documento BNCC/Língua Portuguesa**. Porto Alegre, 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Ana_Maria_de_Matos_Guimaraes_LINGUA%20PORTUGUESA.pdf; e SOARES, E. L. S.; ABREU, R. M. A. Tecendo fios para uma crítica sobre as perspectivas da BNCC frente ao ensino de literaturas. **Porto das Letras**, Porto Nacional, n. 4, 2022. Disponível em: <file:///C:/Users/danic/Downloads/11+TECENDO+FIOS+PARA+UMA+CR%C3%8DTICA+SOBRE+AS+PER+SPECTIVAS+DA+BNCC+FRENTE+AO+ENSINO+DE+LITERATURAS.pdf>.

por sua potência de alargar os horizontes da leitura de mundo e suscitar uma abertura para a diferença, compreendemos que só é possível falar em um discurso literário em relação a obras singulares e integrais, e não a partir de atribuições totalizantes do que viriam a configurar o literário. O objeto literário, como defendido por Durão e Cechinel (2022), não possui um sentido apriorístico como se fosse um repositório de conteúdos específicos a serem estudados e também não se configura somente como um vazio que pode ser simplesmente preenchido pelas disposições subjetivas do leitor.

Para os professores, o que configura o literário é um efeito *a posteriori* da leitura quando esta é levada a uma elaboração interpretativa do lido. Em outras palavras, “o literário decorre da fatura exitosa do artefato” (DURÃO; CECHINEL, 2022, p. 14), como algo a ser produzido em ato como um *acontecimento*. Portanto, um objeto indefinível - como se observa nas tentativas sempre falhas de constituir o literário como um grande campo dotado de características estanques - senão a cada encontro único com cada obra particular. Tal definição de objeto literário aponta para a sala de aula como um espaço especial de produção do que defendemos constituir o literário, ao lado de Durão e Cechinel (2022). Isso porque, ao compreender a literatura como um *acontecimento* que depende do contato com textos singulares e integrais, o foco do trabalho com os textos se dá em caráter sempre processual, o que significa que o objeto literário constitui-se na produção de análises críticas *sobre* o texto que deve estar sempre vinculado ao trabalho *junto e com* o texto, sobretudo porque é somente dessa forma que “o ‘literário’ deixa de ser um predicado a priori do texto para se converter em resultado da experiência de leitura, ou seja, ele só pode ser conferido retroativamente, segundo aquilo que foi capaz de gerar” (DURÃO; CECHINEL, 2022, p. 16).

Na leitura de uma obra, estabelecemos uma relação com aquele texto singular a partir de construções linguísticas e associações no campo cultural que ele inaugura. Todas as características particulares de um texto têm a capacidade de questionar seus leitores e convocá-los a interpretá-lo. O aspecto interpretativo do ensino da literatura é, nessa ótica, essencial, pois sem as hipóteses interpretativas dos leitores uma obra não é mais do que um amontoado de folhas - “um simples molho de papel (ou um conjunto de bytes)” (DURÃO; CECHINEL, 2022, p. 10) - por não se converter em experiência para o leitor. Percebam que nessa concepção de literatura, leitor e obra estão em pé de igualdade.

Rouxel (2013) intensifica o debate, refletindo que a possibilidade interpretativa da obra literária é o que cria a relação do leitor com o texto e o que suscita construção coletiva de sentidos em sala de aula. Nesse sentido, ela afirma que:

Se nos ativermos à teoria de Umberto Eco, ‘o texto é um organismo preguiçoso’, ‘um tecido de brancos’, o texto é ‘esburacado’ e espera que o leitor o complete. O leitor investe no texto a partir de sua experiência de mundo e da literatura e se representa o universo ficcional com imagens mentais que lhe são próprias (ROUXEL 2013, p. 05).

A partir da incompletude e porosidade que só a leitura de um texto integral pode oferecer ao leitor, a construção de hipóteses partilhadas em aula dão ensejo ao estudo de noções historiográficas e elementares da obra sem perder de vista a constituição do objeto literário como *acontecimento*. É nisso que reflete Rouxel: “O estudo de uma obra integral, por exemplo, permite descobrir, identificar e compreender os fenômenos sobre os quais serão assentados os conceitos e as noções que, ao longo do tempo, se transformarão em ferramentas de leitura” (ROUXEL, 2013, p. 03); e Durão e Cechinel:

Ao começarmos com o texto e sua interpretação, necessariamente chegaremos a aspectos específicos de sua época, não por meio de categorias atomizadas, que por isso tornam-se vagas [...], mas de modo orgânico, pois os conceitos estarão inseridos em uma discussão contextualizada. Os traços distintivos de cada período não apenas deixam de ser abstrações para ganhar concretude, como também perdem seu caráter de necessidade (DURÃO; CECHINEL, 2022, p. 21).

