

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM
INSTITUTO DE FILOSOFIA CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - IFCHS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA PROF-
FILO/NÚCLEO UFAM
MESTRADO

SAFIRA PEREIRA SOUZA DA SILVA

**FILOSOFAR COM CLARICE LISPECTOR:
o conto Amor como recurso para o ensino do Existencialismo**

MANAUS/AM

2025

SAFIRA PEREIRA SOUZA DA SILVA

**FILOSOFAR COM CLARICE LISPECTOR:
o conto Amor como recurso para o ensino do Existencialismo**

Dissertação apresentada ao Programa de PósGraduação Profissional em Filosofia – PROFFILO, Núcleo UFAM, sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Rubens de Souza Costa, como requisito para obtenção do título de Mestre em Filosofia.

MANAUS/AM

2025

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S586f	Silva, Safira Pereira Souza Da Filosofar com Clarice Lispector: o conto Amor como recurso para o ensino do existencialismo / Safira Pereira Souza Da Silva. - 2025. 101 f. : il., color. ; 31 cm. Orientador(a): Carlos Rubens de Souza Costa. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Manaus, 2025. 1. Literatura e Filosofia. 2. Ensino de Filosofia. 3. Existencialismo sartreano. 4. Hermenêutica de Paul Ricoeur. 5. Narrativa literária. I. Costa, Carlos Rubens de Souza. II. Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Filosofia. III. Título
-------	---

SAFIRA PEREIRA SOUZA DA SILVA

**FILOSOFAR COM CLARICE LISPECTOR:
o conto Amor como recurso para o ensino do Existencialismo**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Carlos Rubens de Souza Costa – UFAM (Presidente Orientador)

Prof. Dr. Esteban Reyes Celedón – UFAM (Membro externo)

Prof. Dr. Harald Sá Peixoto Pinheiro – UFAM (Membro interno)

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao universo e às boas energias que me acompanharam ao longo deste percurso e tornaram possível a conclusão desta pesquisa. À minha mãe, pelo acolhimento, pela escuta constante e pelo apoio incondicional durante todo o processo. À minha cachorra Bella, pela companhia silenciosa e fiel nos momentos de escrita e reflexão. Aos professores, e mais especialmente ao Prof. Carlos Rubens cujos ensinamentos foram fundamentais para a construção deste trabalho. Ao **PROF-FILO**, por acreditar na relevância desta pesquisa e incentivar seu desenvolvimento. Aos colegas, pelas trocas, diálogos e aprendizados compartilhados ao longo dessa trajetória.

Liberdade é pouco. O que desejo ainda não tem nome.

Clarice Lispector

RESUMO

Este trabalho investiga o uso da literatura como recurso metodológico para o ensino de Filosofia na Educação Básica, a partir de uma articulação entre o existencialismo sartreano e a hermenêutica de Paul Ricoeur. O objeto de estudo é o conto “*Amor*”, de Clarice Lispector, analisado como expressão literária de temas existenciais e como dispositivo pedagógico capaz de mediar a relação entre a experiência vivida dos estudantes e a reflexão filosófica conceitual. Parte-se da compreensão de que a narrativa literária não constitui apenas um adorno didático, mas um espaço formativo no qual se configuram sentidos sobre o ser, a liberdade, a responsabilidade e a condição humana.

Do ponto de vista teórico, o trabalho fundamenta-se na fenomenologia e no existencialismo de Jean-Paul Sartre, especialmente nas categorias de ser em-si e ser para-si, bem como na noção ricoeuriana de narrativa como mediação entre tempo, experiência e compreensão de si. Metodologicamente, adota-se uma abordagem qualitativa de caráter hermenêutico, orientada pela leitura interpretativa do texto literário e pela análise de sua potencialidade didático-pedagógica no contexto escolar.

Como resultado, é elaborada uma proposta metodológica interdisciplinar que integra literatura e Filosofia no Ensino Médio, estruturada em etapas de leitura, problematização, discussão conceitual e produção reflexiva. Essa proposta culmina na construção de um produto educacional voltado à prática docente, oferecendo orientações, atividades e estratégias para a aplicação do conto em sala de aula como meio de introdução e aprofundamento de conceitos centrais do existencialismo. Conclui-se que a articulação entre narrativa literária e reflexão filosófica favorece o desenvolvimento da autonomia interpretativa, da sensibilidade ética e da consciência crítica dos estudantes, contribuindo para uma formação que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos e se orienta pela experiência de sentido.

Palavras-chave: Literatura e Filosofia; Ensino de Filosofia; Existencialismo Sartreano; Hermenêutica de Paul Ricoeur; Narrativa Literária; Produto Educacional.

ABSTRACT

This study investigates the use of literature as a methodological resource for teaching Philosophy in Basic Education, through an articulation between Sartrean existentialism and Paul Ricoeur's hermeneutics. The object of analysis is the short story "**Amor**" by Clarice Lispector, examined both as a literary expression of existential themes and as a pedagogical device capable of mediating the relationship between students' lived experience and conceptual philosophical reflection. The research is grounded in the understanding that literary narrative is not merely a didactic ornament, but a formative space in which meanings related to being, freedom, responsibility, and the human condition are configured.

From a theoretical perspective, the study draws on Jean-Paul Sartre's phenomenology and existentialism, especially the categories of being-in-itself and being-for-itself, as well as on Ricoeur's notion of narrative as a mediation between time, experience, and self-understanding. Methodologically, it adopts a qualitative, hermeneutic approach, guided by the interpretative reading of the literary text and the analysis of its didactic and pedagogical potential in the school context.

As a result, an interdisciplinary methodological proposal is developed, integrating literature and philosophy in secondary education. This proposal is structured in stages of reading, problematization, conceptual discussion, and reflective production. It culminates in the creation of an educational product aimed at teaching practice, offering guidelines, activities, and strategies for applying the short story in the classroom as a means of introducing and deepening key concepts of existentialism. The study concludes that the articulation between literary narrative and philosophical reflection fosters students' interpretative autonomy, ethical sensitivity, and critical awareness, contributing to a form of education that goes beyond the mere transmission of content and is oriented toward the experience of meaning.

Keywords: Literature and Philosophy; Philosophy Teaching; Sartrean Existentialism; Paul Ricoeur's Hermeneutics; Literary Narrative; Educational Product.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	5
RESUMO	7
ABSTRACT	8
SUMÁRIO.....	9
INTRODUÇÃO.....	10
1 Filosofia e Literatura: Diálogos sobre a Condição Humana.....	14
1.1 Entre Pensamento e Narrativa: Conexões históricas entre Filosofia e Literatura	14
1.2 Um possível diálogo filosófico e literário	15
1.3 A Literatura como Espelho e Experiência da Condição Humana	22
1.4 Narrativa e Existência: Leituras sobre a Vida	30
1.5 O Resgate da Literatura no Ensino Básico: Reflexões a partir de “Literatura em Perigo”	34
2 O Existencialismo na Literatura: Liberdade, Consciência e Responsabilidade... 40	40
2.1 Existencialismo sartriano: uma escolha	45
2.2 O uso do conto Amor, de Clarice Lispector, como recurso didático para o ensino do existencialismo sartriano no ensino médio.	47
2.3 A existência precede a essência.....	49
2.4 Liberdade: condenados a ser livres.....	51
2.5 A vida em modo automático (o ser - em – si) à retomada da consciência (o ser – para – si).....	52
2.6 O Jardim da Angústia: Encontro com a Liberdade e o Abismo	58
2.7 Absurdo: o mundo sem justificativas.....	60
2.8 Má-fé: uma auto distração.....	62
2.9 Responsabilidade: Ser o Autor de Si Mesmo	64
3 Interdisciplinaridade no Ensino Médio: Fundamentos Teóricos e Práticas Pedagógicas	67
3.1 Competências e Habilidades: Fundamentação Legal	67
3.2 Interdisciplinaridade: Reflexões e Perspectivas	69
3.3 Planejamento Escolar: Um Instrumento Essencial	73
3.4 Interdisciplinaridade em Ação: Sequências Didáticas como Abordagem Metodológica.....	77

3.5	Descrição da Sequência Didática Interdisciplinar	79
	Tabela 1 - Sequência Didática Interdisciplinar: Uma Sugestão Aplicável.....	88
	Tabela 1 - Sequência Didática Interdisciplinar: Uma Sugestão Aplicável (continuação)	89
4	REFERÊNCIAS	90
5	APÊNDICE.....	95
	Apêndice A – Categorias Fundamentais do Existencialismo Sartreano.....	95
	Apêndice B – Síntese das Principais Escolas Literárias Mencionadas	98

INTRODUÇÃO

Dentre as dificuldades encontradas, no cotidiano escolar, por professores que lecionam filosofia no ensino médio, três merecem destaque. Em primeiro lugar, a dificuldade sentida pelos estudantes em relação ao caráter teórico, conceitual e frequentemente abstrato do discurso filosófico. Essas características distanciam esse discurso, dos alunos, gerando entre eles uma espécie de estereótipo: enquanto alguns veem a Filosofia como um conhecimento restrito e erudito, inacessível para a maioria; outros a consideram desnecessária, sem aplicação prática para suas vidas.

