



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**RAIMUNDO FARIAS DE LIMA**

**SOB AS LENTES DO EXISTENCIALISMO: contos de Clarice Lispector como espaço de  
reflexão na formação humana**

**BELÉM  
2026**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –  
Biblioteca do ILC/ UFPA-Belém-PA**

---

L732s Lima, Raimundo Farias de, 1971-

Sob as lentes do existencialismo : contos de Clarice como espaço de reflexão na formação humana / Raimundo Farias de Lima ; orientador, Fernando Maués Faria Júnior. — 2026.

95 f.; e-book (18 f.; Il., algumas color).

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional), Belém, 2026.

Acompanhado do Caderno: “O Papel da Escola no Ensino da Literatura para a Formação Cidadã”.

1. Literatura – Estudo e ensino. 2. Leitura – Estudo e ensino (Elementar). 3. Interesse na leitura. 4. Lispector, Clarice – Crítica e interpretação. I. Maués, Fernando Faria Júnior, orient II. O papel da escola no ensino da literatura para a formação cidadã.

CDD-22. ed. 807

---

Catalogado por: Rejane Pimentel Coelho Santos-CRB2- 1132

RAIMUNDO FARIAS DE LIMA

**SOB AS LENTES DO EXISTENCIALISMO: contos de Clarice Lispector como espaço de reflexão na formação humana**

Dissertação submetida ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Pará, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Maués Faria Júnior

BELÉM  
2026

RAIMUNDO FARIAS DE LIMA

**SOB AS LENTES DO EXISTENCIALISMO: contos de Clarice Lispector como espaço de reflexão na formação humana**

Dissertação submetida ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Pará, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Maués Faria Júnior

Da de aprovação \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Conceito: \_\_\_\_\_

**Banca Examinadora**

---

Prof. Dr. FERNANDO MAUÉS FARIA JÚNIOR – Orientador  
PROFLETRAS/UFPA  
Presidente da Banca Examinadora

---

Prof. Dr. RODRIGO DE SOUZA WANZELER  
PROFLETRAS/IFPA  
Membro Interno

---

Profa. Dra. JOSILENE PINHEIRO MARIZ  
PROFLETRAS/UFPA  
Membro Externo

Dedico este trabalho às pessoas que acreditaram em mim, que me apoiaram nos dias difíceis e celebraram comigo cada conquista. A vocês minha eterna gratidão.

## AGRADECIMENTO

Agradeço, antes de tudo, a Deus por guiar meus passos durante toda essa caminhada em meio às incertezas, pressões e obstáculos inevitáveis do percurso, foi Ele que me sustentou em silêncio, renovando minha esperança e clareando os caminhos, mesmo nas horas mais desafiadoras. Que essa Luz continue presente, como bússola e abrigo, em cada nova etapa da minha vida.

Aos professores, verdadeiros mestres, que não apenas transmitiram conhecimento, mas também inspiraram, provocaram reflexões e despertaram novas formas de ver o mundo. A generosidade com que dividiram suas experiências, a paciência nos ensinamentos e a paixão com que exerceram seu papel contribuíram profundamente para minha formação acadêmica e pessoal. Suas vozes ressoam em mim como faróis de sabedoria.

Ao professor Fernando Maués, minha profunda gratidão. Seu olhar atento, suas orientações precisas e sua dedicação incansável foram fundamentais em cada etapa deste trabalho. Mais do que um orientador, foi um verdadeiro mestre, cuja escuta generosa constante me incentivou, me fortaleceu nas dúvidas e me impulsionou nas descobertas. Muito obrigado por acreditar no meu caminho acadêmico e por partilhar comigo, não apenas conhecimento, mas também confiança.

Aos colegas de curso, parceiros dessa travessia acadêmica, com quem compartilhei não só o conteúdo das aulas, mas também inseguranças, descobertas e pequenas vitórias cotidianas. As trocas, debates e companheirismo ao longo desta jornada tornaram o caminho mais enriquecedor e menos solitário. A cada conversa nos corredores, risadas em grupos e os esforços coletivos, nasceu um sentimento de pertencimento que levarei comigo.

Aos meus irmãos cuja presença constante foi alicerce nos momentos em que tudo parecia instável. Com gesto de carinho, palavras de incentivos e até nos silêncios cheio de significados, estiveram ao meu lado como porto seguro; e o amor que partilhamos, ainda que nem sempre expressos em palavras, foi a força vital em cada passo desta jornada.

Aos amigos verdadeiros, aqueles que se fizeram presentes com suas desculpas atentas, risos compartilhados e conselhos sinceros. Mesmo separados pela distância ou pela correria do dia a dia, souberam me manter próximo de coração. Em cada mensagem de apoio, cada conversa leve ou profunda, encontrei abrigo e coragem para seguir em frente.

A cada um e a cada uma que, de alguma forma, fez parte desse caminho – meu mais sincero e carinhoso obrigado. Levarei comigo a memória dos encontros, dos aprendizados e dos afetos que construíram este percurso.

Negar o papel da literatura como uma forma de conhecimento muito peculiar (sobre si, sobre o outro, sobre o mundo, sobre a linguagem) é também negar a potência política do exercício de um direito que muitas vezes só existe via escola, especialmente para aqueles não vindos de meios letrados. (Souza, 2016, p. 3)

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo estudar o papel formativo das narrativas de Clarice Lispector em estudantes do 9º ano do ensino fundamental, tanto do ponto de vista da qualificação leitora, quanto da reflexão sobre temas da experiência humana, sob uma perspectiva existencialista. Nosso repertório teórico acerca da leitura literária inclui Chambers (2023), Bajour (2012), Souza (2016) e Candido (2004), principalmente; o Existencialismo foi abordado sob as concepções de Jean-Paul Sartre (1970) e Simone de Beauvoir (1970). A pesquisa busca explorar a literatura como ferramenta pedagógica para fomentar a reflexão existencial entre os jovens enquanto indivíduos em formação. A análise concentra-se em contos selecionados de Lispector, cujas narrativas abordam questões fundamentais da existência, como a liberdade, a angústia, as escolhas e a relação com o outro, elementos centrais na filosofia existencialista. O estudo foi conduzido por meio de um trabalho de campo com estudantes do 9º ano do ensino fundamental, envolvendo leitura, discussão e atividades reflexivas. A pesquisa concluiu que a abordagem literária, baseada nas perspectivas de leitura literária e nas orientações do Existencialismo, pode ser uma poderosa ferramenta para a formação humana, permitindo que os alunos reflitam sobre suas próprias experiências de vida, escolhas e o sentido da existência. Acrescenta-se que atividades de leitura de literatura, em especial da narrativa de Clarice Lispector, pode ser espaço privilegiado para o desenvolvimento leitor, discursivo e ético no contexto escolar, favorecendo a construção de sujeitos mais conscientes e reflexivos.

**Palavras-chave:** ensino fundamental; literatura e educação; formação humana; existencialismo, Clarice Lispector.

## ABSTRACT

The general objective of this work is to study how Clarice Lispector's short stories allow elementary school students to reflect on themes of experience and human development, based on the literary reading perspectives of Aidan Chambers (2023), Bajour (2012), Souza (2016), Candido (2004), etc. and as a backdrop to existentialism as conceived by Jean-Paul Sartre (1970) and Simone de Beauvoir (1970). The research seeks to explore literature as a pedagogical tool to foster existential reflection among young people as individuals in formation. The analysis focuses on selected short stories by Lispector, whose narratives address fundamental questions of existence, such as freedom, anguish, choices and relationships with others, central elements in existentialist philosophy. The study will be conducted through fieldwork with 9th grade elementary school students, involving reading, discussion and reflective activities. The research considered that the literary approach based on the perspectives of literary reading and the guidelines of Existentialism can be a powerful tool for human development, allowing students to reflect on their own life experiences, choices and the meaning of existence. It is concluded that literature, especially that of Clarice Lispector, can act as a privileged space for discursive and ethical development in the school context, favoring the construction of more conscious and reflective subjects.

**Keywords:** elementary school; literature and education; human development; existentialism, Clarice Lispector.

## LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas técnicas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
OCN	Orientações Curriculares Nacionais
SC	Santa Catarina

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	12
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	16
<b>2.1 A literatura e seu papel na formação humana e escolar</b>	17
<b>2.2 Existencialismo no ensino fundamental</b>	22
<b>2.3 Clarice Lispector: uma aproximação</b>	28
2.3.1 Contos escolhidos	34
<b>3 METODOLOGIA</b>	38
<b>3.1 Tipo De Pesquisa</b>	38
<b>3.2 Sujeitos da Pesquisa</b>	39
<b>3.3 Contexto da Pesquisa</b>	42
<b>3.4 Instrumentos de coleta de dados</b>	43
<b>4 CLARICE NA SALA DE AULA: ATIVIDADES, REATIVIDADES, REFLEXÕES</b>	45
<b>4.1 O primeiro contato, o primeiro beijo: diagnóstico cognitivo e afetivo</b>	45
<b>4.2 Intervenção, interpretação, interrelação: mais leitura na sala de aula</b>	55
4.2.1 Procedimentos de intervenção	55
4.2.2 Interpretação, interrelação e um novo ponto de partida	59
4.2.3 A leitura continua: reflexões sobre a experiência leitora	73
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	85
<b>REFERÊNCIAS</b>	89
<b>APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO</b>	92

## 1 INTRODUÇÃO

Pensar em leitura literária me faz resgatar a minha trajetória como leitor. No meu caso, a leitura esteve presente de forma mais tímida e espaçada durante a infância e adolescência, sendo muitas vezes marcada por intervalos longos e retomadas ocasionais. Diferente de relatos de leitores que desde cedo foram incentivados por familiares ou encontraram na leitura um refúgio constante, meu contato com os livros aconteceu de forma mais acidental, quase sempre motivado por exigências escolares ou por curiosidade esporádica despertada por alguma história ou personagem.

Foi apenas quando me tornei professor de Língua Portuguesa que o papel da leitura começou a ganhar um novo significado para mim. Ao lidar com alunos e observar a dificuldade que muitos deles tinham em se engajar com os textos literários, passei a refletir mais sobre a importância de formar leitores críticos e interessados. Nesse contexto, comecei a perceber que a leitura não poderia ser vista apenas como uma obrigação, mas como uma prática fundamental para o desenvolvimento intelectual e humano.

Ao longo do tempo como professor, fui aos poucos me interessando mais pela leitura literária, buscando maneiras de despertar o interesse dos meus alunos. Eu sempre acreditei que a literatura é uma ferramenta poderosa para ampliar a visão de mundo dos estudantes, permitindo que eles se conectem com diferentes realidades e experiências. No entanto, faltava-me um aprofundamento teórico e metodológico que me ajudasse a explorar todo o potencial transformador da leitura.

O grande ponto de virada em minha formação como leitor e educador aconteceu quando ingressei no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Federal do Pará. A partir desse momento, fui introduzido a teorias e práticas que transformaram meu entendimento sobre a leitura literária e sua importância no processo de ensino. O contato com autores que discutem a formação de leitores e a função social da literatura ampliou minha percepção sobre o ato de ler, fazendo com que eu me tornasse um leitor mais consciente e envolvido – passo fundamental para me tornar um professor melhor.

No mestrado, tive a oportunidade de estudar metodologias voltadas à leitura, que me fizeram enxergar o papel do professor como mediador desse processo. Aprendi que, mais do que apresentar textos, é necessário criar um ambiente que favoreça a interação ativa do aluno com o

texto, estimulando reflexões e debates. Isso me fez repensar minha prática docente e me trouxe um entusiasmo renovado para trabalhar com a leitura em sala de aula.

Hoje, vejo o texto literário como um elemento central na formação de leitores. A literatura tem o poder de estimular a imaginação, provocar questionamentos e, por sua organização peculiar da linguagem, proporcionar experiências estéticas únicas. Esses são aspectos essenciais para o desenvolvimento de um leitor reflexivo – o que busco promover entre meus alunos. O contato com o universo literário pode abrir portas para novos mundos e formas de pensar e, acredito, minha missão como professor tem, como constituinte importante, proporcionar a meus alunos a experiência significativa com o texto.

Num contexto mais amplo que a minha experiência particular, a leitura tem sido um tema recorrente em pesquisas acadêmicas e motivo de discussões entre profissionais de educação em reuniões pedagógicas, em formações continuadas. Esse destaque à leitura é motivado pela percepção, mesmo no senso comum, que são suas variadas manifestações, seja a leitura de mundo, de si; seja a leitura de livros literários, didáticos ou outros que movimentam o ser humano para o desenvolvimento pessoal e social, promovendo aprendizado e mudança de comportamento, além de possíveis transformações na comunidade entre seus semelhantes.

Tal perspectiva, pelo menos do ponto de vista formal, insinua-se em documentos oficiais da Educação, desde, pelo menos, as últimas três décadas, da redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), passando pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, PCN+) e pelas Orientações Curriculares Nacionais (OCN), até a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece que os estudantes, ao final do ensino fundamental, sejam capazes de compreender e interpretar textos diversificados, como literários, informativos, científicos, jornalísticos, digitais e de outros gêneros (Brasil, 2018, p. 85).

Interessa-nos, particularmente, a leitura literária como experiência formadora do estudante, do indivíduo, da comunidade. Tal experiência, por um lado, dá-se através da apropriação de formas peculiares da linguagem, das possibilidades de expressão humana, da qualificação do trato com o texto, como lembra Raquel Souza (2018, p. 81): o leitor passa “a identificar pontos de resistência do texto; a formular e reformular hipóteses; a estabelecer relação entre forma e sentido; a perceber as camadas de significação do texto; a fazer avançarem as competências, tornando visíveis seus modos de ler.” Por outro lado, há o movimento de significar subjetivamente todos os elementos percebidos no texto, como lembra Colomer (2007, p. 61): “através dessa experiência tão particular

de sonhar-se a si mesmo que se dá ao leitor um instrumento poderoso de construção pessoal e uma completa dimensão educativa sobre os sentimentos e ações humanas.” Lajolo (1994, p. 76) acrescentaria que o texto literário promove experiências que possibilitam ao estudante ampliar o seu imaginário, as suas sensibilidades; vivenciar valores e comportamentos por meio dos quais uma sociedade, simbolicamente, externa e debate seus problemas, seus sonhos e objetivos. Os dois processos, de apreensão objetiva de elementos constitutivos do texto e sua subjetivação, contribuem mutuamente para a construção de significados mais rica e relevante, para a experiência que transforma.

É a partir desse ponto de vista que este trabalho se propõe a responder como narrativas breves de Clarice Lispector, que exploram temas relacionados à condição humana, como amor, angústia, morte, esperança, convidando os leitores a refletir sobre suas próprias experiências e valores, podem favorecer o aprendizado dos estudantes, permitindo-lhes uma reflexão sobre esses temas, além da perscrutação das relações humanas. Desse modo, parece-nos, é possível que se fortaleça a formação pessoal e cultural. Mais ainda, que o indivíduo se torne mais consciente dos diferentes aspectos da própria existência diante do outro.

Se o que propomos é pertinente, torna-se incontornável a necessidade de incluir a leitura literária nas práticas pedagógicas da escola básica. Acreditando nisso, propomos a leitura de contos de Clarice Lispector como experiência que transcenda as barreiras do tempo e do espaço, explorando temas da condição humana através de sua linguagem poética e narrativa particular, a fim de proporcionar aos estudantes do 9º do ensino fundamental uma imersão nos aspectos da experiência humana, como amor, morte, esperança, solidão e alteridade, liberdade e responsabilidade, permitindo uma reflexão sobre esses temas, auxiliando-os na compreensão das relações humanas. Principalmente, permitindo propor a eles a questão central para a vida contemporânea que é a ideia de que cada um seria o principal responsável por suas próprias escolhas e destinos, ao mesmo tempo em que cada um possui existência particular, pelo que há diversas formas de estar no mundo. Reproduzimos Cosson (2018, p. 19): “Ainda podemos viver como os outros, podemos ser outros, e, mesmo assim, sermos nós mesmos rompendo os limites do tempo e do espaço de nossa experiência mediante o exercício da literatura”.

Especificamente, propomos selecionar repertório, entre os contos de Clarice, que interessem aos estudantes do 9º ano de nossa escola, que sejam adequados a suas capacidades de leitura textual e de mundo e que permitam abordar as questões existenciais; investigar como tais

contos serão recepcionados pelos alunos, que aspectos serão ressaltados e apropriados por eles, que significados poderão construir, autonomamente e/ou com a ajuda do professor; avaliar como a leitura e as atividades propostas em torno dela contribuem para a formação leitora e humana dos indivíduos e como alteram dinâmicas sociais da turma.

Para tanto, este trabalho foi organizado nas seguintes seções: introdução; fundamentação teórica, dividida em três subseções – “A literatura e seu papel na formação humana e escolar” para qual mobilizamos os autores Aidan Chambers (2023), Bajour (2012), Souza (2016), Candido (2004), etc., “O Existencialismo”, alinhado aos pensamentos de que “a existência precede a essência”, de Jean-Paul Sartre (1970), e “o homem só pode se realizar como homem através da Liberdade”, de Simone de Beauvoir (1970), e “Clarice Lispector” (1964 e 1998); metodologia, na qual encontramos o tipo de pesquisa, os sujeitos da pesquisa, o contexto da pesquisa, o instrumento de coleta de dados, o diagnóstico; Intervenção e interpretação, em que se descreve como decorreram as atividades que propusemos e discutimos os resultados.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Após delimitação do tema – a formação escolar e humana sob a perspectiva existencialista e a experiência de leitura de contos de Clarice Lispector –, o passo seguinte foi investigar o estado da arte acerca das três colunas que sustentam nosso trabalho: a leitura literária, o Existencialismo, Clarice. Para tanto, empreendemos a busca por trabalhos similares em bibliotecas, como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES que, seguindo o critério de utilização do título da pesquisa, resultou em nenhum trabalho similar.

Tentamos fragmentar as partes do tema, usando para busca apenas “a literatura como espaço de reflexão para a formação humana”, foram encontrados 4.610 resultados, nenhum relevante para esta pesquisa. Então, optou-se por buscar por “formação humana sob as lentes do existencialismo”, foram encontrados, aproximadamente, 4.910 resultados<sup>1</sup>. E, ao analisar parte deles, percebeu-se a filosofia existencialista empregada nas suas diversas abordagens: a liberdade individual, na escolha e na responsabilidade pessoal, abordando questões fundamentais sobre a existência humana, o sentido da vida, a liberdade, a angústia e a autenticidade.

Dentre os achados no *Google Acadêmico*, destacou-se o trabalho com o título *Reflexões sobre projeto de vida e sua construção: a contribuição da filosofia existencialista de Sartre junto aos alunos do ensino médio*, de Carneiro (2019). Esse trabalho situa a discussão nos campos da filosofia existencialista de Sartre e sua contribuição para a educação dos jovens por meio da disciplina Filosofia, em cujo escopo é proposta discussão para que haja a possibilidade de compreensão sobre a dimensão ontológica do para si, as noções de liberdade, de ética e da existência humana e da própria existência.

Outro trabalho que mereceu destaque foi *Dos limites da existência: o existencialismo em A Paixão Segundo G.H., de Clarice Lispector*, de Macedo (2018). Essa pesquisa, inicialmente, buscou compreender o Existencialismo como um dos ideais que influenciaram as mudanças ocorridas na transição para a modernidade literária. Posteriormente, conceitos da obra *O Ser e o Nada: Ensaio de Ontologia Fenomenológica*, do filósofo francês Jean-Paul Sartre, foram

---

<sup>1</sup> Entre eles, produções como *O ressoar da fé no processo de formação humana: desvelamentos sobre o caminho de aquisição e de afirmação de uma fé própria* Lira (2022); *Intersubjetividades na educação: uma abordagem fenomenológica-existencialista* Queiroz (2024); *A angústia e o desespero em tempos de pandemia: uma abordagem a partir da filosofia existencialista* Adams et al. (2021); *O Existencialismo em Sartre: subjetividade e sociedade do conhecimento* Reginaldo e Pereira (2015); *No café existencialista: o retrato da época em que a filosofia, a sensualidade e a rebeldia andavam juntas* Bakewell (2017).

associados a elementos da estrutura narrativa, como o espaço, o tempo e o narrador. Dessa forma, os conceitos sartrianos de consciência, Ser e liberdade, ao serem interligados a esses elementos narrativos, fornecem ferramentas que destacam a conexão dessa corrente filosófica e o romance *A Paixão Segundo G. H.*, de Clarice Lispector.

Após busca em sites de divulgação de pesquisa científica, constatou-se que as temáticas literatura, leitura literária e Existencialismo, em conjunto, não têm se destacado, razões pelas quais permitiram ao pesquisador cuidados para apresentação de algo razoavelmente original dentro desse campo temático, chegando ao tema que englobou leitura literária e Existencialismo na formação humana.

Passamos, então, a discorrer acerca dos aspectos teóricos que sustentam nossa proposta de trabalho.

## **2.1 A literatura e seu papel na formação humana e escolar**

Nas sociedades modernas, sobretudo a partir do século XVIII, a leitura é instrumento fundamental para a aquisição de conhecimento, para a formação humana e transformação de realidades, quer seja a leitura de livros que, geralmente, são conhecidos nos bancos da escola, quer sejam as outras leituras que “se aprendem por aí, na chamada escola da vida como a leitura do voo das arribações que indicam a seca que independe da aprendizagem formal que se perfaz na interação cotidiana com o mundo das coisas e dos outros” (Lajolo, 2011, p. 7). Nesta seção, focalizaremos, sem embargo da concepção mais ampla de Lajolo, a leitura do texto escrito, particularmente o literário.

Inicia com minha experiência docente diante de como é trabalhado o texto literário no ensino de língua materna na escola em que trabalho e sabendo que a literatura pode ser usada como mais do que uma ferramenta para desenvolver o hábito de leitura, “mas sim, e, sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.” (COSSON, 2018, P. 30). Entendo que há necessidade de o professor viabilizar, de forma dinâmica e frequente, a leitura de textos literários que contribuam para o desenvolvimento das competências dos alunos de analisar, interpretar e apreciar textos literários de maneira profunda e significativa.

A leitura feita à medida que se vive na escola da vida ou as leituras de livros que, geralmente, se leem nos bancos da escola (Lajolo, 2011, p. 7), têm sido a força motriz na história

do desenvolvimento humano. Elas não apenas preservam e transmitem conhecimentos, mas também inspiram inovações, revoluções e transformações sociais. A capacidade de ler e compreender textos tem capacitado indivíduos e sociedades a evoluir e enfrentar os desafios de suas épocas, tornando a leitura uma das ferramentas mais poderosas de acumulação, apreensão e produção de conhecimentos e experiências na jornada da humanidade.

Não resta dúvida de que a capacidade de ler e escrever transformou sociedades e impulsionou o progresso humano. Diante do advento de ler e de registrar suas descobertas, emoções, fantasias, entre outros, o homem pode preservar conhecimento e cultura, em quantidades sem precedentes, para que outras gerações pudessem acessá-los, absorvê-los, transformá-los e transformarem-se, até a atualidade.

Ultimamente, a revolução digital trouxe novas formas de leitura e acesso ao conhecimento. *e-books*, artigos online e outras formas de mídia digital – em especial o audiovisual – transformaram a maneira como as pessoas leem e compartilham informações, tornando o conhecimento ainda mais acessível, seja o conhecimento científico, acadêmico ou literário.

Quando se pensa em literatura, vem a ideia de quanto é dispendioso o acesso ao livro físico para a maioria dos brasileiros. Daí que os três principais motivos para que os brasileiros não comprem livros, segundo pesquisa da revista *Negócios SC* (2003), sejam a falta de recursos financeiros, acesso e tempo: 35% dos entrevistados argumentam que livros são caros; 28% relatam a falta de livrarias por perto; 26% não têm tempo. A pesquisa tem duas décadas, mas não nos parece defasada, mesmo que tais motivos possam ser relativizados diante de certa ascensão econômica de parte da população e do acirramento da concorrência pelo tempo com *smartphones* e telas quase ubíquos. Diante disso, é relevante encontrar estratégias para permitir que o brasileiro em geral, nossos estudantes em particular, tenha acesso a livros de literatura, sob pena de sonegar-lhes parte fundamental das experiências formativas do humano. Nas palavras de Candido (2004, p. 186):

Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos.

Negar aos estudantes a literatura como uma forma particular de conhecimento (sobre si mesmo, os outros, o mundo e a linguagem) é também rejeitar seu poder político, especialmente em um contexto escolar que pode ser a única oportunidade para muitos que não vivem em um ambiente

letrado, ou em que a leitura não seja um hábito. Não é suficiente fornecer livros e boas intenções quando a pessoa não tem uma relação afetiva prévia com a leitura (Souza, 2016, p. 80), é necessária uma proposta intencional, organizada e, sobretudo, consistente, constante.

No Brasil, como lembra Lajolo, a escola é o espaço privilegiado de contato com livros e aprendizado da leitura de textos literários, pelo que caberia ao professor estimular o interesse dos estudantes pela leitura literária. Em pesquisa realizada pelo Cenpec (2020), o professor é responsável por 52% das indicações de livros, ao mesmo tempo que os *Retratos da Leitura no Brasil* (2024, p. 17) revelam que a parcela que mais lê no país são os jovens em idade escolar, dados que revelam que, com todas as suas precariedades, é a escola a principal difusora da leitura no país.