Desse modo, como a literatura é “uma ciência cuja teoria não é abstraída da coisa” (DURÃO; CECHINEL, 2022, p. 16), a leitura de uma obra em sua singularidade e integralidade não pode ser desvinculada de qualquer ensino que se pretende sobre o literário. Apesar disso, sabemos que não é o que geralmente acontece nas tentativas empreendidas de ensino de literatura no ensino médio. É possível observar, pela nossa experiência docente, que o estudo da literatura se volta à categorização de escolas literárias e de obras obrigatórias para vestibulares, provocando uma desintegração dos textos em partes na tentativa de dar conta da quantidade de características atribuídas aprioristicamente ao literário. Insistimos que no contato com fragmentos de obra não é possível construir coletivamente interpretações *sobre/com* a obra estudada. No limite, utilizam-se dos fragmentos para comprovar análises de antemão já elaboradas. E num outro extremo, é possível somente exemplificar características atomizadas de escolas literárias ou de elementos composicionais de gêneros literários a partir de trechos. Mas em nenhuma dessas possibilidades, com base nas discussões que propomos até aqui, o estudo literário se materializa como *acontecimento* o que deve incluir a disposição subjetiva e intelectual do professor e dos alunos na unicidade de uma dada aula (DURÃO; CECHINEL,

2022).

Em síntese, para que exista um horizonte de mudança no campo do ensino da literatura, e conseqüentemente na formação de leitores literários, é preciso haver o resgate da vivacidade da literatura como *acontecimento* experienciado em sala de aula. Somente desse modo seremos capazes de arcar com os desafios fundamentais propostos pela BNCC, bem como de chegar a uma ressignificação qualitativa dos números alarmantes apresentados pelo *Retratos da leitura no Brasil* (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2020).

Como exemplo de nossa defesa aqui elaborada, na próxima seção tentaremos demonstrar como a leitura integral de *A hora da estrela* de Clarice Lispector, no ensino médio, pode provocar a criação de hipóteses interpretativas sincronizadas à leitura do romance, de forma a nos permitir, como professores da área da Língua Portuguesa, uma noção de objeto literário sempre vinculado à experiência leitora da obra singular, culminando, assim, numa proposta de aula como *acontecimento*.

Em busca do *acontecimento* na prática: a leitura de *A hora da estrela* em sala de aula

A promoção da literatura através da leitura literária, subsidiada pelas reflexões incitadas até aqui, concebe a sala de aula como *acontecimento*, mas, mais do que isso, convida o leitor a converter em acontecimento a sua própria leitura (DURÃO; CECHINEL, 2022). Quando adotamos uma postura interpretativa em relação à obra literária, somos incitados, enquanto professores de língua portuguesa, ao diálogo próprio da interlocução, o que implica um *eu* e um *outro*. No centro desse encontro de vozes, mediado, neste caso, pela obra literária, estão sujeitos reais e suas vivências que dialogam, sendo o resultado desta interação a construção de sentidos para o texto, oportunizando a potencialidade criativa e expressiva do discente. Desta maneira, espera-se que sejam estabelecidos diálogos com o já vivido, a experiência e com as formas de interação humana, sobretudo no âmbito da esfera literária.

Isso implica no encorajamento a formulações de hipóteses de leituras pelos estudantes, pois interpretar é também ousar colocar um pouco de si na obra, é ler a partir de sua leitura de mundo (FREIRE, 1987), seja ela qual for. Isso pois o estudante, na leitura, dialoga não somente com os saberes escolares, mas com uma gama de saberes advindos das diversas situações que participa enquanto sujeito. De tal maneira, torna-se possível compreender que o processo de educação não é institucionalizado e único, uma vez que a escola, apesar de ser um lugar legitimado do conhecimento, manifesta conhecimentos plurais, polissêmicos e polifônicos,

afetados e constituídos nas relações de sociabilidade com o outro, com o espaço e consigo, nas vivências e experiências do fazer a vida (BAPTISTA, 2023).