Outra dificuldade enfrentada no ensino de Filosofia é a maneira como a disciplina, muitas vezes, é trabalhada de forma isolada dentro do currículo escolar. Sem um diálogo efetivo com outras áreas do conhecimento, e inserida em uma estrutura curricular compartimentalizada, a ausência de uma abordagem interdisciplinar faz com que a Filosofia perca seu potencial como instrumento de reflexão, limitando-se a uma esfera teórica desconectada de outras experiências pedagógicas. Essa dissociação, como consequência, não só afasta ainda mais a percepção da relevância da filosofia para o estudante, mas também compromete uma compreensão mais ampla e integrada dos conteúdos escolares, que poderia ser enriquecida, pelo contato com outras áreas como a Literatura, a História e ou a Sociologia.

A terceira dificuldade destacável e que agrava esse cenário é a pequena carga horária da disciplina no ensino básico, que restringe o tempo disponível para o desenvolvimento de debates e leituras mais aprofundadas. Com um tempo reduzido de aulas, torna-se um desafio significativo trabalhar tanto a compreensão das categorias filosóficas quanto a aplicação destas na vida cotidiana dos estudantes. Esse fator reforça a necessidade de estratégias metodológicas que tornem a abordagem filosófica mais acessível e eficiente dentro do curto espaço de tempo disponível.

Essas duas últimas dificuldades são de natureza mais pedagógica do que filosófica. Acreditamos que a adoção de uma abordagem interdisciplinar de ensino da filosofia poderia ser extremamente útil para atenuá-las. Essa abordagem poderia tirar a filosofia de seu isolamento e compensar a carga horária reduzida ao integrar conceitos filosóficos em outras

disciplinas, tornando a aprendizagem mais significativa, contextualizada e eficiente. Ou seja, ela permitiria integração e maximização do uso do tempo disponível ao fazer da filosofia um eixo transversal que enriquece todo o currículo escolar.

Entendemos que essa abordagem pode ser um roteiro também, para enfrentarmos o primeiro problema. Vamos examiná-lo com mais atenção. Ao observamos a relação conflituosa entre estudantes do ensino básico e o discurso filosófico, constatamos que este diminui quando se conecta com a experiência de vida. É o que ocorre quando trabalhamos com temas característicos das filosofias da existência – como empatia, amor, liberdade, autoconsciência, má-fé, etc. – que dialogam com situações mais concretas de suas vivências. Essa aproximação parece mostrar que a utilização da analítica existencial no ensino de filosofia é um promissor recurso para provocar uma rica experiência pedagógica e reflexiva, na medida em que esta examina situações fundamentais na vida de todos os seres humanos.

Porém, pode-se perguntar se essa aproximação por meio de temas, por si só, é suficiente para romper a barreira entre os estudantes e o discurso filosófico. Afinal, embora os existencialistas tenham-se dedicado a refletir sobre temas concretos da vida humana, eles ainda operam com a linguagem conceitual filosófica. Conceitos como “ser”, “nada”, “ser-em- si”, “ser-para-si”, “essência”, “existência” e tantos outros que constituem o vocabulário filosófico existencialista podem dificultar a compreensão dos estudantes do ensino básico.

Esse caráter do discurso conceitual não passou despercebida aos olhos de vários pensadores ligados às filosofias da existência – como Jean-Paul Sartre, Simone de Beauvoir, Albert Camus e Gabriel Marcel – que, para superá-la e ampliar a compreensão de suas ideias, recorreram a diversos gêneros literários, como o conto, o romance, o drama e a tragédia.

Assim, como esses pensadores, compreendemos que a conexão entre a educação, a vida e a filosofia requerem uma ponte, e a literatura pode se apresentar como o meio privilegiado para transformar conceitos em imagens concretas, tornando o pensamento filosófico mais próximo da experiência vivida. E isso nos leva à hipótese de que o uso do texto literário pode ser um valioso recurso didático nas aulas de filosofia.

Neste sentido, esta dissertação faz uma proposta de utilização interdisciplinar da literatura como ferramenta pedagógica no ensino de Filosofia, com ênfase na maneira como o conto **Amor** (1960/2009), de Clarice Lispector (1920-1977), pode servir como um recurso para o ensino do existencialismo.

Essa proposta envolverá certamente o professor de literatura, mas poderá também envolver outros professores de outras disciplinas como o de história ou de sociologia. O fato de relacionarmos esta proposta com outras áreas, no entanto, não lhe

retira o caráter eminente filosófico. Isso fica evidenciado já pelo próprio objeto dessa proposta de ensino: o existencialismo de Jean-Paul Sartre e Simone de Beauvoir, com especial ênfase em seus conceitos centrais: liberdade, angústia, má-fé, responsabilidade, absurdo. Em sua extensa obra filosófica, Sartre aborda a experiência humana como uma constante luta pela liberdade e pela autenticidade, temas que ressoam fortemente na narrativa de *Lispector*.

Mas essa dimensão filosófica de nossa proposta fica ainda mais evidente pela sua fundamentação filosófica. Por um lado, ela revisa relação literatura e Filosofia, ao longo da história; por outro, ela se serve da abordagem da hermenêutica filosófica de Paul Ricoeur (1913-2005) sobre a narrativa, abordagem que nos dá um embasamento para entendermos o papel da narrativa nas vidas das pessoas e avaliarmos o quanto ela pode ser útil no ensino não só da literatura e da história, mas também para o ensino da filosofia. Com efeito, Ricoeur sugere que a vida humana, embora caótica, adquire sentido ao ser contada e interpretada. Para o filósofo, a narrativa organiza a experiência, dando-lhe uma estrutura com começo, meio e fim, e a ação de narrar é fundamental para a compreensão de quem somos e como agimos. A vida, nesse sentido, não é apenas vivida, mas construída através das histórias que contamos sobre ela. Nesse processo, a leitura desempenha um papel crucial, pois nos permite habitar a história contada e, assim, ressignificar a nossa própria experiência. O encontro entre o mundo do texto e o do leitor pode ser um processo que desafia a nossa compreensão sobre nós mesmos, abrindo a possibilidade para nos transformarmos. As implicações pedagógicas desse modo de entender a narrativa não são difíceis de avaliar.

A proposta metodológica consiste em usar o conto em questão como um disparador para discussões filosóficas sobre o existencialismo, facilitando a compreensão de conceitos abstratos e engajando os alunos de maneira mais profunda no conteúdo filosófico. Além disso, a proposta inclui a elaboração de um produto educacional, ao final, que visa estruturar e sistematizar a aplicação do conto no ensino de Filosofia, oferecendo sugestões práticas e criativas para professores que desejam integrar a literatura à sala de aula. Serão utilizadas atividades interdisciplinares que promovam a interação entre Filosofia e Literatura.