Ao incentivar a leitura de textos literários desde cedo, investe-se no crescimento pessoal e na construção de uma sociedade mais informada, empática e crítica, visto que o texto literário tem o potencial de transformar a atividade humana e fornecer meios para entendê-la, pois, ao expressá-la por meio da linguagem, cria um espaço específico em que são estabelecidos e discutidos os valores e o sistema estético de uma cultura. Como escreve Colomer, o reconhecimento desses fatores sedimenta a importância da literatura, em especial a de ficção e a lírica, no processo educacional (Colomer, 2007, p. 27),

Mais ainda, entende-se que a literatura conduz o leitor a dimensões mais amplas que sua realidade concreta, que a própria existência em seu entorno, na medida em que o expõe a personagens, universos e sentimentos alheios ou imaginados. Daí permitir-lhe ir ao passado e conhecer outras civilizações, outras comunidades, ter contato com outras culturas, conviver com outros personagens e perceber como essas personagens lidam com seus problemas emocionais e sociais e observar como se relacionam com seus pares diante de tomada de decisões, quando criticadas, das diferenças e dos diferentes, assim, permitindo o leitor aprender a lidar com os sentimentos dos outros e de si. Nas palavras de Chambers (2004, p. 14):

A literatura acelera anos, pode nos conduzir por uma vida inteira em um dia e, assim, permite-nos estudar as consequências, a longo prazo, de decisões que – em nossa própria vida – ocorrem de forma lenta. Do grande herói que se sacrifica até o velho ranzinza que morre de solidão, a literatura consegue dar voz a todos os ensinamentos que esses personagens trazem em seu cerne. Ler uma história é o melhor simulador de realidade que temos; uma máquina que nos possibilita experimentar com segurança os cenários mais chocantes que, numa situação real, poderiam acarretar anos perdidos e perigos para obter uma sensação semelhante.

Dito isso, parece evidente que a literatura pode influenciar profundamente a formação da personalidade humana, trazendo tanto benefícios quanto riscos. Os livros promovem visões idealizadas ou fantasiosas da vida, tanto para o bem, quanto para o mal, podendo levar os leitores a desenvolver expectativas irrealistas sobre o mundo e suas próprias vidas, resultando em frustrações e desilusões, em medos e inseguranças ao introjetar, por exemplo, que todo relacionamento amoroso é imaculado ou abusivo. Os melhores livros costumam andar pelas complexidades entre polos idealizados ou demonizados, mas, ainda que não andem, cabe ao leitor (ou ao professor, ou ao mediador de leitura) fomentar uma leitura problematizante, que questione direções únicas e interpretações fáceis e monolíticas. Ainda, a exposição a obras que questionam ou subvertem valores e normas sociais pode causar confusão moral, especialmente em leitores mais jovens ou impressionáveis, que ainda estão formando seus próprios valores, pois algumas obras literárias podem glorificar comportamentos considerados pela comunidade negativos ou destrutivos, como violência, uso de drogas, desapego à vida. Candido, há mais de três décadas, já alertava:

A respeito destes dois lados da literatura, convém lembrar que ela não é uma experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração. Isto significa que ela tem papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade. Por isso, nas mãos do leitor o livro pode ser fator de perturbação e mesmo de risco. Daí a ambivalência da sociedade em face dele, suscitando por vezes condenações violentas quando ele veicula noções ou oferece sugestões que a visão convencional gostaria de proscrever. No âmbito da instrução escolar o livro chega a gerar conflitos, porque o seu efeito transcende as normas estabelecidas. (2004, p. 175-176)

O fato de os textos literários apresentarem ambiguidades e riscos – aliás, como a vida – não anula a necessidade de experimentá-los. Ao contrário, reafirma o quanto a literatura é um poderoso instrumento para formação de cidadãos efetivamente críticos, capazes de reconhecer as complexidades da vida e de acertar responsabilidades sobre suas escolhas e maneiras de estar no mundo.

Nesse ponto parece-me possível relacionar a experiência da literatura com o Existencialismo francês. Para Sartre (1970), a liberdade é um aspecto essencial e inevitável da condição humana – pelo menos daquela ocidental, de matiz europeu. Ela implica a ausência de uma essência pré-determinada, a necessidade de criar significado através das escolhas e a responsabilidade total pelas ações. Esta visão da liberdade, ao mesmo tempo libertadora e

angustiante, desafia os indivíduos a viver de maneira autêntica e a assumir a plena responsabilidade por suas vidas:

[...] O que o existencialista afirma é que o covarde se faz covarde, que o herói se faz herói; existe sempre, para o covarde, uma possibilidade de não mais ser covarde, e, para o herói, de deixar de o ser. O que conta é o engajamento total, e não é com um caso particular, uma ação particular, que alguém se engaja totalmente. (Sartre, 1970, p. 10)

Sob esse ponto de vista, são ainda mais importantes a instituição escolar e a figura do professor, pois estes permitem uma mediação que selecione e controle, no limite do possível, os riscos do contato do leitor com as obras. Quanto mais desconcertantes as narrativas, os poemas, as novelas gráficas, mais ricas podem ser como instrumento formativo, mas, ao mesmo tempo, mais podem ganhar com uma mediação competente e cuidadosa pelo professor, pela escola. Os leitores menos experientes têm muito a ganhar quanto atravessam os livros com ajuda e exemplo de um leitor mais experiente, ao mesmo tempo aberto a leituras e reações imprevisíveis e ciente do papel formador de tais leituras.

Passamos, então, a pensar na escolha dos textos. Reconheço que, no contexto dessa pesquisa é a mim que “cabe a decisão sobre o que é melhor, mais adequado, mais desejável, mais indicado para este ou aquele contingente de jovens, acidental e circunstancialmente sob nossa influência e responsabilidade” (Lajolo, 2011, p. 28). Também que, como assevera a mesma autora, a eleição não pode depender, exclusivamente ou principalmente, de meus gostos e interesses, mas devem apoiar-se em um projeto que os documentos oficiais, o estado da arte acadêmico, a escola, a comunidade e nós mesmos dirigimos para os estudantes, recordemos, “acidental e circunstancialmente sob nossa influência e responsabilidade”. Documentos como a BNCC repetem incontáveis vezes que a educação visa ao desenvolvimento de “autonomia e pensamento crítico” (Brasil, 2014, p. 42), mesmo que pouco do que a criança e o jovem experimentem na escola proporcione, de fato, caminhos divergentes e complexos pelos quais ele precise caminhar com autonomia, mesmo que quase não haja escolhas que demandem posicionamento crítico a tomar.

Nesse cenário, acreditamos que o trabalho com textos literários é uma das poucas oportunidades em que o contato com personagens e eventos, com pensamentos e sentimentos, pode fomentar autonomia e crítica efetivas. Para tornar mais agudo esse processo e catalisar a ideia de que a crítica e a autonomia demandam liberdade e responsabilidade sobre as escolhas, escolhi a perspectiva do Existencialismo e as narrativas de Clarice Lispector como material problematizador e simbólico. Antes da seleção e do tratamento das narrativas ficcionais, precisei me aprofundar a

fim de ter uma compreensão satisfatória do Existencialismo, dos seus principais conceitos como liberdade, responsabilidade, angústia, absurdo e a busca pelo sentido da vida que fundamentam esse movimento filosófico.

## **2.2 Existencialismo no ensino fundamental**

O Existencialismo é uma corrente filosófica cujas bases se encontram no século XIX, tendo como precursores importantes os filósofos Søren Kierkegaard, Friedrich Nietzsche e Martin Heidegger, que exploraram temas como a angústia, a individualidade e a crítica aos valores tradicionais. No entanto, só se configuraria como movimento distintivo após a Segunda Guerra Mundial, sob a direção de pensadores como Simone de Beauvoir, Albert Camus e Jean-Paul Sartre, para quem o Existencialismo é concebido como uma doutrina que propõe a existência humana absolutamente livre de destinos ou dogmas morais, de forças superiores ou exteriores que a constanja.

Para os existencialistas, o homem está abandonado à liberdade, com todo o potencial de sucessos e perigos que o poder sobre si acarreta, de modo que “cada um escolhe perante os outros e se escolhe perante os outros. [...]” (Sartre, 1970, p. 14).

Assim sendo, o homem não seria constituído somente no evento de sua concepção, mas resultado do que ele quer para si ou o projeto que ele escolheu ser dentre as várias outras possibilidades de vir a ser. Quando faz uso de sua liberdade, assume projetos ou possibilidades e, indubitavelmente, assume as consequências e as responsabilidades. Nesse sentido, o homem assume compromissos e está sujeito a angústias, mas a alternativa seria deixar-se ser condicionado, negando todas as possibilidades de fazer escolhas, ou seja, isso é o mesmo que se sujeitar ou se deixar condicionar (Massoco, 2021, p. 57). Segundo os pressupostos existencialistas, mesmo em um universo aparentemente sem sentido, os seres humanos têm a capacidade de dar sentido às suas próprias vidas por meio de escolhas autênticas e da criação de seus próprios valores e propósitos.

Para isso, o Existencialismo fornece uma estrutura filosófica que permite aos indivíduos enfrentar as incertezas e desafios da vida de forma significativa e autêntica. Nas palavras de Sartre (1970, p. 3):

O homem nada mais é do que aquilo que ele faz de si mesmo: é esse o primeiro princípio do Existencialismo. É também a isso que chamamos de subjetividade: a subjetividade de que nos acusam. Porém, nada mais queremos dizer senão que a dignidade do homem é

maior do que a da pedra ou da mesa. Pois queremos dizer que o homem, antes de mais nada, existe, ou seja, o homem é, antes de mais nada, aquilo que se projeta num futuro, e que tem consciência de estar se projetando no futuro.

Para o Existencialismo, toda verdade e toda ação implicam uma subjetividade humana. Os pensadores de tal movimento enfatizam a importância da perspectiva individual na interpretação da realidade e na tomada de decisões, tendo em vista que a existência humana é caracterizada pela liberdade e pela capacidade de criar significado através das escolhas individuais, visto que

De início, o homem é um projeto que se vive a si mesmo subjetivamente ao invés de musgo, podridão ou couve-flor; nada existe antes desse projeto; não há nenhuma inteligibilidade no céu, e o homem será apenas o que ele projetou ser. Não o que ele quis ser, pois entendemos vulgarmente o querer como uma decisão consciente que, para quase todos nós, é posterior àquilo que fizemos de nós mesmos. (Sartre, 1970, P. 3)

Sartre enfatiza que o ser humano é “condenado a ser livre”, exatamente por que não existe qualquer proteção metafísica ou religiosa que o isente de tomar responsabilidades pelas próprias ações – sendo ele, assim, o único autor de seu destino. A liberdade é, na visão existencialista, um fardo, sendo tanto a fonte de angústia quanto de autocriação, já que o sujeito se vê sozinho na hora de tomar suas próprias dúvidas e caminhos na vida. A angústia revela exatamente essa consciência de que nada é predeterminado, sendo preciso que o sujeito se posicione a cada nova situação, sendo ele o único que escolhe como agir.

A má-fé, por exemplo, é um dos caminhos que muitos escolhem para evitar essa angústia, fingindo que estão determinados pelas circunstâncias ou pelas regras externas, enquanto, na realidade, estão se eximindo de tomar responsabilidades pelas suas ações (Sartre, 1970).

Simone de Beauvoir (1970) acrescenta a essa visão a consciência de que o sujeito é situado – ele é fruto de um contexto histórico, social e de gênero – que molda suas possibilidades de ser. A mulher, por exemplo, já parte de um lugar de desigualdade que afeta suas alternativas na hora de se autodeterminar. Historicamente, a mulher ficou presa a um papel social que a impediu de se autodescobrir, sendo encarada como “o outro” na narrativa vigente, enquanto o sujeito universal era o masculino.

Em muitas civilizações, esta situação é também a das mulheres que não podem senão submeter-se às leis, aos deuses, aos costumes, às verdades criadas pelos machos. Mesmo hoje em dia, nos países do Ocidente, há ainda muitas mulheres, entre aquelas que não fizeram no trabalho o aprendizado de sua liberdade, que se abrigam na sombra dos homens; adotam sem discussão as opiniões e os valores reconhecidos por seu marido ou por seu amante, e isso lhes permite desenvolver as qualidades infantis interditas aos

adultos porque elas repousam sobre um sentimento de irresponsabilidade. (Beauvoir, 1970, p. 31)

Beauvoir propõe que é preciso que a mulher vá para além dessa situação de alteridade, exigindo a mesma liberdade que é conferida ao sujeito masculino, sendo reconhecida como um ser autônomo. Apenas assim será possível que cada mulher se aproprie de seu destino e se afirme como sujeito autônomo, sendo coautora de seu próprio ser junto às circunstâncias presentes.

A liberdade, tanto para Sartre (1970) quanto para Beauvoir (1970), é inalienavelmente compartilhada – ninguém é livre sozinho, sendo preciso que todos ajam em conjunto para ampliar o espaço de liberdade na sociedade. Isso revela que a liberdade é um assunto político, fruto de relações compartilhadas nas quais o direito de um é o direito de todos. A liberdade é fruto de uma consciência moral que reconhece tanto os caminhos pessoais quanto os caminhos dos outros, sendo preciso respeitá-la mutuamente.

De acordo com essa filosofia, “a existência precede a essência” (Sartre, 1970, p. 3), ou seja, o ser humano não é fruto de um modelo ou de um destino pré-determinado, sendo ele o único a dar um significado à sua vida. Isso significa que nascem vazios de significado, sendo eles mesmos os encarregados de dar um propósito às suas existências, por meio de suas ações e de suas escolhas, enquanto estão expostos às circunstâncias que os envolvem – “o homem é um ser que é singular e que existe como projetos, como uma essência a ser construída ou elaborada. Sua tarefa será a construção de sua própria vida, de sua existência” (Massoco, 2021, p. 51). Isso significa que não há significado inerente ou verdade absoluta no universo; em vez disso, é o ser humano que atribui significado e valor às experiências e à vida em geral. Arendt (2007, p. 191) escreve:

O novo sempre acontece à revelia da esmagadora força das leis estatísticas e de sua probabilidade que, para fins práticos e cotidianos, equivale à certeza; assim, o novo sempre surge sob o disfarce do milagre. O fato de que o homem é capaz de agir significa que se pode esperar dele o inesperado, que ele é capaz de realizar o infinitamente improvável. E isto, por sua vez, só é possível porque cada homem é singular, de sorte que, a cada nascimento, vem ao mundo algo singularmente novo. Desse alguém que é singular pode-se dizer, com certeza, que antes dele não havia ninguém. Se a ação, como início, corresponde ao fato do nascimento, se é a efetivação da condição humana da natalidade, o discurso corresponde ao fato da distinção e é a efetivação da condição humana da pluralidade, isto é, do viver como ser distinto e singular entre iguais.

Para Sartre (1970), o sujeito é radicalmente livre para se autodefinir. A subjetividade não é algo que já nasce pronta, como se tivesse uma “essência”, mas é construída pelas ações que ele escolhe tomar. A consciência é um nada, um espaço em aberto, que se torna algo pelas experiências

vividas, pelas responsabilidades aceitas e pelas relações com o mundo. Assim, o sujeito é o autor de si, sendo formado pelas suas próprias decisões. Beauvoir (1970) acrescenta que essa subjetividade é marcada pelas circunstâncias histórico-sociais nas quais o sujeito se insere. A mulher, por exemplo, é condicionada pelas relações de poder, pelas desigualdades de gênero e pelas expectativas culturais, o que torna o caminho para se autodescobrir e se autodefinir mais complexo. Por exemplo

O escravo negro do século XVIII, a muçulmana encerrada no fundo de um harém, não têm nenhum instrumento que lhes permita atacar, seja em pensamento, seja pelo espanto ou pela cólera, a civilização que os oprime: sua conduta não se define e não poderia ser julgada senão dentro deste dado; e é possível que, na sua situação, limitada como qualquer situação humana, realizem uma perfeita afirmação de sua liberdade. (Beauvoir, 1970, p. 32)

Mesmo assim, ela enfatiza que é preciso que cada pessoa – principalmente as que estão oprimidas – se apropriem de sua liberdade para se construir como sujeito, sendo coautora de seu próprio destino junto às circunstâncias presentes, pois é através das lentes de suas próprias experiências, crenças e valores que o homem ou a mulher interpreta o mundo ao seu redor e age de acordo com isso. Como indica Sartre (1970, p. 11):

[...] esta é a única teoria que atribui ao homem uma dignidade, a única que não o transforma num objeto. Todo materialismo me leva a tratar todos os homens, eu próprio inclusive, como objetos, ou seja, como um conjunto de reações determinadas que nada distingue do conjunto das qualidades e dos fenômenos que constituem uma mesa, uma cadeira ou uma pedra. Nós desejamos, precisamente, estabelecer o reino humano como um conjunto de valores distintos dos do reino material. Porém, a subjetividade que alcançamos a título de verdade não é uma subjetividade rigorosamente individual, visto que, como já demonstramos, no cogito eu não descubro apenas a mim mesmo, mas também os outros. Através do penso, contrariamente à filosofia de Descartes, contrariamente à filosofia de Kant, nós nos apreendemos a nós mesmos perante o outro, e o outro é tão verdadeiro para nós quanto nós mesmos. Assim, o homem que se alcança diretamente pelo cogito descobre também todos os outros, e descobre-os como sendo a própria condição de sua existência.

Como se nota, parte importante da tese existencialista é que a subjetividade, por mais contraditório que possa parecer a um primeiro olhar, não se restringe ao indivíduo nem o isola, mas o constitui na relação com os outros. Daí que a formação do ser humano não se daria apenas por si, nem mesmo no seio da família, mas com a contribuição da comunidade, como aquela organizada nas instituições educacionais, com currículos estruturados, professores qualificados, recursos educacionais e oportunidades extracurriculares – e no caos das relações que se estabelecem entre

crianças, jovens e adultos no ambiente que ocupa, provavelmente, a maioria do tempo em vigília do indivíduo em idade escolar.

No Brasil do final do século XX, Paulo Freire (1996) proporia, analogamente, que a formação do indivíduo ocorreria de forma mais satisfatória a partir de uma prática educativa que respeitasse a autonomia do educando e o encorajaria a desenvolver um pensamento crítico. Esse processo permitiria que ele tomasse consciência de seu papel no mundo e da possibilidade de transformá-lo, contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária, já que

[...] a educação é a única forma que faz com que cada indivíduo se torne um adulto competente para viver - não uma vida qualquer, que represente apenas a sua sobrevivência, mas a vida que ele, autonomamente, escolhe para si próprio ao definir o seu projeto de vida, o seu projeto de felicidade (Marques, 2012, p. 52).

A concepção de educação pensada por Freire se mostra mais urgente do que nunca frente aos avanços dos meios de comunicação, que expõem os jovens a um volume de informações e distrações sem precedentes. Esse fluxo de conteúdo, sob o pretexto de informar e ampliar conhecimentos, frequentemente alienam e propõem existências estereotipadas por filtros estéticos e semânticos, com os quais os jovens frequentemente interagem e os quais compartilham.

Nesse contexto, a dinâmica de sala de aula deve proporcionar reflexão sobre a natureza das interações e informações vividas e recebidas online e presencialmente e sobre a existência dos jovens diante da condição que o mundo de hoje lhes oferece. Ao mesmo tempo, propor como pauta a problematização de uma participação social que requer opiniões e escolhas o tempo todo, seja curtindo ou deixando de “curtir” uma foto, meme ou conteúdo de cunho científico, apontando-se a confluência da responsabilidade com a liberdade de escolha, pois,

[...] afinal de contas, se um homem luta pela liberdade sem o saber, sem formular para si mesmo, lucidamente, os meios que utiliza e os objetivos que pretende atingir, isso significa que os seus atos vão determinar uma série de consequências que se insinuam numa trama casual cujo princípio e fim ele não capta, mas que, apesar de tudo, encerra sua ação e lhe confere um sentido, em função da atividade dos outros; e não apenas dos outros homens, mas do meio natural em que esses homens agem (Sartre, 1970, p. 21).

Desse ponto de vista, não apenas o estudante – como todos nós – é responsável por sua própria liberdade e por suas escolhas, mas também é convocado a refletir sobre a existência de um propósito para a vida, por “absurda” que seja, na tese sísifca de Camus (2018), que vá além do consumo de conteúdos em redes sociais, como Facebook, Instagram, TikTok, e de jogos como *Free Fire*, que atraem jovens de todas as idades. A busca por *likes* em memes, fotos de amigos ou

celebridades e conteúdos que mais deformam do que formam ou informam, reforça a ideia de que “[...] o homem nada mais é do que o seu projeto; só existe na medida em que se realiza; não é nada além do conjunto de seus atos, nada mais que sua vida [...]” (Sartre, 1970, p. 9). Assim, o que ele projeta para o futuro depende das escolhas que faz no presente, sendo ele responsável por suas decisões e ações, mesmo diante de circunstâncias externas, pois, na tese que anima este trabalho:

O homem nada mais é do que aquilo que ele faz de si mesmo: é esse o primeiro princípio do existencialismo. É também a isso que chamamos de subjetividade: a subjetividade de que nos acusam. Porém, nada mais queremos dizer senão que a dignidade do homem é maior do que a da pedra ou da mesa. Pois queremos dizer que o homem, antes de mais nada, existe, ou seja, o homem é, antes de mais nada, aquilo que se projeta num futuro, e que tem consciência de estar se projetando no futuro. De início, o homem é um projeto que se vive a si mesmo subjetivamente ao invés de musgo, podridão ou couve-flor; nada existe antes desse projeto; não há nenhuma inteligibilidade no céu, e o homem será apenas o que ele projetou ser. Não o que ele quis ser, pois entendemos vulgarmente o querer como uma decisão consciente que, para quase todos nós, é posterior àquilo que fizemos de nós mesmos. (Sartre, 1970, p.3 )

Nesta linha de raciocínio, pensar no ser humano como um ser condenado à liberdade e às escolhas, sujeito às consequências de seus atos, revela-se particularmente profícuo no contexto da sala de aula. Daí nossa proposta de mobilizar conceitos do Existencialismo como fundamentação da prática pedagógica para uma educação autônoma que enfatize essa liberdade e a responsabilidade, encorajando os estudantes a assumirem o controle de suas vidas, sendo agentes na construção do seu próprio ser.

Como enfatiza Sartre (1970, p. 6), “o homem está condenado a ser livre”. Ele propõe que é exatamente na consciência dessa liberdade que o sujeito se torna autônomo, sendo o autor de seu destino, já que ele é fruto de suas ações. Na sala de aula, essa visão significa proporcionar aos estudantes a possibilidade de refletir sobre suas experiências pessoais, suas dúvidas, suas dificuldades, suas responsabilidades, enquanto se apropriam de caminhos para se reinventar na liberdade.

Beauvoir acrescenta que essa liberdade é compartilhada e atravessada pelas relações com o outro, sendo preciso considerar o contexto social, histórico e moral nas experiências pessoais, pois

o desvendamento implica uma tensão perpétua para manter o ser à distância, para arrancar-se ao mundo e afirmar-se como liberdade – querer o desvendamento do mundo, querer-se livre, eis um só e mesmo movimento. A liberdade é a fonte de onde surgem todas as significações e todos os valores, é a condição original de qualquer justificação da existência (Beauvoir, 1970, p. 17).

Dessa perspectiva, a educação deve proporcionar aos estudantes as condições para que eles se apropriem de si mesmos, sendo conscientes tanto de suas possibilidades quanto de seus impactos nas comunidades nas quais estão inseridos. E a literatura pode funcionar como um espelho onde eles se veem, se questionam, se reinventam e, a partir dessa jornada, estarão mais preparados para tomar nas mãos o seu futuro, sendo agentes de mudança nas comunidades nas quais estão presentes.

Essas ideias se relacionam às experiências vividas pelas personagens nas narrativas trabalhadas em sala de aula – suas dificuldades, dúvidas, responsabilidades – sendo um ponto de partida para que os estudantes reflitam sobre suas próprias dificuldades e responsabilidades, enquanto constroem suas trajetórias pessoais de forma autônoma, madura e consciente.

Apenas assim serão capazes de se engajar na construção de um futuro mais autêntico, fruto de suas próprias responsabilidades e escolhas. A liberdade compartilhada, junto ao autoconhecimento, pode proporcionar caminhos para que os estudantes ajam na realidade de forma transformadora, sendo cidadãos reflexivos e conscientes. Dessa maneira, a educação, fundamentada nas contribuições de Sartre e Beauvoir, revela todo o seu potencial para formar seres humanos autônomos, engajados na construção de um mundo mais livre, ético e solidário.

Compreende-se, enfim, que a integração das perspectivas do Existencialismo às práticas pedagógicas, por meio da leitura e análise de obras literárias, é uma forma de enfatizar a busca de significado e propósito na vida e, como constituinte desta, da experiência escolar. Ao examinar suas próprias existências à luz dessas questões, os estudantes podem desenvolver um maior autoconhecimento e uma compreensão mais profunda de si mesmos. Além disso, podem experimentar, através da narrativa ficcional de Clarice Lispector, a inevitabilidade da incerteza e da ambiguidade da existência, o que pode torná-los mais tolerantes e preparados para lidar com a complexidade e a ausência de respostas definitivas em diversas áreas do conhecimento.

Passemos, então, a tratar das narrativas escolhidas como objetos de experiência e catalizadores de reflexão e de sua autora.

### **2.3 Clarice Lispector: uma aproximação**

Falar de Clarice Lispector é entrar em um mundo de reflexões profundas, emoções intensas por meio de uma organização peculiar da linguagem que transcende os usos comuns, pelo que alcançou uma posição de escritora entre as mais importantes da literatura brasileira.

Conhecida por sua prosa poética e sua habilidade única de explorar a condição humana, Clarice nasceu em 10 de dezembro de 1920, na cidade de Tchetelnik, na Ucrânia. Seus pais eram judeus, e em 1922 emigraram para o Brasil, fugindo da perseguição aos judeus na Europa. A família se estabeleceu inicialmente em Maceió, Alagoas, e posteriormente mudou-se para Recife, Pernambuco.

Em Recife, Clarice Lispector passou grande parte de sua infância e adolescência. Aos 14 anos, mudou-se para o Rio de Janeiro, onde completou seus estudos e iniciou sua carreira literária. Em 1940, ingressou na Faculdade Nacional de Direito da Universidade do Brasil (atual UFRJ), formando-se em Direito.

Durante seus anos de faculdade, começou a trabalhar como jornalista e escritora. Em 1943, publicou seu primeiro romance, "Perto do Coração Selvagem", que foi muito bem recebido pela crítica e pelo público, estabelecendo-a como uma escritora promissora.