Assim, se em toda expressão há uma orientação constituída socialmente, então na interpretação literária não seria diferente. A palavra age como uma memória social, tecida por milhares de fios ideológicos e contraditórios entre si. “A palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc.” (BAKHTIN, 2006, p. 40).

Desse modo, ainda que sejam empreendidas interpretações com pouco respaldo na fortuna crítica da obra ou que encontrem pouco suporte no lido, elas devem ser valorizadas, pois a possibilidade do erro interpretativo é um sinal de que se está tentando pensar *junto e com* a obra.

No que concerne à prática de leitura, corroboramos com a necessidade de viabilização de “espaços” de leitura literária na escola (COLOMER, 2007), no intuito de que a atividade educativa possa de algum modo repercutir qualitativamente sobre a leitura individual, visto que o compartilhamento do ato interpretativo que constitui o literário é de fundamental importância na condução de como o aluno vai se relacionar com o texto proposto. Podemos enquanto professores, assim, apresentar algumas perspectivas relativas à leitura do romance *A hora da estrela*, a fim de ensejar possíveis gestos interpretativos de cada estudante em sua singularidade.

No encontro com a história de autoria de Lispector, acreditamos ser possível o direcionamento de que o romance gira em torno dos conflitos internos das personagens, sobretudo da protagonista Macabéa, nordestina que migra para o Rio de Janeiro. Ao apresentá-la através do lido aos alunos, retomamos as palavras de Todorov, o qual menciona que, quando conhecemos personagens novas, é como se encontrássemos novas pessoas, "quanto menos essas personagens se parecem conosco, mais elas ampliam nosso horizonte, enriquecendo assim nosso universo" (TODOROV, 2010, p. 80-81).

A nordestina, desse modo, permite-nos construir junto aos alunos uma primeira interpretação: a de que ela é uma representante da invisibilidade na sociedade urbana, visto que, totalmente despreparada para lidar com os enfrentamentos da vida, acaba alçando glória somente no momento de sua morte. Nesse imbricamento com a obra, somos capazes de olhar para Macabéa em sua incapacidade de compreender a própria infelicidade anônima, dado que a personagem apenas toma vida a partir do narrador Rodrigo S.M, que, em nosso pressuposto, sente a necessidade de dialogar com aquela que nunca seria ouvida.

No momento em que nos defrontamos com a figura do narrador, somos levados a contemplar *A hora da estrela* como um romance de cunho psicológico e filosófico, o qual extrapola as concepções normalmente empregadas do *ser* e do *fazer* literário, indo ao encontro com a noção de literatura como *acontecimento* em que o *ser* e o *fazer* da literatura se conjugam em ato. Desse modo, devemos encorajar em nossas aulas atos interpretativos. Uma possibilidade de condução desse processo reside na evolução das personagens, e é acompanhada por uma transformação do próprio texto: a luta pelo domínio da autoexpressão oral (que equivale ao domínio do *eu-narrador*) corre paralelo à tentativa de plenitude da expressão escrita.

Nesse contexto, vale registrar que *A hora da estrela* solicita um olhar cauteloso a Rodrigo S.M., que questiona, por meio da palavra, o trabalho que com ela realiza; questiona o ato de escrever, os resultados alcançados no processo de realização desse ato e também aquilo que se deixou de alcançar, já que como se afirma repetidamente — a palavra é falha. Portanto, devemos lançar aos alunos atitudes que os levem a uma possível construção de observar de que modo o tema da narrativa vai deixando de ser a luta da personagem e passa gradativamente a ser o processo da escritura em si. Isto é, os procedimentos narrativos começam a ser expostos cada vez mais claramente; o texto passa a exprimir mais e mais explicitamente de si mesmo (FERREIRA-PINTO, 1987). Com o amparo das inúmeras leituras que podemos elaborar sobre o romance, temos potencial de demonstrar aos estudantes que para além da história de Macabéa, o enredo apresenta uma escritura metafórico-metafísica, dilacerada pelo dilema entre existir e escrever, materializado na figura do narrador, sobretudo porque:

Está em jogo a linguagem — seu poder de conhecimento, de comunicação e de convencimento — e, com ela, debatem-se a existência humana e os laços sociais. [...] Para tal, tomando por base a linguagem, ele [romance] se dispõe a três tipos de abordagem: filosófica, social e estética (FUKELMAN, 1995, p. 06).