O trabalho está organizado em três seções principais. O primeiro capítulo é dedicado à fundamentação teórica, abordando a relação entre literatura e filosofia, além de discutir o papel da literatura no ensino básico e seu potencial pedagógico, tomando como base a teoria hermenêutica da narrativa proposta por Paul Ricoeur. Como se trata

de um projeto interdisciplinar que envolve a literatura, também recorre às considerações do filósofo e teórico da literatura Tzvetan Todorov (1939–2017) sobre o ensino da literatura. O segundo capítulo tem como foco a análise do conto **Amor**, de Clarice Lispector, destacando como a autora utiliza a narrativa para explorar temas existenciais. O terceiro e último capítulo apresenta a proposta metodológica de ensino, demonstrando a utilização do conto **Amor** como recurso pedagógico para o ensino de Filosofia. Esse capítulo enfatiza a interdisciplinaridade por meio de uma sequência didática.

Ao articular Filosofia, Literatura e Educação, esta pesquisa busca demonstrar que a reflexão filosófica não precisa ser um exercício abstrato e distante da realidade do aluno. Pelo contrário, a literatura, ao representar situações humanas concretas, ajuda a ilustrar conceitos filosóficos de forma mais próxima da experiência dos alunos, tornando-os mais compreensíveis e significativos. Assim, espera-se que este estudo contribua para repensar as práticas pedagógicas e reforçar a potência da literatura como caminho para a Filosofia no ensino básico.

1 Filosofia e Literatura: Diálogos sobre a Condição Humana

1.1 Entre Pensamento e Narrativa: Conexões históricas entre Filosofia e Literatura

Dentre os desafios do cotidiano escolar, destaca-se a dificuldade dos estudantes em relação ao caráter teórico, conceitual e frequentemente abstrato do discurso filosófico. Esse distanciamento gera diferentes percepções entre os alunos: enquanto alguns veem a Filosofia como um conhecimento restrito a eruditos, inacessível para a maioria, outros a consideram desnecessária, sem aplicação prática para suas vidas. Essas concepções acabam reforçando o estereótipo de que a disciplina é excessivamente difícil ou irrelevante, dificultando seu engajamento em sala de aula.

Por outro lado, observamos que a relação conflituosa entre estudantes do ensino básico e a Filosofia diminui quando as aulas se conectam com a realidade de vida dos mesmos. É o que ocorre quando trabalhamos com temas característicos das filosofias da existência, como empatia, amor, liberdade, autoconsciência e má-fé que refletem situações mais concretas de suas jovens vidas. Essa aproximação torna possível uma experiência filosófica e reflexiva, pois a análise existencial examina situações comuns e universais fundamentais para a vida humana.

A partir disso, cabe perguntar se essa perspectiva, por si só, é suficiente para romper a barreira entre os estudantes e a Filosofia. Afinal, embora os existencialistas tenham se dedicado a refletir sobre temas concretos da vida humana, ainda operam dentro da linguagem conceitual filosófica, o que pode dificultar a compreensão dos estudantes do ensino básico. Se a Filosofia, por si só, bastasse para tornar essas reflexões acessíveis nesse contexto, não haveria necessidade de recorrer a outros recursos didáticos. Os próprios pensadores existencialistas reconheceram essa limitação e, por isso, lançaram mão da literatura como um meio de ampliar o alcance de suas ideias. Assim, como eles, compreendemos que a conexão entre vida e filosofia requer uma ponte, e a literatura se apresenta como o meio privilegiado para transformar conceitos em imagens concretas, tornando o pensamento filosófico mais próximo da experiência vivida.

1.2 Um possível diálogo filosófico e literário

Uma proposta interdisciplinar supõe previamente que as disciplinas postas em relação apresentem algum ponto de convergência que torne possível o diálogo entre elas. É nesse horizonte que se insere a presente investigação, ao buscar compreender de que modo a Filosofia e a Literatura, historicamente entrelaçadas, podem estabelecer uma interlocução produtiva. Ao revisitar a História da Filosofia, observa-se que, em diversos momentos, o pensamento filosófico se aproximou da narrativa literária como meio de reflexão e de expressão simbólica das inquietações humanas. Por sua vez, a Literatura, ao retratar a condição humana em sua complexidade, oferece à Filosofia um campo fecundo de interpretação e questionamento. Assim, o diálogo entre essas duas áreas revela-se não apenas possível, mas necessário à compreensão mais ampla da experiência humana.

Na Grécia antiga, há muito sabemos, havia uma variedade de gêneros literários, que ocupavam um papel fundamental na construção do pensamento e na problematização da vida humana, social e política. O poema épico, por exemplo, tinha o objetivo principal de preservar e transmitir os mitos da cultura grega,¹ mas, para além disso, também buscava explorar questões morais, éticas e filosóficas. O maior exemplo desse tipo de narrativa foram os poemas homéricos, **Ilíada e Odisseia**. Na **Ilíada**, por exemplo, destacam-se ensinamentos sobre honra e lealdade, tecendo uma construção complexa entre deuses e mortais. Na **Odisseia**, como mostrou, Martha Nussbaum (2015), pode-se encontrar não só a jornada do herói, mas também a questão da prudência prática (*Phronesis*) e a importância da experiência na formação do caráter ético.

A comédia, outro gênero literário, abordava questões sociais, políticas e culturais de forma satírica e humorística. Por meio de diálogos inteligentes e personagens caricatos, a comédia grega frequentemente criticava costumes, instituições e figuras públicas, convidando o público a questionar a sociedade em que vivia e a repensar suas próprias convicções. Em **As Nuvens**, de Aristófanes, por exemplo, o filósofo Sócrates é retratado como um sofista, um manipulador retórico, que subverte valores atenienses. Nessa peça, a retórica é apresentada como um instrumento para justificar práticas

¹ Neste trabalho, o termo “cultura” é compreendido como o conjunto de valores, práticas, narrativas e formas de compreensão do mundo que orientam a experiência humana em um determinado contexto histórico. Assim, ao se referir à cultura grega, considera-se o horizonte simbólico, filosófico e formativo no qual se articulam modos de pensar, educar e narrar a condição humana.

moralmente questionáveis, como a trapaça, a manipulação e a subversão de valores. Assim, a peça evidencia o conflito entre a manutenção e a ruptura dos valores predominantes na época.

A tragédia, talvez o gênero literário que mais intimamente dialoga com a Filosofia, revela-se como uma via privilegiada de exploração da condição humana. Não por acaso, Aristóteles, ao refletir sobre a arte trágica na **Poética** (1994), afirma que sua finalidade não está apenas no enredo, mas na catarse, essa purgação simbólica das emoções de medo e piedade que, ao atingir o espectador, revela algo essencial da existência.

Nussbaum (2015) retomou a **Poética** e a **Ética a Nicômaco**, de Aristóteles, mostrando que o filósofo reconhece a importância das emoções e da *aisthesis* (percepção moral) na deliberação ética, em contraste com concepções mais racionalistas de outros filósofos, como a Platão. Ela retomou também a ideia de Aristóteles de que uma vida humana boa ("*Eudaimonia*") é inerentemente vulnerável à sorte e a fatores externos incontrolláveis. Com base esses pressupostos ela analisou várias tragédias gregas (como a trilogia da **Oresteia**, de Ésquilo; as tragédias de Sófocles, como **Édipo Rei**, **Antígona** e **Édipo em Colono** e peças de Eurípedes, como **Medeia**, **Hércules** e **As Bacantes**), demonstrando que essas obras contêm uma importante dimensão ética e são uma fonte essencial da sabedoria ética grega.

Vejamos agora as coisas pelo lado da filosofia. Em sua fase embrionária, isto é, no período pré-socrático, ela caminhava juntamente com a literatura, sem fronteiras nítidas entre suas áreas de atuação, já que suas identidades ainda não estavam completamente definidas.

Em princípio, a questão do relacionamento da Filosofia com a Literatura é um caso particular do nexo entre o conhecimento racional, reflexivo, e o aspecto formador, de criação verbal — a *poiesis* — do literário, extensivo ao processo de conhecimento teórico (Nunes, 2012, p. 179).