Ao longo de sua carreira, Clarice Lispector escreveu romances, contos, crônicas e ensaios, explorando temas como a condição humana, a identidade, a solidão e o cotidiano. Sua prosa introspectiva e filosófica conquistou uma legião de fãs e lhe rendeu reconhecimento como uma das mais importantes escritoras brasileiras do século XX.

Clarice Lispector faleceu em 9 de dezembro de 1977, no Rio de Janeiro, um dia antes de completar 57 anos. Seu legado literário continua a influenciar escritores e leitores ao redor do mundo, sendo sua obra estudada e admirada até os dias atuais.

O estilo literário de Clarice é marcado por uma prosa profundamente introspectiva, filosófica e poética, com destaque para a habilidade para explorar os meandros da mente humana, capturando as complexidades e sutilezas das emoções e pensamentos, como em:

Não sei o que fazer do que vivi, tenho medo dessa desorganização profunda. Não confio no que me aconteceu. Aconteceu-me alguma coisa que eu, pelo fato de não a saber como viver, vivi uma outra? Ela tem uma habilidade única para explorar os meandros da mente humana, capturando as complexidades e sutilezas das emoções e pensamentos (Lispector, 1998, p. 4).

Lispector utiliza uma linguagem poética, muitas vezes surrealista – “[...] já que seu trabalho parte de uma ‘invocação automática’ e segue ao encontro de ‘outras esferas’, dialogando com produções de base onírica que refletem e representam criações surreais.” (Curado, 2008, p. 7) – para expressar questões existenciais e filosóficas bem marcantes, como é o caso, por exemplo, do cego do conto “Amor” em que a personagem Ana, ao ver o cego parado na rua com a mão estendida

pedindo esmola, um gatilho é acionado em sua mente que a leva a se questionar sobre as coisas, o mundo e sobre sua vida do que ela poderia fazer para ser melhor enquanto pessoa. Evidente em “Um cego me levou ao pior de mim mesma, pensou espantada. Sentia-se banida porque nenhum pobre beberia água nas suas mãos ardentes. Ah! era mais fácil ser um santo que uma pessoa!” (Lispector, 1998, p. 18).

Sua narrativa é frequentemente fragmentada, com fluxos de consciência e reflexões íntimas dos personagens. Além disso, sua escrita é altamente sensorial, envolvendo os sentidos do leitor em descrições detalhadas e vívidas.

Lágrimas encheram os olhos da mulher, lágrimas que não correram, presas dentro da paciência de sua carne herdada. Somente o cheiro de poeira do camelo vinha de encontro ao que ela viera: ao ódio seco, não a lágrimas. Aproximou-se das barras do cercado, aspirou o pó daquele tapete velho onde sangue cinzento circulava, procurou a tepidez impura, o prazer percorreu suas costas até o mal-estar, mas não ainda o mal-estar que ela viera buscar. No estômago contraiu-se em cólica de fome a vontade de matar. Mas não o camelo de estopa. "Oh, Deus, quem será meu par neste mundo?" (Lispector, 1998, p. 86).

Percebe-se também que, Clarice Lispector, em seus textos, desafia convenções narrativas tradicionais, mergulhando em áreas de ambiguidade e mistério, desafiando frequentemente o leitor a refletir sobre questões profundas da existência humana, convidando-o a explorar o desconhecido e o inexplorado bastante evidenciado em *A Paixão Segundo G.H.*, quando a protagonista, G.H., se depara com uma barata no armário e é confrontada com a natureza da própria existência. Ela reflete sobre a dualidade entre ela e o inseto, questionando a separação entre seres e a própria essência da vida:

- Me deram tudo, e olha só o que é tudo! É uma barata que é viva e que está à morte. E então olhei o trinco da porta. Depois olhei a madeira do guarda-roupa. Olhei o vidro da janela. Olha só o que é tudo: é um pedaço de coisa, é um pedaço de ferro, de saibro, de vidro. Eu me disse: olha pelo que lutei, para ter exatamente o que eu já tinha antes, rastejei até as portas se abrirem para mim, as portas do tesouro que eu procurava: e olha o que era o tesouro! O tesouro era um pedaço de metal, era um pedaço de cal de parede, era um pedaço de matéria feita em barata (Lispector, 1998, p. 92).

Ainda, em suas obras, Lispector também mergulha nas profundezas da mente humana, explorando os pensamentos, sentimentos e reflexões íntimas dos personagens refletindo os fluxos de consciência e as complexidades da vida interior.

Entendia eu que aquilo que eu experimentara, aquele núcleo de rapacidade infernal, era o que se chama de amor? Mas - amor-neutro?

Amor neutro. O neutro soprava. Eu estava atingindo o que havia procurado a vida toda: aquilo que é a identidade mais última e que eu havia chamado de inexpressivo. Fora isso o que sempre estivera nos meus olhos no retrato: uma alegria inexpressiva, um prazer que não sabe que é prazer - um prazer delicado demais para a minha grossa humanidade que sempre fora feita de conceitos grossos (Lispector, 1998, p. 90).

Outros aspectos importantes que merecem ser mencionados são os relacionamentos interpessoais frequentemente explorados em sua obra, desde relações familiares como em “Laços de Família” representado no trecho “Ainda estava sob a impressão da cena meio cômica entre sua mãe e seu marido, na hora da despedida.” (Lispector, 1998, p. 64), assim como também conexões românticas e amizades em que Lispector examina as dinâmicas complexas e muitas vezes ambíguas que surgem nos encontros entre pessoas, evidente no exceto de “Uma Amizade Sincera”.

Não é que fôssemos amigos de longa data. Conhecemo-nos apenas no último ano da escola. Desde esse momento estávamos juntos a qualquer hora. Há tanto tempo precisávamos de um amigo que nada havia que não confiássemos um ao outro. Chegamos a um ponto de amizade que não podíamos mais guardar um pensamento: um telefonava logo ao outro, marcando encontro imediato. Depois da conversa, sentíamo-nos tão contentes como se nós tivéssemos presenteado a nós mesmos. Esse estado de comunicação contínua chegou a tal exaltação que, no dia em que nada tínhamos a nos confiar, procurávamos com alguma aflição um assunto. Só que o assunto havia de ser grave, pois em qualquer um não caberia a veemência de uma sinceridade pela primeira vez experimentada (Lispector, 1998, p. 9).

Não se pode deixar de evidenciar que Lispector, diante dessa complexidade da existência humana, permite ao leitor examinar a experiência solitária do indivíduo, tanto física quanto emocionalmente, e como essa solidão pode moldar a percepção de si mesmo e do mundo, mediante contato com suas obras. Por exemplo, em *A Hora da Estrela*, em que ela retrata de maneira profunda a solidão e o isolamento através da personagem Macabéa, que não tem ninguém, não tem parentes, não tem amigos (as), pouco sabe falar e, profissão? É datilógrafa de má qualidade, pois “Por ser ignorante era obrigada na datilografia a copiar lentamente letra por letra – a tia é que lhe dera um curso ralo de como bater à máquina.” (Lispector, 1998, p. 25). É uma jovem nordestina, pobre e desamparada, que vive em condições precárias na cidade do Rio de Janeiro, morando em companhia de colegas de trabalho em um quarto alugado.

Assim, Clarice Lispector foi uma das primeiras escritoras brasileiras a explorar técnicas narrativas modernistas, como fluxos de consciência e narrativa fragmentada. Sua abordagem inovadora da linguagem e da forma influenciou gerações de escritores, tanto no Brasil quanto no exterior. Pois

De acordo com levantamento feito para a DW Brasil pela biógrafa Nádya Battella Gotlib –autora de *Clarice: uma vida que se conta* –, professora e pesquisadora na Universidade de São Paulo, a escritora soma um total de 308 edições de livros traduzidos, desconsiderando edições de contos e crônicas em coletâneas.

Especialistas ouvidos pela DW Brasil concordam que são três os fatores que fizeram de Clarice Lispector um sucesso no exterior: a circulação internacional da própria autora, sua atividade na imprensa da época e, claro, o caráter universal de sua obra (Veiga, 2020).

Em suma, o legado de Clarice Lispector é vasto, abrangendo não apenas a literatura brasileira, mas também a literatura mundial, porque suas obras continuam a influenciar e inspirar leitores e escritores ao redor do mundo, deixando marca na história da literatura, pois além dos temas supracitados, ela é frequentemente associada ao movimento feminista, embora ela mesma tenha sido cautelosa em relação a rótulos.

Em tempos de questionamentos e de transformações sociais, não surpreende que na singularidade composicional de suas obras Clarice articulasse um feminismo latente de outra genealogia, a de mãe/filhas, presente nos alinhamentos entre narradora, autora implícita e personagens femininas, tramados em diferentes graus de cumplicidade. Trata-se de uma teia na qual a relação da narradora com suas personagens conflui em fios de discurso/fios de pensamento que deslizam de uma obra a outra, produzindo ressonâncias e superposições na construção de elos intersubjetivos. Se o fio, no mito de Ariadne, é símbolo de salvação de um enredamento mortal, na obra de Clarice seu arquétipo tece um imaginário que fecunda subjetividades/identificações declinadas pelo pertencimento feminino e que entrelaçam vida e ficção numa economia de afetos que não deixa de evocar o lema feminista de nossa época, “o pessoal é político” (Schmidt, 2020).

Nessa referência fica evidente que a representação de personagens femininas complexas e multifacetadas, mencionadas por Clarice, contribuiu para uma maior conscientização sobre as questões de gênero e para o empoderamento das mulheres na literatura e na sociedade.

As conquistas de Clarice Lispector como escritora podem ser atribuídas a uma combinação de seu talento literário excepcional, sua capacidade de explorar temas profundos e universais e sua habilidade de expressar as complexidades da condição humana de forma única e penetrante. Além disso, seu estilo literário inovador e sua abordagem original da linguagem contribuíram para sua notoriedade.

A originalidade de suas reflexões sobre questões existenciais ressoa em muitos leitores, garantindo-lhe um lugar distinto na literatura brasileira e internacional, por meio de obras como *Perto do Coração Selvagem* (1943), seu primeiro romance, que a lançou para a fama literária. A obra narra a história de Joana, uma jovem sensível e introspectiva, explorando suas experiências e reflexões sobre a vida; *A Paixão Segundo G.H.* (1964): este romance experimental é uma narrativa intensa e filosófica sobre uma mulher burguesa que, após matar uma barata em seu apartamento,

entra em uma jornada de autoconhecimento e transcendência; *A Hora da Estrela* (1977): publicado pouco antes de sua morte, este romance é considerado um dos pontos altos da obra de Lispector. Conta a história de Macabéa, uma jovem nordestina pobre que busca sua identidade em meio à vida difícil no Rio de Janeiro; *Laços de Família* (1960): nesta coletânea de contos cada história mergulha nas profundezas da psique humana, explorando temas como amor, solidão, e conexões familiares.

Essas obras representam apenas uma amostra do rico e diversificado legado literário deixado por Clarice Lispector. Cada uma delas contribui para sua reputação como uma das mais importantes e influentes escritoras do século XX.

É importante destacar que a recepção crítica à obra de Clarice Lispector tem sido amplamente positiva ao longo das décadas, com muitos críticos elogiando sua escrita inovadora, profunda e introspectiva. Desde o início de sua carreira, Lispector foi reconhecida como uma voz original e por sua habilidade em explorar os mais profundos recônditos da mente humana, sua linguagem poética e sua capacidade de criar narrativas complexas. Por vezes, sua obra é frequentemente descrita como filosófica e existencialista, abordando questões universais da condição humana.

Além disso, Lispector é frequentemente elogiada por sua representação vívida e autêntica das experiências femininas, o que a tornou uma figura importante no movimento feminista.

Magalhães afirma que escrever algo novo sobre Clarice Lispector – uma das autoras mais estudadas de nossa literatura – é um desafio proporcional à obra. O crítico alerta para a necessidade de democratizar os textos de Clarice e relê-los sobre novos ângulos, sobretudo em tempos de globalização. “Uma obra rica, plural, como a de Clarice, tem sempre algo a render, porque engendra e dissemina sentidos que permitem enorme gama de exploração. Servindo tanto para ler o desencantamento do processo de globalização hoje, quanto esse mundo fundado num tipo de racionalidade que recalca aspectos como a sensualidade e sensibilidade, contrários à lógica”, acredita (Literatura, 2021).

Como se pode ver, ao longo dos anos, a obra de Lispector tem sido objeto de estudo em universidades e instituições acadêmicas ao redor do mundo, destacando sua relevância duradoura e seu impacto na literatura contemporânea.

Até aqui, evidenciou-se a importância da obra de Clarice Lispector. A escritora perscruta a complexidade da alma humana explorando temas como amor, solidão e a existência. Por essa razão, seus contos foram selecionados para serem lidos e discutidos em sala de aula – e também por acreditarmos que tal leitura fomentará o interesse pela literatura e a consciência da liberdade e da

responsabilidade que atravessam a vida de cada indivíduo. Na seção seguinte, apresentaremos as narrativas escolhidas para nossa intervenção.

### 2.3.1 Contos escolhidos

“Felicidade Clandestina” é um conto adequado para análise sob uma perspectiva existencialista, já que a temática aborda a busca da protagonista por felicidade e significado em meio a uma realidade muitas vezes desencantada e opressiva diante do conflito entre desejo e realidade, em que a protagonista enfrenta o dilema entre seus desejos pessoais e as limitações impostas pela sociedade e pelas circunstâncias, característica comum das narrativas existencialistas que frequentemente exploram a tensão entre a liberdade individual e as restrições externas.

Além disso, o conto revela as complexidades e contradições da experiência humana e a busca por conexão emocional refletindo a natureza subjetiva da experiência humana reveladas pelas atitudes tanto da protagonista quanto da antagonista, presentes do começo ao fim do conto, podendo ser ilustrado por meio do excerto:

E o pior para essa mulher não era a descoberta do que acontecia. Devia ser a descoberta horrorizada da filha que tinha. Ela nos espiava em silêncio: a potência de perversidade de sua filha desconhecida e a menina loura em pé à porta, exausta, ao vento das ruas de Recife. Foi então que, finalmente se refazendo, disse firme e calma para a filha: você vai emprestar o livro agora mesmo. E para mim: "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 (Lispector, 1998, p.7).

O conto “Amor” também nos parece uma escolha apropriada para análise sob uma perspectiva existencialista porque é uma narrativa que aborda conflitos, uma vez que Ana tem uma vida aparentemente perfeita como dona de casa, mas experimenta um vazio existencial, à medida que a estabilidade e a rotina confortável de sua vida entram em choque com uma sensação de inquietude e insatisfação profunda.

[...] o cego ou o belo Jardim Botânico? — agarrava-se a ele, a quem queria acima de tudo. Fora atingida pelo demônio da fê. A vida é horrível, disse-lhe baixo, faminta. O que faria se seguisse o chamado do cego? Iria sozinha... Havia lugares pobres e ricos que precisavam dela. Ela precisava deles... Tenho medo, disse. Sentia as costelas delicadas da criança entre os braços, ouviu o seu choro assustado (Lispector, 1998, p. 17).

Por motivos peculiares, o conto mergulha na complexidade da condição humana, por meio de uma narrativa introspectiva e repleta de simbolismos percebidos quando Ana, a protagonista,

reflete sobre sua vida após um encontro perturbador com um cego, servindo-lhe como catalisador para a percepção de aspectos negligenciados de sua vida. Levando-a a questionar seu papel como mãe e esposa.

Quando voltasse era o fim da tarde e as crianças vindas do colégio exigiam-na. Assim chegaria a noite, com sua tranquila vibração. De manhã acordaria aureolada pelos calmos deveres. Encontrava os móveis de novo empoeirados e sujos, como se voltassem arrependidos. Quanto a ela mesma, fazia obscuramente parte das raízes negras e suaves do mundo. E alimentava anonimamente a vida. Estava bom assim. Assim ela o quisera e escolhera (Lispector, 1998, p. 13).

O incidente com o cego a leva a refletir sobre quem ela realmente é, além dos papéis sociais que desempenha, levando a um confronto com sua identidade real versus a identidade esperada pela sociedade, visto que:

O mal estava feito. Por quê? Teria esquecido de que havia cegos? A piedade a sufocava, Ana respirava pesadamente. Mesmo as coisas que existiam antes do acontecimento estavam agora de sobreaviso, tinham um ar mais hostil, perecível... O mundo se tornara de novo um mal-estar. Vários anos ruíam, as gemas amarelas escorriam. [...] por um instante a vida sadia que levava até agora lhe pareceu um modo moralmente louco de viver (Lispector, 1998, p. 14 e 17).

Assim, o equilíbrio entre o mundo ordenado que Ana construiu para si e a realidade crua e imprevisível do mundo externo se rompe, pois o evento com o cego e a subsequente visita ao Jardim Botânico, um espaço de reflexão e transformação. Esse ambiente natural e isolado permite que Ana se conecte com suas emoções reprimidas e enfrente seus medos e desejos, fazendo-a confrontar a imprevisibilidade e a fragilidade da vida.

Semelhante aos anteriores, o conto “Preciosidade” pode ser explorado sob a lente do Existencialismo através de aspectos como a angústia presente quando a protagonista, após ser “molestada/assaltada” pelos dois rapazes e chegar atrasada na sala de aula, não consegue disfarçar o ocorrido e depois de questionada pela colega, angustiada corre “para o lavatório. Onde, diante do grande silêncio dos ladrilhos, gritou aguda, supersônica: Estou sozinha no mundo! Nunca ninguém vai me ajudar, nunca ninguém vai me amar! Estou sozinha no mundo!” (Lispector, 1998, p. 62). Esse desabafo vem devido à insegurança em relação a si mesma, à percepção dos outros e à insegurança vivida no ônibus que usava para ir à escola, em particular no trajeto que fazia a pé.

O que se seguiu foram quatro mãos difíceis, foram quatro mãos que não sabiam o que queriam, quatro mãos erradas de quem não tinha a vocação, quatro mãos que a tocaram

tão inesperadamente que ela fez a coisa mais certa que poderia ter feito no mundo dos movimentos: ficou paralisada (Lispector, 1998, p. 61).

Outro aspecto é a autenticidade, uma vez que, a protagonista está em uma jornada para descobrir e afirmar sua própria identidade, pois ela tenta encontrar seu lugar no mundo e entender quem ela realmente é, além das expectativas impostas pela sociedade.

E já não estava mais à mercê de ninguém. Desesperada porque, vigorosa, livre, não estava mais à mercê. Perdera a fé. Foi conversar com a empregada, antiga sacerdotisa. Elas se reconheciam. As duas descalças, de pé na cozinha, a fumaça do fogão. Perdera a fé, mas, à beira da graça, procurava na empregada apenas o que esta já perdera, não o que ganhara. Fazia-se pois distraída e, conversando, evitava a conversa. "Ela imagina que na minha idade devo saber mais do que sei e é capaz de me ensinar alguma coisa", pensou, a cabeça entre as mãos, defendendo a ignorância como a um corpo (Lispector, 1998, p. 58).

Percebe-se que, mesmo rodeada por colegas e familiares, a jovem sente uma profunda solidão, visto que a protagonista se sente isolada em seus pensamentos e emoções, incapaz de compartilhar plenamente suas experiências internas com os que a cercam, pois se sente insegura de interagir com os colegas da escola "Ainda teria de enfrentar na escola o longo corredor onde os colegas estariam de pé conversando, [...]" (Lispector, 1998, p. 57). Assim, confirmando que a protagonista está constantemente refletindo sobre sua aparência, comportamento e o que os outros pensam dela, permitindo observar-se de forma crítica, tentando entender sua própria essência em meio às expectativas externas.

Ainda, a protagonista exerce sua liberdade ao fazer escolhas que definem quem ela é, apesar das pressões externas, visto que, ao perceber os dois homens, "O primeiro impulso, diante de seu erro, foi o de refazer para trás os passos dados e entrar em casa até que eles passassem: 'eles vão olhar para mim, eu sei, não há mais ninguém para eles olharem e eles vão me olhar muito!'" (Lispector, 1998, p. 59); mas ela decide seguir em frente, assumindo a responsabilidade diante da consequência de descobrir que os dois rapazes não eram pessoas em quem podia confiar.

O conto "O Primeiro Beijo" de Clarice Lispector, entra nesta seleção por revelar várias camadas de significado e reflexões profundas sobre a condição humana vivida pelo protagonista, um jovem menino, quando sente uma mistura de excitação e ansiedade diante da experiência desconhecida do primeiro beijo, vivencia algo novo e significativo, o que provoca uma sensação de desconforto e expectativa, visto que, "Intuitivamente, confuso na sua inocência, sentia intrigado: mas não é de uma mulher que sai o líquido vivificador, o líquido germinador de vida... Olhou a estátua nua." (Lispector, 1998, p. 100). Esta angústia reflete a consciência da liberdade e da

responsabilidade que acompanham as novas experiências e escolhas na vida, pois “Sofreu um tremor que não se via por fora e que se iniciou bem dentro dele e tomou-lhe o corpo todo estourando pelo rosto em brasa viva.” (Lispector, 1998, p. 100).

Além disso, o protagonista se vê em um momento crucial de sua vida, onde suas emoções e reações são intensamente pessoais e autênticas, já que a busca por autenticidade é evidente na forma como o menino se entrega à experiência do primeiro beijo, pois após o momento do beijo ele “Deu um passo para trás ou para a frente, nem sabia mais o que fazia. Perturbado, atônito, percebeu que uma parte de seu corpo, sempre antes relaxada, estava agora com uma tensão agressiva, e isso nunca lhe tinha acontecido.” (Lispector, 1998, p. 100). Nesse momento ele está explorando uma parte fundamental de si mesmo, tentando entender e vivenciar suas emoções de forma genuína, sem as influências externas que normalmente moldam o comportamento.

O fato do primeiro beijo afirma a autodescoberta no momento em que é descrito uma experiência profundamente pessoal e introspectiva, pois, apesar da presença física da outra pessoa, o protagonista está imerso em seus próprios pensamentos e sentimentos, pois ele “Estava de pé, docemente agressivo, sozinho no meio dos outros, de coração batendo fundo, espaçado, sentindo o mundo se transformar. A vida era inteiramente nova, era outra, descoberta com sobressalto. Perplexo, num equilíbrio frágil.” (Lispector, 1998, p. 100).

Outro aspecto importante acontece após o beijo, momento em que o protagonista reflete sobre o que aconteceu e o significado da experiência, já que o garoto está tentando dar sentido à sua experiência e compreender como ela se encaixa em sua vida, pois “Até que, vinda da profundidade de seu ser, jorrou de uma fonte oculta nele a verdade. Que logo o encheu de susto e logo também de um orgulho antes jamais sentido: ele... Ele se tornara homem.” (Lispector, 1998, p. 100). Essa introspecção é uma parte essencial do processo de autoconhecimento e desenvolvimento pessoal.

Introduzido nosso repertório teórico e literário, nossas motivações e escolhas, passamos a tratar do arcabouço metodológico e dos contextos de nossa proposta.

### 3 METODOLOGIA

Nesta seção, apresentamos e justificamos nossas escolhas metodológicas e de repertório, assim como o local e os sujeitos escolhidos para a pesquisa.

#### 3.1 Tipo De Pesquisa

Quando se quer resolver problemas de muitos aspectos e diversas situações, recorre-se a pesquisa científica, pois é muito útil e pode ser aplicada para diferentes finalidades com intuito de criar novos sistemas e produtos (Sampieri, 2013, p. 21).

Assim, esta pesquisa foi de caráter bibliográfico, porque antes de ir a campo houve a necessidade de fazer um estudo com base no conhecimento científico que deu subsidio e/ou sustentação teórica em relação ao tema estudado, para não deixar passar despercebido nenhum detalhe importante que reforçou a credibilidade científica do resultado da investigação. Segundo Gil (1991 *apud* Kauark et al., 2010, p. 28) a “[...] pesquisa bibliográfica é elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, de artigos, periódicos e, atualmente, material disponibilizado na Internet”.

Entende-se que foi exploratória, pois para toda e qualquer pesquisa, antes de tudo, há a necessidade de fazer reconhecimento *in loco* do fenômeno que foi objeto de estudo e que foi referência para a coleta de dados que serviu como fonte, na qual o pesquisador foi se alimentar e enriquecer seu trabalho. Além disso, a pesquisa exploratória permitiu ao pesquisador uma maior aproximação do problema, compreendendo suas entrelinhas e permitindo melhorar a construção de hipóteses e, conseqüentemente, facilitou o momento de seleção do referencial, instrumento de coleta de dado e estimulou a compreensão dos resultados com mais propriedade (Kauark *et al.*, 2010, p. 28).

Também foi caracterizada como descritiva porque houve a necessidade de se fazer um registro detalhado dos resultados da investigação que foi planejada e desenvolvida e regida de acordo com as normas metodológicas consagradas pela ciência para uma compreensão de fato das respostas da nossa inquietação, ao passo que, o objetivo da pesquisa descritiva é descrever as características de uma população ou fenômeno (Kauark *et al.*, 2010, p. 28), assim como “especificar as propriedade, as características e os perfis de pessoas, grupos, comunidades, processos, objetos ou qualquer fenômeno que se submeta a uma análise” (Sampieri, 2013, p.102).

E para satisfazer, de forma mais precisa, os objetivos geral e específicos que delineiam este trabalho de pesquisa, foi importante priorizar o desenho metodológico pesquisa-ação, por ser condizente à estratégia educacional que visa, principalmente, o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que, mediante resultado de suas pesquisas, possam aprimorar o ensino e consequentemente o aprendizado de seus educandos (Tripp, 2002, p. 445).

Assim, esta investigação pretende promover mudança na prática e melhorar as condições sociais por meio dos resultados, uma vez que esse tipo de metodologia consiste em trabalhar com uma ação em que o propósito é solucionar problemas por meio da investigação prática evidenciando seus esforços, análise e reflexões na possível solução do problema identificado pelo professor, mediante o contexto com ênfase à compreensão dos fatos (Silva, Oliveira e Ataídes, 2021) uma vez que foi importante envolver os estudantes em dinâmicas individuais e coletivas para que se sentissem mais à vontade a participar efetivamente das rodas de leituras e produção do discurso oral e escrito.

