

Artigo / Article

# Fabulação e formação de leitores: uma aventura em *O mistério do coelho pensante*, de Clarice Lispector

*Fabulation and reader development: an adventure in The mystery of the thinking rabbit, by Clarice Lispector*

---

**Adriana Moraes de Sousa Balduino\*** 

adrianamsb0102@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7943-0414>

---

**Fani Miranda Tabak\*\*** 

fani.tabak@uftm.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-5647-1077>

---

## Resumo

O presente artigo discute a importância da fabulação para a formação de leitores no Ensino Fundamental I, levando em consideração aspectos que norteiam a leitura literária com jovens leitores. Consideram-se elementos fundamentais de recepção e mediação como fatores imprescindíveis a uma possível reflexão prática que atenda aos anseios do processo de fabulação. Partindo da narrativa infantil de Clarice Lispector *O mistério do coelho pensante*, as atividades propostas dialogam com a percepção da necessidade de uma escuta prolongada da recepção estabelecida pelas crianças e entendida como uma experiência significativa. Os caminhos percorridos na proposta didática estabelecem princípios que atendem a essa escuta, bem como tornam viável um projeto de leitura que possa ressignificar o ensino e a recepção do texto literário com leitores em formação.

**Palavras-chave:** Leitura; Ensino; Literatura; Recepção; Prática literária.

## Abstract

*This article discusses the importance of fabulation for reader development in Elementary School, taking into account aspects that guide literary reading with young readers. Fundamental elements of reception and mediation are considered essential factors for a practical approach that meets the desires of the fabulation process. Having as a starting point The mystery of the thinking rabbit, a children's narrative by Clarice Lispector, the proposed activities promote dialogue with the perception of the need for extensively*

---

\* Professora da rede municipal, Belo Horizonte e Contagem, MG, Brasil.

\*\* Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Uberaba, MG, Brasil.

*listening to the reception established by the children, which is understood as a meaningful experience. The trajectories taken in the didactic proposal establish principles that serve this listening, as well as make viable a project of reading that can resignify the teaching and reception of the literary text among developing readers.*

**Keywords:** *Reading; Teaching; Literature; Reception; Literary practice.*

## Introdução

Os anos iniciais do Ensino Fundamental I são marcados pela aquisição da linguagem escrita e o desenvolvimento dessa linguagem pela criança, bem como o desenvolvimento da oralidade e das habilidades de comunicação e expressão. Nessa etapa, em que também se busca consolidar a presença sistemática da literatura, objetivando o letramento literário, o uso dos textos literários representa comumente um suporte para atividades de aquisição das competências leitoras. Os próprios livros didáticos, suporte por excelência destas atividades, proporcionam uma aproximação com a linguagem e seus gêneros por meio desses textos, que comumente aparecem fragmentados. Além disso, os exercícios sobre textos literários que tais livros trazem, objetivam o desenvolvimento de habilidades linguísticas visando o uso normativo da ortografia e domínio das regras gramaticais, por exemplo, e ainda questões superficiais sobre a narrativa.

O contato com o texto fragmentado, com o objetivo de treinar a linguagem, tende a ofuscar a atenção aos sentidos que ele possa despertar, visto que a atenção do leitor se volta para a busca de respostas às questões cobradas na atividade proposta, comprometendo uma interação mais subjetiva com o que se lê. Considerando que a fase de aquisição e desenvolvimento das habilidades de leitura e a aproximação com o texto literário aparecem sobrepostas no Ensino Fundamental, a preocupação delegada à escola com o letramento literário nos impõe alguns desafios que merecem atenção.

No meio familiar, a criança tem contato com a ficção, por exemplo, por meio das primeiras histórias contadas pelos adultos, das canções de ninar, de brinquedos que remetem a personagens de livros, entre outras situações. Tais situações constituem os primeiros contatos com a literatura, tendo como recurso a oralidade, que é uma prática social que promove a interação, e são as narrativas orais que iniciam tal interação. Foi por meio de tais narrativas, transmitidas de geração a geração, que muitos povos perpetuaram histórias, saberes e tradições. Foi por meio delas também que muitos textos literários, inclusive da literatura infantil, foram preservados até poderem ser registrados por meio da escrita. Nesse processo, anterior ao conhecimento do código verbal escrito, convém ressaltar que a criança não só escuta, como também cria, a partir de determinada fase da infância, quando começa a fabular, ou seja, a inventar histórias e a fingir acontecimentos partindo de situações reais ou não. Nesta fase é comum a surpresa dos adultos diante de situações em que a criança inventa lugares imaginários, situações, personagens, amigos invisíveis com os quais ela conversa. Quando a criança dá nome

aos brinquedos, cria conversas entre eles, inventa situações entre ela e um bichinho de estimação, decide quem é bonzinho e quem é mau no seu imaginário, finge ser um super-herói, fala de lugares encantados, entre outras situações, substituindo a realidade por uma aventura, o que é isso senão o exercício da fabulação?

A ação de fabular faz parte da natureza humana e, na infância, a entrega a esses momentos de fantasia, que são também momentos de criação, de exercício da imaginação, é mais profunda, pela facilidade que a criança tem de entrar no jogo de imaginar, de inventar. Para a criança, o exercício da fabulação é fundamental, pois ela é criação, ficção, sendo esses os ingredientes essenciais da literatura. Deleuze (1997, p. 13) afirma que “Não há literatura sem fabulação”. Embora o autor faça essa afirmação sem dirigir-se especificamente ao processo criado no campo da literatura infantil, suas palavras realçam algo próprio da literatura em geral, que é a presença do jogo da imaginação na criação do universo ficcional presente nos textos literários, imaginação que é nutrida pela fabulação.

A escola não pode deixar à margem a formação de leitores literários: ao contrário, deve estar a par da importância de, por meio da literatura, ampliar o seu repertório cultural, desenvolver habilidades leitoras que os auxiliem a construir sentidos para o que leem e usufruir da oportunidade de ampliar os horizontes de interpretação por meio da leitura, de modo que percebam os valores e as ideias que constituem a sociedade que os cerca.

## 1 Fabular é (im)preciso

Fabular é uma trajetória pela qual passa aquele que escreve ou mesmo apenas imagina uma história, deixando a fantasia e a criatividade aflorarem na brincadeira entre o real e o imaginário presente nas criações literárias. É predominante na literatura infantil, por exemplo nos contos maravilhosos, marcantes na exploração da fabulação, no rompimento com o chamado “real” e que tanto atraem as crianças.