A partir de Sócrates a filosofia começou a trilhar um caminho de crescente distanciamento de outros domínios culturais, que passaram a ser considerados por ela como inferiores. Sócrates em busca de uma linguagem na qual as palavras empregadas fossem definidas com precisão, acaba eliminando a possibilidade da polissemia que caracteriza a literatura. A literatura, por sua vez, encontrava na riqueza de suas imagens e na liberdade de expressão um terreno fértil para a exploração da experiência humana e da criatividade. Ainda assim, é possível afirmar que as duas ainda se relacionavam.

Entretanto os Sofistas, contemporâneos de Sócrates, frequentemente utilizavam de recursos estilísticos e linguísticos para criar impacto emocional e persuasivo em seus textos. Nisso mantêm um uso da linguagem que não se distancia muito do uso literário.

Esse cenário, entretanto, começa a mudar a partir do episódio narrado no diálogo **A República**, em que Platão propõe uma crítica rigorosa à poesia, especialmente à épica e à trágica, por considerar que ela poderia prejudicar a formação moral dos cidadãos ao estimular emoções excessivas e irracionais. Embora Platão não tenha defendido a expulsão literal dos poetas da pólis, afinal, ele valorizava a importância dos poetas para a sociedade e tinha admiração pelos poemas homéricos, sugeriu a necessidade de controlar e censurar a produção poética para que esta colaborasse com os objetivos da cidade ideal. Essa postura, ao mesmo tempo crítica e reguladora, marcou uma divisão entre a filosofia e as manifestações tanto da Literatura quanto das artes em geral, evidenciando uma tensão entre o controle racional e a expressão artística na construção da cidade ideal.

Influenciado por diversos fatores históricos, culturais e intelectuais, o interesse platônico de consolidar a Filosofia em uma abordagem mais rigorosa e caracterizá-la como uma investigação racional e sistemática, acabou resultando em uma separação gradual com a Literatura, que era muitas vezes associada à expressão artística emocional e, portanto, irracional.

Nessas condições, a ruptura da Filosofia com o Mito se estende à Poesia que se lhe aparenta, implantando-se a dominância hierárquica da Filosofia — essencialmente metafísica — detentora do conhecimento do verdadeiro ser sobre toda espécie de conhecimento sensível, de antemão qualificado de ilusório (...) (Nunes, 2012, p. 180).

Assim, enquanto a Filosofia passou a investigar questões fundamentais por meio da razão, argumentação lógica e análise crítica, a Literatura explorou temas através de narrativas, metáforas e imagens poéticas. Enquanto a metafísica deteria o conhecimento dito como verdadeiro, a poesia seria, a partir dessa quebra, inferior. Essas diferenças na metodologia e na abordagem passaram a contribuir para a distinção entre os dois campos ao longo dos séculos seguintes.

Essa ambivalência sugere que, embora a filosofia buscasse estabelecer sua supremacia como um sistema de conhecimento racional, ela não podia ignorar completamente o poder formador e comunicativo da literatura. Aristóteles, por outro lado, valorizava a literatura, especialmente a tragédia, como forma de imitação (mimese) que não apenas reproduzia a realidade, mas explorava possibilidades e verdades universais.

A supremacia da razão (logos) em detrimento da sabedoria prática (*Phronesis*), estimulou ao homem a rejeitar ou ignorar as experiências práticas. E ainda assim, as narrativas tiveram grande impacto na sociedade grega, a ruptura instaurada contra a poesia, entendemos a partir do próprio exemplo de Platão, não foi absoluta e nem radical.

Diferentemente de Platão, que considerava a imitação operada pelos poetas como um distanciamento da verdade, rebaixando-a à condição de simulacro, Aristóteles, entendia que as obras dos poetas, ao imitarem as ações humanas, revelavam verdades universais da natureza do homem. Comparando a história e a poesia, na **Poética**, Aristóteles diz que elas diferem porque a primeira diz as coisas que sucederam, e a outra as que poderiam suceder. E acrescenta: “Por isso a poesia é algo de mais filosófico e mais sério do que a história, pois refere aquela principalmente o universal, e esta, o particular” (1451 b). Em outras palavras, enquanto a história relata fatos específicos e ocorridos com pessoas reais e singulares, ficando limitada ao particular, a poesia (especialmente a poesia trágica), na medida em que busca a verossimilhança, relata ações e eventos que poderiam ocorrer com base no que há de universal na natureza humana. É essa capacidade de explorar verdades universais sobre a ação e o pensamento humanos que confere à poesia seu caráter mais filosófico do que a história, segundo Aristóteles.

É relevante mencionar que Aristóteles muito contribuiu para a reflexão sobre a arte literária. Na **Poética**, ele discutiu a natureza da poesia e do drama. Ao analisar os elementos que compõem as tragédias gregas, como enredo, personagens e a importância da imitação e da catarse na arte dramática, suas ideias acabaram por impactar de forma duradoura a poética, especialmente no âmbito da literatura ocidental antiga — da Grécia clássica à Roma, estendendo-se até a Idade Média. Seus conceitos de mimese, catarse e unidade de ação tornaram-se referência fundamental para o estudo e apreciação da literatura e da dramaturgia nesse contexto histórico.

Seguindo nossa linha do tempo, na Idade Média, a poesia era vista como inferior à filosofia e à teologia, devido ao predomínio de uma visão escolástica que privilegiava a razão sobre a imaginação.

Na Idade Média, a tese de que a poesia ensina mais do que a história é inaceitável, porque o saber é essencialmente teológico. A hermenêutica, a da Revelação, preparada desde o platonismo alexandrino (Filon, Orígenes), e ajustada pelos Escolásticos à da interpretação dos signos naturais e sobrenaturais de caráter analógico, incluía a teologia como scientia, ordenadora das artes mecânicas e liberais: permanecia como um dos métodos científicos — e mais fraco porque utilizando símbolos e metáforas,

mas complementava a Teologia, verdades depositadas na Escritura. Poetar nesse sentido é trabalhar em philosophe (Jean de Meung) (Nunes, 2012, p. 181).

Como observa Benedito Nunes (1993/2012), a poesia, em certos períodos, era vista como um complemento da teologia, uma vez que expressava as mesmas verdades presentes nas Escrituras. Essa concepção, contudo, começou a se transformar com o advento do Renascimento, momento em que a literatura conquistou autonomia e prestígio, afirmando-se como um meio legítimo de investigar e representar a experiência humana.

No século XVIII, durante o Iluminismo, a literatura tornou-se um importante meio de expressão filosófica, permitindo a discussão de ideias complexas por meio de recursos como o conto e o romance filosófico. Esse uso da expressão literária permitiu que filósofos como Voltaire, Diderot e Rousseau se aproximassem de um público mais amplo, abordando temas de forma envolvente, ao mesmo tempo em que cumpriam as importantes funções que os intelectuais iluministas atribuíam a si, como ilustrar, esclarecer, mas também criticar toda forma de despotismo e obscurantismo.

O século XVIII foi também o momento em que surgiu a Estética, enquanto disciplina filosófica que estuda a natureza da beleza, da arte e do gosto, investigando a sensibilidade, a percepção e o julgamento sobre o que é belo ou feio. O desenvolvimento da Estética proporcionou as ferramentas conceituais para reconhecer as artes, inclusive a arte literária, como uma esfera autônoma e valiosa da experiência e do conhecimento humano.

No final do século XVIII e início do século XIX, surgiu na Europa, o Romantismo, um movimento ao mesmo tempo artístico e filosófico, que, por meio da emoção e da subjetividade, buscava oferecer uma visão de mundo alternativa à racionalidade dominante durante o Iluminismo. Para eles a poesia não era meramente um adorno, mas uma forma de conhecimento que se equiparava à filosofia, eles viam na poesia a capacidade de expressar ideias e sentimentos que transcendem a lógica e a razão

Friedrich Hegel, por sua vez, via a filosofia como o ápice do conhecimento humano, representando a racionalidade absoluta.