Isso posto, conforme Abdalla (2005), para experimentar soluções no caminho de uma ação mais transformadora, o desafio maior consiste em mostrar, ao grupo participante, de forma interativa e coerente, os meios de se tornarem capazes de responder com maior competência aos problemas vivenciados.

Desse modo, entende-se que para o êxito e excelência da trajetória e para que haja uma transformação satisfatória foi necessário planejamento, implementação, descrição e avaliação em função da mudança para melhorar a prática, permitindo-se aprender mais, no percurso do processo, tanto no que tange à prática quanto à própria investigação (Tripp, 2002, p. 446).

Esses registros permitem acompanhar e entender detalhadamente o problema investigado de modo que se possa visualizar os avanços para que sejam implementados e assim passar para outra etapa; ou as fraquezas, para que haja um replanejamento com intuito de transformar as fraquezas em forças, já que a pesquisa-ação requer ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa, de modo que, em maior ou menor medida, terá características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica. (Tripp, 2002, p. 447).

### **3.2 Sujeitos da Pesquisa**

Seguindo o desenho metodológico que direciona esta investigação de caráter pesquisa-ação, foi necessário determinar criteriosamente a amostra dentro de um universo tão amplo como é o

ensino fundamental II de uma escola pública, onde o pesquisador trabalha, por essa razão foi escolhido o 9º ano, totalizando 175 estudantes distribuídos em cinco turmas organizadas de “A” a “E” das quais escolhemos o 9º ano “C”, composto por 39 alunos com faixa etária de 14 anos, para os quais foi entregue e lido, coletivamente, o Termo de Aceite, informando o propósito de nossa pesquisa.

Depois de lido o Termo e esclarecidas as dúvidas sobre o propósito do trabalho, os estudantes responderam a um questionário, disponível nos anexos, com 18 questões abertas e fechadas, referentes à ideia existencialista aos hábitos de leitura. Tal instrumento foi fundamental para a descrição do perfil dos participantes.

Com as respostas do primeiro bloco relacionado a situações voltadas para concepção existencialista, percebeu-se que 78,19% dos estudantes participantes estão um pouco engajados com os ideais do existencialismo, pois confirmam que são livres para fazer suas próprias escolhas e que são responsáveis pelo peso ao tomar suas próprias decisões.

Diante das consequências das suas escolhas, os participantes afirmaram que agem assumindo a responsabilidade à medida que erram ou acertam, e aproveitaram para refletir e adquirir aprendizado com a situação de modo a adaptar-se e superar-se. E sobre o significado e propósito na vida, acreditam que não existe um significado absoluto na vida, ou seja, único e verdadeiro, logo cada pessoa deve encontrar seu próprio propósito.

Quanto à incerteza sobre o sentido da existência humana, ou seja, ficar diante da liberdade e responsabilidade de escolhas, resolvem, seja buscando uma conexão e significado relacional, já que, algumas pessoas encontram sentido na vida por meio de relacionamentos significativos com outras pessoas, seja com amigos, familiares, parceiros românticos ou comunidades sociais, pois essas conexões humanas podem fornecer um senso de propósito e pertencimento que ajuda a mitigar as incertezas existenciais; engajando-se em atividades criativas e produtivas, pois envolvimento em atividades criativas, como arte, música, escrita ou qualquer forma de expressão artística, pode oferecer uma saída para explorar e expressar sentimentos existenciais, seja prática espiritual ou religiosa, uma vez que, para muitas pessoas, a prática espiritual ou religiosa oferecem uma estrutura de significado e uma fonte de orientação moral em meio às incertezas da vida.

Quando o assunto é sobre a morte e a finitude, as afirmações consideradas mais importantes para que um indivíduo viva sem desespero, ou se acomode por saber que pode morrer a qualquer instante, foram: a) aceitar a mortalidade como uma realidade fundamental da vida humana. Isso

envolve reconhecer que a morte é inevitável e universal, e que todos os seres humanos estão sujeitos a ela; b) não devemos dar importância à morte já que é a única certeza de que temos nesta vida. Certo de suas escolhas, os participantes afirmam:

Depende das escolhas e da situação presente que cabe cada um decidir se vai viver por mais tempo. Sabendo que a morte é certa, precisamos enfrentar nossas escolhas e viver o melhor com responsabilidade conquistando as coisas enquanto estiver vivo.

Com as respostas do segundo bloco relacionado a situações voltadas ao hábito e ao gosto por leitura literária, primeiro, quanto à frequência de leitura de livros literários por semana, confirmou-se que 42% dos participantes leem 2 horas por semana, 28,57% leem todos os dias da semana, 9,5% leem 3 horas semanais e 19,04% não leem nenhum livro literário. E os que leem, as preferências ficam entre romance, ficção científica, fantasia, mistério e um deles prefere ler a Bíblia.

Perguntou-se sobre o formato de livro que costumam ler e 52,38% preferem o formato impresso, 33,33 % preferem o formato digital e 1% o formata impresso e digital. Quanto ao local onde preferem ler, questão 12, 76, 19% preferem ler em casa, 9,53% preferem ler na escola e 28,57 preferem em locais públicos como biblioteca ou cafés.

Ao perguntar se costumam compartilhar suas leituras com amigos ou familiares, questão 13, a maioria 78,56% afirmaram que compartilham com amigos quando a história é interessante para que se interessem a ler. Os outros 21,44% declararam que não compartilham porque acham que as outras pessoas podem não gostar de ouvir. Neste caso, preferem ficar com as experiências de leituras para si.

Quis-se saber como os participantes escolhem os livros que vão ler, questão 14, 57,14% deles declaram que escolhem por recomendações de amigos, 33,33% escolhem mediante leitura de resenhas online, 19,04% escolhem pelas sugestões de professores e 14,28% dos participantes, a escolhas dos livros para leituras não são influenciadas por amigos ou professores.

Ao perguntar qual tinha sido o último livro que leram e se gostaram, questão 15, verificaram-se declarações entre os participantes de que já haviam lido *Harry Potter (P1)*, *A amante*, contos gregos (P2) e que achou “é firme”. *A diaba e sua filha (P3)*, afirmando que “deu energia positiva”. O (P3) afirmou que leu vários, que gostou de todos. (P5) diz que leu HQs sobre assassinatos, porque queria saber o final. (P36) compartilha que leu conto de fadas, quando era mais nova. (P7) leu *Romanos da Bíblia*. (P8) leu *O Diário de um banana*, e achou interessante.

(Todos os participantes) leram *Tô pedindo trabalho* porque está relacionado com a nossa realidade. (P9) leu *Diário de uma noite de verão*, porque é um lindo romance de um casal de classes diferentes. Ainda que não haja instrumento que coteje e confirme a leitura das obras, as menções permitem matizar a ideia corrente de que o jovem não tem nenhum interesse por leitura.

Foi interessante saber se existia algum autor ou autora que os participantes admiram ou cujos livros sempre gostam de ler, questão 16, e parte dos participantes não tem ainda um autor (a) que admira, apenas gosta de ler. Os outros participantes apresentaram nomes como Lisa Kleypas, Jonatas Oliveira, Jamie Clover, Ellen G. White, Collier Hoover e Mirela Spinell.

Por saber da importância da leitura para o desenvolvimento humano foi importante verificar como a leitura contribui para o desenvolvimento pessoal e acadêmico dos participantes, os quais afirmaram que a leitura passou a proporcionar aprimoramento na compreensão de lições de vida, conselhos e reflexões. As histórias passaram a ser vivenciadas durante o ato de ler, o que contribuiu significativamente para o desenvolvimento da opinião crítica, da capacidade de reflexão e para a ampliação do vocabulário. Ao entrar em contato com diferentes narrativas, torna-se possível enriquecer a própria experiência de vida por meio da compreensão das vivências alheias.

Por fim perguntou-se o que poderia ajudá-los a ler mais ou a se interessar mais pela leitura para qual surgiram as opiniões “Não sei. Nada. Mais livros físicos. O uso de PC para salvar algumas falas. Ter um lugar calmo para ler em paz. Achar recomendações de livros interessantes.”

### **3.3 Contexto da Pesquisa**

Esta pesquisa aconteceu numa escola localizada na Cidade de Paragominas, Estado do Pará, que iniciou suas atividades em março de 1988, no prédio da associação de moradores do bairro Jardim Atlântico, situado em um bairro periférico. A chegada desta escola fez o diferencial na vida da comunidade, segundo o Projeto Pedagógico da escola (2022, p. 7).

Até a sua inauguração definitiva, em 1991, a escola recebeu três nomes, todos, em homenagem a pessoas importantes que, de algum modo, deixaram suas parcelas de contribuição para a educação em Paragominas.

Da sua inauguração definitiva (1991), a escola passou por várias reformas para atender a demanda econômica do município, que atraiu mão de obra e, concomitantemente, demandou o aumento de alunos, contribuindo para a necessidade de ampliação da escola.

Em (2024) a escola foi reinaugurada depois de passar por uma reforma que resultou em uma aparência mais moderna, com salas amplas, bem iluminadas e climatizadas, além da adição de um espaço para recreação e quadra esportiva para prática de esporte. Dispõe ainda de uma sala de projeção, uma sala de leitura com bom acervo e um auditório amplo. Vale dizer que é um ambiente bem acolhedor e propício para desenvolver as competências e habilidades dos estudantes.

Para desenvolver as atividades pedagógicas, a escola dispõe de recursos tecnológicos (impressoras, papéis, tinta, projetores de multimídias, caixa som e acessórios) e didáticos (livros didáticos e paradidáticos) satisfatórios para o desenvolvimento das aprendizagens.

Os professores todos são especialistas, o que favorece o desenvolvimento das atividades pedagógicas. A maioria dos docentes é bastante comprometida com o desenvolvimento de uma educação dinâmica e de qualidade. Para tanto, são auxiliados pelos coordenadores que estão sempre dispostos, contribuindo com organização dos rumos do ensino na referida escola. Por fim, a escola conta com uma gestão comprometida e respeitosa tanto com os alunos quanto com os professores e outros colaboradores.

### **3.4 Instrumentos de coleta de dados**

O instrumento de coleta de dados desta pesquisa científica foi composto de um questionário com questões abertas e fechadas (em anexo), que foram elaboradas pelo pesquisador, abrangendo os objetivos da pesquisa. A inclusão de questões abertas se deve à necessidade de permitir aos participantes uma elaboração mais subjetiva das respostas (Prodanov, 2013, p. 108). O questionário foi aplicado aos alunos antes da leitura dos contos, para que suas respostas pudessem oferecer informações que alcançassem os objetivos geral e específicos que nortearam esta pesquisa, permitindo verificar a frequência com que leem e o que leem, para certificar a concepção e a importância da leitura para os participantes, bem como, validar o que vivenciam sobre a filosofia existencialista.

Foi importante, também contar com a observação, uma vez que na pesquisa-ação precisamos estar treinados para observar, já que, para Sampieri (2013, p. 419), “a observação ‘investigativa’ não se limita ao sentido da visão, envolve todos os sentidos”.

Os diários de campo (para o professor) e de bordo (para o aluno) usados para registrar o desenvolvimento das atividades de leitura dos contos foram fortes aliados para o fortalecimento da credibilidade desta pesquisa, pois, por meio deles, pôde-se visualizar o avanço dos participantes a

cada atividade, já que puderam registrar o que estavam aprendendo. Enquanto o investigador pôde acompanhá-lo por meio da observação e realizando registro no seu diário de campo.

Quanto ao uso do “diário”, consideraram a importância deste instrumento como registro das atividades de observação. Entre suas justificativas, destacaram que o “diário”: 1. faz repensar o significado da visão que se tem da realidade; 2. facilita a análise e o questionamento das condições observadas, que puderam ser registradas; 3. possibilita estabelecer uma fundamentação da coerência das tarefas observadas (Abdalla, 2005, p. 392).

Após a leitura do repertório teórico, pelo pesquisador, e o desenho da proposta de atividade, foi solicitada a autorização à direção da escola, por meio do Termo de Consentimento, esclarecendo-se detalhadamente os objetivos e os procedimentos da pesquisa que permitiram ao pesquisador reunir as informações com base na prática de sala de aula que subsidiaram a descrição dos resultados para esta pesquisa, conforme os critérios determinados pelo desenho metodológico.

Diante da permissão da direção, o próximo passo foi convidar os alunos a participar desta pesquisa e, após aceitação, foram informados detalhadamente sobre os objetivos e importância desta pesquisa para escola, comunidade, ciência e para o pesquisador.

Outro passo importante foi traçar o perfil da turma quanto ao envolvimento com a leitura de contos e o quanto de informações pode absorver pós-leitura, mediante diálogo investigativo para então, conforme resultado, fossem delineados os outros procedimentos.

Foi possível realizar cinco encontros com os participantes para a realização das leituras, até a consolidação e verificação da evolução dos participantes referente à proposta de pesquisa. Foi estabelecido que seria realizado outro encontro, já que “É importante salientar que a investigação parte do pressuposto de que existe um processo de aquisição de conhecimento prático diferenciado de acordo com os contextos de formação” (Abdalla, 2005, p. 392). Tal encontro não foi possível, por conta das outras atividades pedagógicas obrigatórias, mas isso não comprometeu o encaminhamento da pesquisa.

## **4 CLARICE NA SALA DE AULA: ATIVIDADES, REATIVIDADES, REFLEXÕES**

Esta seção é dedicada a descrição e discussão das atividades realizadas em sala de aula. A partir do contato com o repertório teórico, durante o mestrado, das aulas do Programa, das conversas com colegas e professores e, enfim, de nossa própria experiência formativa anterior e docente, nas salas da educação básica, elaboramos um plano de trabalho. A primeira etapa consistiu na aplicação do questionário, cujos resultados foram apresentados na seção 3.2 deste trabalho, que nos informou os hábitos de leitura dos estudantes e de impressões mais gerais deles sobre questões existencialistas. Em seguida, realizamos a leitura da narrativa “O primeiro beijo”, ainda como atividade principalmente avaliativa, que visou calibrar nossas expectativas e intervenções a partir de uma experiência concreta de leitura de um conto de Clarice e de algumas provocações existencialistas. Após este momento, passamos ao trabalho com as demais narrativas escolhidas.

### **4.1 O primeiro contato, o primeiro beijo: diagnóstico cognitivo e afetivo**

Uma atividade envolvendo leitura literária encapsula subjetividades que só podem ser verificadas mediante interação entre leitores, já que o sujeito que fala ou escreve é composto por múltiplas vozes e perspectivas, sendo influenciado por diversas formações discursivas e ideológicas (Fernandes, 2005, p. 32), assim como o leitor que interpreta o que lê influenciado por outras vozes ou leituras anteriores, razões pelas quais um mesmo texto, diante de leitores diferentes, dependendo de suas formações leitoras, pode permitir mais de uma interpretação do estudante.

Seguindo essa linha de raciocínio, houve a necessidade de verificar como os participantes desta pesquisa estão interpretando os textos que leem mediante compartilhamento de percepções, ideias, emoções, sensações despertadas durante o processo da leitura, pois “Falar bem sobre livros é uma atividade valiosa por si só, mas é também a melhor forma de ensaio que há para falar sobre outras coisas. Então, ao ajudar crianças a falar sobre suas leituras, nós as ajudamos a se articularem sobre todos os outros assuntos de suas vidas” (Chambers, 2023, p. 19).

Para a realização do diagnóstico de como os participantes desta pesquisa estão interpretando os textos que leem e a capacidade de relacionar narrativas aos temas caros ao Existencialismo, foi disponibilizado o conto “O primeiro beijo”, de Clarice Lispector, para leitura e compartilhamento de impressões de leitura. Tanto desta narrativa, como das demais com as que trabalhamos no

decorrer da proposta, foram distribuídas fotocópias individuais aos estudantes. Na ocasião, focalizamos os temas liberdade, angústia, busca de significado e autenticidade.

No conto, o momento do primeiro beijo é um evento significativo na vida do personagem, marcando a transição da infância para a adolescência. É ainda uma experiência profundamente subjetiva, como a interpretação singular que o protagonista faz do episódio na fonte deixa explícito. A experiência é carregada de expectativa e significado, representando a autonomia do indivíduo na construção da sua identidade. Para elucidar esta perspectiva, foi perguntado aos participantes sobre a maneira como o protagonista experimenta ou busca a liberdade ao longo da narrativa.

Em síntese, as manifestações dos estudantes acerca da narrativa indicaram uma leitura pertinente. Por exemplo, entenderam que o protagonista busca liberdade em suas ações, pensamentos e confissões. Ainda, que ao beijar uma estátua em um chafariz, ele experimenta uma tensão agressiva e sente emoções intensas, que o fazem sentir-se como um homem pela primeira vez; que ele decide compartilhar essa experiência com sua namorada, revelando que seu primeiro beijo não foi com ela, mas com a estátua. Esse ato de liberdade se estende ao momento em que, na excursão, ele sente a brisa fresca no rosto, permitindo-se apenas sentir, sem pensar. A história reflete a transformação do protagonista ao seguir seus instintos, alcançar um novo sentido de liberdade e orgulho pessoal. Leiam-se algumas respostas acerca do que os estudantes participantes (designados por Pn) pensaram que fosse manifestação de liberdade na obra. As respostas são transcrições de discussão oral realizada em sala de aula, após a leitura do conto:

O protagonista busca liberdade nas falas, perguntas, ações na sua intenção. por beijar uma estátua e sentir uma tensão agressiva. (P1)

Ele tomou a liberdade de falar para a namorada que o primeiro beijo não foi com ela e sim com uma estátua do chafariz que sentiu emoções ao beijar a estátua. (P2)

A experiência que ele teve após beijar e ter o seu primeiro beijo como uma simples estátua e na maneira como ele conta a sua história sente a liberdade nas suas falas. (P3)

A maneira como ele tomou uma liberdade de contar para sua namorada que já havia beijado uma estátua nua. (P4)

Ele teve a liberdade de falar para a namorada que já tinha beijado outra mulher antes dela que no caso era a estátua do chafariz e que sentiu emoções ao beijar a estátua. (P5)

Eu acho que ele teve sua liberdade após liberar seus instintos animal após beijar a estátua ele se tornou homem e também por ele ter tomado a liberdade de falar para a namorada do seu passado. (P6)

Logo após o beijo no chafariz ele se sentiu libertado e orgulhoso porque finalmente tinha virado o homem. (P7)

A partir do momento em que ele segue seus instintos e corre até o chafariz para poder tomar água tão esperada por ele. (P8)

De maneira em que ele deixava a brisa batei em seu rosto seus cabelos ficava quieto e sem pensar também quando desceu do ônibus para beber a água a sensação de poder matar a sede a busca pela liberdade para matar a sede. (P15)

Note-se a capacidade dos leitores de identificar a liberdade em matizes muito variados da narrativa: desde a permissão de seguir os instintos (P8) e contar o ocorrido à namorada (P4, P5) à pura sinestesia do vento no rosto (P15), percepção que demanda mais sutileza e a capacidade de visualizar a imagem e que chamou muito a atenção dos colegas na discussão em sala.

Houve, ainda, quem se limitou a reproduzir excertos do conto, como:

No ônibus da excursão ele sentir a brisa fresca batendo no seu rosto chegava nem pensar e apenas sentia achava tão bom. (10)

Ele sentiu a brisa o vento em seu rosto. (P11)

De olhos fechados entreabriu os lábios e colocou ferozmente ao orifício de onde jorrava água o primeiro gole fresco desceu escorrendo pelo peito até a barriga. (P13)

No meio da balbúrdia dos companheiros e o barulho alto do motor risos gritos pensar puxa vida como deixar a garganta seca. (P14)

Ressalte-se que respostas como estas não são equívocos ou inadequadas. Voltar ao texto e identificar passagens em que a questão proposta se revele é uma possibilidade fecunda de encarar os problemas propostos, que pode ser aproveitada para focalizar traços específicos de linguagem, de abordagem do tema, para esclarecer dúvidas ou exemplificar pontos de vista.

Por fim, houve respostas mais generalistas e sem elementos que remetem especificamente ao conto, o que pode se dever à incapacidade de identificar passagens mais específicas da obra relacionadas ao tema proposto (p17) ou de precariedade da percepção de progressão da narrativa (P16, P18), mas, na maior parte dos casos, parece decorrer mais de dificuldade de articulação que de compreensão, tendo ocorrido inclusive uma interpretação possível de que parte dos acontecimentos foram um sonho, que derivou para um delírio, mas cuja recepção pelos colegas não foi positiva. Vejam-se os exemplos:

Trazendo emoções e nos fazendo refletir sobre o que lemos nos dando uma enorme sensação de angústia. (P 17)

Ele está explicando detalhes sobre o acontecido e falando os sentimentos que ele sentiu. (P9)

Ele busca sua liberdade para que tivesse água para beber, mas como ele estava no deserto não havia água, com sua sede ele chega ao delírio e desmaia e sonha com sua namorada e para acabar sua sede. Ele beija a suposta namorada dele, mas ao acordar ele ver que é uma estátua. Fica atônito e por fim chega ao delírio ficando louco. (P12)

O protagonista tomou posse de sua liberdade depois do momento em que a sua namorada perguntou a ele se ele já tinha beijado alguém antes ele deixou o seu sentimento de lado apenas sentiu o vento entrar entre seus cabelos esse momento ele sentiu a verdadeira Liberdade. (P16)

De acordo com o texto quando ele não queria falar que ele beijou outra mulher e quando estava relaxando sentindo o vento no rosto e entrando nos seus cabelos. (P18)

A antecipação e a realização do beijo envolvem uma profunda sensação de angústia e incerteza. O personagem vive a ansiedade do desconhecido, confrontando a realidade da sua própria existência e a inevitabilidade das suas decisões. Para ressaltar a questão, foi proposto, então, que os alunos se expressassem acerca da cena e de como a angústia emerge na experiência do primeiro beijo no conto.

As respostas revelaram, em geral, uma percepção pertinente dos estudantes. Segundo eles, o protagonista experimenta uma profunda angústia ao perceber que seu primeiro beijo, idealizado como um momento perfeito, foi, na verdade, com uma estátua. A sensação de desconforto e confusão surge quando ele percebe que o beijo, que deveria ter sido um marco de sua transição para a vida adulta, foi, na realidade, uma experiência com um objeto inanimado, mas logo deriva para certa realização de tornar-se, finalmente, homem. A descoberta o perturba, deixando-o em choque e causando-lhe um misto de emoções. Essa compreensão da narrativa, claro, não emergiu imediatamente, mas foi sendo desenhada a partir de muitas manifestações dos leitores, que se somavam, reajustavam rotas e, às vezes, se corrigiam a partir de contradições. Observem-se algumas respostas dos participantes acerca das manifestações da angústia na narrativa:

A angústia está na pergunta da sua namorada ao sentir dor quando ele beijou outra mulher além dela a mulher seria a estátua. (P1)

A sensação que ele sentiu ao dar o seu primeiro beijo foi de aflição porque ele não estava a beijar uma mulher de verdade e ter beijado uma estátua deixou ele com certa emoção. (P2)

A garota acreditava que tinha sido a única namorada e a única que ele já beijou e gerou certa angústia relacionada à experiência de seu namorado. (P3)

Angústia dele foi quando ele percebeu que havia beijado uma estátua. Ficou perturbado não acreditando que pela primeira vez ele beijou uma mulher. (P4)

A angústia está relacionada a você querer dar o primeiro beijo perfeito e tem medo de errar e ter uma péssima experiência. (P5)

Ele se sentiu angustiado porque ele nunca tinha beijado e também nem sabia que estava beijando e depois que ele a beijou que ele percebeu e assim depois disso ele percebeu e aí ele sentiu certas coisas e se tornou homem. (P6)

Eu acho que está relacionado com o fato do choque de ter beijado uma mulher pela primeira vez e não pode compreender o que ele estava sentindo. (P7)

Vejo que está relacionado ao tremor que ele sentiu dentro dele após ter beijado a estátua sem ter percebido. (P8)

A angústia que estava enquanto queria tomar água ele também sentiu algo parecido após beijar a estátua, um sentimento que emoção. (P11)

A angústia dele era por ter sido o seu primeiro beijo e tinha sido como uma estátua, um objeto. Na sua inocência de criança ele ficava perplexo e assustado. (P12)

Quando ele beijou no lado da estátua e daí começou a angústia. (P14)

Quando ele percebeu que havia beijado a estátua e ficou angustiado perturbado tentando entender o que tinha acontecido. (P15)

Novamente, há variedade de respostas, que se referem principalmente ao momento do beijo e às incertezas que decorreram e à posição da namorada. Reconhecemos, aqui, que a volatilidade semântica de um termo como “angústia” matizou parte do debate. Muitas vezes, pareciam referir-se mais a sentimentos como nervosismo ou desconcerto, o que motivou algumas digressões durante o debate. A exploração de campos semânticos de palavras que usamos pouco ou sem o cuidado de precisão é parte da riqueza do trabalho com os temas que escolhemos.

No caso deste tema, também houve quem reproduziu partes do texto ou expressou opiniões sem conexões claras com a narrativa:

Ele sentiu um tremor no corpo todo estourando pelo rosto em brasa viva ficou perturbado atônito. (P10)

Deu um passo para trás ou para frente nem sabia mais o que fazia perturbado atônito percebeu que uma parte do seu corpo sempre antes relaxada estava agora com uma tensão agressiva e isso nunca lhe tinha acontecido. (P13)

A forma que está sendo narrada a dor angústia e incerteza do que tinha feito, pois não sabia se era certo ou não, mas emoções confusas e em todo o cenário de na situação mostrada. (P17)

Por seu primeiro beijo tecido com uma estátua e por ele ser muito inocente para compreender direito o que havia acontecido. (P9)

Ele sentiu uma angústia pois ele não sabia como responder a ela pois na cabeça dele ele realmente tinha beijado uma garota mas a verdade é que ele estava tão alucinado que beijou uma estátua de pedra que na cabeça dele era uma garota. (P16)

Com base no texto ele ficou nervoso e sentiu um tremor que não servia por fora se iniciou bem dentro dele Toma o corpo dele inteiro por completo. (P18)

De outro ponto de vista, o conto aborda a busca de sentido nas experiências cotidianas, o impacto dos pequenos acontecimentos para a nossa formação. O beijo, um ato aparentemente simples, adquire uma dimensão existencial: fazer-se homem, na idade, no gênero. A experiência transforma a percepção do personagem sobre si mesmo e o mundo ao seu redor. Propusemos aos alunos a análise do protagonista do conto, para verificar de que maneira a busca de significado está ligada ao rito de passagem do primeiro beijo vivido pelo protagonista.