Cientes dos vários desdobramentos de sentido que sugere o verbo fabular, das suas definições em campos distintos como a Literatura e a Psicologia, recorreremos inicialmente ao conceito linguístico, presente no Dicionário Silveira Bueno da Língua Portuguesa (2007, p. 344): “FABULAR, v.t. Narrar em forma de fábulas; inventar; fingir; adj. Relativo à fábula”. E ainda, conforme o mesmo dicionário (2007, p. 344): “FABULADOR, adj. e s.m. Autor de fábulas; inventor”. Tais definições contemplam a significação do que defendemos como fabulação nessa discussão: a invenção, o fingimento presente na ficção, fruto da capacidade de criar, de inventar. Tendo a literatura portas abertas para a criação, pensamos, para o contato da criança com a literatura, mais uma possibilidade de jogar com a invenção, de brincar, de poder sugerir alternativas não previstas, roteiros não programados, que surgem da imaginação do fabulador.

Esse leitor, que está no centro de recepção das obras literárias, ao qual dedicamos atenção na proposta de potencializar habilidades leitoras para o conhecimento das especificidades do texto literário, é esse fabulador cujos sentimentos serão suscitados. Resgatando aspectos importantes da Estética da Recepção, por meio das reflexões de Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, nos vemos diante da importância do leitor, colocando-o como parte fundamental do tripé autor–obra–leitor. Para Regina Zilberman (2008, p. 92), seguindo as trilhas de Jauss, o leitor “configura-se como parceiro do texto”, converte uma obra em acontecimento literário, “garante a historicidade das obras literárias”. Segundo Jauss:

Diferentemente do acontecimento político, o literário não possui consequências imperiosas, que seguem existindo por si sós e das quais nenhuma geração posterior poderá mais escapar. Ele só logra seguir produzindo seu efeito na medida que sua recepção se estenda pelas gerações futuras ou seja por elas retomadas – na medida, pois, em que haja leitores que novamente se apropriem da obra passada, ou autores que desejem imitá-la, sobrepujá-la ou refutá-la. A Literatura como acontecimento cumpre-se primordialmente no horizonte de expectativas de seus leitores, críticos e autores, seus contemporâneos e pósteros, ao experienciar a obra (JAUSS, 1994, p. 26).

Considerando os aspectos expostos, a recepção, por parte do leitor, interfere na existência da própria obra, sendo ele o agente que irá garantir a permanência dela na sociedade, viabilizando sua presença na sua memória e na de gerações posteriores. O incentivo para que a interação autor–obra–leitor aconteça de forma eficaz deve ser, portanto, um dos eixos permanentes da escola, refletindo e instaurando metas para garantir que a leitura literária seja parte de sua rotina, o que pode se dar por meio de projetos planejados e cuidadosamente executados com a finalidade de formar leitores e multiplicadores da importância da leitura. Incentivar a interação dos discentes com os livros é fazer da escola um ambiente rico, diverso e plural, como são os livros. É primordial pensar possibilidades e caminhos que viabilizem essa interação, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio de mediações eficazes, e a escola é um canal para que isso aconteça.

A literatura contribui para a formação da criança e, por isso, é importante oferecer, nessa fase, experiências significativas de leitura que permitam que elas sejam atraídas pelos livros e tudo que eles oferecem por meio da ficção: o aguçar da imaginação e da fantasia, a sensibilidade para o estético, a formação da personalidade e das opiniões, o conhecimento de mundo, a interação em sociedade, o conhecimento de outras culturas, costumes e histórias. Esse processo complexo, que envolve a fabulação, encontra um reflexo direto na própria formação do indivíduo enquanto ser, trazendo para o campo da formação de leitores uma dimensão ética fundamental de construção da própria noção de coletividade.

Ana Cláudia Barin, em sua tese de doutorado intitulada *Invento-me: potências do devir-criança - uma educação pela fabulação*<sup>1</sup>, expõe a preocupação com uma educação em que as

---

<sup>1</sup> Nesta tese, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) em 2019, a autora faz uma exaustiva explanação sobre a educação pela fabulação a partir das ideias

portas para a invenção estejam abertas. Suas palavras remetem ao que muitas vezes acontece na escola, ou seja, à fuga do inesperado que vem à tona pelo pensamento e voz da criança – inesperado no sentido de não estar previsto no plano de aula com roteiro fechado, pois não “cabe” no tempo destinado àquele plano, e possivelmente não interesse ao mediador o assunto que a criança traz à baila. A autora argumenta:

É próprio da criança gaguejar, invencionar palavras, cantarolar. Como abrir espaços na educação para esses não-ditos, esses inesperados sem escorregar para um direcionamento que não abre portas para a invenção? O devir-criança escapa incessantemente dos limites, produz outros trajetos, fábula. (BARIN, 2019, p. 92).

A voz dessa criança que chega à escola se utiliza muito da invenção, produzindo trajetos que muitas vezes não coincidem com a objetividade de muitos planos que se contentam em contemplar diversas questões relacionadas à aquisição e ao desenvolvimento da linguagem, mas não se atêm a abrir portas para a escuta do que a criança inventa.

Barin insiste ainda no fato de que a fabulação instiga possibilidades e, com isso, sugere a adoção de práticas que ofereçam espaço para acolher o que as crianças criam; um plano de aula muito rígido, fechado e inflexível tende a inibir tais criações para que o roteiro previsto seja cumprido. Ao sugerir “desmantelar o raciocínio de uma hierarquia nas salas de aula” (BARIN, 2019, p. 92), estabelece-se uma relação docente/discente com mais abertura por parte do docente, o adulto que está no controle, para a voz da criança, para as suas criações. Não se trata de perda da autoridade do professor, ou ausência de um planejamento; trata-se de repensar tradições, formalidades que inibem possibilidades importantes que chegam pela voz dos alunos.

As considerações de Barin (2019, p. 92) se juntam às de outros pesquisadores, reforçando posturas importantes a serem percebidas pela escola e pelos mediadores de leitura para a abertura de espaços que acolham as “possibilidades instigadas a partir da fabulação”, como postula a autora. Para isso, se faz necessário que a educação faça movimentos direcionados à percepção do que as crianças fazem, falam, inventam, problematizam e fabricam.