As preleções sobre estética, de Hegel, seriam equívocas a esse respeito: ao mesmo tempo que transportaram a Arte, e primeiramente a Poesia, para o domínio do Espírito Absoluto, assim verdadeiras enquanto pensamento intuitivo, estabeleceram a hegemonia do saber filosófico, absorvendo e superando o poético, na medida em que a Filosofia, como sistema das Idéias, totaliza as, conexões racionais do real (Nunes, 2012, p. 182).

Sendo assim, a poesia, na visão hegeliana, desempenhava um papel complementar, fornecendo uma forma de expressão que capturava as dimensões emocionais e simbólicas da vida humana. Neste aspecto, apesar de as artes, e especialmente a poesia, permitirem a escalada humana ao chamado Espírito Absoluto, reconhecendo seu valor enquanto pensamento intuitivo, Hegel, no fim, estabeleceu a hegemonia do saber filosófico, absorvendo e superando o poético.

Mergulhando em questões mais específicas, a relação entre a Literatura e a existência revela um outro campo fértil para a reflexão. A fenomenologia do início do século XX, com sua ênfase na experiência subjetiva, contribuiu significativamente para reaproximar a poesia da filosofia. De acordo com Benedito Nunes (2012), para Merleau-Ponty, por exemplo, a distância entre as artes e a filosofia é mínima, pois ambas são formas distintas de apreender e expressar a realidade, portanto modos distintos de "dizer o mundo" (Nunes, 2012, p. 183).

Friedrich Nietzsche (1844–1900) trouxe uma contribuição decisiva para o entendimento da relação entre linguagem e filosofia. Para o filósofo, o pensamento filosófico está inevitavelmente vinculado às formas e aos limites da linguagem, uma vez que os conceitos não expressam verdades em si, mas resultam de processos de nomeação, comparação e fixação de sentidos. Em textos como *Sobre Verdade e Mentira no Sentido Extra-Moral*, Nietzsche radicaliza a crítica à tradição metafísica ao afirmar que os conceitos são, em última instância, metáforas que se tornaram convencionais, isto é, construções linguísticas cuja origem criativa foi esquecida.

Essa perspectiva impacta profundamente a filosofia, pois questiona a pretensão de que o pensamento conceitual possa capturar a essência da realidade. Ao revelar que os conceitos são metáforas que se tornaram opacas com o tempo, Nietzsche desestabiliza a confiança depositada pela tradição filosófica na linguagem como instrumento de acesso à verdade. Em sua crítica à metafísica, o filósofo evidencia que a fixação de conceitos imutáveis tende a obscurecer a multiplicidade, a fluidez e o caráter perspectivo da experiência vivida.

Desse modo, a atividade filosófica deixa de ser compreendida como a busca por fundamentos absolutos e passa a ser vista como um exercício interpretativo, situado e histórico, no qual a linguagem não apenas expressa o pensamento, mas participa ativamente de sua constituição. Essa reconfiguração aproxima a filosofia da literatura, na medida em que ambas se apresentam como formas de criação e interpretação de sentidos acerca da experiência humana.

Sem dúvidas o maior legado dessa relação filosofia-literatura se dá em Jean Paul Sartre e Simone de Beauvoir (1908-1986). Sartre, em obras como **A Náusea** (Sartre, 1938/2016) e em contos como **O Muro** (Sartre, 1939/2005), utilizou a narrativa literária para explorar conceitos existencialistas como liberdade, angústia e má-fé. Sua visão de que "a existência precede a essência" ganha densidade quando representada em personagens que enfrentam dilemas éticos e existenciais em situações concretas.

Simone de Beauvoir, por sua vez, em **Os Mandarins** (1954/2008), aborda, por meio da ficção, os dilemas políticos e existenciais do pós-guerra, utilizando a narrativa literária para ilustrar e questionar as tensões entre os indivíduos e a sociedade. Porém, é em sua obra mais famosa **O Segundo Sexo** (1949/2009), que a autora recorre à literatura como uma ferramenta essencial para examinar e desconstruir as construções sociais que perpetuam a opressão de gênero, usando histórias e personagens como exemplos concretos das ideologias que moldam as vivências femininas. Assim, para Beauvoir, a literatura não só complementava, mas enriquecia a filosofia, tornando conceitos abstratos mais acessíveis e compreensíveis por meio da vivência dos personagens e das situações retratadas.

Avançando em nossa retrospectiva filosófica, é possível identificar, ainda, em outros filósofos contemporâneos o uso da literatura como instrumento de reflexão filosófica. É o caso de Hannah Arendt, por exemplo, que recupera a tradição narrativa para criticar regimes totalitários. Em **A condição humana** (Arendt, 2010), ela explora como a ação e a palavra moldam o mundo, considerando o ato de contar histórias não apenas como um gesto literário, mas como uma forma de resistir ao apagamento do significado e à banalização do mal. Martha Nussbaum, outro exemplo, em obras como **A fragilidade da bondade** (2009) e **Cultivando a humanidade** (2015), defende que a literatura é essencial para a formação ética, pois desperta empatia e amplia a compreensão das emoções humanas.

Acreditamos que esta retrospectiva oferece um embasamento inicial para nossa pesquisa, uma vez que é a escrita poética que transmite e preserva o pensamento filosófico. Como aponta Nunes (2012, p. 183) a poesia mostra, faz ver, não especula", como uma força reveladora, que nos coloca diante da experiência sem a necessidade de analisá-la ou explicá-la. Ela nos permite enxergar o mundo de maneira nova, por meio de imagens, sensações e emoções. Por outro lado, "a Filosofia interroga, ordena conceitualmente, estabelece conclusões plausíveis" (Nunes, 2012, p. 183). Apesar de suas diferenças, a relação entre a poesia e a filosofia não é apenas histórica, mas

essencial para compreender a complexidade da existência humana.

Assim, o diálogo entre esses dois campos não é apenas possível, mas necessário. Mas como pensar esse diálogo? De que modo ele se efetua? Essas perguntas indicam o potencial de um encontro fecundo que, ao invés de suprimir diferenças, as celebra como parte da riqueza do pensamento humano.

1.3 A Literatura como Espelho e Experiência da Condição Humana

Vimos, na seção anterior, que Filosofia e Literatura mantiveram uma relação rica e complexa ao longo da história. Agora, nesta seção, apoiados na teoria da narrativa de Paul Ricoeur, veremos não apenas como esses dois discursos se conectam, mas também como eles dialogam com a nossa experiência de vida, possibilitando a construção de uma existência autenticamente humana. Pretendemos demonstrar, ao final desta seção, que um ensino de Filosofia que a articula com a Literatura pode promover, nos estudantes, uma compreensão aprofundada de si mesmo, da sua relação com os outros e da sua relação com o mundo.

Para compor uma teoria na qual esses discursos se conectam à experiência humana, o ponto de partida de Paul Ricoeur reside na célebre afirmação de Sócrates, tal como registrada por Platão após a condenação do filósofo à morte. Na Apologia de Sócrates, lê-se: “A vida não examinada não vale a pena ser vivida” (Platão, Apologia, 38a). Para Sócrates, conforme apresentado por Platão, a filosofia constitui uma prática essencial que permite ao indivíduo examinar a si mesmo, suas relações com os outros e sua conexão com o mundo, tornando possível uma existência dotada de sentido.

Paul Ricoeur, ao refletir sobre o que seria uma vida examinada, afirma que “uma vida examinada é uma vida narrada” (RICOEUR, 2010, p. 209), sugerindo que o exame de si é, em última instância, um narrar-se, isto é, um processo de constituição da identidade por meio da articulação das experiências e ações em uma história inteligível. Nesse aspecto, Ricoeur vai além do exame socrático, ao indicar que a reflexão sobre si só se concretiza plenamente por meio da capacidade de construir uma narrativa acerca da própria vida.

Adiantaremos aqui algo que é fundamental para esta nossa proposta interdisciplinar: a ação reflexiva pela qual o indivíduo constrói sua identidade narrativa, pode ser despertada por meio de leituras de narrativas literárias. Ao se identificar com personagens e histórias, o indivíduo se reconhece em algo que é contado, aprofundando

a compreensão de si mesmo.