Sintetizando as manifestações dos participantes, concluiu-se que o primeiro beijo do personagem foi uma experiência transformadora, repleta de emoções intensas, como coração acelerado, tensão e perplexidade. Embora tenha beijado uma estátua, o ato teve um profundo significado, pois marcou a transição de menino para homem. Ele se sentiu orgulhoso, mas também confuso e assustado, ao perceber que algo dentro dele havia mudado. Interessa mencionar a percepção de que emoções e sensações diferentes e contraditórias podem coexistir, simultaneamente, no indivíduo – e que a ambiguidade dos momentos não precisa ser resolvida por um significado único. Leiam-se as respostas de alguns participantes acerca da experiência do protagonista e o significado que ele encontrou nela:

O significado do primeiro beijo para ele foi uma experiência de sentimentos do coração acelerado, tensão, corpo relaxado, o mundo ao seu redor mudar. (P1)

Olha, está relacionado pelo fato dele ter beijado a estátua e ter gostado sem entender o que realmente ele está sentindo, ali aquele momento de aflição e aí naquele momento ele estava se tornando homem. (P2)

A experiência vem de fases da vida ele beijou uma estátua, mas com um significado ele estava com sede, mas sua experiência após o beijo foi tensa relacionada com emoções. (P3)

Significa, o motivo de ter beijado uma estátua, se encheu de orgulho. Se tornou um homem. (P4)

Acho que está relacionado ao fato dele ter beijado a estátua e ter gostado sem entender o que ele estava sentindo e ter se tornado um homem. (P5)

Está relacionado ao primeiro beijo do menino porque na mente dele ele se tornou homem. (P6)

Talvez pelo fato dele ter virado um homem após ter beijado pela primeira vez uma mulher estátua. (P7)

O significado de ele, após beijar a mulher estátua finalmente tinha se tornado um homem. (P8)

Após dar o seu primeiro beijo ele sentiu o mundo se transformar ele vê o mundo de outra forma é como ver o mundo mais colorido. (P11)

Por ele dar seu primeiro beijo ele havia se sentido orgulhoso mas também assustado logo pelo orgulho em que ele sentia logo ele se tornava homem tendo essa conclusão pelo fato do primeiro beijo. (P12)

Quando ele deixou a estátua ele ficou tentando buscar o significado. Quando ele entendeu o significado do que havia acontecido, foi como se ele estivesse encontrado o propósito. (P15)

Este último comentário (P15) expressa de forma cristalina uma compreensão análoga ao pensamento sartreano: a existência – a sede, o beijo – precede a elaboração do significado, do qual decorre a percepção de si mesmo.

Nesta questão, como em outras, alguns participantes apresentaram recortes do texto como resposta:

Sentiu-se confuso com toda sua inocência e o mundo ao redor deles de uma maneira diferente uma vida nova. (P10)

Estava de pé doce mente agressivo sozinho no meio dos outros de coração batendo fundo espaçado sentido o mundo se transformar a vida era inteiramente nova era outra descoberta com sobressalto perplexo um equilíbrio frágil. (13)

Ele sentiu mundo se transformar, a vida era inteiramente nova e jorrou de uma fonte oculta nela a verdade que logo o encheu de susto e logo também de um orgulho antes jamais sentido. (P18)

Cabe ressaltar aqui, a pertinência dos recortes que, sem se aprofundarem na subjetividade, não abrem mão totalmente dela ao escolher o trecho copiado.

Diante do vivido uma explosão de sentimentos dúvidas incertezas ou atingiram de uma forma em que o fez perder o total controle da situação. (P17)

Houve, ainda, respostas que tocaram o texto de forma tangencial, mas com interpretações que, sem deixar de ser imprecisas, às vezes confusas mesmo, são originais:

Pelo motivo da personagem estar procurando o significado da beleza e por ser uma nova realidade para ele; e porque, na mente dele, ele havia se tornado um homem. (P9)

Está ligado como se fosse uma corda, entrelaçado um com o outro, significando o rito de passagem. (P14)

Está ligado como se fosse uma corda e, no momento que ele voltou ao passado por meio de lembrança do seu primeiro beijo, a corda se soltou e ele operou aquele trauma do passado e logo caiu em um mar cheio de verdades boas e ruins e logo se sentiu livre. (P16)

Essa maneira particular de ler a narrativa, sobretudo com o recurso a imagens como a “corda” ou a menção à busca pelo significado da beleza, remetem a outro componente central do Existencialismo: a autenticidade. Seria autêntica, por exemplo, a maneira como o personagem lida com o momento do beijo. O acontecimento está livre de convenções sociais e expectativas externas; permite um encontro genuíno consigo mesmo e com o outro. Assim, para averiguar a percepção dos participantes sobre esta perspectiva, propôs-se a discussão acerca dos momentos em que a autenticidade dos personagens é colocada à prova.

As manifestações dos alunos apontaram autenticidade do personagem tanto na resposta dada à namorada, por considerar a experiência de beber água na fonte em forma de estátua como beijo e experiência relevante a contar, quanto na própria complexidade de sentimentos vivenciados no evento do beijo. Alguns estudantes mencionam a complexidade dos sentimentos do protagonista, que se sente orgulhoso por ser honesto, mas também angustiado pelo inusitado da situação; também a situação ambígua da namorada, entre a surpresa pela revelação e o ciúme de uma estátua. Leiam-se algumas respostas dos participantes acerca da presença da autenticidade na narrativa:

No momento em que ela faz a pergunta se era o primeiro beijo dele e ele fala que não e ela sente ciúmes dele por ela não ser o seu primeiro beijo. (P2)

No momento do seu primeiro beijo que e fato teve muitos sentimentos, mesmo tendo beijado uma estátua. (P3)

No momento em que ela pergunta para ele se ele já havia beijado outra mulher e ele toma sinceridade para ti contar a verdade. (P4)

Partido momento em que ela pergunta para ele se ele já tinha beijado outra mulher e ele tem a sinceridade de responder que sim. (P5)

A partir do momento em que ele chegou a ser verdadeiro com a sua namorada. (P6)

A partir do momento em que a namorada pergunta e ele conta toda a verdade. (P7)

No momento em que a namorada pergunta se ele já havia beijado outra mulher e ele responde que já tinha beijado outra mulher. (P8)

Quando a namorada perguntou a ele se ele já havia beijado outra garota ele foi verdadeiro e disse que sim mesmo que sendo uma estátua. (P15)

Ele se sentiu feliz orgulhoso de si mesmo e como ele mesmo disse foi uma nova descoberta para ele. (P17)

Quando ele foi verdadeiro e se sentiu orgulhoso dele mesmo e sentiu angustiado. (P18)

A partir do momento que ele começou a falar de seus sentimentos. (P9)

Foi no momento de transparência como ser legal curtir e outro jeito. (P14)

Foi colocado em prova depois da pergunta que ela fez tanto que o protagonista ficou sem reação ou até sem resposta para entregar a ela. (P16)

O foco, talvez direcionado pelas primeiras respostas, ficou (talvez demasiadamente) restrito à sinceridade do protagonista em relatar à namorada a experiência do primeiro beijo. Houve menções à própria experiência na fonte e à reação da namorada, mas parece que nada foi percebido como mais autêntico – fora das convenções, do comum – do que a sinceridade, a transparência ao contar o caso. Houve quem mencionasse, também, as atitudes dos jovens no ônibus como expressão de autenticidade:

Autenticidade foi mostrada quando as crianças estão no ônibus. Por serem crianças elas brincavam falavam alto e gritavam, pensavam e sentiam. Nesses atos, era possível ser criança mostrando sua felicidade. (P12)

Esta primeira atividade revelou, como esperado, que os estudantes têm capacidade de ler narrativas a partir de pontos de vista bastante complexos. Se a leitura é limitada e ainda não muito sofisticada, está longe de ser desprezível ou inócua. As percepções e interpretações se mostraram pertinentes e a atividade se confirmou como terreno fértil para a qualificação da leitura literária, de textos em geral, do mundo.

Nossas observações dos processos de leitura desta primeira narrativa, associadas a propostas como as de Chambers (2023) e Bajour (2012), fortaleceram a ideia de que será mais profícuo e significativo desenvolver a leitura dos contos selecionados de forma que cada participante possa contribuir com seu relato de experiência da leitura realizada por meio de registro em uma folha rascunho (diário de bordo/de leitura), como instrumento para estimular e organizar sua percepção referente ao que leu, para que depois compartilhe com os colegas. Adotamos o procedimento, pois concordamos que o

diário de leitura e a autobiografia têm sido, pois, os instrumentos mais frequentes utilizados pelas pesquisadoras como forma de acesso a esse terreno arenoso que é a subjetividade do leitor, a qual, por princípio, temos acesso limitado. Como ressalta Rouxel (2012a, 2012 b), tais instrumentos permitem observar a existência de uma relação pessoal com a obra lida e de traços do processo de elaboração identitária, seja por afirmação ou questionamento. Fornecem também meios privilegiados de observação do processamento da leitura, desde a lógica associativa que lhe é própria (tanto em relação às vivências individuais quanto a textos lidos), até a singularização do texto e sua apropriação pessoal, o que nos ajuda a compreender como se determinam os gostos e a identidade de leitor (Souza, 2016 p. 185).

Depois da leitura de “O primeiro beijo”, de Clarice Lispector, perguntamos a nossos alunos como a leitura poderia contribuir para o desenvolvimento pessoal e escolar. As respostas deles, talvez já um tanto domesticadas por anos de vida escolar, talvez também influenciadas pela experiência recente da leitura do conto, ratificaram o que escreveram teóricos como Candido e Todorov. Para os estudantes, a leitura permitiria “conhecer lições de vida”, “encontrar conselhos”, “melhorar a opinião e o pensamento”, “conhecer palavras novas”; contribuiria, também, para “melhorar a experiência de vida”; ainda, propiciaria “vivenciar as histórias enquanto se lê”. Essas declarações revelam que parte importante da experiência foi a conexão que fizeram entre a leitura literária e a experiência da vida, dentro e fora da escola. No limite, é a capacidade de emular a vida e permitir o exercício de prová-la, interpretá-la que seria a maior contribuição dessa leitura, além, claro, da ampliação das capacidades de uso da língua. Desse ponto de vista, concordam com Candido (2004, p. 175): “A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.”

Quando se lê literatura na escola, pode haver muitos propósitos, desde encontrar informações exigidas em função de questionário referente ao texto a adquirir conhecimento sobre diferentes culturas, épocas históricas, perspectivas; refletir sobre questões humanas, éticas e filosóficas; melhorar o vocabulário, os usos de estruturas sintáticas e de estilo. Também pode ser para compreender e sentir as emoções e experiências de outras pessoas, estimulando-se a imaginação e a capacidade de pensar de maneira inovadora e crítica ao interpretar e avaliar os textos dos livros e da vida, porque

Como já foi dito em repetidas ocasiões, a literatura permite “ser outro sem deixar de ser o mesmo” experiência que, como a do jogo, oferece o mistério de permitir ser e não ser - ou ser mais de uma coisa - ao mesmo tempo. É através dessa experiência tão particular de sonhar-se a si mesmo que se dá ao leitor um instrumento poderoso de construção pessoal e uma completa dimensão educativa sobre os sentimentos e ações humanas (Colomer, 2007, p. 61).

Diante do que foi percebido nessa primeira investigação acerca da leitura do conto, organizamos as etapas seguintes de nossa proposta.

## **4.2 Intervenção, interpretação, interrelação: mais leitura na sala de aula**

Nesta seção descreveremos, de maneira sucinta, as atividades propostas para, em seguida, discutir mais longamente os seus resultados.

Nos três encontros seguintes à leitura de “O primeiro beijo”, foram lidos os contos “Felicidade Clandestina”, “Amor” e “Preciosidade”, todos de Clarice Lispector, a fim de que os participantes acumulassem experiência de leitura. No último encontro, houve um momento específico de compartilhamento das impressões de leitura registradas no diário. Nesse encerramento, a troca de experiências entre os participantes foi ainda mais incentivada, promovendo-se um espaço para que refletissem sobre as transformações ocorridas durante o processo de leitura.

### 4.2.1 Procedimentos de intervenção

No primeiro encontro da fase de final de nossa proposta de leitura – houve dois encontros anteriores, diagnósticos, um para aplicação do questionário, outro para a leitura de “O primeiro beijo” –, cuja programação foi de duas aulas geminadas, num total de 90 minutos, foram distribuídas cópias do conto “Felicidade clandestina”; depois, o professor orientou os participantes para que, no momento da leitura, atentassem para os movimentos e atitudes das personagens. Em seguida, o professor fez a leitura em voz alta para os participantes.

Após a leitura, foram dados 20 minutos para a releitura do texto e, se achassem pertinente, anotar suas impressões na folha rascunho para facilitar o compartilhamento.

Findado o tempo, foi feita a roda de escuta em que cada participante pôde compartilhar suas percepções do conto. Para esse momento, o professor, como ouvinte participante, distribuiu um papel dobrado onde constou quem devia iniciar o compartilhamento e os outros foram se inserindo espontaneamente à medida que a discussão foi avançando.

Enquanto ocorreram as discussões, o professor anotou o que foi pertinente aos objetivos da pesquisa e interveio, propondo perguntas, tomando como enfoque de trabalho o que Chambers propõe em seu *Diga-me*.

Em alguns momentos, como costuma acontecer nas salas de aula e em outros ambientes de rodas de leitura, principalmente com leitores pouco experientes, a discussão deriva em silêncio pois o caminho ou o tema escolhido não rende ou se esgota. Nessas ocasiões, cabe ao professor promover desvios na rota, apontar para outras direções mais profícuas para o debate. No nosso caso, preparamos previamente uma série de questões que serviram de motor para a discussão em sala: qual foi a parte do conto que mais os interessou? Como a descrição da protagonista, seus sentimentos e sua busca por um livro específico influenciaram na sua conexão com ela? Houve algum momento em que não gostaram da atitude da menina que empresta o livro? O que os incomodou ou desagradou comportamento? Alguma passagem ou frase do conto ficou marcada na sua memória? Qual? Você ficou com alguma dúvida sobre o comportamento das personagens? Por que a menina que empresta o livro age de maneira tão cruel, mesmo sabendo da importância do livro para a outra? O título, “Felicidade Clandestina”, parece sugerir algo oculto ou proibido? O que você acha com essa escolha de título? A felicidade da protagonista é realmente plena ou ela também carrega certo sofrimento?

Finalizada esta etapa, foram distribuídas cópias do conto “Amor”, também de Clarice Lispector, para que os participantes fizessem a leitura em casa. Na ocasião, também foram orientados para que, durante a leitura, atentassem para os movimentos e atitudes das personagens e para que fizessem as anotações relevantes na folha rascunho, para facilitar a discussão em grupo no próximo encontro.

No segundo encontro, cuja programação foi também de duas aulas geminadas, o professor perguntou aos estudantes se gostaram do conto “Amor”, incentivando que comentassem suas impressões mais gerais da obra. Em seguida, fez-se uma leitura compartilhada – não apenas para contrastar as possíveis distintas recepções da leitura solitária para a coletiva, mas também para que os participantes que, por algum motivo, não leram em casa, pudessem ler e fazer parte da discussão. Finalizada a leitura, o professor propôs o debate para verificar se houve mudança de compreensão sobre o conto, tanto do ponto de vista da extensão, como da significação.

Finalizada essa primeira discussão, seguiu-se para a socialização dos relatos de experiências da leitura. Nesse momento, o professor, como ouvinte participante, conduziu a dinâmica, dando a oportunidade para alguém iniciar espontaneamente. Ao terminar, esse participante escolheu o próximo que, ao terminar, escolheu o próximo e assim por diante. Enquanto

o compartilhamento aconteceu, o professor anotou as informações que foram pertinentes aos objetivos da pesquisa e fez as intervenções necessárias para a fluência da discussão.

Para movimentar a discussão, caso se esgote o compartilhamento sem que se tenha explorado aspectos mais relevantes que o texto permite, poderão ser feitas as perguntas seguintes aos participantes: qual foi a parte do conto que mais agradou ou emocionou? O que te atraiu nessa parte? A transformação interna de Ana após o encontro com o homem cego despertou algum tipo de identificação ou empatia? Por quê? Houve alguma parte do conto que incomodou ou deixou desconfortável? Como você se sentiu em relação à monotonia da vida de Ana, antes do encontro com o cego? O comportamento de Ana após o evento com o homem cego te causou alguma frustração? Você esperava que ela agisse de maneira diferente? A presença do cego na narrativa pode ser vista como um símbolo de algo maior. Como você interpreta a aparição desse personagem? O que ele representa para Ana e para o desenvolvimento do conto? O uso de cores, imagens e sensações é um elemento forte na obra de Clarice Lispector, você percebe isso em alguma passagem da narrativa? Há algum detalhe específico relacionado à forma ou à linguagem do texto que você considera marcante? Você ficou com alguma dúvida sobre a transformação de Ana após o encontro com o cego? O que exatamente mudou na vida dela e como você interpreta essa mudança? E sobre o título do conto, “Amor” como você entende o conceito de "amor" retratado?

Finalizada esta etapa, foram distribuídas cópias do conto “Preciosidade”, também de Clarice Lispector, para que os participantes fizessem uma primeira leitura em casa. Na ocasião, também foram orientados que durante a leitura, atentassem para os movimentos e atitudes das personagens e que, para facilitar a discussão em grupo, fizessem as anotações relevantes na folha rascunho a qual foi copiada e arquivada pelo professor para garantir que não fosse perdida, comprometendo a pesquisa. Na ocasião, também foram orientados para que, durante a leitura em casa, escolhessem um trecho do conto que, por algum motivo, desejassem compartilhar com os colegas no próximo encontro. Ainda ressaltamos que teriam até 5 minutos para ler e comentar o trecho escolhido.

O encontro seguinte também decorreu em uma aula geminada, de 90 minutos. Após uma breve introdução ao conto, cada participante teve até cinco minutos para ler o trecho escolhido e comentar. Após a apresentação de cada um, os outros puderam dar suas contribuições, acrescentando informações relevantes ou destacando o que acharam interessante na explanação do

colega. Enquanto o compartilhamento aconteceu, o professor gravou áudio das participações, para facilitar a interação entre professor e participantes na condução da atividade para que não perdesse detalhes que possibilitasse maior exploração do que o conto pôde movimentá-los e garantir maior fidelidade para a análise das impressões expressar pelos estudantes.

Quando pertinente, o professor recorreu às seguintes perguntas abaixo: qual foi a parte do conto que mais te tocou ou te emocionou? Como você se sentiu em relação à descrição dos pensamentos e sentimentos da protagonista? Houve alguma atitude ou situação no conto que te desagradou? O que, na experiência da protagonista, te incomodou ou causou desconforto? O comportamento dos outros personagens em relação à protagonista te irritou de alguma forma? Por exemplo, a pressão social ou as expectativas sobre a protagonista te pareceram injustas ou cruéis? O que te chamou atenção na forma como a protagonista vê a si mesma e o mundo ao seu redor? Você ficou com alguma dúvida sobre o que realmente significa a "preciosidade" para a protagonista? Esse conceito parece mudar ao longo do conto. Como você interpreta essa transformação? O comportamento da protagonista reflete inseguranças e medos típicos da adolescência, mas esses sentimentos parecem ser ainda mais profundos. Você acha que o conto está sugerindo algo sobre a condição feminina ou a pressão que a sociedade coloca sobre as jovens?

Esgotadas as discussões, os participantes foram orientados a reler as suas anotações de relatos de experiência de leitura das folhas rascunhos e se preparassem para o próximo encontro.

Ao reler suas anotações, o participante poderia verificar e anotar se houve mudanças em sua compreensão dos textos ao longo do processo das leituras. Se reconheceria o seu crescimento como leitor. Se a leitura o afetou em um nível pessoal. Se fez conexões entre o texto e suas experiências pessoais ou outras leituras. Se melhorou a capacidade de fazer perguntas, de formular hipóteses e de estabelecer um diálogo com o texto. E, reflita sobre seu próprio processo de leitura, identificando dificuldades, facilidades e estratégias que utilizou para compreender os textos.

No último encontro, mais uma vez alocado em um total de 90 minutos, ocorreu a culminância das atividades que compuseram esta proposta de intervenção. Neste momento, os participantes apresentaram as anotações do diário de leitura, instrumento para o registro pessoal de reflexões, sentimentos e impressões durante a leitura (Souza, 2020).

Para facilitar a dinâmica de socialização dos relatos, os participantes foram levados à sala de leitura, um espaço com menos interferências externas, onde fizeram um círculo. Antes de começar as socializações, que, ocorreram no sentido horário em relação ao professor, os

participantes foram sensibilizados da importância de compartilhar com os colegas seus registros e impressões.

Na ocasião, puderam contar como foi participar dessa interação com os textos e com os colegas. Puderam, também, dizer se as atividades propostas aqui provocaram mudanças neles como pessoa e nos seus olhares como estudantes, conforme orientações do encontro anterior. Enquanto aconteceu a roda de compartilhamento, o professor gravou áudio das participações, para facilitar a interação entre professor e participantes na condução da atividade e garantir maior fidelidade para a análise das impressões expressas pelos estudantes.

Durante as apresentações, para ampliar a fruição das falas dos participantes foram mobilizadas as seguintes questões: depois dessas leituras, está lendo melhor? Consegue se perceber mais interessado? Houve mudanças em sua compreensão dos textos ao longo do processo das leituras? Reconhece o seu crescimento como leitor? A leitura o afetou em um nível pessoal? Fez conexões entre o texto e suas experiências pessoais ou outras leituras? Melhorou a capacidade de fazer perguntas, de formular hipóteses e de estabelecer um diálogo com o texto? Em sua opinião, como a liberdade é apresentada como um valor importante na leitura? Isso fez você pensar sobre sua própria liberdade de alguma forma? Ao ler sobre os momentos de angústia dos personagens, você refletiu sobre como lida com seus próprios momentos de tensão ou sofrimento? O que você aprendeu com a leitura sobre a importância de buscar um propósito na vida? Isso te fez refletir sobre sua própria jornada? Como você entende o conceito de autenticidade depois de ler a história? O que significa ser verdadeiro consigo mesmo no contexto da narrativa e em sua vida? Essas últimas leituras foram mais fáceis? Vocês gostaram das atividades de leitura? Preferem as aulas normais de leitura? A forma como foi trabalhado, houve aprendizado ou foi só perda de tempo?

#### 4.2.2 Interpretação, interrelação e um novo ponto de partida

As respostas dos alunos aos contos “Felicidade Clandestina”, “Amor” e “Preciosidade”, de Clarice Lispector, revelam uma experiência de leitura rica, especialmente quando interpretadas à luz de perspectivas já mencionadas: o proposto em *Diga-me*, de Aidan Chambers (2023), a abordagem de leitura literária, de Souza (2016) e as lentes do Existencialismo.

Ao escutar ou ler com atenção – como sugere Bajour (2012) – o que os alunos disseram, perceberam e sentiram diante das narrativas, foi possível perceber como o contato com a literatura

pode mobilizar subjetividades, promover diálogos interiores e provocar questionamentos existenciais.

### **Felicidade clandestina**

Comentários como “me impactou descobrir que a menina ruiva queria que a outra sofresse” ou “minha honesta reação foi tipo: meu Deus!” evidenciaram uma leitura participativa e emocional. Chambers (2023) propõe que a leitura se torna mais significativa quando o leitor é convidado a dizer o que sentiu, o que achou curioso, o que o perturbou e que dúvidas teve durante a leitura. As respostas dos alunos demonstram esse tipo de envolvimento afetivo e reflexivo com o texto.

Outros alunos expressaram dúvidas e reações ambíguas, como a incerteza sobre o estado emocional da protagonista, ou suas frustrações – frustrações das personagens? Dos leitores? A ambiguidade é dolosa. Esses registros indicam uma postura ativa frente ao texto, característica central no modelo dialógico defendido por Chambers (2023), em que o leitor não apenas absorve o conteúdo, mas interage criticamente com ele, ressignificando suas experiências por meio da literatura.

A abordagem de leitura literária de Souza (2016) reforça essa concepção, ao compreender a leitura literária como prática coletiva, subjetiva e dialógica. Nas respostas analisadas, percebe-se como os alunos trazem à leitura suas vivências e referências culturais. Um exemplo disso é o estudante que diz: “se isso acontecesse comigo, iam falar que era falta de peia”, resposta que mistura humor, crítica e repertório social, mas sobretudo revela a capacidade de se implicar na narrativa ficcional. Esse tipo de leitura evidencia a importância da escuta do leitor e da valorização de suas interpretações como parte legítima do processo de construção de significados para o que se lê. Note-se, não é o professor que explica o conto, mas os leitores que vão explicando a si mesmos à medida que coletam pistas, se contradizem e corrigem, concluem ou mesmo convivem com incertezas e ambiguidades, como a expressão de autoengano da protagonista, nas palavras de uma leitora (P26): “E a outra menina [fala da protagonista] foi muito bobinha, mas eu a entendo, quando queremos muito uma coisa temos que correr atrás e foi isso que ela fez”.