As ações que convergem para essas possibilidades, para esses movimentos, muitas vezes requerem um “desmantelar de raciocínio”, expressão usada pela pesquisadora para talvez reforçar a necessidade de quebra de paradigmas, necessidade que entendemos que constitui a criança como um indivíduo em que não apenas se deposita conhecimento, alguém que vai à escola para receber e quase nada compartilhar.

A fabulação como uma experiência significativa para a criança, que defendemos aqui como proposta de ensino, está atrelada às reflexões sobre a experiência do professor e escritor espanhol Jorge Larrosa. Nesse autor, vislumbramos a ideia de que (2002, p. 23) “a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo”. Na caracterização de uma sociedade movida pela

---

de autores como Ronald Bogue, Gilles Deleuze e Félix Guattari. A leitura da tese se faz valiosa pelas excelentes reflexões trazidas pela autora.

rapidez da ação, pensar propostas que permitam a fabulação exigirá pensar tempos para que o pensamento criativo das crianças possa fluir, para que elas possam fabular. Esse dilema, que vivemos no cotidiano das ações escolares, necessita uma adequação para que propostas que permitam o experimentar possam ser novamente possíveis. Fabular implica um compromisso sério com a educação; não um repasse de informações, mas a possibilidade de vivências da experiência.

Considerando ainda que, de acordo com Larrosa (2002, p. 21), “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, permitir a expressão do que pensa a criança ao ler uma história, por exemplo, é permitir que ela fale do que se passou com ela durante a leitura, o que aconteceu e como seus sentimentos foram tocados. Se houve tempo para a experiência, para sentir o texto, haverá a necessidade de expressar o que a imaginação criou, fabulou.

Essa interação no processo de leitura está ligada ao conceito de experiência de Larrosa, na medida em que tal noção associa-se ao modo como aquilo que interage conosco requer um tempo que não é exatamente aquele da corrida desenfreada da atualidade. Nesse sentido, podemos associar a contemplação à qual o autor se refere como sendo um dos processos de leitura aberta. Tabak define a leitura aberta como “a leitura que possa abrigar os processos de escuta, olhar e pensamento de um indivíduo que seja transformado por esses processos” (TABAK, 2021, p. 39). Essa transformação nem sempre poderá ser medida ou traduzida em algo prático porque “a leitura literária enquanto atividade essencialmente subjetiva implica justamente na separação entre informação e experiência” (TABAK, 2021, p. 44).

Ler para sentir, para fruir, para perceber sensações despertadas pelo texto é diferente de ler para extrair informações “cobradas” em exercícios contendo propostas de questões sobre o texto ou propostas de preenchimento de fichas após a leitura. Essas propostas fecham outras possibilidades de sentido percebidas pelos leitores - às vezes, diversas das possibilidades previstas pelo mediador. Além disso, ao serem pensadas para que os leitores as realizem dentro de um tempo previsto, tais atividades comumente não requerem ou não dão lugar a discussões em um tempo mais ampliado, que permita ao leitor expressar impressões sobre o que leu, visto que são direcionadas para uma interpretação objetiva, fechada - ou seja, para a busca de uma informação e “a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência” (LARROSA, 2002, p. 23) pois “se o experimentar tem esse sentido de contemplação, então ela se distancia da informação” (TABAK, 2021, p. 44).

A leitura de Larrosa é instigante e causa desconforto, especialmente pelas muitas situações em que nos deparamos na escola com o cumprimento estreito do currículo e o tempo dedicado às atividades. Exemplo dessa preocupação está na dificuldade em administrar ambas as questões citadas, o cumprimento do currículo e o tempo para as atividades, e muitas vezes perceber que tais práticas constituem apenas o caminho para mais uma meta prevista, mas não dão abertura para o imprevisível, para o que surpreende, que está presente no imaginário de uma criança e que nos é revelado quando a ela é dado tempo para experimentar. Nesse movimento, percebemos a importância do que o autor nos revela:

## LINHA D'ÁGUA

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

O gesto de interrupção do qual fala o autor nos permite refletir sobre quantas vezes se faz necessária a interrupção daquilo que pode estar sendo inútil, de atividades escolares que configuram apenas mais um acúmulo de conteúdo, e permite que busquemos ser mais receptivos à capacidade de fabular da criança e explorar essa capacidade, de modo a estimular sua criatividade e contribuir para a formação leitora da criança ao permitir que o contato com o texto literário seja uma experiência contemplativa, não apenas mais uma aula de informações frias, como também denominou Larrosa, quase uma “antiexperiência”. Por ser um processo que começa antes do contato da criança com a escola, é necessário que a fabulação não se perca com a chegada da criança à sala de aula, onde a rotina escolar, baseada em objetivos pré-definidos, muitas vezes não valoriza momentos de conversas e leituras para estimular esse exercício.

Reconhecendo, portanto, a necessidade da fabulação como elemento primordial da própria vida, encontramos a questão que nos move para a formação de leitores no Ensino Fundamental I. Como promover o encontro entre a criança que vem desse universo e a escola, onde a criação está geralmente presa a um método objetivo e onde a escrita da criança é requerida para passar por um julgamento que muitas vezes não comporta o exercício da fabulação?

O mediador de leitura literária na escola deverá assegurar esse exercício tão fundamental e tão rico para as experiências da criança com a literatura, não só como leitora, mas como criadora por meio tanto de relatos orais como do próprio registro escrito; tal momento dará a ela a oportunidade de exercer a fabulação.

Para tentar encontrar um caminho para repensar nossas práticas e promover esse encontro, nos debruçamos sobre uma das autoras que constituem o *corpus* deste trabalho: Clarice Lispector. Importante destacar que a própria autora também falou de suas experiências com a fabulação, na infância, em um depoimento conduzido por Affonso Romano de Sant'Anna, Marina Colasanti e João Salgueiro, no Museu da Imagem e do Som do Rio de Janeiro, em 1976, um ano antes de sua morte. A entrevista completa consta no livro *Com Clarice* (COLASANTI; SANT'ANNA, 2013), de onde foram extraídos os trechos de perguntas feitas por um dos mediadores (Affonso Romano de Sant'Anna) que transcrevemos a seguir:

ARS: E as suas primeiras leituras literárias começaram, mais ou menos, em que época?

Logo que eu aprendi a ler [...] Bom, antes de aprender a ler e a escrever eu já fabulava. Inclusive, eu inventei com uma amiga minha, meio passiva, uma história que não acabava. Era o ideal, uma história que não acabasse nunca.