Enfatizamos que para chegarmos a este ponto de trabalho com o literário não é possível sem a leitura integral do romance, uma vez que as nuances entre o discurso do narrador e da protagonista - colocados em comunhão pela autoria de Clarice Lispector - entrecruzam-se a todo instante na organização singular da palavra realizada pela obra. Um exemplo disso é o modo como se inicia e como termina o enredo: Rodrigo S.M. começa dizendo que “Tudo no mundo começou com um sim” (LISPECTOR, 1998, p. 22) e encerra o romance, logo após a morte de Macabéa, nos lembrando a “Não esquecer que por enquanto é tempo de morangos. /

Sim” (LISPECTOR, 1998, p. 89). Tal desfecho da obra põe em evidência que uma interpretação sobre a reflexão inicial do narrador só pode ser empreendida quando possuímos todos os elementos da história. E é o que Durão e Cechinel vão sintetizar ao dizer que “só depois de saber o final é que podemos começar a ler” (DURÃO; CECHINEL, 2022, p. 16).

Enxergamos, nessa obra, a potência de múltiplas perspectivas de significação, partindo de uma categoria de “literatura pensante”, como formulado pelo professor Evandro Nascimento (A LITERATURA..., 2017), que enfatiza o modo como Lispector relaciona os fatos narrados e as reflexões propostas em seus textos. Encorajamos, de tal modo, que os alunos busquem um valor constitutivo estético-literário de si mesmos, através de uma obra na qual justamente o *meta-pensar* ganha valor central, sendo capaz de transformar aula de literatura como um *acontecimento* irrepetível.

A escolha deste romance para a proposta desenvolvida neste artigo, portanto, justifica-se uma vez que é capaz de (re-)introduzir os alunos a um universo em que a linguagem toma vida, num movimento contínuo e profícuo provindo do fluxo de pensamentos próprios do estilo clariceano. Ou seja, a linguagem é, na obra de Clarice Lispector, instrumento para o questionamento ou “consciencialização da realidade” (SANT’ANNA, 1962 *apud* FERREIRA-PINTO, 1987, p. 44). Com vistas a conduzir os alunos a uma autonomia e uma descoberta dos interesses singulares, bem como forma de criarem condições e estratégias para a constituição de leitores autônomos criadores de hipóteses interpretativas, - ou seja, leitores capazes de se relacionar com a literatura de forma a serem levados a pensar e a sentir junto com o objeto literário - o romance se coloca como uma leitura única de cada olhar diante da história.

Em resumo, *A hora da estrela* nos leva ao redimensionamento de questões que marcam a literatura moderna, confrontada com a crise do herói desorientado e da palavra nomeadora, oportunizando-nos a experiência que nos levam a reflexões circundadas em torno da palavra acerca da história lida. De tal modo, fazendo com que o aluno crie possibilidades apreciativas e seja mergulhado na subjetividade própria do encontro com o literário: trata-se de uma atividade capaz de inseri-los na especificidade e complexidade que configura a aula de literatura como um *acontecimento*.

Considerações finais

As reflexões aqui gestadas partem de inquietações que nos moveram como professores de língua portuguesa a intensificar o debate acerca do modo como tem se configurado a

formação do leitor literário na esfera escolar ao longo dos anos. A questão primeira que se coloca nesse diálogo perpassa a concepção de literatura como *acontecimento*. Uma aula que almeja de fato ‘acontecer’, exercita a explicitação das subjetividades que encontram no lido uma experiência de contato com o diferente, e inquestionavelmente singular, principalmente quando observada sob a ótica da *importância do ato de ler* e dos gestos interpretativos fomentados diante de uma obra. Os referenciais teóricos selecionados ao longo das nossas reflexões oferecem subsídios que reiteram em *A hora da estrela* o engajamento discente com a unicidade da linguagem e do contexto que a significa são primordiais. Tão necessários porque amplificam o modo de o leitor pensar, interpretar e intervir por meio da palavra. Reiteramos que essa experiência, no entanto, só acontece na leitura de obras em sua integralidade, em que os olhares prospectados no lido se conectam, seja por meio da ruptura com o já sabido, por meio do estranhamento, da reafirmação, da negação, ou mesmo da necessidade de propor uma leitura diferente daquela selecionada pelos livros didáticos.