Ao perguntar se podíamos dizer que a felicidade da menina protagonista do conto foi plena, responderam que sim, mas como algumas nuances importantes: “Depois disso, a protagonista carrega uma felicidade com ela, mesmo não sendo apenas isso, como diz o título Felicidade Clandestina. Após muita espera e sofrimento causado pelas provocações da colega, a menina

experimenta uma felicidade profunda, intensa” (P22); “Me irritei bastante com a atitude da menina que não emprestou o livro. A outra garota ia todos os dias se humilhando para garota emprestar e a garota ainda mentia. É algo completamente desagradável. Essa felicidade não está apenas na posse do livro, mas principalmente na realização de um desejo ardente, na superação da frustração para conseguir o livro.” (P18); “Ela não lê o livro imediatamente; guarda-o, acaricia-o, e prolonga ao máximo o prazer da expectativa realizada.” (P26). Note-se, há uma compreensão matizada acerca do real motivo da felicidade e das maneiras de gozá-la: uma felicidade que emerge não só pela leitura, mas também pelo valor simbólico do livro como objeto de desejo e conquista. Por isso, a felicidade é plena no sentido de ser completa e significativa, mas também é marcada por um processo – desejo, espera, conquista e fruição.

Outros comentários mostraram julgamentos éticos, identificação com as personagens e elaboração simbólica das emoções despertadas pela leitura. Quando um aluno afirma que “quando ela enfim conseguiu a sua felicidade, era extremamente grande, tanto que nem ela acreditava”, reconhece na narrativa uma construção emocional que ultrapassa o simples desejo pelo livro e se transforma em metáfora de superação. Esses registros estão em plena consonância com a utilização da escrita livre nos diários de leitura e surgem como uma alternativa para reforçar a prática da leitura literária na escola, permitindo que os estudantes criem vínculos mais pessoais e íntimos com os textos lidos, como defendido por Souza (2016).

As lentes do Existencialismo permitiram ainda outra camada de interpretação, já que Clarice Lispector constrói suas personagens em situações-limite, onde a dor, a espera e o desejo revelam profundezas da condição humana. A menina que busca o livro não quer apenas a história, ela deseja o sentido que a leitura representa – a dignidade, o prazer e a liberdade de ser. A outra, que nega o livro, pode representar entre outras coisas o absurdo e a crueldade do mundo, uma vez que, alunos que observam que a protagonista “nem notava as humilhações” revelam que compreenderam esse processo de transcendência por meio do sofrimento.

A frase final do conto – “não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com seu amante” – aparece em várias respostas do diário como símbolo de passagem e transformação. Os alunos que destacam essa imagem demonstram sensibilidade à carga simbólica do texto e à ideia de que a literatura pode marcar momentos decisivos de amadurecimento e autoconhecimento.

As impressões revelam um forte processo de sensibilização ética por parte dos estudantes, especialmente no que se refere à indignação com a crueldade e a mentira praticadas pela “menina

ruiva”. A maioria dos leitores manifesta um incômodo evidente com o comportamento da personagem, que mente reiteradamente e age de modo cruel para evitar emprestar o livro, mesmo sabendo da importância que ele tinha para a protagonista. Esse incômodo não se limita a uma mera constatação dos fatos narrados, mas se configura como um posicionamento ético, que evidencia o envolvimento afetivo e reflexivo com a história.

O julgamento negativo da ação da menina ruiva é reiterado em diversas falas. (P6), por exemplo, destaca com clareza: “A parte que me impactou foi descobrir que a menina ruiva queria que a outra sofresse só porque ela queria o livro emprestado.” Aqui, o leitor não apenas identifica o sofrimento da protagonista, mas também reconhece e reprova a intencionalidade cruel da outra personagem.

De modo semelhante, (P12) reflete sobre a persistência da garota que desejava o livro, mas enfatiza a crueldade da menina ruiva: “agindo de maneira tão cruel mesmo sabendo da importância do livro para a outra. Não sei por quê. Eu acho que ela estava se divertindo com aquilo né, achando legal, mas sendo que não era.” Esse comentário revela uma percepção crítica sobre a banalização do sofrimento alheio, além de uma reflexão sobre as motivações da personagem que mente – o que, infelizmente, não foi adiante.

Na fala de (P18), a indignação surge de maneira ainda mais explícita: “Me irritei bastante com a atitude da menina que não emprestou o livro. A outra garota ia todos os dias se humilhando para a garota emprestar e a garota ainda mentia. É algo completamente desagradável.” Aqui, o julgamento ético é direto e contundente, refletindo uma leitura que ultrapassa a compreensão literal da narrativa para alcançar uma postura crítica diante da injustiça. (P22) também evidencia essa dimensão ética ao afirmar: “Uma coisa que me chamou bastante atenção foi a crueldade daquela garota porque ela tinha livros e podia emprestar, mas ela não quis, então era só ter falado que não queria emprestar em vez de ficar mentindo.” O incômodo com a mentira e a percepção do sofrimento provocado pela negativa injustificada e enganosa reforçam o desenvolvimento de uma leitura ética e crítica.

As impressões de leitura evidenciam, além da reiterada indignação ética, um importante avanço no sentido da interpretação crítica. Muitos estudantes não se limitam a julgar as ações das personagens, mas passam a questionar suas motivações, refletir sobre alternativas de comportamento e levantar hipóteses, abrindo-se para as múltiplas possibilidades interpretativas que o texto oferece. Esse movimento revela a entrada dos leitores naquilo que se pode chamar de janelas

da complexidade, em que a narrativa não é vista apenas como um relato linear, mas como um espaço de múltiplos sentidos e interrogações. (P23) mobiliza uma série de reflexões: “Na minha opinião, o fato dela não gostar da ruiva era isso – ela era muito cruel, por mais que talvez ela tivesse motivo para ser assim, isso não justifica seus atos de crueldade.” Esse comentário aponta para a compreensão da complexidade psicológica das personagens, reconhecendo que há, possivelmente, motivações internas para a atitude cruel. Além disso, a estudante se envolve afetivamente com a narrativa ao identificar-se com uma das frases do texto: “até o dia seguinte eu me transformei na própria esperança da alegria...”, demonstrando um olhar sensível às nuances emocionais da protagonista.

(P23) também elabora uma série de questionamentos que indicam um elevado envolvimento com a narrativa e uma abertura à complexidade da situação: “Por que ela é tão cruel? Depois de todos os dias da menina ter ido lá, por que a mãe só apareceu no último? Por que a outra menina não pediu diretamente ao pai da ruiva? Por que ela simplesmente não comprou o livro? Por que depois de tudo ela agiu como se o livro não existisse mesmo estando com ela?” Essas indagações incentivaram os outros participantes a contribuírem com suas próprias percepções. Três (P18), (P21) e (P31) disseram que já haviam passado por situação semelhante à da protagonista e que tudo aquilo acontecia na realidade; houve inferências em relação à condição econômica da protagonista e das ocupações da mãe da menina ruiva. Tais perguntas e posicionamentos mostram que os leitores não se contentaram com o que está dito explicitamente no texto, mas exploram os não-ditos, as lacunas e contradições da narrativa, realizando um exercício de interpretação que ultrapassou o nível literal.

Em vários relatos, observa-se uma clara identificação com a protagonista, especialmente em relação à sua persistência e à capacidade de superar obstáculos. (P12), por exemplo, destaca: “não desistiu de tê-lo”, reconhecendo na menina uma força admirável para perseguir aquilo que deseja. Da mesma forma, (P26) estabelece uma relação pessoal ao afirmar: “a outra menina – protagonista – foi muito bobinha, mas eu a entendo quando queremos muito uma coisa temos que correr atrás e foi isso que ela fez.” Aqui, a identificação se dá por meio do reconhecimento de uma experiência compartilhada, a de insistir por aquilo que se deseja, mesmo enfrentando dificuldades. Abre-se, ainda, espaço para que o leitor traga sua própria história e enxergue, de algum modo, seu repertório de experiências vividas ou apropriadas através de objetos culturais como livros, filmes, canções, no texto. Por exemplo, o aluno conecta a situação do conto com sua realidade social,

utilizando humor para construir sentido: “Se isso acontecesse comigo iam falar que era falta de peia.” (P26)

Quando o professor perguntou se a menina ruiva estava totalmente errada por conta da demora proposital em emprestar seu livro, “enrolando” a protagonista todos os dias, quando poderia simplesmente ter dito não, houve participantes que lembraram que a menina ruiva também tinha suas razões. Alguns estudantes, como (P7), (P12) e (P35), destacaram que ela já havia sido alvo de bullying, sendo chamada de "gorda, sardenta, baixa, de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados". Esse movimento de defesa da menina ruiva revela um amadurecimento na leitura ética dos personagens, na medida em que os estudantes consideram os antecedentes e as possíveis motivações que moldaram suas atitudes.

Assim, a postura “vingativa” da menina ruiva não foi vista apenas como uma maldade gratuita, mas como uma resposta, ainda que questionável, a um histórico de dor e exclusão. Esse deslocamento interpretativo indica a capacidade dos leitores, sobretudo a partir de provocações do professor, de irem além de julgamentos simplistas, mobilizando uma perspectiva empática e crítica sobre as relações humanas e os efeitos do preconceito, aspectos que enriquecem significativamente a experiência de leitura literária.

Os participantes destacam a intervenção materna como um ponto crucial da narrativa, sinalizando o desenvolvimento de competências interpretativas importantes no processo de formação de um leitor reflexivo. A atenção dos estudantes à atitude da mãe evidencia, mais uma vez, uma leitura que vai além da decodificação do texto, alcançando aspectos éticos, sociais e afetivos das relações humanas.

(P9) A parte que me interessou foi que uma menina tinha um livro que outra sonhava com esse livro daí um dia a menina foi tentar emprestá-lo, mas dessa vez não deu sorte, mas ela começou a ir direto na casa da outra menina que tinha o livro e nisso não conseguiu. E nisso a mãe da menina viu essa garotinha lá na porta e perguntou para filha quem era a menina a filha falou para a mãe que ela queria o livro *As Reinações de Narizinho*.

O participante revela sensibilidade à cena em que a mãe intervém, percebendo-a como um marco na resolução do conflito. Sua leitura evidencia uma compreensão das dinâmicas sociais e afetivas que envolvem o desejo, a persistência e, especialmente, o papel da mediação adulta. O destaque à figura materna como aquela que percebe e questiona a situação sugere que o leitor está

mobilizando competências importantes: reconhecer os papéis sociais e refletir sobre a responsabilidade do adulto na proteção e promoção do bem-estar da criança:

(P13) O que mais me emocionou foi quando a menina mentiu falando que havia emprestado o livro a outra menina e que falou para a menina voltar no dia seguinte para buscá-lo. E os planos secretos da filha do dono da livraria era bem tranquilo e toda vez que a menina ia lá ela falava ‘pois o livro estava comigo ontem à tarde, mas você só veio de manhã’ aí a mãe dela até que entendeu e falou, ‘mas este livro nunca nem saiu de casa’ aí a mãe dela entregou o livro a menina e falou que podia ficar com o livro por quanto tempo quisesse.

Aqui, a emoção provocada pela revelação do comportamento da mãe e pela resolução generosa da situação mostra que o leitor não apenas compreendeu o enredo, mas foi capaz de compreender a necessidade, muitas vezes, de elementos externos a fim de resolver conflitos. Outro participante acrescenta:

(P15) Após ter lido o conto, a parte que me interessou foi quando a mãe da menina apareceu e ela estava estranhando a aparição daquela menina diariamente naquela porta de sua casa e pede explicação a elas duas e houve uma confusão silenciosa. A senhora achava cada vez mais estranho o fato de não estar entendendo. Até que a mãe entendeu e disse para a filha, mas este livro nunca saiu de casa e você nem quis ler.

Esta resposta destaca a percepção do leitor sobre a tensão emocional que permeia a cena e valoriza o momento de “confusão silenciosa” como expressão da complexidade humana e dos sentimentos não verbalizados. O estudante demonstra habilidade de captar aspectos implícitos do texto, como as dúvidas e os desconfortos da mãe, bem como a ausência de fruição literária por parte da filha, que “nem quis ler” o livro.

Os relatos dos participantes demonstram que a leitura literária, quando orientada para a reflexão sobre as ações e valores das personagens, é capaz de favorecer um duplo desenvolvimento: por um lado, a qualificação da capacidade de leitura. Vai-se percebendo e exercitando uma leitura “nas entrelinhas” e, ao mesmo tempo, conectada com a própria vida, mas não limitada a ela. Por outro lado, promove a formação do cidadão reflexivo que busca a valorização da justiça e o reconhecimento da importância de atitudes éticas. Isso indica que os estudantes não apenas perceberam as ações da personagem, mas se envolveram emocionalmente, elaborando julgamentos a partir de uma perspectiva ética e humana.

## Amor

O passo seguinte de nossa proposta, a leitura, em casa, do conto “Amor”, também integrante dos *Laços de família*, de Clarice, foi concebido como uma etapa mais desafiadora. A narrativa é mais longa e densa que as anteriores, mais dominada pelo fluxo de consciência que pela sucessão de eventos; o tema, conectado à vida adulta de uma “mãe de família”, não às vicissitudes da adolescência. O resultado foi que, no encontro destinado à discussão do conto, os participantes revelaram dificuldade e o resumo de suas manifestações foi radical e enfático: “Não entendemos nada”.

Para superar a inércia causada pela incapacidade inicial de encontrar um sentido geral para a narrativa, recorreremos aos diários de leitura. A ideia foi iniciar pelas impressões de leitura, pelos fragmentos de compreensão e pelas dúvidas e, por ali, encontrar portas para entrar no conto. O recurso do diário, ainda, estimula a metacognição — ou seja, a capacidade de pensar sobre como se lê e aprende (Souza, 2016).

Paralelamente ao recurso do diário de leitura, programamos um par de aulas para uma conversa e, se necessário, nova leitura coletiva do conto. No entanto, devido às limitações da agenda da escola, a planejada e aquela concretizada por imprevistos infraestruturais e burocráticos, esta etapa não pode ser realizada, nem para o caso de “Amor”, nem no de “Preciosidade”, como se verá. Portanto, ficamos limitados a breves conversas em sala, que ocupavam intervalos entre outras atividades, e os registros nos diários.

Para estimular o preenchimento desses, fizemos cinco perguntas escritas e propusemos a releitura do conto e o registro das impressões. Com essa intervenção, foi possível mobilizar apenas 8 dos 34 participantes a reler o conto e registrar seus relatos. As questões propostas foram:

- 1 - A transformação interna de Ana após o encontro com o homem cego despertou alguma empatia em você? Por quê?
- 2- Como você se sentiu em relação à monotonia da vida de Ana antes do encontro com cego?
- 3 - O comportamento de Ana após o evento com o homem cego te causou alguma frustração? Você esperava que ela agisse de maneira diferente?
- 4 - A presença do cego na narrativa pode ser vista como símbolo de algo maior. Como você interpreta a presença dessa personagem?
- 5 - Você ficou com alguma dúvida sobre a transformação de Ana após o encontro com cego? O que exatamente mudou na vida dela?

Um dos aspectos mais expressivos nas respostas coletadas nos diários é a identificação correta da mudança interna da personagem Ana como efeito central da narrativa. Três estudantes

perceberam que o encontro com o cego provoca em Ana uma ruptura com sua vida mecânica e rotineira, conduzindo-a a um estado de crise e reflexão: “O fato que depois que ela conheceu o cego ela mudou o seu ponto de vista sobre o mundo ou o fato de que mudou sua vida completamente” (P23); “Depois que ela conheceu o cego, mudou o seu ponto de vista sobre a vida” (P26). A proposta de releitura atenta e as perguntas resultaram na compreensão, pelo menos por uma minoria de estudantes que se engajaram à tarefa, do movimento fundamental da narrativa: a vida conformada, a súbita ruptura para um estado ambíguo de euforia e incômodo, a volta à resignação. Mais do que o entendimento do processo, houve envolvimento emocional, como lemos em um dos diários: “A parte que me emocionou, foi quando Ana viu o cego e ficou impressionada com ele como se a vida dele não tivesse obstáculo” (P36).

Esse aspecto reforça o papel da literatura como um espaço simbólico em que o leitor, pela identificação com as personagens, experimenta vivenciar pontos de vista alternativos aos seus, tornando-se mais aberto ao outro e ao diverso.

A transformação de Ana foi, para três estudantes, ocasião para refletir sobre a empatia e o reconhecimento das diferenças. As respostas demonstram que a leitura despertou uma consciência ética, evidenciada pela percepção de que o contato com o outro – na vida ou na literatura – pode mudar não apenas a personagem, como acontece com Ana, mas também o próprio leitor. Em resposta à questão se a leitura de literatura podia modificar o leitor, as respostas foram: “Eu acredito que sim, porque muda a forma como pensamos e às vezes até a forma de agir quando percebemos que a leitura nos desperta algo” (P23) e “Sim, pois quando gostamos de uma coisa mudamos nossa forma de pensar” (P26).

Essa capacidade de se colocar no lugar do outro – identificada em respostas como “ela se importava com o cego e também viu que, mesmo naquelas condições, ele parecia ser feliz” (P22) – constitui um valor fundamental na educação para a cidadania. A leitura, nesse sentido, se configura como experiência formativa que promove valores como solidariedade, alteridade e respeito à diversidade, indispensáveis na construção de uma sociedade democrática e plural.

Outro ponto recorrente nas respostas é a percepção da monotonia da vida de Ana. O incômodo com a rotina evidencia que os estudantes foram sensíveis à crítica clariciana sobre a alienação provocada pelas repetições cotidianas explícitas nas falas “Era muito repetitiva a vida dela ou a rotina dela era sempre fazer as mesmas coisas” (P23); “Percebi que ela tinha uma vida muito cansativa e repetitiva” (P22).

Esse desconforto se manifesta como reflexão sobre o automatismo da existência, como indicam os comentários – “bastante triste por viver uma vida que tudo vai se repetir, não seria muito legal viver coisas repetitivas na nossa vida” (P19) e “senti que a vida dela era uma rotina cansativa em que ela não via motivos na vida” (P36). Talvez, aqui, pudesse haver um passo posterior que comparasse o cotidiano da personagem ao de membros da própria família, mães, responsáveis – mas os alunos não avançaram nessa direção nem o professor pensou na questão, no calor do momento.

A literatura, assim, funciona como catalisadora de uma reflexão sobre a própria existência e os modelos sociais e familiares impostos. Esse tipo de leitura estimula o desenvolvimento do pensamento crítico, incentivando os estudantes a questionarem as escolhas que fazem e os valores que orientam suas vidas, formando sujeitos capazes de pensar eticamente sobre si e sobre o mundo.

As divergências nas respostas sobre o comportamento de Ana após o encontro com o cego ilustram outro aspecto fundamental acerca da experiência da leitura de textos ficcionais em sala de aula: o enfrentamento de diferentes expectativas e valores. Alguns estudantes, ancorados no comportamento da personagem desde o começo da narrativa, não sentiram frustração, aceitando a passividade de Ana: “Não me causou frustração. Eu já esperava que ela agisse daquela maneira” (P13); “Não me causou frustração, eu já esperava” (P29). Outros expressaram decepção. De algum modo, as pistas de comportamentos mais ativos e “fora da caixa” que a narradora dá acerca do passado de Ana, a exaltação de sentimentos provocada pela visão do cego geraram nesses leitores a expectativa de uma ação mais concreta: “Eu esperava que ela fosse conversar com o homem cego, porque parecia que ela estava com vontade” (P22) e “Sim, eu esperava que ela fosse falar com ele” (P28).

Esse confronto entre expectativas é altamente produtivo para a discussão em sala de aula e, de forma mais ampla, para a formação do sujeito, pois coloca o estudante diante de dilemas éticos – o que eu faria no lugar de Ana? Qual é a atitude socialmente desejável diante da diferença e da vulnerabilidade? O que se faz “por amor”? Como se resolve o dilema entre rebeldia e resignação? A conversa em sala atravessou ou tangenciou, de variadas formas, essas questões, do que derivou um sentimento geral de que as personagens, assim como as pessoas, têm frequentemente diversas escolhas a fazer na vida e estas quase nunca são simples ou claras. Comumente, nenhuma delas pode ser considerada absolutamente correta ou errada e sempre haverá consequências.

Outra observação interessante foi a diversidade de interpretações atribuídas à figura do “cego que mascava chicletes”, que demonstraram o desenvolvimento do pensamento simbólico e crítico por parte dos estudantes. Alguns o associaram à pureza e à inocência: “O cego pode representar a inocência e a pureza, pois não é influenciado pelas aparências ou pelas coisas materiais” (P13, P27, P29); outros, à ideia de mudança e de superação: “Acho que ele apareceu para mudar o ponto de vista e a vida monótona dela” (P26), ainda que sem aprofundar a interpretação. Houve também quem o interpretasse, talvez por influência do título do conto, como uma metáfora para a busca de um amor autêntico, já que, para o participante, “o cego pode representar a busca por um amor que não se baseia apenas na aparência ou na superficialidade, mas sim em uma conexão mais profunda e significativa” (P12). Alguns ainda ressaltam a capacidade de resiliência do homem: “às vezes a gente pensa que nossa vida não está boa, mas tem gente em uma situação ainda pior e ainda feliz” (P22); “interpretei que a gente pensa que a nossa vida não faz sentido com as coisas que temos enquanto para outras o mínimo é suficiente” (P36).

A pluralidade dessas leituras, tratadas em sala de aula como pertinentes em sua multiplicidade e não na chave de certas ou erradas, evidenciou o desenvolvimento de competências interpretativas complexas, fundamentais para a formação de um cidadão reflexivo, capaz de ler o mundo para além do literal, interpretando simbolicamente as experiências e refletindo criticamente sobre as questões humanas universais.

Vista agora, com alguma distância, a narrativa talvez tenha se revelado demasiadamente complexa para a maioria dos estudantes, o que resultou na marginalização de grande parte da turma, o que não é desejável. Por isso, sem que se anule a validade da atividade – para os que conseguiram se engajar na leitura; também como régua de calibração da expectativa em relação à maturidade leitora do grupo –, provavelmente, em nova aplicação da proposta, alteremos a seleção ou deixaremos este conto para um momento posterior.

### **Preciosidade**

Passado o impacto de “Amor”, o trato dos alunos com o conto “Preciosidade”, também de Clarice, foi mais proveitoso. A narrativa, apesar de tão complexa, simbólica e subjetiva quanto a anterior, também marcada por um fluxo de consciência que sobrepõe, por muito, os acontecimentos, apresenta uma personagem adolescente cujos problemas e questões se identificam às dos alunos, em especial, das alunas: o peso de tornar-se mulher num mundo violentamente

patriarcal. Talvez pela experiência aprendida com “Amor”, somada ao urgente do tema, a participação na leitura e nas discussões foi mais efetiva desta vez.

As respostas dos estudantes evidenciaram a compreensão acurada do sofrimento psíquico da protagonista. (P6) percebe que a menina “queria ser invisível, sorrindo apenas como um objetivo, evitando ser percebida por não ser bonita”. Já (P9) se comove ao perceber que “a protagonista pensava estar sendo observada, mas na verdade não havia ninguém olhando; ela se sentia muito triste e como ‘um lixo’ por não conseguir conversar ou expressar seus sentimentos”. (P18) acrescenta que ela é “uma garota insegura, vivendo em um espaço preconceituoso, com a mente barulhenta e cheia de conflitos”, expressando desconforto ao perceber que “essa situação é comum na realidade”. Tais percepções revelam um importante processo formativo – os estudantes exercitam a empatia, reconhecendo na personagem traços e sentimentos que também podem existir na experiência de outros jovens: o constrangimento provocado pelo olhar alheio, a invisibilidade escolhida ou imposta, o isolamento, o medo, a violência masculina, a necessidade de acolhimento.

A dimensão afetiva da leitura aparece fortemente nas respostas. (P12) afirma ter “sentido tristeza pela forma como a protagonista se via e se cuidava”, enquanto (P28) percebe que “os pensamentos da protagonista eram sempre negativos”. (P18) complementa que, além da tristeza, “a insegurança e a mente barulhenta da protagonista geram desconforto”. Em muitos momentos, há uma prolífica ambiguidade nas falas dos alunos: a escolha de palavras e expressões indicam que não tratam apenas da “mente barulhenta” da protagonista ou de seus medos, mas de manifestações interiores que compartilham com ela. Há, claro, ocasiões que o fenômeno se expressa explicitamente: “os sentimentos dela refletem os meus próprios sentimentos”, reconhece (P33).

Esses relatos indicam como a literatura pode ser um espaço seguro para o leitor projetar e elaborar suas próprias emoções, funcionando como um catalisador de autoconhecimento. Promove-se, assim, a formação de um leitor mais sensível às questões da saúde mental e do bem-estar emocional.

A crítica à negligência familiar também é recorrente nas respostas. (P12) observa que “os pais não ligavam muito para a menina”, enquanto (P28) reforça “os pais fingiam que ela não existia, exemplificado pelo fato de não saberem que ela tomava poucos banhos”. Para (P9), esse contexto gera solidão, pois “a protagonista queria conversar, mas não conseguia, ficando ainda mais isolada”. Esse olhar que identifica ausência de afeto e cuidado familiar, que, de fato, não é explícita na narrativa (a menina que procurava, dolosamente, esquivar-se? A família colaborava em que

medida?) suscita novamente a questão das projeções das leituras de mundo e das próprias experiências dos leitores na interpretação do texto ficcional. Nesse sentido, o conto nos ajuda a falar de nós mesmos.

Os estudantes identificam na narrativa marcas de medo e desconfiança generalizada. (P6) aponta que “a protagonista tem medo de homens, rapazes e meninos, destacando sua insegurança e receio de olhares maldosos”. (P28) amplia, dizendo que “ela tem medo de tudo e de todos”. (P9) percebe que “ela acreditava estar sempre sendo observada, mas isso não era real, alimentando sua angústia”. O final do conto é suficiente para fortalecer a ideia de que os perigos eram (e são) bastante reais e a angústia motivada por uma sociedade simbólica e fisicamente agressiva em relação ao corpo feminino. Ao reconhecerem essas dimensões, os alunos são levados a discutir sobre o medo social, a opressão de gênero e as marcas da violência simbólica, temas fundamentais para a formação de um sujeito consciente das desigualdades e das relações de poder presentes na sociedade. (P28) ratifica que “meninas, jovens e adolescentes, atualmente também se sentem assim, reforçando o caráter social e coletivo do problema”

A leitura também provoca os estudantes a pensar sobre o caráter coletivo dos sofrimentos descritos. (P6) afirma que “não se trata apenas de uma questão feminina, mas sim da dureza e da falta de respeito da sociedade, que julga e critica”. (P12) interpreta que “a menina utilizava a imaginação para criar realidades inexistentes”, como forma de escapar desse ambiente hostil. (P18) conclui que “jovens no mundo inteiro perdem oportunidades por conta de sua insegurança e medo”.