ARS: A amiga passiva de quem fala é uma amiga imaginária, não?

Não. Real, mas quieta, que me obedecia. Porque eu era meio liderzinha. A história era assim: eu começava, tudo estava muito difícil; os dois mortos [...] Então entrava ela e dizia que não estavam tão mortos assim. E aí recomeçava tudo outra vez [...] Depois, quando eu aprendi a ler, devorava os livros, e pensava que eles eram como árvore, como bicho, coisa que nasce. Não sabia que havia um autor por trás de tudo. Lá pelas tantas eu descobri que era assim e disse: “Isso eu também quero”. No Diário de Pernambuco, às quintas-feiras, publicavam-se contos infantis. Eu cansava de mandar meus contos, mas nunca publicavam, e eu sabia por quê. Porque os outros diziam assim: “Era uma vez, e isso e aquilo

[...]”. E os meus eram sensações (COLASANTI; SANT’ANNA, 2013, p. 206).

A experiência relatada por Clarice Lispector reforça a importância do exercício da fabulação, tanto em momentos em que a criança se expressa oralmente quanto por escrito. Quando a autora finaliza sua fala com “E os meus eram sensações”, o que podemos depreender dessa afirmação senão uma expressão de quem desde criança já se diferenciava por fugir do trivial em seus escritos? A fabulação na autora parece revelar uma resistência aos clichês quando se esquivava do óbvio, do superficial e surpreende acolhendo o diferente, às vezes inusitado, que causa estranheza, mas vem à tona e se manifesta pelo uso diferenciado da palavra.

## 2 O leitor em movimento: clariceando a imaginação...

A formação do leitor literário antecipa-se ao domínio do código linguístico escrito por meio do contato da criança com o texto literário, presente já nas canções de ninar e nas histórias contadas por aqueles que dela cuidam, pois ouvir é uma forma de leitura. Esses recursos são o livro da criança que ainda não lê e contribuem para a formação do futuro leitor literário. Depois, experiências acontecem também com a atividade exploratória do livro, pelo manuseio dele pelas crianças: abrindo, fechando, tocando, explorando texturas (tecido, papel macio, áspero, aveludado, pop-ups), ao mesmo tempo que são atraídas por cores, imagens e sons, elementos que ampliam sua percepção do livro.

Sobre essa atividade exploratória envolvendo os sentidos, o escritor argentino Alberto Manguel define essa experiência com a seguinte consideração:

O leitor, ao entrar em contato com o livro, estabelece uma relação íntima, física, da qual todos os sentidos participam: os olhos colhendo as palavras na página, os ouvidos ecoando os sons que estão sendo lidos, o nariz inalando o cheiro familiar de papel, cola, tinta, papelão ou couro, o tato acariciando a página áspera ou suave, a encadernação macia ou dura, às vezes até mesmo o paladar, quando os dedos do leitor são umedecidos na língua (MANGUEL, 1997, p. 277).

As palavras de Manguel descrevem as sensações originadas pelo contato físico, que já é um processo de leitura por envolver e aguçar os sentidos do leitor, chamando atenção para o objeto livro que se manuseia. Para a criança, normalmente de curiosidade aguçada, este contato pode se tornar uma aventura de exploração de um mundo que se apresenta a ela por meio dos livros.

É válido também lembrar de experiências com livros que têm suas histórias contadas em filmes, *e-books*, programas de televisão, teatro, vídeos, áudios, entre outros. Sendo assim, receber esta criança na escola é dar continuidade à sua formação leitora. Interessa-nos, ainda, compreender como esse leitor explora o texto, que estratégias ele usa para criar sentidos, como reage ao universo fictício e como o compara com a realidade, como acontece essa interação de acordo com o universo intelectual das crianças, de que maneira elas percebem as diversas possibilidades de leitura de um texto literário.

A escolha de Clarice Lispector como narrativa motivadora está intrinsecamente ligada ao exercício da experiência do qual falamos anteriormente. Envolver as crianças é a especialidade da escritora, o que se dá por meio de narrativas que estabelecem de imediato uma cumplicidade com o leitor, usando-se a linguagem de forma sedutora e convidativa e, assim, dialogando com a criança com o intuito de conseguir a sua adesão ao jogo. Valorizando o poder da oralidade, os recursos de linguagem de um bom narrador, Clarice Lispector construiu histórias em que estabelece um diálogo direto com a criança receptora, pensando em diverti-la, em arrastá-la para dentro dos livros de maneira que ela deseje participar, queira envolver-se e tomar partido solucionando mistérios, experimentando o dilema dos personagens, aventurando-se em um mundo repleto de imaginação, de fantasia, de sensações. A autora contribui decisivamente para desenvolver nas crianças a transcendência no ato da leitura, a oportunidade de fabular, de exercitar o poder da criação pela imaginação. Seus livros convidam à experiência com a ficção e, assim, não constituem meras leituras, pois seus personagens convidam os leitores à criação, à coautoria. Os espaços vazios promovem um verdadeiro universo de construção: nada é único e acabado, não há uma voz única, e assim o leitor é acionado para preencher lacunas. Assim, como Joãozinho, o coelho pensante, o leitor é convidado tanto a pensar quanto a se livrar das “grades”.

As narrativas de Clarice Lispector estabelecem estruturalmente um narrador cuja presença é marcante, convidando o leitor para discutir o enredo, desafiando-o. As narrativas infantis resgatam aquele narrador que Benjamin (1987) afirma não estar mais “entre nós”, o narrador banido pela sociedade sufocada pela avalanche de informações do mundo moderno e que não dispõe de tempo para escutar, para experimentar.