Para aprofundar essa construção teórica, Ricoeur se debruça sobre a análise de elementos narrativos, reconhecendo três dimensões essenciais que refletem no processo de reflexão filosófica. Vejamos, então, como essas componentes se manifestam:

[Um texto literário] é uma mediação entre o ser humano e o mundo, entre o ser humano e o ser humano, entre o ser humano e ele mesmo; mediação entre ser humano e mundo é o que se chama de referencialidade; mediação entre o ser humano e o ser humano é a comunicabilidade; mediação entre o ser humano e ele mesmo é a compreensão de si. (Ricoeur, 2010, p. 204).

Esse trecho de Paul Ricoeur nos apresenta uma ideia de que o texto literário não é apenas um veículo de entretenimento ou de expressão artística, mas uma forma complexa e multifacetada de mediação. Sua função mediadora é essencial porque transcende os limites da experiência direta e conecta o leitor com realidades e perspectivas que vão além de sua vivência imediata, operando como um ponto de encontro entre o ser humano e diferentes dimensões de sua existência.

Achamos pertinente observar como a abordagem socrática, mencionada há pouco, do “conhece-te a ti mesmo” dialoga com temas da filosofia existencialista, embora suas origens e contextos sejam distintas. Sócrates defendia que a autoanálise e o conhecimento de si mesmo são fundamentais para uma vida significativa. Essa introspecção, segundo a filosofia socrática, ajuda a pessoa a entender suas próprias crenças e a viver de acordo com princípios éticos sociais. De forma semelhante, a filosofia existencialista valoriza o entendimento de si mesmo, sobretudo em termos de liberdade individual e responsabilidade.

A partir desta primeira análise, nossa primeira pressuposição é que a perspectiva ricoeuriana, nos mostra como o trabalho com narrativas literárias em sala de aula poderia permitir aos alunos não apenas compreenderem a si mesmos, mas também explorarem suas relações com o outro e com o mundo, ampliando sua capacidade de agir de forma reflexiva, e tendo ferramentas essenciais para a construção de uma vida narrada e, portanto, autêntica e dignamente vivida.

Retomando a análise de Ricoeur sobre o papel mediador da narrativa, destacamos agora uma de suas dimensões centrais: o enredo. Para Ricoeur, o enredo desempenha um papel fundamental na articulação entre narrativa e vida, pois organiza os eventos de maneira que eles façam sentido tanto no plano narrativo quanto no existencial. É a partir dessa organização que somos capazes de refletir sobre nossas experiências e construir significado para a nossa existência. Vamos analisar como

Ricoeur define o enredo:

Define-se muito amplamente a operação de enredar como uma síntese de elementos heterogêneos. Síntese entre o que? Primeiramente entre os múltiplos incidentes ou dos eventos que a história compreende, numa. Desse primeiro ponto de vista, o enredo tem a capacidade de transformar uma história de múltiplos incidentes em uma história que diz respeito a uma só ação, a algo que uma ocorrência, quero dizer, algo que simplesmente acontece; (Ricoeur, 2010, p. 198).

Essa definição revela duas ideias centrais. Em primeiro lugar, o enredo integra elementos variados como personagens, ações, contextos e emoções em um todo coerente. Essa síntese transforma elementos diversos em uma narrativa unificada e compreensível. Em segundo lugar, Ricoeur distingue eventos e ocorrências. Enquanto ocorrências são fatos cotidianos que simplesmente acontecem, eventos têm um significado mais profundo, afetando o desenrolar da narrativa e os personagens envolvidos. Essa distinção permite estabelecer um paralelo com a vida humana, onde eventos significativos moldam identidades e trajetórias, enquanto as ocorrências fazem parte do cotidiano sem grande impacto.

Além disso, Ricoeur destaca outra característica essencial do enredo:

Mas o enredo é ainda uma síntese de um segundo ponto de vista: ele organiza conjuntamente componentes heterogêneos como circunstâncias encontradas e não desejadas, agentes e pacientes, encontros fortuitos ou procurados, interações que põem os atores em relações que vão do conflito à colaboração, meios mais ou menos bem harmonizados aos fins, enfim, resultados não desejados. A reunião de todos esses fatores numa única história faz do enredo uma totalidade que se pode dizer ao mesmo tempo concordante e discordante. (Ricoeur, 2010, p. 198).

Aqui, Ricoeur está sublinhando que a dualidade, entre concordância e discordância, carrega à narrativa, tensões, incertezas e inúmeras possibilidades para o desfecho final, enquanto o enredo é como um fio condutor que organiza os eventos caóticos, as relações humanas e as ações imprevisíveis em uma sequência que faz sentido, permitindo que histórias sejam compreendidas e contadas. É interessante que essa dualidade também reflete a própria experiência humana, onde circunstâncias inesperadas e resultados imprevistos desafiam, mas também enriquecem, a trajetória de vida.

Um terceiro aspecto crucial abordado por Ricoeur, acerca do enredo, é o papel do tempo na narrativa. Segundo o filósofo, o tempo narrativo pode assumir duas formas distintas. A primeira é caracterizada por uma sucessão de eventos discretos e indefinidos, sem uma conexão explícita entre si. A segunda envolve uma estrutura integradora, na qual os acontecimentos se organizam em uma progressão lógica e intencional, culminando em um clímax ou resolução, como frequentemente ocorre em

romances e filmes.

Essas duas formas de tempo narrativo também encontram paralelos na vida humana. No cotidiano, vivemos uma sucessão de incidentes aparentemente desconectados, como acordar, trabalhar e realizar tarefas diárias. Por outro lado, os marcos significativos de nossas vidas – como alcançar uma meta importante ou superar um desafio – refletem a integração e a culminação de experiências. Ao final de nossas trajetórias, buscamos sentido e encerramento, revisitando eventos passados para compor a narrativa sobre nós mesmos.

A capacidade de narrar nossa própria vida - de contar nossa história - só é possível dentro do tempo. Por seu turno, essa capacidade envolve encontrar um equilíbrio entre aceitar a aleatoriedade dos eventos cotidianos e buscar um sentido maior através da integração de experiências significativas.

Portanto, nossa segunda pressuposição é que a abordagem ricoeuriana fornece ainda, outra valiosa ferramenta pedagógica. No contexto da sala de aula, por exemplo, sua análise sobre o enredo pode enriquecer as aulas de Filosofia e Literatura, auxiliando os alunos a relacionarem as histórias que leem com suas próprias experiências. Ao explorar conceitos como enredo, evento e tempo — compreendendo como esses elementos estruturam a narrativa —, os educadores podem estimular reflexões mais profundas acerca das experiências de vida. Isso permite que os estudantes percebam a relação entre narrativa, identidade e escolhas, reconhecendo a literatura não apenas como um objeto de estudo, mas como um meio de autocompreensão.

Seguindo adiante, Paul Ricoeur apresenta uma contribuição reflexiva ao retomar, em chave hermenêutica, o conceito aristotélico de *Phronesis* (prudência ou sabedoria prática). Em Aristóteles, a *Phronesis* designa a capacidade de deliberar bem acerca do que conduz à *Eudaimonia*, entendida não como felicidade no sentido subjetivo ou emocional, mas como o florescimento ético da vida humana no âmbito da ação.

Na perspectiva de Ricoeur, a *Phronesis* não funciona como um elemento estrutural da narrativa, como o tempo, o enredo ou o evento, mas aparece sobretudo como um efeito formativo da experiência narrativa, particularmente em sua dimensão ética. Para o filósofo, a inteligibilidade produzida pelo enredo permite que o leitor articule a compreensão de si e do mundo por meio da interpretação das ações narradas. Nesse sentido, Ricoeur afirma que o enredo constitui “uma síntese do heterogêneo” e que o corolário epistemológico dessa tese diz respeito “ao estatuto da inteligibilidade que convém conceder ao ato configurante” (RICOEUR, 2010, p. 200).