Esses comentários ilustram como o ensino de literatura pode fomentar a capacidade de reflexão crítica sobre a sociedade, ajudando os alunos a identificar estruturas opressoras e a buscar caminhos para transformações sociais.

Muitos estudantes relatam desconforto com as situações apresentadas. (P6) destaca que “o texto todo causa desconforto, especialmente a parte em que a protagonista sente medo e insegurança por ser quem é”. (P28) se incomoda com “os pensamentos sempre negativos da protagonista”. (P18) relata que “é desconfortável perceber que tais situações realmente acontecem com jovens inseguros”. Esse desconforto evidencia a potência formativa da literatura ao confrontar o leitor com realidades difíceis, desenvolvendo nele a capacidade de reconhecer e se sensibilizar com sofrimentos alheios, além de problematizar padrões sociais que geram tais sentimentos.

O título da obra também suscita questionamentos. (P28) confessa que ficou “com dúvidas sobre o real significado da ‘preciosidade’ para a protagonista”. (P18) questiona “se o título reflete

a garota ou a situação que ela vive”. Esses questionamentos demonstram a abertura da literatura para múltiplas interpretações, estimulando o pensamento crítico, a curiosidade intelectual e a autonomia interpretativa.

Algumas passagens causaram incômodo ético e afetivo. (P28) critica “uma situação machista no conto, quando a protagonista é tratada como um homem”. (P6) relata o incômodo com “a privação de ser quem é, e a dificuldade de se amar diante das críticas sociais”.

As impressões dos estudantes no caso de “Preciosidade” reafirmam que o ensino de literatura, quando mediado de forma dialógica, possibilita a emergência de reflexões sobre si, sobre o outro e sobre a sociedade. Esse processo é essencial para a formação de cidadãos reflexivos, capazes de compreender e transformar as realidades em que vivem. A leitura de “Preciosidade” não apenas mobilizou sentimentos e identificações, mas também fomentou reflexões sobre questões como invisibilidade social, negligência familiar, medo, opressão de gênero e saúde mental, temas fundamentais para a educação literária humanizadora.

Embora não tenha ocorrido, neste momento, a escuta coletiva mais ampla e programada, como sugerido por Chambers (2023) nem o compartilhamento oral específico das impressões dos estudantes sobre os contos “Amor” e “Preciosidade”, os registros realizados nos diários de leitura revelaram-se profundamente significativos. A ausência do momento específico da conversa que seria mediada em sala, por conta de outras demandas da escola, não impediu que os alunos estabelecessem vínculos afetivos e interpretativos com os textos, expressando reflexões sensíveis, percepções existenciais e identificações pessoais por meio da escrita individual. As anotações revelam um envolvimento genuíno com a leitura literária, demonstrando que a escuta silenciosa de si mesmo também pode ser fértil no processo formativo do leitor.

Mesmo sem o momento dialógico previsto, os diários se configuraram como espaços de expressão e elaboração subjetiva, permitindo que cada estudante construísse seu percurso interpretativo de forma autêntica. As respostas escritas mostram que os alunos foram capazes de mobilizar emoções, experiências e inquietações diante das narrativas lidas, muitas vezes apontando para questões de identidade, solidão, desejo e descoberta — temas centrais nos contos trabalhados. Assim, mesmo sem o compartilhamento oral imediato, os registros se consolidaram como dispositivos potentes de leitura literária, indicando que os estudantes atribuem sentido às obras lidas de maneira significativa e produtiva.

#### 4.2.3 A leitura continua: reflexões sobre a experiência leitora

Neste momento da pesquisa, dos 33 participantes que iniciaram com a leitura do conto “Felicidade Clandestina” e receberam o diário para registro de suas impressões, apenas 26 devolveram o material com suas anotações, conforme combinado. É importante destacar que, em virtude das exigências e prazos relacionados à consolidação das avaliações finais, não foi possível realizar o compartilhamento das leituras em roda de conversa, conforme previsto inicialmente. Essa menção é importante pois revela a progressiva constrição dos docentes da escola básica a agendas e compromissos que se sobrepõem ao que eles planejaram a partir de toda a sua formação e o conhecimento do contexto e dos sujeitos da escola. Atividades muito significativas são preteridas em favor de treinamentos mecânicos para exames externos e programações formais que pouco contribuem para a formação cognitiva, emocional, política, estética dos jovens. É uma pena e, no atual estado de crescente controle sobre nossas agendas, tem nos restado atuar nas fissuras do sistema a fim de promover uma educação significativa.

Diante impossibilidade de alocar aulas para os debates em sala, foi sugerido aos estudantes que respondessem às 16 questões que havíamos preparado como ferramentas a serem usadas, se necessário, para animarem a roda de conversa que nunca aconteceu:

- 1- Depois dessas leituras, está lendo melhor?
- 2- Consegue se perceber mais interessado?
- 3- Houve mudanças em sua compreensão dos textos ao longo do processo das leituras?
- 4- A leitura o afetou em um nível pessoal?
- 5- Fez conexões entre o texto e suas experiências pessoais ou outras leituras?
- 6- Melhorou a capacidade de fazer perguntas, de formular hipóteses e de estabelecer um diálogo com o texto?
- 7- Em sua opinião, como a liberdade é apresentada como um valor importante na leitura?
- 8- Isso fez você pensar sobre sua própria liberdade de alguma forma?
- 9- Ao ler sobre os momentos de angústia dos personagens, você refletiu sobre como lida com seus próprios momentos de tensão ou sofrimento?
- 10- O que você aprendeu com a leitura sobre a importância de buscar um propósito na vida? Isso te fez refletir sobre sua própria jornada?
- 11- Como você entende o conceito de autenticidade depois de ler a história?
- 12- O que significa ser verdadeiro consigo mesmo no contexto da narrativa e em sua vida?
- 13 - Essas últimas leituras foram mais fáceis?
- 14- Vocês gostaram das atividades de leitura?
- 15- Preferem as aulas normais às de leitura?
- 16- Da forma como foi trabalhado, acredita que houve aprendizado ou foi só perda de tempo?

Como procuraremos demonstrar, a leitura das respostas dos participantes evidenciaram que muitos estudantes passaram a desenvolver, no decorrer da experimentação dos contos,

competências de leitura mais sofisticadas, ampliação do vocabulário, melhoria na dicção ao se manifestarem ou lerem, aprofundamento na compreensão de mundo e vínculo afetivo com os textos – dimensões fundamentais para a formação de leitores e sujeitos autônomos, sensíveis às realidades humanas e às manifestações estéticas.

Os depoimentos dos alunos indicam que o contato contínuo com a literatura potencializou avanços concretos na fluência leitora, na expressividade oral e na confiança em situações de leitura pública. Tais avanços são perceptíveis para pelos menos 13 dos 14 participantes, exemplificados pelos seguintes relatos de

(P6) Sim, essas leituras melhoraram mais o meu vocabulário.

(P15) Antes de eu começar a ler direito eu travava, de vez em quando, agora eu nem estou travando mais como antes.

(P22) Percebi que com essas leituras eu estou lendo melhor, como também mais confiante para ler em público.

Essas manifestações evidenciam que o ensino de literatura, quando planejado de forma intencional, dialógica e sensível, contribui significativamente para o fortalecimento das competências linguísticas. Mais do que apenas desenvolver a técnica da leitura, o trabalho com textos literários amplia a capacidade de expressão, o vocabulário ativo e a confiança dos estudantes em contextos sociais diversos — aspectos essenciais para o uso da linguagem como instrumento de inserção social e exercício da cidadania. Nesse sentido, ler bem significa mais do que decodificar palavras: é apropriar-se criticamente da linguagem como um modo de compreender e intervir no mundo.

(P19) afirma “Não muito, porque eu penso muito. Isso faz eu compreender o que eu estou lendo, mas diminui a velocidade de leitura e da minha imaginação.” A reflexão sobre a própria leitura revela uma importância exagerada dada à velocidade – critério marcado por avaliações externas de “fluência leitora” – em detrimento da compreensão, mas o reconhecimento desta nos parece um ganho, sobretudo do ponto de vista da reflexão sobre o que se lê.

Outro aspecto recorrente nas respostas dos participantes diz respeito ao despertar do prazer pela leitura, que emerge do envolvimento emocional com as narrativas representados aqui pelos

(P6) Quanto mais eu leio, mais eu sinto vontade de ler para descobrir o resto da história.

(P15) Antes eu fazia era correr da leitura, agora eu tenho satisfação em ler.

(P33) Fiquei muito interessado pelas leituras. O texto meio que me interessou mais.

Tais respostas ilustram o que Chambers (2023) chama de "leitor por escolha" – aquele que, ao se sentir tocado pela leitura, adere voluntariamente à prática, movido por curiosidade, identificação e prazer. Essa adesão afetiva e espontânea é central para o letramento literário, pois revela que os alunos começam a enxergar a leitura não como mera tarefa escolar, mas como experiência existencial significativa, capaz de despertar sentimentos, inquietações e desejos. Isso representa um passo importante na formação de sujeitos capazes de construir vínculos duradouros com os livros e com o conhecimento.

Outros estudantes relataram melhorias na compreensão textual, demonstrando o desenvolvimento da habilidade de construir sentidos de forma mais autônoma e crítica:

- (P12) Antes eu não tinha muito entendimento sobre a compreensão de texto, mas agora sinto que eu consigo compreender melhor.  
 (P22) Principalmente no texto que fala de amor, o que de início eu não tinha entendido nada, depois de um tempo consegui entender muito melhor.  
 (P36) Vi que faz sentido cada palavra.

Esses relatos indicam que a literatura, apesar de e inclusive por suas dificuldades e sutilezas, não apenas estimula habilidades cognitivas como inferência, análise e interpretação, mas também promove um tipo de leitura reflexiva, com atenção ao simbólico. O confronto com narrativas complexas e plurissignificativas desafia o leitor a mobilizar seus repertórios culturais, éticos e emocionais, ativando uma postura mais crítica diante da realidade. Assim, o texto literário se transforma em uma lente para compreender o mundo e a si mesmo, fortalecendo a capacidade de questionamento, ressignificação e participação consciente na vida social.

A autopercepção do progresso leitor é outro indício relevante de amadurecimento intelectual e emocional.

- (P15) Antes eu lia tudo na doida, agora eu leio tão normal... estou começando a gostar de ler.  
 (P31) Eu não lia muito quando criança, mas agora estou me interessando.  
 (P33) Consigo entender que estou conseguindo ler e interpretar o texto. É uma boa evolução.

Esses fragmentos apontam para o desenvolvimento de uma consciência metacognitiva, ou seja, a capacidade de o estudante refletir sobre sua trajetória leitora e reconhecer os avanços conquistados. Isso é fundamental, pois incentiva a autonomia, o protagonismo e o senso de

responsabilidade sobre o próprio processo de aprendizagem. Tal movimento reforça o papel do aluno como sujeito ativo na construção de sua identidade leitora e de seu projeto de mundo.

Além disso, a leitura literária revelou-se um espaço de afetação, identificação e alteridade, elementos essenciais para a formação ética do sujeito, como se nota em:

(P15) A parte que me afetou foi a da menina mentindo, isso me afetou.

(P17) Fiquei muito zangado com alguma coisa que aconteceu com a menina do texto ‘Preciosidade’.

(P33) Tem vezes que acontece no texto a mesma coisa com a maioria das pessoas.

Essas falas evidenciam encontros entre o eu e o outro, proporcionando experiências de empatia, sensibilização e reflexão moral. Ao reconhecer nas personagens os próprios conflitos ou os de outras pessoas, o aluno é convidado a repensar valores, compreender diferentes perspectivas e imaginar novos modos de estar no mundo. Nesse sentido, a literatura funciona como uma ponte para o desenvolvimento da consciência ética e do olhar crítico, indispensáveis à formação de sujeitos sensíveis às injustiças e abertos à transformação social.

Os dados apontam, também, que muitos alunos foram capazes de relacionar os conteúdos literários às suas próprias vivências e ao contexto social que os cerca — um aspecto essencial no desenvolvimento da competência leitora crítica e da formação cidadã. Quando o aluno identifica no texto literário experiências que refletem a realidade vivida, ele amplia sua percepção de mundo e passa a operar com uma leitura ética e engajada.

Alguns participantes indicam claramente que os contos lidos abordam situações humanas universais, como maldade, ganância, empatia e moralidade. Essas experiências, segundo eles, se aproximam do que vivenciam ou observam em seu dia a dia, revelando que a leitura possibilita um espelhamento com a realidade. Nesse sentido, a literatura atua como um meio de ampliação da consciência crítica, afetiva e social.

(P6) Sim, porque são fatos que muitas vezes acabam acontecendo com os seres humanos.

(P12) Sim, parte dos textos estão relacionados com o meu dia a dia do nosso cotidiano como as pessoas extremamente maldosas que aparecem no texto “Felicidade Clandestina”.

(P15) Sim, como não ser ganancioso, não mentir como foi visto no texto “Felicidade Clandestina” que foi o texto que mais eu gostei.

(P18) Sim, em algumas situações das histórias identifiquei, pois retratam o meu dia a dia.

(P32) Sim, algumas ocasiões acabam me colocando no lugar da pessoa citada na leitura.

(P36) Dizemos que sim, pois vemos as atitudes das personagens que nos inspira.

Outros participantes reforçam esse envolvimento ao afirmar que se identificaram com os textos ou com aspectos das personagens, mesmo sem detalhar exatamente quais situações provocaram essa identificação. Essa resposta aponta para um vínculo mais subjetivo com a obra, marcado por emoções ou lembranças pessoais, ainda que implícitas.

(P7) Depende muito do que o texto se trata, mas um texto que me identifiquei muito foi o “Amor”, no texto eu percebi que consegui me identificar com algumas coisas que contém nele.

(P13) Sim, pois me identifiquei após ler os textos.

(P27) Sim, pois me identifiquei após ler a leitura.

(P33) Sim, como eu já havia citado acima às vezes tem uma coisa que acontece no texto, acontece com a maioria na realidade.

Alguns estudantes vão além da identificação e apontam que a leitura inspira atitudes, traz ensinamentos ou proporciona reflexões sobre o amor, o autoconhecimento e a empatia, demonstrando que a literatura pode atuar como uma ferramenta formadora de valores e comportamentos.

(P22) Que podemos inspirar às vezes nas personagens e amar mais as pessoas ou a si mesmo.

(P23) Os textos que lemos, percebemos a ligação deles uns com os outros e levamos

(P36) Dizemos que sim, pois vemos as atitudes das personagens que nos inspiram.

Sem embargo de uma maioria de respostas positivas, há registros de experiências menos conectadas emocionalmente com a leitura. (P17) “Não, eu não consegui fazer conexão entre o texto.” E (P19) “Não, mas a experiência foi muito boa mesmo eu não gostando de ler esse tipo de leitura, mas sempre temos que dar uma chance às coisas novas.”, por exemplo, revelam que não conseguiram estabelecer uma relação direta com os textos, mas ainda assim afirmam que a experiência foi válida e enriquecedora. Essas respostas podem, em parte, ser concessão ao professor, que vai ler os diários e, em última instância, avaliar os alunos, mas também demonstram autonomia de avaliação da experiência de leitura – o que não é desprezível.

Já (P31) ao afirmar “A minha experiência com outras leituras que eu aprendi fazer melhor conexão de texto”, sinaliza um processo de evolução leitora, ao afirmar que passou a fazer melhores conexões textuais com o tempo, o que pode indicar um amadurecimento na compreensão e na relação com os textos.

Do ponto de vista das questões do Existencialismo, os registros apontam para o reconhecimento da universalidade das experiências humanas e apontam para a literatura como

simulacro privilegiado da vida, despertando nos leitores a percepção de que as histórias não são apenas ficções, mas expressões simbólicas de questões existenciais reais nas quais podem identificar comportamentos problemáticos nas personagens e estabelecer paralelos com sua vivência. Trata-se de uma leitura que transcende o enredo, pelo estético, por imagens e organizações de linguagem pouco familiares, e atinge o plano da existência – do lugar no mundo, do papel no mundo, dos vários lugares e papéis no mundo. A literatura cumpre seu papel de “espelho e janela”, como propõe Chambers (2023): espelho porque permite que o leitor se veja refletido; janela porque oferece novas possibilidades de olhar o mundo.

Outro avanço relevante diz respeito à ampliação da capacidade de questionar, inferir e formular hipóteses – habilidades centrais para o pensamento reflexivo e para o exercício da crítica:

(P7) Consegui pensar melhor, eu consigo fazer mais perguntas sobre o texto.

(P12) Melhorou bastante minha capacidade de fazer perguntas e respostas mais elaboradas.

(P33) Consegui melhorar, principalmente minha capacidade de fazer perguntas e também de responder.

Esses depoimentos revelam um amadurecimento das estratégias leitoras, em especial da compreensão de que a relação com o texto é permeada pelo processo de perguntar e procurar, nas pistas dadas pela narrativa, as respostas. A experiência de leitura, assim, demanda um sujeito ativo no processo de construção de sentido

Os textos literários também foram capazes de provocar nos estudantes reflexões sobre o conceito de liberdade, tanto no plano pessoal, quanto no social, evidenciado, por exemplo, na anotação de (P15): “No texto, a mulher tem vergonha de sair de casa. Neste caso, não tinha muita liberdade.” A leitura conduz o aluno à compreensão da liberdade como uma condição que envolve aspectos subjetivos e sociais. A personagem feminina torna-se símbolo de opressão interiorizada, o que leva o leitor a refletir sobre questões de gênero, espaço e autonomia.

Quando (P12) expressa “Em muitos lugares tem crianças que fariam o possível para lerem um livro enquanto nós podemos ler livremente”, evidencia-se o desenvolvimento de uma consciência crítica, que reconhece os privilégios e desigualdades em relação ao acesso à educação e à cultura.

Ainda, a metáfora da leitura como instrumento de ampliação do universo em que se vive aparece na observação de (P23): “Quando eu leio, eu consigo viajar sem sair do lugar.” Importante

realçar, aqui, uma avaliação positiva da leitura que prevalece sobre aquela que vê o texto apenas como obrigação escolar, trabalho, sofrimento.

A literatura também aparece nas respostas dos alunos como um espaço simbólico potente para o acolhimento de emoções e a reflexão sobre a existência. Esse reconhecimento evidencia o papel fundamental da leitura literária na formação de sujeitos críticos e sensíveis, capazes de compreender a si mesmos e o mundo que os cerca. Ao acessar narrativas que abordam dilemas humanos, conflitos interiores, experiências de dor, amor, angústia e superação, os estudantes não apenas desenvolvem suas habilidades interpretativas, mas também são provocados a pensar sobre suas próprias vivências, valores e escolhas:

(P12) Muitas pessoas tentam fugir dos seus problemas e lendo livros às vezes ajudam a resolvê-los.”

(P17) É melhor dar um tempo de tudo e refletir sobre o que está acontecendo.

(P32) Se estiver realmente prestando atenção na leitura, você se modifica com muitos momentos semelhantes aos das personagens.

Essas declarações revelam a dimensão subjetiva da leitura literária, que oferece ferramentas simbólicas para lidar com dilemas pessoais, elaborar emoções e projetar novas possibilidades de vida. A literatura, nesse caso, torna-se espaço de escuta interior, de pausa e de reinvenção, contribuindo diretamente para o desenvolvimento da inteligência emocional e da empatia.

Os textos literários também funcionam como fontes de inspiração para a construção de propósitos de vida, valores e atitudes transformadoras:

(P6) Temos nossos desejos e nunca desistir de conseguir o que desejamos.

(P7) Tenho que mudar as minhas atitudes na minha vida.

(P12) Eu aprendi que não adianta ter vergonha e medo. você tem que ter determinação e nunca desistir dos seus sonhos e objetivo da sua vida.

(P13) Eu aprendi que não importa a aparência e sim o que se sente pela pessoa.

Essas falas apontam para uma literatura que não apenas informa ou entretém, mas que transforma e inspira. Tal processo tem relação com a riqueza simbólica do texto, mas também com uma certa atitude do leitor ao abordá-lo: é preciso ouvir, nas linhas, entrelinhas, nas relações com as palavras e sentimentos do leitor. A experiência estética e simbólica promove o autoconhecimento e pode despertar o desejo de agir no mundo de forma mais consciente e propositiva a partir de um maior conhecimento das coisas e da elevação da autoestima – sentindo-se mais proficiente no entendimento do texto, o aluno exercita e acredita na capacidade de ler o mundo.

A discussão sobre o conceito de autenticidade possibilitou que os alunos refletissem sobre sua identidade, seus valores e suas posturas no mundo. Muitos compreenderam o termo como a capacidade de ser verdadeiro consigo mesmo, como exemplificam (P6) “ser mais autêntico consigo mesmo e com as pessoas ao seu redor” e (P17) “ser honesto sobre você e o que você necessita”.

Essas manifestações evidenciam que a leitura literária ativou processos de autorreflexão e tomada de consciência, aspectos centrais na formação de uma subjetividade crítica. A fala de (P15), ao afirmar que passou a ser “mais verdadeiro comigo mesmo e com os meus parentes”, revela que a leitura promoveu deslocamentos no modo como o aluno se compreende e se relaciona, indicando uma transformação ética e afetiva.

Em resposta à questão “O que significa ser verdadeiro consigo mesmo no contexto da narrativa e em sua vida?”, os alunos aprofundaram a relação entre leitura e formação ética, ao articularem a autenticidade com a resistência a pressões sociais. Para (P13) e (P27), ser verdadeiro consigo mesmo significa “não ligar para as outras pessoas”, demonstrando a consciência da tensão entre individualidade e normatividade social. Essa postura sugere que os estudantes passaram a perceber a autenticidade como forma de preservação da identidade em meio aos julgamentos alheios – uma habilidade essencial em tempos de uniformização cultural. (P32), por sua vez, oferece uma visão crítica da ilusão de autenticidade: “achar a realidade e não ficar se enchendo de coisas e esperanças”, sugerindo uma reflexão existencial sobre as máscaras sociais. (P23) sintetiza essa perspectiva ao afirmar que ser verdadeiro é “ser o que você é e não o que as outras pessoas querem que você seja”, retomando o ideal freiriano de autonomia como fundamento da liberdade.

Nossa proposta pedagógica é testada explicitamente nas respostas às questões 14 (“Essas últimas leituras foram mais fáceis? Você gostou das atividades de leitura? Comente.”) e 15 (“Preferem as aulas normais de leitura? Comente.”), pois os alunos indicaram que a experiência de leitura foi significativa justamente por romper com as práticas escolares tradicionais, marcadas por exercícios mecânicos e desvinculados da experiência pessoal. (P15) destaca que prefere a leitura por ser “melhor do que ficar escrevendo um bocado de comandos”, enquanto (P17) afirma que quer mais atividades como essa porque “aprendi sobre leitura e compreensão do texto”. Seguem-se outras afirmações:

(P6) Sim, porque cada um dialoga um com outro e se diverte em sala de aula.

(P12) Sim prefiro ler nas aulas em vez de fazer atividade do livro didático.

(P13) Prefiro sim porque ler é bom para o aprendizado.

(P18) Gostei muito das aulas assim, na minha opinião pelo menos uma aula de português por semana poderia ser apenas leituras, não como forma de trabalho, mas como algo natural mesmo.

(P19) Não, prefiro essa porque a gente tem como se expressar do jeito que eu quiser.

(P23) Eu? Sim. Prefiro essas leituras e atividades de questão.

(P27) Sim, porque leitura é bom para o nosso aprendizado.

(P32) Aula de leitura, acho que essa maneira é uma aula mais tranquila.

(P36) Eu gosto das aulas de ler e ter um diálogo com os outros para sair da rotina.

Novamente, sem perder de vista que, em um contexto de sala de aula, os alunos tendem a dar respostas satisfatórias ao professor, o teor das anotações, com justificativas e críticas aos procedimentos mais comuns do dia a dia escolar, permitem interpretar como válidas as percepções e preferências registradas quanto às práticas de leitura realizadas em sala de aula, especialmente quando comparadas ao ensino tradicional, centrado no livro didático e na execução de atividades mecânicas. Ao contextualizá-las, é possível perceber um movimento em direção à valorização da leitura literária como experiência prazerosa, dialógica e formativa. Veja a seguir a contextualização de cada uma:

(P6), por exemplo, evidencia o aspecto social da leitura literária em sala. O aluno valoriza o espaço de troca e o diálogo com os colegas, percebendo a leitura não apenas como uma atividade individual, mas como uma vivência coletiva que proporciona prazer e interação, (P12) apresenta uma rejeição às práticas mais tradicionais e engessadas. O aluno manifesta preferência pela leitura em sala como prática mais significativa, possivelmente por ser mais envolvente e menos mecânica do que as atividades do livro didático.

O registo de (P13) enfatiza o valor pedagógico da leitura, vinculando-a diretamente ao processo de aprendizagem. O aluno reconhece a leitura como instrumento formativo e enriquecedor do conhecimento, enquanto (P18) demonstra maturidade leitora e compreensão da leitura como prática cultural. O estudante sugere a incorporação da leitura de forma naturalizada e menos utilitarista, defendendo um espaço regular para fruição e envolvimento pessoal com os textos.

(P19) afirma que o formato pedagógico utilizado valoriza a liberdade de expressão proporcionada pelas aulas de leitura. O aluno sente-se mais à vontade e protagonista no processo, o que sugere que a leitura literária, em um ambiente dialógico, promove autonomia e identidade. A resposta de (P23) indica uma boa recepção tanto da leitura quanto das atividades reflexivas a ela associadas. Mostra que o equilíbrio entre fruição e análise pode ser produtivo e bem aceito. (P27) Reafirma o papel formativo da leitura. O estudante, mesmo que de forma breve, reconhece a importância da prática leitora como ferramenta de crescimento intelectual.