Escrito em 1967 para seu filho mais novo, Paulo, *O mistério do coelho pensante* conta a história de um coelho branco e gordo, chamado Joãozinho, que tinha ideias de um jeito especial: mexendo bem depressa o nariz. A narrativa desdobra-se sobre o mistério de como Joãozinho conseguia fugir da casinhola onde seus donos o prendiam, pois ele era gordo e a casinhola tinha um tampo de ferro e grades apertadas. O coelho fugia sempre que seus donos

se esqueciam de colocar comida para ele. Com as fugas, eles cuidaram para não mais esquecer. Acontece que, mesmo não faltando comida, Joãozinho tomou gosto por fugir sempre. A autora lança para o leitor a seguinte pergunta: *Que é que você acha que Joãozinho fazia quando fugia?* E ela própria vai fazendo suposições relacionadas ao principal mistério da história: *Como Joãozinho conseguia fugir? Como é que o coelho branco saía de dentro das grades?*

Ao estabelecer essas indagações, a autora consegue aproximar narrador e leitor, envolvendo ambos em um jogo, no qual perguntas são dirigidas ao menino Paulinho, para quem a história está sendo contada e que representa ali todos os leitores. Além das perguntas, a autora lança dúvidas a respeito do que ele possa estar pensando, de maneira que o leitor se sente numa conversa que o instiga a reagir, levantar hipóteses sobre o mistério que ronda a história. Expressões como “Pois olhe, Paulo, você não pode imaginar o que aconteceu com aquele coelho”, “Você talvez esteja decepcionado, Paulinho” e “Você na certa está esperando que eu agora diga qual foi o jeito que ele arranhou para sair de lá” (LISPECTOR, 1999, n.p.) estão presentes no decorrer da história, oferecendo ao leitor espaço para a criação.

Esse recurso que aproxima narrador e leitor na literatura infantil da autora revela uma face da escritora em que, embora seja notória a presença de questões existenciais próprias das narrativas, essas questões são conduzidas por meio de uma linguagem acessível ao universo da criança leitora, com simplicidade, sem deixar de ser atraente. A ficção é retratada de forma muito criativa e fecunda, utilizando artificios capazes de estabelecer um contato mais próximo do público infantil já nas primeiras linhas e no decorrer de todo o texto. O processo dialógico de escuta do leitor, explícito no texto, pedindo sua opinião, fazendo suspense sobre desfechos, deixando espaços para que o leitor seja impulsionado a participar colaborando com a construção do enredo, é fundamental para a construção de um movimento próprio para a experiência da fabulação.

Consequentemente, seu texto apresenta-se como um momento convidativo ao exercício da imaginação, resgatando a oralidade com criatividade, constituindo-se forte e marcante no incentivo aos adultos para a importância da contação de histórias para a criança. Não são textos para domesticar ou determinar interpretações; pelo contrário, se mostram abertos às mais variadas possibilidades de recepção.

### **3 Ideias em prática: atividades desenvolvidas para a formação leitora**

Estabelecer uma prática para a formação leitora não é um desafio pequeno. Apesar das inúmeras atividades disponíveis hoje nas redes que dão suporte aos mais variados assuntos e nos mais distintos níveis de conhecimento, a recepção é sempre um trabalho que se faz a médio e longo prazo e constitui um desafio que deve ser pensado a partir da comunidade atendida.

Nosso público pertence a uma escola da rede pública municipal de Belo Horizonte (MG) e é uma das cerca de 35 (escolas e unidades municipais de Educação Infantil) situadas na Regional Barreiro, uma das regiões mais antigas do município. Dentro dessa regional, formada por cerca de 30 bairros, além de vilas e conjuntos habitacionais, a escola fica localizada em bairro cujo nome é uma referência à antiga proprietária de uma fazenda existente na região. É um bairro urbanizado, que conta com serviços como: ruas asfaltadas, coleta de lixo, rede de esgoto e transporte público e posto de saúde. A população do bairro dispõe de um comércio local variado: farmácias, supermercados, açougues, padarias, armarinhos, casa lotérica, bares, restaurantes, lojas de roupas e artesanato, hortifruti, entre outros estabelecimentos.

Outro destaque no bairro é o Centro Cultural, mantido pela Prefeitura de Belo Horizonte. O espaço foi uma conquista da população por meio do Orçamento Participativo e oferece programações culturais para todas as idades. Dispõe também de uma biblioteca pública para empréstimo de livros para a comunidade. A programação do Centro Cultural é disponibilizada à população por meio de *folders*, perfis em redes sociais e uma página da Fundação Municipal de Cultura no site da Prefeitura de Belo Horizonte. O espaço é uma referência de disseminação cultural e artística no bairro e, com a realização de eventos, promove o contato da comunidade com diversas manifestações artísticas - entre elas, a literatura.

Inaugurada em 1986, a escola oferece em três turnos para 26 turmas: Ensino Fundamental I e Educação de Jovens e Adultos (EJA), atendendo cerca de 650 alunos. Oferece atendimento de tempo integral pelo programa Escola Integrada. Nos finais de semana, a comunidade tem acesso a diversas atividades e oficinas na escola por meio do programa Escola Aberta. Conta também com o Programa saúde na escola. O prédio da escola dispõe de diversas instalações e foi reformado de modo favorecer a acessibilidade a portadores de limitações físicas. Possui, além das salas de aula, as seguintes dependências: direção, coordenação, secretaria, auditório, sala de educação especial, biblioteca, refeitório, mecanografia, sala de multimeios, brinquedoteca, estacionamento, quadra poliesportiva, laboratório de informática, sala de professores, salas de reforço, financeiro, canteiros em vários espaços. Dispõe de sinal de internet e equipamentos eletrônicos como: computadores, projetores, caixas de som, microfones, notebooks, copiadoras, impressoras e aparelhos de televisão em algumas salas.

Os participantes desta pesquisa pertencem a uma turma do 4º Ano do Ensino Fundamental do 1º turno. No início do ano letivo de 2020, eram 28 alunos (17 meninos e 11 meninas); hoje, são 30, devido à saída de uns e chegada de novos durante o mês de fevereiro de 2020. A maioria mora no bairro, em ruas próximas da escola. São oriundos de famílias que trabalham em grande parte no setor privado, em empresas situadas no bairro e na região metropolitana. Alguns ficam em horário integral e participam das atividades oferecidas pela Escola Integrada no contraturno. Os alunos apresentam perfis variados, como é comum em grupos, sendo alguns mais extrovertidos e outros menos. Durante as aulas, os alunos precisam de estratégias que os ajudem a manter o foco, pois atitudes de indisciplina, por parte de alguns, são comuns. Entretanto, não se observa entre eles, com frequência, casos de bullying e, quando

acontece algum episódio, é possível perceber solidariedade por parte da maioria. Eles gostam de ajudar na rotina da sala de aula, auxiliando tanto o professor quanto os colegas, e alguns demonstram habilidades para liderar e falar representando a turma. A turma frequenta semanalmente a biblioteca da escola para levar livros emprestados e alguns relatam frequentar também a biblioteca do Centro Cultural do bairro. Além da presença semanal na biblioteca, eles costumam participar de atividades externas como visitas a museus, parques, teatro, cinema e eventos culturais. Em relação à leitura, alguns estudantes ainda apresentam dificuldades de realizá-la em voz alta com boa entonação e fluência. A escrita também apresenta problemas quanto a pontuação e ortografia. A maioria utiliza letra cursiva. Os estudantes com as dificuldades citadas são acompanhados por meio de aulas de reforço durante o ano letivo.