Ao analisar a relação entre poesia e filosofia, Ricoeur retoma explicitamente a tradição aristotélica, segundo a qual a narrativa possui um caráter prático e formativo. É nesse horizonte que se pode compreender a ideia, atribuída por Ricoeur a Aristóteles, de que “toda história bem narrada ensina alguma coisa” (RICOEUR, 2010, p. 200). Essa “alguma coisa” não se reduz a uma instrução teórica ou a um saber do tipo episteme, mas refere-se a uma aprendizagem ética, situada no plano da ação e da deliberação prática.

Assim, para Ricoeur, a narrativa propõe à imaginação “situações hipotéticas que constituem outras tantas experiências de pensamento mediante as quais aprendemos a unir aspectos éticos da conduta humana” (RICOEUR, 2010, p. 200). Nesse contexto, a inteligência narrativa atua como uma mediação entre a experiência concreta dos sujeitos e a aquisição de uma sabedoria prática (*Phronesis*), distinta do conhecimento formal e sistemático, e orientada para a formação ética no interior da vida social contemporânea.

Em nossa sociedade, ocidental contemporânea, prevalece uma forte valorização do conhecimento científico, a episteme, que se orienta pela busca de verdades universais, necessárias e sistemáticas. No entanto, existe uma outra forma de inteligência, de natureza narrativa, que se manifesta na mediação entre a experiência concreta dos sujeitos e o sentido de suas ações. Essa sabedoria, distinta da racionalidade formal, não pretende alcançar leis imutáveis, mas iluminar os modos de ser e agir no mundo. Aristóteles já reconhecia esse potencial formativo na poesia, que, ao encenar virtudes e dilemas morais, contribui para a *Eudaimonia*, ou seja, para a realização plena da vida humana.

É importante mencionar, ainda, que a *Phronesis* não é uma habilidade universal e atemporal, mas sim uma competência baseada em valores e tradições culturais de uma determinada sociedade. Na prática narrativa, a *Phronesis* se manifesta quando o leitor, ao confrontar ações e decisões dos personagens, utiliza sua própria compreensão cultural para julgar essas ações. Essa interação entre texto e leitor evidencia como a cultura² influencia tanto a produção quanto a interpretação das narrativas, tornando o exercício de leitura um processo de constante negociação entre o mundo representado e

² Neste trabalho, o termo ‘cultura’ será entendido como o conjunto de valores, tradições e repertórios de significados compartilhados por uma sociedade, que orientam tanto a produção quanto a interpretação das narrativas. Assim, a *Phronesis*, embora enraizada em práticas humanas, manifesta-se na leitura como um exercício de compreensão crítica, no qual o leitor negocia entre o mundo representado pelo texto e seu próprio mundo cultural vivido.

o mundo vivido pelo leitor.

Acerca desta análise, nossa terceira pressuposição diz respeito ao desenvolvimento da *Phronesis* através da leitura de textos narrativos. Como vimos, diferentemente do conhecimento teórico ou técnico, a *Phronesis* envolve uma forma de sabedoria prática que se manifesta na capacidade de julgar e agir com discernimento em situações concretas. Ao explorarem a narrativa, os alunos passam a encará-la não apenas como objeto de estudo da técnica literária, mas também como fontes de aprendizado prático. A relação com a narrativa, nesse sentido, não se limita à interpretação textual, mas se estende à formação do próprio sujeito, à medida que ele internaliza, se identifica e ressignifica os valores e conflitos apresentados no texto.

Outro fator ainda muito pertinente diz respeito ao fato de que o texto literário não possui um único significado fixo. Embora carregue uma estrutura semântica relativamente estável, seu significado, ele se abre a múltiplos sentidos, que emergem a partir da leitura situada de cada sujeito, em função de seu contexto cultural, histórico e existencial. Nesse sentido, a literatura revela-se como um instrumento poderoso na construção da identidade e no exercício da ética, justamente por permitir essa pluralidade de interpretações. É no diálogo entre o texto e a experiência do leitor que o sentido se concretiza. Acerca disso, Paul Ricoeur oferece a espinha dorsal e o direcionamento para a presente proposta de pesquisa, ao destacar que o estudo da narrativa deve considerar essa relação dinâmica e transformadora entre obra e leitor.

De um ponto de vista hermenêutico, isto é, do ponto de vista da interpretação da experiência literária, um texto possui uma significação completamente diferente daquela que a análise estrutural tomada emprestada da linguística lhe reconhece (...) (Ricoeur, 2010, p. 204).

Na ocasião do contexto intelectual vivido por Paul Ricoeur, a principal escola de pensamento literário e linguístico do século XX, foi o estruturalismo, no entanto, enquanto pensadores como Roland Barthes enfatizavam as estruturas formais e internas dos textos, Ricoeur, ainda que não descartasse completamente a análise estrutural, criticou suas limitações por reduzir o estudo da narrativa a uma organização formal, negligenciando sua dimensão hermenêutica.

Diferenciando-se da abordagem estruturalista, sua hermenêutica propôs um caminho alternativo, enquanto aquela descreve como os elementos narrativos funcionam, Ricoeur buscou compreender o que eles significam para quem lê e interpreta. Para Ricoeur, o verdadeiro poder da narrativa não reside apenas em sua estrutura ou em sua linguagem, mas em sua capacidade de ampliar a compreensão do

leitor.

Dessa forma, a leitura transforma-se em um processo ativo, no qual o leitor não apenas absorve a trama, mas ressignifica-a à sua própria vivência. Sendo assim, o sentido da narrativa não se encerra no texto, mas se completa na interação entre o mundo da obra e o mundo do leitor. Logo, a leitura não se limita a um ato de decodificação, mas torna-se uma experiência hermenêutica transformadora, que une teoria e prática, texto e existência.

A partir deste ponto, conseguimos traçar um caminho mais íntimo entre narrativa e vida. A hermenêutica ricoeuriana distingue-se por ser um convite ao diálogo com o texto, com o outro e com o mundo. Sendo interessante explorarmos alguns aspectos dessa abordagem e como ela pode ser relacionada ao cotidiano do aluno em sala de aula, retornaremos à citação inicial deste tópico:

[Um texto literário] é uma mediação entre o ser humano e o mundo, entre o ser humano e o ser humano, entre o ser humano e ele mesmo; mediação entre ser humano e mundo é o que se chama de referencialidade; mediação entre o ser humano e o ser humano é a comunicabilidade; mediação entre o ser humano e ele mesmo é a compreensão de si. (Ricoeur, 2010, p. 204).

Com base nessa perspectiva, destacaremos algumas questões fundamentais. Em primeiro lugar, o processo denominado "referencialidade" refere-se à relação entre o ser humano e o mundo, estabelecida por meio da leitura. Essa relação é única e intransmissível, uma vez que a leitura carrega a marca das experiências pessoais do leitor. Nesse sentido, a análise hermenêutica considera os aspectos subjetivos e singulares da forma como cada indivíduo vê e interpreta o mundo.

Sabendo que cada leitor é, em si, um "mundo à parte", Ricoeur defende que o verdadeiro produto da leitura não é o texto em si, mas sim a interpretação individual que dele emerge. É nesse espaço de interação entre texto e leitor que a hermenêutica se concretiza, revelando o caráter transformador e profundamente humano do ato de interpretar.

Em segundo lugar, o processo denominado "comunicabilidade" destaca a capacidade do texto de funcionar como uma ponte de comunicação entre as pessoas. Para Ricoeur, o texto não é apenas uma obra isolada, mas um espaço de encontro, onde significados são compartilhados e experiências se cruzam.

No âmbito narrativo, essa comunicação ocorre, sobretudo, entre o leitor e os personagens. Trata-se de uma relação efêmera, que se inicia e se encerra no ato da leitura, mas que possui o potencial de ser profundamente transformadora. Por meio

dessa interação, o leitor não apenas compreende as experiências e perspectivas dos personagens, mas também reflete sobre sua própria realidade, enriquecendo sua visão de mundo. Tomemos alguns aspectos que são identificáveis através do processo de comunicabilidade.