A resposta de (P32) destaca o aspecto emocional da leitura em sala. Ela é percebida como mais leve e menos estressante. Isso pode contribuir para um ambiente mais acolhedor e favorável à aprendizagem. Enquanto (P36) nota o valor da leitura como quebra da rotina escolar e oportunidade de diálogo. A leitura literária surge como prática diferenciada, que mobiliza os alunos de maneira mais envolvente e humanizadora.

Em resumo, as impressões revelam um movimento positivo em direção à leitura literária como prática mais significativa e prazerosa para os alunos. Eles valorizam o diálogo, a expressão pessoal, o aprendizado e a leveza proporcionada por essas aulas – apesar das dificuldades. Há, portanto, indícios de que metodologias que favorecem a escuta, a partilha e a fruição – como as propostas por Chambers (2023) e Souza (2016) – contribuem para a formação leitora e para o fortalecimento do vínculo dos estudantes com a literatura.

A questão 16 (“A forma como foi trabalhado, houve aprendizado ou foi só perda de tempo? Comente.”) reforça o impacto da leitura literária na formação dos alunos. A maioria declara ter aprendido algo relevante e esse aprendizado não se restringe a conteúdos escolares, mas inclui saberes existenciais. (P17) afirma que aprendeu “a não ficar sem esperança, pois mesmo com dificuldade posso insistir no que quero até conseguir”, o que revela uma apropriação da leitura como fonte de força interior e perseverança. Já (P36) destaca o valor ético da experiência ao declarar: “aprendi tanto por causa da leitura quanto das atitudes das personagens em ser boa comigo mesmo e também com o próximo”. Trata-se de uma compreensão que articula autoconhecimento, empatia e responsabilidade ética — marcas de um sujeito em processo de humanização. Ainda, temos:

(P12) Na minha opinião, sim, houve aprendizado. Minha leitura melhorou bastante.

(P15) Houve aprendizado sim para colegas que estavam se interessando nas aulas, mas também não teve aprendizado para aquelas pessoas que não ligavam para o que o professor falava.

(P18) Sim, houve aprendizado, senti até menos vergonha de falar com o passar das aulas.

(P19) Foi um pouco perda de tempo por não compreender o que estava lendo, mas posso ter aprendido a ler um pouco mais com atenção.

(P23) Para mim teve aprendizado. Quando mais lemos, mais aprendemos e viajamos por universos diferentes por meio da leitura, então para mim eu aprendi muito.

(P32) Para quem prestou atenção, houve aprendizado. Para mim pelo menos.

De modo geral, os estudantes relataram que houve aprendizado ao longo da proposta de leitura. Muitos afirmaram explicitamente que a experiência não foi uma perda de tempo (P13, P27, P31) e reconheceram que aprimoraram sua capacidade de leitura (P12, P19, P23). Para alguns, a

melhora foi perceptível não apenas na compreensão textual, mas também na forma como passaram a se envolver com os textos, identificando neles possibilidades de viagem imaginativa e construção de sentidos (P23). Algumas respostas indicam que o engajamento individual foi determinante para o aproveitamento das atividades. Um dos alunos comentou que o aprendizado foi mais efetivo entre aqueles que se interessaram de fato pelas aulas (P15), enquanto outro apontou que a atenção durante as leituras foi fundamental para que houvesse progresso (P32). Mesmo entre os que demonstraram dificuldades, como o aluno que confessou ter tido problemas de compreensão (P19), houve o reconhecimento de pequenos avanços, como o aumento da atenção ao ler.

Além do aspecto cognitivo, também foram mencionados aprendizados emocionais e éticos. Um aluno relatou ter desenvolvido mais confiança ao se expressar (P18), enquanto outro destacou o impacto das narrativas na forma como passou a enxergar a si mesmo e aos outros, aprendendo a ser mais gentil consigo e com o próximo (P36). Houve ainda quem mencionasse que as leituras ajudaram a manter a esperança diante das dificuldades, incentivando a persistência e o respeito próprio (P17).

Esses resultados dialogam com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), especialmente no que se refere às competências gerais que tratam da responsabilidade e cidadania, do pensamento crítico e da empatia. O ensino da literatura, nesses termos, contribui não apenas para a formação de leitores competentes, mas sobretudo para a formação de sujeitos capazes de ler a si mesmos, os outros e o mundo com sensibilidade e lucidez.

Ressaltamos que não só a palavra dada, mas o silêncio ou a dificuldade em responder, observada sobretudo no caso do conto “Amor”, não são, necessariamente, fracassos. Para Chambers (2023), a leitura é um processo profundamente subjetivo e emocional. Ele reconhece que nem todos os leitores estão prontos para falar sobre o que leram imediatamente. O “não saber o que dizer” pode significar que a leitura está sendo processada internamente. Nesses casos, o importante é a consistência da leitura em sala de aula; que aconteça sempre; que se sucedam experiências com contos, poemas, romances. No caso da literatura, nada substitui o aprendizado pela exposição constante e bem cuidada. Também, é preciso manter em mente que nem sempre teremos sucesso nas propostas, mas o sucesso virá caso insistamos.

O que nossa experiência em sala de aula ratificou, ainda, foi que o papel do professor de leitura, em especial de literatura, não é extrair respostas prontas ou interpretações pré-determinadas, mas criar espaços de escuta e segurança para que a fala aconteça e os sentidos sejam

construídos, por todos e por cada um. Portanto, o silêncio pode ser interpretado como parte do processo de construção de sentido. Cabe ao professor manter o espaço aberto para que esse leitor encontre sua voz no tempo certo. Mais ainda, para Souza (2016), a leitura literária requer um trabalho com os afetos, com a subjetividade e com o repertório do leitor. A resposta à literatura não é imediata, pois envolve experiências pessoais, memória, afetos e escuta sensível.

Muitos de nossos estudantes, oriundos de contextos de escolarização precária, não tiveram oportunidades para desenvolver uma relação significativa com a literatura. Logo, mesmo com uma intervenção pedagógica, alguns podem ainda estar em processo de formação de uma escuta estética e de uma voz leitora. A ausência de resposta pode significar que o vínculo com a literatura ainda está sendo tecido.

Quando olhamos sob as lentes do Existencialismo, que valoriza a liberdade, a singularidade e a responsabilidade do sujeito em construir sentido para sua existência, reconhecemos que a recusa ou o silêncio são escolhas tão válidas como a manifestação efusiva. Talvez o aluno não tenha se reconhecido no texto ou não tenha desejado se expor. O ato de responder requer autenticidade e forçar uma resposta seria uma negação dessa liberdade. Portanto, respeitar o tempo do aluno é também um gesto ético e existencial, uma opção de resistência frente o exercício de poder das organizações escolares sobre os corpos e consciências dos estudantes, do professor. O importante é persistir na escuta, no acolhimento e na mediação, sem perder de vista que a formação do leitor é uma travessia, e nem todos atravessam no mesmo tempo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura configura-se como uma atividade de relevância incontestável no processo de escolarização dos sujeitos, sendo essencial para o desenvolvimento intelectual, emocional e social dos estudantes. Contudo, no contexto da escola contemporânea, observa-se um conjunto de fatores que dificultam a qualificação leitora. Por um lado, a marginalização da leitura na escola. Ler é atividade sem nenhuma autonomia, sem espaços ou tempos específicos dedicados ao exercício da leitura, sempre tratada como um passo para fazer alguma outra coisa – esta sim, importante. Por outro lado, temos o baixo engajamento e a desmotivação discente em relação às práticas de leitura, fenômeno motivado pela própria escola e pelo mundo digital que nos absorve. Essa realidade evidencia a urgência de se repensar e ressignificar as práticas pedagógicas, com a elaboração de estratégias que contemplem não apenas o domínio técnico da leitura, mas também as dimensões afetiva, estética e social que ela envolve – sem as quais, inclusive, não se pode alcançar a plena competência técnica.

Diante desse cenário, é importante que se reflita mais sobre as práticas de leitura na escola, seja a partir da observação diária, de experimentos cotidianos, seja pela leitura de um repertório teórico atualizado sobre o tema. Só assim as ações deixarão de ser processos mecânicos, involuntários e pouco efetivos e passarão a ser intencionais, planejados, específicos e autônomos. A leitura deve ser concebida como uma prática social que transcende a decodificação e se inscreve no âmbito da formação de sujeitos críticos, autônomos e historicamente situados. Assim, não se pode admitir a realização de atividades de leitura desprovidas de fundamentos teóricos sólidos que deem sentido às escolhas metodológicas, de repertório e que orientem o fazer docente.

Autores como Paulo Freire (1989) e Aidan Chambers (2023) oferecem importantes contribuições nesse sentido, ao compreenderem a leitura como um ato de liberdade e emancipação, que se efetiva por meio do diálogo, da problematização e da construção coletiva de sentidos. Nesse viés, o enfoque “Diga-me”, proposto por Chambers, tem se mostrado um instrumento potente para fomentar discussões literárias significativas em sala de aula, pois parte do princípio de que a leitura é um processo interativo e social, no qual o leitor é convidado a atribuir sentidos aos textos com base em suas experiências, emoções e conhecimentos prévios.

Ao aplicar esse enfoque na prática pedagógica, tornou-se evidente que a sala de aula pode e deve ser o espaço de concretização das teorias estudadas – também de adaptações e ajustes dessas

teorias. A partir da incorporação dos fundamentos teóricos no cotidiano escolar, foi possível realizar diagnósticos mais precisos sobre as dificuldades e potencialidades dos alunos, bem como intervir de forma mais eficaz no processo de ensino-aprendizagem da leitura literária. As intervenções pedagógicas, orientadas por uma perspectiva crítica e dialógica, revelaram-se razoavelmente eficazes na promoção da formação de leitores.

Nesse processo, foi possível constatar que a leitura se torna efetivamente significativa para os estudantes quando se articula com sua realidade concreta, seus afetos e sua trajetória de vida. Essa constatação foi evidenciada nas atividades desenvolvidas com os contos "Primeiro Beijo" e "Felicidade Clandestina" de Clarice Lispector, nas quais os alunos demonstraram um alto grau de envolvimento, ao conseguirem estabelecer conexões entre os acontecimentos narrados e suas próprias experiências pessoais.

A leitura desses textos permitiu que os alunos encontrassem um espaço para refletir sobre suas próprias vivências, ressoando emoções e experiências que os conectaram à narrativa literária. Essas relações, por sua vez, fortaleceram os vínculos dos estudantes com o texto literário, não apenas pela compreensão superficial da história, mas também pelo desenvolvimento de uma leitura reflexiva e pessoal, que ultrapassa as palavras e chega à vivência do leitor.

A conexão entre os textos de Clarice Lispector e a realidade dos alunos possibilitou discussões ricas, nas quais os alunos não apenas interpretaram, mas também se permitiram vivenciar os sentimentos e dilemas apresentados nas obras, além de deixar que as narrativas atravessassem suas próprias vidas. Esse processo de identificação com as personagens e os contextos dos contos contribuiu significativamente para o amadurecimento da leitura como uma prática reflexiva e subjetiva, em que o leitor não é apenas um receptor passivo de informação, mas um sujeito ativo, que insere seus próprios sentimentos, pensamentos e experiências no ato de ler.

Em nossa experiência, o engajamento com os contos "Felicidade Clandestina" e "O primeiro beijo" foi bastante efetivo, para o que contribuíram a maior simplicidade dos enredos, a linguagem mais clara, a identificação com as situações e personagens. No caso de "Amor" e "Preciosidade", a adesão foi menor, dada a extensão das narrativas, a dificuldade provocada pelo fluxo de consciência e pelas imagens pouco comuns e, principalmente no caso de "Amor", pela distância em relação ao universo da personagem. Apesar da relevância literária e da profundidade temática dessas obras, muitos estudantes relataram dificuldades para compreender o enredo e os sentidos implícitos nos textos. Esse afastamento revelou não apenas um desinteresse momentâneo,

mas também um desafio para o professor mediador, porque, neste caso, mobilizou outras estratégias para movimentar os estudantes por meio de perguntas registradas no diário de leitura como referência para outra leitura.

Tais dificuldades, associadas à falta de agenda para as conversas coletivas sobre esses dois contos, acreditamos, prejudicou o processo. O registro das carências e prejuízos, no entanto, nos permite ressaltar as limitações impostas pela escola pública brasileira na atualidade, o que não deve nos desanimar, mas permitir ajustes de planos e expectativas – é melhor um real feito do que um plano perfeito, que nunca saia do papel. O docente brasileiro, assim como o estudante, precisa sobreviver às frustrações se quiser, de fato, educar, fazer ler.

No contexto em que atuamos, o trabalho com os contos clariceanos no 9º ano apresenta-se como prática pedagógica promissora, ainda que desafiadora. As narrativas densas e simbólicas da autora requerem, por parte do docente, planejamento criterioso, sensibilidade didática e domínio teórico-metodológico, a fim de orientar os alunos na decodificação dos elementos narrativos e na construção de sentidos. Clarice Lispector, ao abordar temas como o desejo, a ruptura, a descoberta, a fragilidade e a transformação subjetiva, oferece aos estudantes a possibilidade de refletirem sobre questões fundamentais da existência humana, em consonância com suas vivências adolescentes.

Mais que isso, nossa proposta parece ter promovido uma aproximação dos estudantes com a leitura, em diversos níveis e em diferentes proporções. Muitos, além de participarem ativamente das atividades, demonstraram com respostas no diário que se sentiam mais capazes de ler, mais interessados na leitura. Esse jogo entre interesse e capacidade, sabemos, se retroalimenta e da mesma forma que se sentir incapaz oblitera o interesse, sentir-se habilitado a compreender e dar sentido aos textos eleva a atração pelo escrito. É numa prática contínua e consistente de leitura que se formam leitores. Tal formação, porém, se dá em ritmos e dimensões diferentes para cada sujeito – afinal, segundo o Existencialismo, somos livres e únicos; pelo que nenhum programa ou objetivo pode ou deve se abater sobre os jovens, subjuguando-os. Nesse sentido, é papel docente dar oportunidades de qualidade a todos, que as aproveitaram conforme possam e desejem.

Essa perspectiva é confirmada devido aos aprendizados que obtive com o curso PROFLETRAS que me proporcionou uma leitura mais crítica e ampla sobre metodologias de leitura, possibilitando que em sala de aula, desenvolvesse propostas interdisciplinares, como por exemplo o trabalho com o Existencialismo. Tais experiências demonstram que a união teoria e prática não apenas qualifica a prática docente, mas que também enriquece a experiência leitora do

aluno, favorecendo o desenvolvimento do pensamento crítico, da empatia e da criatividade, desenvolvendo competências leitoras vistas como indispensáveis ao ensino acadêmico, profissional e social, perpetuando a leitura como veículo de transformação pessoal e coletiva.

A literatura, nesse contexto, deixa de ser apenas um conteúdo curricular para se tornar uma experiência formadora. Ela permite que os alunos ampliem sua visão de mundo, reflitam sobre valores essenciais da vida em sociedade e pode encontrar sentidos para sua existência. Esse processo vai ao encontro do que se entende por formação do cidadão reflexivo – alguém capaz de ler o mundo com profundidade, ouvir o outro com empatia e agir de forma ética e responsável na coletividade.

## REFERÊNCIAS

- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. A Pesquisa-ação como Instrumento de Análise e avaliação da Prática Docente. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.13, n.48, p. 383-400, jul./set. 2005.
- ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- BARBOSA, Begma Tavares. Letramento literário: sobre a formação escolar do leitor jovem. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 145-167. mar. / ago. 2011.
- BEAUVOIR, Simone de. **Moral da Ambiguidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- BERNARDO, André. No ano de seu centenário, Clarice Lispector é a escritora brasileira mais traduzida no mundo. **Terra**, Rio de Janeiro, RJ, 9 dez. 2020. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/no-ano-de-seu-centenario-clarice-lispector-e-a-escritora-brasileira-mais-traduzida-no-mundo,accc985f3d4534b02f4ec031852ab532ck930bd4.html> . Acesso em: 07 mai. 2024.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Trad. Arlene Caetano, 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CAMUS, Albert. **O mito de Sísifo**. Trad. Ari Roitman e Paulina Watch. Rio de Janeiro: Record, 2018.
- CÂNDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CÂNDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4ª ed. São Paulo: Duas cidades / Ouro sobre azul, 2004, p. 169-191.
- CARNEIRO, Cleiton Gomes. **Reflexões sobre projeto de vida e sua construção**: a contribuição da filosofia existencialista de Sartre junto aos alunos do ensino. 2021. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade Federal do Ceará, Instituto de cultura e Arte, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Fortaleza, 2021.
- CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Retratos da leitura no Brasil**. Cenpec, 2024. Disponível em: <https://saberespraticas.cenpec.org.br/tematicas/retratos-da-leitura-no-brasil-por-que-estamos-perdendo-leitores>. Acesso em: 10 jun. 2024.
- CHAMBERS, Aidan. **Diga-me**: como incentivar crianças a ler com gosto. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- COSSON, Rildo, **Letramento literário**: teoria e prática. 2. Ed., 7ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

CURADO, Maria Eugenia Kalíope. Clarice Lispector nas trilhas do surrealismo. **Kalíope**, São Paulo, ano 4, n. 7, p. jan./jun., 2008.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do Discurso**: reflexões introdutórias. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. Retratos da Leitura no Brasil. Ministério da Cultura – MINC, Governo Federal, 2024. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/pesquisas-retratos-da-leitura/as-pesquisas-2/>. Acesso em: 15 out. 2024.

KAUARK, Fabiana; MANHÃES, Fernanda; MEDEIROS, Carlos. **Metodologia da pesquisa**: Guia prático. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2011.

LAKATOS, Eva e Marconi, Marina. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Atlas, 1992.

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

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

LISPECTOR, Clarice. **A paixão segundo G.H.** 1. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LISPECTOR, Clarice. **Laços de Família**. Editora Rocco, 1998.

MACEDO, Éder Alves de. **Dos limites da existência**: o existencialismo em A Paixão Segundo G.H., de Clarice Lispector. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/103882>. Acesso em: 15 jul. 2024.

MARQUES, Maria Helena **Como educar bons valores**: desafios e caminhos para trilhar uma educação de valor. São Paulo: Paulus, 2012.

NEGÓCIO SC. **Livros no Brasil**: pesquisa revela hábito de leitura no País. Negócio SC, 2023. Disponível em: <https://www.negociossc.com.br/blog/livros-no-brasil-pesquisa-revela-habito-de-leitura-no-pais/#:~:text=Os%20principais%20motivos%20para%20n%C3%A3o%20comprar%20livros>. Acesso em: 10 jun. 2024.

PRADO, Milton Cássio Andrade do. **Leitura e humanização: o letramento literário em uma abordagem crítica.** 2023. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Nacional, 2023. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11612/5286> – Acesso em: 03 jun. 2023.

PRODANOV, Cleber; FREITAS, Ernani. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SAMPIERI, Colado e Lúcio. **Metodologia de Pesquisa.** 5. ed. Porto Alegre: Penso: 2013.

SARTRE, Jean-Paul. **O Existencialismo é um humanismo.** Trad. Rita Correia Guedes. Paris: Les Éditions Nagel, 1970.

SCHMIDT, Rita Terezinha. A teia sutil de uma poética feminista. **Cult**, 7 dez. 2020. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/teia-sutil-de-uma-poetica-feminista/>. Acesso em: 01 mai. 2024.

SOUZA, Raquel Cristina de Souza e. **A escuta sensível na formação do leitor literário.** São Paulo: Parábola Editorial, 2020.

SOUZA, Raquel Cristina de Souza e. Das (im) possibilidades de avaliar a leitura literária na escola: um estudo de caso. **Santa Cruz do Sul**, v.43, n. 78, p. 78-90, set./dez. 2018. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo>. Acesso em: 01 mai. 2024.

SOUZA, Raquel Cristina de Souza e. O diário de leitura no ensino fundamental: considerações iniciais. **Revista Cerrados**, v. 25, n. 42, p. 181–209, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/25332>. Acesso em: 25 fev. 2024.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VEIGA, Edison. Como Clarice Lispector conquistou o público estrangeiro. **DW Brasil**, 10 dez. 2020. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/como-clarice-lispector-conquistou-o-p%C3%BAblico-estrangeiro/a-55879876>. Acessado em: 01 mai. 2024.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS  
ORIENTADOR: PROF. DR. FERNANDO MAUÉS DE FARIA  
ORIENTANDO: RAIMUNDO FARIAS DE LIMA

#### QUESTIONÁRIO DO ESTUDANTE

Este questionário tem o propósito de traçar um perfil de leitor da turma. Por essa razão você deve responder com cautela para que o mediador de leitura possa realizar a intervenção apropriada para chegar a resultados significativos.

1. Em relação à liberdade individual, marque a opção com que você concorda:
  - ( ) Acredita que somos livres para fazer nossas próprias escolhas.
  - ( ) Acredita que há limitações externas que nos impedem de exercer nossa liberdade de escolhas.
  
2. Você sente que é responsável pelas suas próprias ações e decisões?
  - ( ) Sim ( ) Não
  
3. Como você lida com as consequências das suas escolhas? Marque as opções que estiverem de acordo com sua atitude.
 

a) ( ) Assumindo a responsabilidade.	b) ( ) Negando ou ignorando.
c) ( ) Lidando com arrependimento.	d) ( ) refletindo e aprendendo.
e) ( ) Buscando ajuda e apoio.	f) ( ) Adaptando-se e superando.
g) ( ) Repetindo padrões comportamentais.	h) ( ) Buscando redenção ou perdão
  
4. Você já experimentou momentos de angústia existencial, nos quais se sentiu confrontado com a falta de sentido ou propósito na vida, ou seja, teve que escolher qual caminho seguir e sentiu o peso ao tomar essa decisão?
  - ( ) Sim ( ) Não
  
5. Em relação ao significado e propósito na vida, marque a opção que você achar conveniente.
  - ( ) Acredita que existe um significado absoluto na vida, ou seja, único e verdadeiro.
  - ( ) Acredita que cada pessoa deve encontrar seu próprio propósito.
  
6. Como você lida com a incerteza sobre o sentido da existência humana, ou seja, ficar diante da liberdade e responsabilidade de escolhas? Marque as opções que estiverem de acordo com a sua atitude.
  - ( ) Participando de discussões sobre filosofia existencial e contemplação profunda sobre as próprias crenças e valores.
  - ( ) Buscando uma conexão e significado relacional, já que, algumas pessoas encontram sentido na vida por meio de relacionamentos significativos com outras pessoas, seja com amigos, familiares, parceiros românticos ou comunidades sociais, pois essas conexões humanas podem fornecer um senso de propósito e pertencimento que ajuda a mitigar as incertezas existenciais.

( ) Engajamento em atividades criativas e produtivas, pois envolvimento em atividades criativas, como arte, música, escrita ou qualquer forma de expressão artística, pode oferecer uma saída para explorar e expressar sentimentos existenciais

( ) Prática espiritual ou religiosa, uma vez que, para muitas pessoas, a prática espiritual ou religiosa oferece uma estrutura de significado e uma fonte de orientação moral em meio às incertezas da existência.

( ) Aceitação da incerteza e vivência no Momento Presente, pois algumas pessoas adotam uma abordagem de aceitação da incerteza, reconhecendo que o sentido da vida pode ser complexo e mutável ao longo do tempo. Em vez de procurar respostas definitivas, elas se concentram em viver plenamente no momento presente e encontrar significado nas experiências diárias.

7. Em relação às afirmações sobre a Morte e a Finitude. Quais você considera mais importantes para que um indivíduo viva sem desespero ou se acomode por saber que pode morrer a qualquer instante?

( ) Aceita a mortalidade como uma realidade fundamental da vida humana. Isso envolve reconhecer que a morte é inevitável e universal, e que todos os seres humanos estão sujeitos a ela.

( ) Saber que nossa vida é limitada nos lembra da importância de viver plenamente no momento presente e de buscar significado e propósito em nossas ações.

( ) A consciência da morte pode servir como uma motivação para viver autenticamente e de acordo com nossos próprios valores e crenças. Sabendo que nossa vida é finita, os existencialistas argumentam que devemos aproveitar ao máximo o tempo que temos e buscar uma vida significativa e autêntica.

( ) Os existencialistas enfatizam a importância da responsabilidade individual na forma como enfrentamos a morte. Em vez de esperar passivamente pela morte, somos encorajados a assumir responsabilidade por nossas vidas e a viver de acordo com nossos próprios valores e escolhas, mesmo em face da morte iminente.

( ) Não devemos dar importância à morte já que é a única certeza de que temos nesta vida.

8. A consciência da morte influencia suas escolhas e perspectivas sobre a vida? Sim ou não. Justifique.

---



---



---

## SOBRE SEU HÁBITO DE LEITURA

9. Com que frequência você lê livros literários por semana?

( ) Não lê. ( ) 2h. ( ) 3h. ( ) 4h ( ) Todos os dias da semana.

10. Quais tipos de livros você mais gosta de ler?

( ) Romance. ( ) Ficção científica.

( ) Fantasia. ( ) Mistério.

( ) Conto ( ) Crônica.

11. Você costuma ler em formato:

( ) físico (livros impressos) ( ) digital (e-books, aplicativos de leitura)?

12. Você prefere ler:

( ) em casa. ( ) na escola. ( ) em locais públicos como bibliotecas ou cafés, etc.

13. Você costuma compartilhar suas leituras com amigos ou familiares? Se sim, de que maneira?

---

---

14. Como você escolhe os livros que vai ler?

( ) Recomendações de amigos. ( ) Resenhas online.

( ) Sugestões de professores, etc.

15. Qual foi o último livro que você leu e gostou? Por quê?

---

---

16. Existe algum autor ou autora que você admira ou cujos livros você sempre gosta de ler?

.....

---

17. Como a leitura contribui para o seu desenvolvimento pessoal e acadêmico?

---

18. O que poderia ajudá-lo a ler mais ou a se interessar mais pela leitura?

---

---