Neste trabalho apresentamos uma proposta de intervenção, organizada em momentos, que foi realizada com a referida turma e que teve como propósito incentivar e desenvolver as habilidades de fabulação a partir de um processo de mediação com a obra *O mistério do coelho pensante*, de Clarice Lispector.

## 4 Roteiro de atividades

### Primeiro momento

**Duração:** 1 aula

**Objetivos:** Instigar a curiosidade  
Aguçar a imaginação  
Estimular o levantamento de hipóteses  
Expressar oralmente o pensamento as opiniões  
Exercitar a escuta  
Conviver com a diversidade de ideias e opiniões

### Descrição das atividades

#### **Primeiro passo**

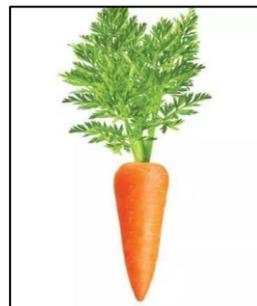
Colagem de fichas nas carteiras dos alunos com as imagens: lupa, cenoura e balão de pensamento. As imagens (Figura 1, Figura 2 e Figura 3) foram coladas antes da chegada dos alunos à sala de aula.

**Figura 1.** Lâmpada



**Fontes:** Lâmpada. Disponível em:  
<https://www.istockphoto.com/br/vetor/1%C3%A2mpadadedesenho-animado-no-estilo-c%C3%B4mico-gm646906434-117379273>.  
Acesso em: 24 jan. 2021.

**Figura 2.** Cenoura



**Fontes:** Cenoura. Disponível em:  
[https://www.123rf.com/photo\\_26968372\\_carrot-isolated-onwhitebackground.html](https://www.123rf.com/photo_26968372_carrot-isolated-onwhitebackground.html). Acesso em:  
24 jan. 2021.

**Figura 3.** Balão de pensamento



**Fontes:** Balão de pensamento. Disponível em:  
<https://www.istockphoto.com/br/vetor/bal%C3%A3odepensamento-gm499463571-42835696>.  
Acesso em: 24 jan. 2021

## Segundo passo

Quando os alunos começaram a questionar o porquê das imagens coladas nas carteiras, pedimos que eles sugerissem respostas para os questionamentos sobre as imagens.

## Terceiro passo

Após o momento de compartilhamento de respostas para os questionamentos surgidos no passo anterior, falamos para eles que as imagens tinham relação com um livro que iríamos ler em aulas posteriores.

## LINHA D'ÁGUA

### **Quarto passo**

Como atividade para casa, pedimos que os alunos imaginassem as relações das imagens com a história que iríamos ler. Incentivamos o levantamento de hipóteses sobre o(s) assunto(s), personagem(ns) e lugar(es) para compartilhem com a turma na aula seguinte.

### **Segundo momento**

**Duração:** 1 aula.

**Objetivos:** Incentivar a expressão do pensamento  
Desenvolver a prática da exposição de ideias por meio da oralidade.  
Exercer a subjetividade.  
Praticar o exercício da fabulação.  
Desenvolver a prática da escuta.  
Conviver de forma respeitosa com a opinião do outro.

### **Descrição das atividades**

#### **Primeiro passo**

Roda de conversa sobre as hipóteses levantadas pela turma. Aqui há uma visão geral sobre os interesses e a forma como a fabulação é construída a partir da motivação.

#### **Segundo passo**

Distribuição de três fichas nas cores verde, vermelha e azul para cada aluno. Pedimos aos alunos que escrevessem nas fichas, as hipóteses deles seguindo o seguinte roteiro:

FICHA VERDE: Que assunto eles imaginaram para a história?

FICHA VERMELHA: Que personagem(ns)?

FICHA AZUL: Lugar(es) em que se passa a história.

#### **Terceiro passo**

Montagem de um painel (BALDOINO, 2021) com as ideias que os alunos imaginaram para a história: ver Figura 4, Figura 5, Figura 6 e Figura 7.

**Figura 4.** Confecção de painel 1



**Fonte:** autoria própria.

**Figura 5.** Confecção de painel 2



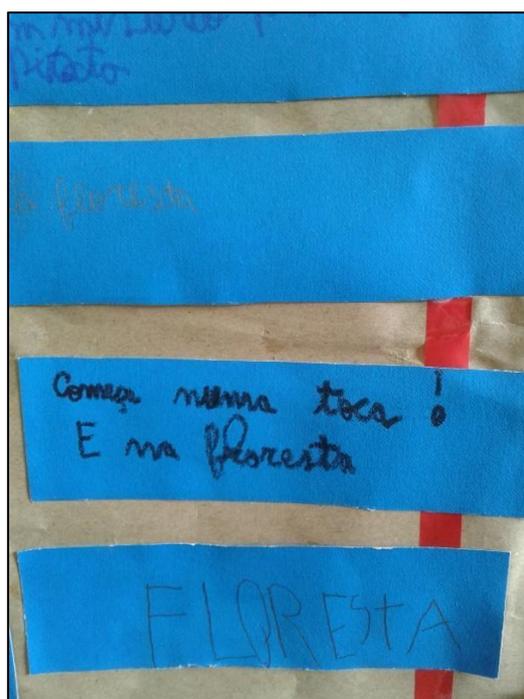
**Fonte:** autoria própria.

**Figura 6.** Painel de hipóteses 1



**Fonte:** autoria própria.

**Figura 7.** Painel de hipóteses 2



**Fonte:** autoria própria.

## **Terceiro momento**

**Duração:** 2 Aulas

**Objetivos:** Valorizar os espaços escolares, favoráveis aos momentos de leitura individual.  
Desenvolver a autonomia para a prática da leitura individual.  
Interagir com o texto.  
Desenvolver a concentração.  
Desenvolver o senso de colaboração quanto ao uso coletivo do espaço.  
Administrar o tempo estipulado ao momento de leitura individual do texto.