Como defensores de um pensamento que prima pela formação de leitores literários na escola, vimos nele uma oportunidade ímpar para projetarmos a consolidação dessa mesma formação, que se quer autônoma e perspicaz, no sentido de sempre haver abertura nas reflexões que fazemos para novos olhares, novos encadeamentos, novas assinaturas. Este espaço é aqui introduzido teoricamente, e certamente convida-nos a intensificá-lo nas aulas de literatura como *acontecimento* nas escolas.

Referências

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAPTISTA, W. **Letramento urbano e educação das sensibilidades**: reflexões sobre leitura da cidade e a constituição de territorialidades. 2023. 139f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2023.
- BARTHES, R. **O rumor da língua**. Trad. M. Laranjeira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. **Saeb 2021**: relatório de resultados do Saeb 2021. Brasília,: Inep, 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 nov. 2023.
- CANDIDO, A. Direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, p. 171-193.

CEREJA, W. R. **Uma proposta dialógica de ensino de literatura no ensino médio**. 2004. 330f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global Editora, 2007.

DURÃO, F.; CECHINEL, A. **Ensinando literatura: a sala de aula como acontecimento**. São Paulo: Parábola, 2022.

FERREIRA-PINTO, C. **A luta pela auto-expressão em Clarice Lispector: o caso de A hora da estrela**. Los Angeles: Mester, 1987. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/2584j6b3>. Acesso em: 22 nov. 2023.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 17. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1987.

FUKELMAN, C. Escrever estrelas (ora, direis). *In*: LISPECTOR, C. **A hora da estrela**. 23. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995, p. 5-20.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Instituto Pró- Livro, 2020. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/12/5a_edicao_Retratos_da_Leitura-IPL_dez2020-compactado.pdf. Acesso em: 22 nov. 2023.

A LITERATURA pensante de Clarice Lispector: uma aula de Evandro Nascimento, 2017. 1 vídeo (75 min.). Publicado pelo canal Instituto Moreira Salles - IMS. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=S99zQTQY0tU&ab_channel=imoreirasalles. Acesso em: 22 nov. 2023.

LISPECTOR, C. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1998.

PANORAMA com Clarice Lispector, 1977. 1 vídeo (28 min.). Publicado pelo canal TV Cultura em 7 dez. 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ohHP112EVnU>. Acesso em: 22 nov. 2023.

PROUST, M. **Sobre a leitura**. Trad. Carlos Vogt. 4. ed. Campinas: Pontes, 2003.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. *In*: DALVI M. A.; REZENDE N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 17-34.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Trad. C. Meira. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

Sobre as autoras e o autor

Waléria Nunes: Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Literatura (PPGLit) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na linha de pesquisa Poesia e Aisthesis. Bacharela e licenciada em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).
E-mail: nuneswaleria@gmail.com

Daniela Campregher: Licenciada em Letras- Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Bolsista de Iniciação Científica (IC) no "Projeto Caleidoscópio bakhtiniano: das infinitudes dos sentidos da linguagem escrita" em 2022/2023, vinculado ao grupo de pesquisa

GEBAPI (Grupo de Estudos Bakhtinianos do Pampa e da Ilha). Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa (NEPALP) vinculado à UFSC.

E-mail: danielacampregheferreira@gmail.com

Anderson Jair Goulart: Possui graduação em Letras Língua Portuguesa e Literaturas, Mestrado em Linguística e Doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), área de concentração - Linguística Aplicada. Atualmente é Professor Adjunto III da Universidade Federal de Santa Catarina. Atua no Departamento de Metodologia de Ensino, desenvolvendo projetos vinculados ao Ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente à formação de professores. É membro do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada - NELA -, da UFSC, no qual participa do grupo de pesquisa "Cultura Escrita e Escolarização". Participa também do Grupo de Estudos e Pesquisas Escola de Vigotski (GEPEVI), da UFFS. Desenvolve pesquisas na área de Letras, com ênfase nos estudos do Letramento, leitura e escolarização e práticas de leitura e escrita nas esferas escolar e acadêmica. O desenvolvimento dos projetos de ensino, pesquisa e extensão tomam como foco a linguagem como mediadora das diferentes interações que os sujeitos protagonizam nos espaços acadêmico e escolar, tomando como instrumento teórico-metodológico as teorias de leitura, letramento, produção de textos e análise linguística sob uma ancoragem histórico-cultural.

E-mail: anderson.goulart@ufsc.br

Recebido em: 24 nov. 2023

Aprovado em: 11 mar. 2024