## **Descrição das atividades**

### **Primeiro passo**

Apresentação do livro físico e apresentação do título do livro.

### **Segundo passo**

Entrega do livro aos alunos.

### **Terceiro passo**

Leitura individual.

### **Quarto passo**

Conclusão da leitura individual.

## **Quarto momento**

**Duração:** 2 aulas.

**Objetivos:** Compartilhar opiniões sobre o texto lido.  
Expressar o pensamento.  
Criar sentidos para o texto lido.  
Desenvolver a prática da exposição de ideias por meio da oralidade.  
Exercitar o debate de ideias.  
Exercitar a subjetividade.  
Exercitar a fabulação.  
Desenvolver o exercício da escuta.  
Praticar a convivência respeitosa com a opinião do outro.

## **Descrição das atividades**

### **Primeiro passo**

Roda de conversa sobre o livro lido.

## **LINHA D'ÁGUA**

## **Segundo passo**

Debate sobre as ideias expostas no mural antes da leitura e as opiniões após a leitura. Comparação das ideias imaginadas pelos alunos com a história que eles leram, destacando as semelhanças.

## **Terceiro passo**

Conversa sobre as imagens usadas no primeiro momento e por que elas influenciaram o levantamento de hipóteses e opiniões durante a pré-leitura.

## **Quinto momento**

**Duração:** 2 aulas.

**Objetivos:** Participar de momentos de leitura compartilhada.  
Desenvolver a oralidade.  
Praticar a leitura em voz alta.  
Desenvolver o raciocínio e a concentração.  
Ampliar o exercício dos vários modos de leitura.  
Melhorar a entonação e pronúncia das palavras.  
Ampliar a compreensão do texto pela percepção de novos fatos, ideias e situações não percebidas na primeira leitura.  
Exercitar a escuta.  
Administrar o tempo de participação na leitura compartilhada.

## **Descrição das atividades**

### **Primeiro passo**

Leitura compartilhada do texto no auditório da escola.

### **Segundo passo**

Continuação e conclusão da leitura compartilhada.

Os momentos seguintes consistiram nas aulas destinadas ao registro de atividades no caderno pelos alunos. Tais registros ocorreram por meio de escrita e desenhos.

**Figura 8.** Desenho de aluno



**Fonte:** autoria própria

### **Sexto momento**

**Duração:** 2 aulas.

**Objetivos:** Incentivar a expressão do pensamento.  
Estimular a criação de sentidos para o texto lido.  
Expressar a interpretação do texto por meio do registro escrito.  
Descrever impressões sobre o texto lido.

### **Descrição das atividades**

Atividade com cinco questões sobre o texto: *O que você achou desta história? Para você o que significa ser um coelho pensante? Como age um coelho pensante? Desenhe a parte do corpo que o coelho usava para ter ideias. Qual foi a ideia maravilhosa farejada por Joãozinho, que deu origem a um mistério?*

Roda de conversa sobre as respostas dadas para a atividade anterior.

Figura 9. Questões sobre o texto

Questões sobre o texto:

1- O que você achou da história?  
eu amei essa história

2- Para você, o que significa ser um coelho pensante?  
descobrir várias coisas e vários mistérios

3- Como age um coelho pensante?  
fugiu várias vezes pra ser amada e sem comida, ele fala sozinho na escola

4- desenhe a parte do corpo que o coelho usava pra ter ideias.

5- Qual foi a ideia maravilhosa farejada por Joãozinho, que deu origem a um mistério?  
fugir da casinha

Fonte: autoria própria

## Sétimo momento

**Duração:** 2 aulas.

**Objetivos:** Observar elementos paratextuais presentes no livro.  
Analisar os elementos paratextuais.  
Registrar impressões sobre os elementos paratextuais analisados.  
Sugerir ideias de recursos para modificar os elementos paratextuais analisados.

## Descrição das atividades

### Primeiro passo

Conversa com os estudantes sobre os elementos paratextuais nos livros de literatura.

### Segundo passo

Entrega do livro lido para identificação dos elementos paratextuais.

## LINHA D'ÁGUA

### Terceiro passo

Registro no caderno com a seguinte proposta: *Analise a capa, contracapa, as ilustrações e cores do livro e relate: O que você mais gostou e o que você mudaria.*

### Oitavo momento

**Duração:** 1 aula.

**Objetivos:** Fazer inferência sobre questões implícitas no texto.  
Registrar por escrito as inferências realizadas.  
Criar possibilidades para lacunas presentes no texto.  
Manifestar a subjetividade descrevendo situações imaginadas para o texto.

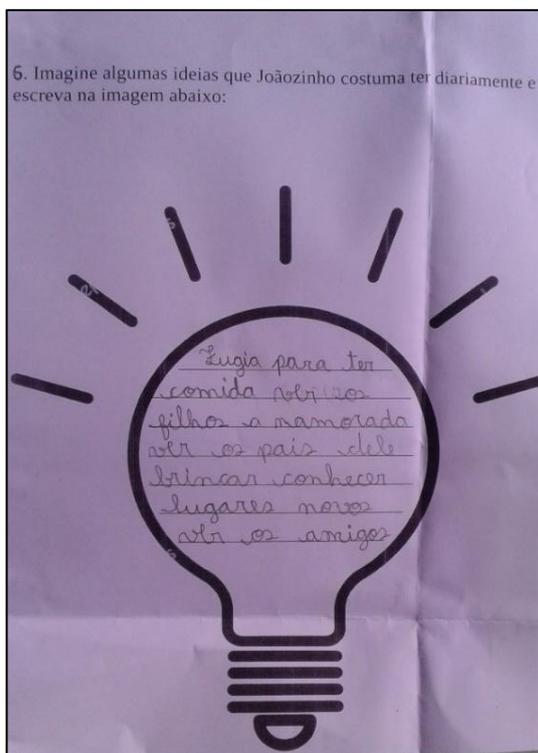
### Descrição das atividades

#### Primeiro passo

Atividades com a seguinte proposta: *Imagine algumas ideias que Joãozinho costuma ter diariamente e escreva-as na imagem abaixo.*

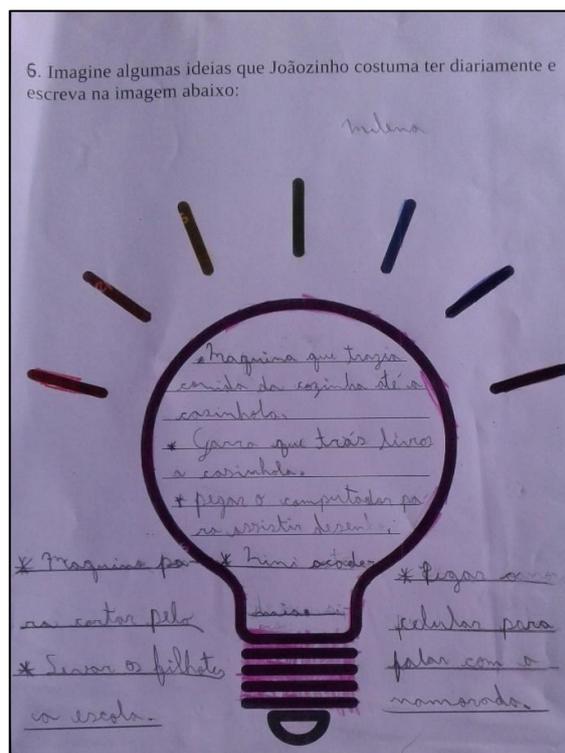
Imagens de alguns registros (Figura 10 e Figura 11):

Figura 10. Registro 1



Fonte: autoria própria.

Figura 11. Registro 2



Fonte: autoria própria.

## LINHA D'ÁGUA

## Considerações finais

Tendo como pano de fundo a literatura infantil de Clarice Lispector, construímos atividades que fizessem jus ao que os textos da escritora sugerem: o exercício constante da criatividade, o contato com o inesperado, com a fabulação, a abertura para um mundo em que o leitor é coautor ativo. A narrativa abordada instiga a imaginação, promove o interesse em buscar soluções para o que está implícito, exercitando o poder de fabulação. Seus personagens refletem muito do imaginário infantil, povoado pela curiosidade, pela busca de respostas. Ao escolher uma narrativa como essa, aceitamos o desafio de contribuir para movimentar a presença do texto literário na sala de aula, esforçando-nos para tornar viável a superação das dificuldades que surgem no decorrer do planejamento e concretização das propostas de trabalho com literatura na escola. Nossa proposta primou por criar ambientes favoráveis à leitura, promover a expressão do pensamento dos alunos após cada leitura, buscando, para isso, tempo para uma escuta de qualidade das impressões apresentadas em relação às leituras realizadas; tempo para que os alunos pudessem registrar tais impressões, de maneira oral ou escrita. Essa escuta se mostrou fundamental para o estabelecimento da proposta não apenas de fomento à fabulação, mas também de uma relação de leitura e afeto. Valorizar a importância da criança leitora na recepção do texto literário e os sentidos construídos por ela é contribuir para a formação desse leitor. Abordar de forma lúdica o texto literário no Ensino Fundamental I é valorizar o potencial que a criança tem para fabular. Recorrer ao lúdico para planejar propostas é abrir caminhos para a fabulação, conquistando a adesão das crianças ao jogo proposto, cuja finalidade é conquistá-las para a leitura do texto literário. Sendo o texto literário um espaço que convida à interação, é necessário que o mediador esteja atento às possibilidades que promoverão com êxito a interação da criança com o texto. Ultrapassar os limites da leitura superficial é necessário para que as fronteiras de sentidos do texto não sejam delimitadas, o que bloqueia as possibilidades que surgem pelo potencial criativo próprio da imaginação das crianças. Neste sentido, faz-se necessário romper com práticas que impõem limites, fecham outros horizontes de interpretação e construção de sentidos, bloqueando a criatividade e impossibilitando a imersão do leitor no texto literário.

Ao abordarmos de forma lúdica o texto literário, com esses jovens leitores do Ensino Fundamental I, confirmamos a importância do jogo, da brincadeira no trato da leitura, pois foi visível a satisfação dos estudantes em iniciar e dar sequência às atividades propostas, especialmente quando requeriam suas participações para levantar hipóteses e buscar soluções para questões que geravam interpretações diversas. Os momentos de leitura, tanto individual quanto compartilhada, tiveram boa receptividade por parte dos alunos, o que atribuímos ao cuidado tanto com a preparação prévia, que envolvia a ludicidade para instigar a curiosidade, quanto aos espaços e tempos reservados para esses momentos. A promoção da fabulação, com recursos e estratégias variadas, motivaram os alunos, pois contribuíram com a quebra de rotina e da monotonia, muitas vezes causada pelo descuido ou pressa ao planejar, o que pode fazer com que um projeto naufrague.

Concluimos, além disso, que as propostas abordadas instigaram consideravelmente a interação entre os pares, favorecendo a convivência com a diversidade de opiniões, com percepções diferentes nos momentos de leitura compartilhada, nos debates pós-leitura e mesmo nas atividades prévias à leitura do texto. Instigar essa interação, essa convivência com o pensamento do outro, apresenta-se como elemento positivo no sentido de que a alteridade é um conceito fundamental à melhoria da vida humana.

## Financiamento

Adriana Morais de Sousa Balduino agradece à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento da pesquisa referente ao Mestrado Profissional em Letras Português.

## Referências

- BALDOINO, A. M. de S. *O desafio de ressignificar o trabalho com Literatura na escola e promover a formação de comunidades leitoras*. Dissertação (Mestrado em Letras), Profletras, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2021.
- BARIN, A. C. *Invento-me: potências do devir-criança-uma educação pela fabulação*. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.
- BENJAMIN, W. O narrador. In: BENJAMIN, W. *Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- BUENO, S. *Minidicionário da Língua Portuguesa*. 2. ed. São Paulo: FTD, 2007.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- COLASANTI, M.; SANT'ANNA, A. R. de. *Com Clarice*. São Paulo: Unesp, 2013.
- DELEUZE, G. *Crítica e clínica*. São Paulo: Editora 34, 1997.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.
- LISPECTOR, C. *O mistério do coelho pensante*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- MANGUEL, A. *Uma história de leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- JAUSS, H. R. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.
- TABAK, F. M. Leitura aberta: por uma construção da leitura literária no ensino. *Fragmentum*, n. 57, p. 39-50, 2021.
- ZILBERMAN, R. Recepção e leitura no horizonte da literatura. *Rev. Alea*, v. 10, n. 1, p. 85-97, jun. 2008.

Recebido: 29/04/2021.

Aprovado: 02/08/2021.