Primeiro ocorre a identificação. O leitor, em muitos casos, enxerga a si mesmo refletido em um ou mais personagens, compartilhando suas emoções, conflitos ou dilemas. Isso é especialmente evidente quando o personagem enfrenta situações que têm ressonância com as experiências pessoais do leitor. Mesmo quando essa identificação direta não acontece, o leitor ainda é capaz de poder sentir empatia, conectando-se às emoções e circunstâncias vividas pelos personagens.

Em segundo lugar, há a imersão. Quando o leitor se envolve intensamente com os personagens, ele pode experimentar a sensação de ser transportado para o mundo narrativo. Esse envolvimento transforma a leitura em uma experiência vivida, na qual o leitor participa afetivamente dos eventos e emoções das personagens. Por meio dessa imersão, ele é capaz de entrar em contato com situações e realidades que talvez não vivencie em sua experiência cotidiana, explorando diferentes perspectivas, culturas e dilemas humanos — e, assim, ampliando sua compreensão do mundo e de si mesmo.

Por fim, chega-se ao processo de compreensão de si, que Ricoeur define como a mediação entre o ser humano e ele mesmo. Nesse estágio, o texto se torna uma poderosa ferramenta de autoconhecimento. No texto, os personagens muitas vezes funcionam como espelhos, refletindo aspectos de sua própria personalidade ou dilemas. Ao observar as decisões e comportamentos dos personagens, o leitor pode refletir sobre suas próprias escolhas. Ao interagir com personagens complexos e multifacetados, o leitor pode desenvolver uma compreensão mais profunda das complexidades e ambiguidades da condição humana, incluindo as contradições que todos enfrentam.

Paul Ricoeur contribuiu significativamente para o campo da hermenêutica ao defender esta como um método abrangente e adequado para a análise de textos literários. Para ele, a abordagem hermenêutica apresenta-se em contraste com a análise estrutural da narrativa, que, embora importante, revela limitações para captar a complexidade e a riqueza dos significados presentes na obra literária. Nas palavras de Ricoeur:

a hermenêutica deseja descobrir os novos traços de referencialidade não descrita, de comunicabilidade não utilitária, de reflexividade não narcisista engendrados pela obra literária (Ricoeur, 2010, p. 204).

Ao analisar essa citação, percebemos sua profundidade e riqueza de significado.

Primeiramente, a "referencialidade não descrita" sugere a busca por significados e referências que não são imediatamente aparentes ou explicitamente indicados no texto, mas que podem ser revelados por meio de uma leitura cuidadosa e sensível.

Em segundo lugar, a "comunicabilidade não utilitária" aponta para a capacidade da literatura de transcender uma comunicação funcional ou pragmática, oferecendo uma experiência que enriquece a vida humana ao provocar percepções, emoções e reflexões com valor intrínseco.

Por fim, a "reflexividade não narcisista" refere-se à autorreflexão estimulada pela literatura, tanto nos leitores quanto nos próprios textos. Essa reflexão vai além de uma visão autocentrada ou egoísta, abrindo-se para uma compreensão mais ampla e generosa da condição humana e do mundo.

Concluindo esta análise quanto ao aspecto narrativo e hermenêutico, a interpretação de Ricoeur pode ser relacionada ao ambiente escolar, para esta pesquisa proposta, uma vez que abordar os textos literários e narrativos auxiliam no desenvolvimento dos alunos como leitores reflexivos. O conceito de referencialidade evidencia que a leitura funciona como uma ponte entre o estudante e o mundo, permitindo que ele amplie sua visão de realidade a partir do contato com diferentes perspectivas. Cada aluno traz sua bagagem pessoal para o ato de leitura, e o papel do professor é mediar essa relação, ajudando-os a compreender os textos como reflexos da sociedade e das questões humanas mais amplas. Já a comunicabilidade, por sua vez, emerge quando os textos geram diálogo. Na sala de aula, esse processo ocorre tanto entre o leitor e os personagens quanto entre os próprios alunos, que compartilham suas interpretações e refletem sobre os textos em grupo. Essa troca promove a empatia e o respeito pelas diferentes perspectivas, contribuindo para um ambiente mais colaborativo, inclusivo e democrático. Por fim, a compreensão de si conecta o texto à introspecção dos alunos. Ao interagir com narrativas e personagens complexos, os estudantes têm a oportunidade de refletir sobre suas próprias vivências, e dilemas. Esse processo os ajuda a lidar com as ambiguidades e contradições da condição humana, preparando-os para enfrentar desafios tanto no ambiente escolar quanto em sua vida pessoal. Assim, a leitura torna-se uma ferramenta poderosa de desenvolvimento da *Phronesis*.

1.4 Narrativa e Existência: Leituras sobre a Vida

Após a análise das particularidades que compõem a narrativa e de sua relação com a experiência humana, passamos agora a explorar como Paul Ricoeur transcende a perspectiva estruturalista do texto literário e nos conduz à compreensão da "vida". Nesse movimento, o filósofo realiza um percurso inverso, partindo da vida e identificando nela os elementos narrativos que emergem de sua essência. Para Ricoeur, a vida possui uma dimensão “pré- narrativa”; ou seja, antes mesmo de ser contada como uma história, ela já contém elementos passíveis de narrativa.

Fortemente influenciado pela psicanálise freudiana, Ricoeur critica a visão simplista de equiparar “vida” à sua dimensão biológica, sustentando que a vida só se torna significativa através da interpretação. Para aprofundar a relação entre narrativa e vida, Ricoeur identifica três ancoragens, ou, “fixações”, que fundamentam a compreensão narrativa na experiência humana. A primeira delas é encontrada na própria estrutura do agir e do sofrer. Ricoeur observa que a compreensão do que é uma ação ou uma paixão decorre de nossa capacidade linguística de interpretar essas experiências. Através da linguagem, distinguimos ações humanas intencionais de simples movimentos físicos ou comportamentos psicofisiológicos. Como ele afirma:

(...) Compreendemos o que é uma ação e uma paixão graças à nossa competência em utilizar significativamente toda a rede de expressões e de conceitos que nos oferecem as línguas naturais para distinguir a ação do simples movimento físico e do comportamento psicofisiológico. (Ricoeur, 2010, p. 206).

Ao narrar nossas experiências, recorremos a essa rede de significados para interpretar as ações em sua dimensão simbólica e intencional. Temos uma competência adquirida através da linguagem, que nos permite dar significado a essas experiências. Essa competência é formada pelo uso das línguas naturais, que nos fornecem uma rede de expressões e conceitos que nos permitem interpretar ações que são diferentes dos processos naturais.

A segunda fixação da narrativa reside nos recursos simbólicos que permeiam o campo prático. Não basta que a narrativa emergja de ações humanas, ela também se nutre dos símbolos e significados culturais³ que envolvem essas ações. Ricoeur explica:

A segunda fixação que a proposição narrativa encontra na compreensão prática reside nos recursos simbólicos do campo prático, traço que vai decidir quais aspectos do fazer, do poder fazer, do saber-poder-fazer dizem respeito à transposição poética (Ricoeur, 2010, p. 206)

Esses recursos incluem signos, imagens, metáforas e outros elementos culturais que enriquecem o significado das ações. Os símbolos desempenham um papel central

em todas as culturas³, servindo como meios poderosos de comunicação e expressão. Eles são usados para transmitir significados complexos e abstratos, criando conexões profundas entre os membros de uma comunidade. Por exemplo, o ato de cozinhar para alguém que se ama transcende a execução prática e assume um valor simbólico, representando afeto, cuidado ou reconciliação. Na narrativa, esses elementos são recriados poeticamente, amplificando sua significação e conectando ações individuais ao contexto cultural mais amplo. Esse processo também se relaciona com a *Phronesis*, na medida em que a capacidade de compreender e interpretar os símbolos da vida cotidiana exige um tipo específico de discernimento prático. Assim como a *Phronesis* permite que o indivíduo avalie situações concretas e aja com sensibilidade e prudência, a literatura e a narrativa expandem essa mesma capacidade, oferecendo novas formas de perceber e ressignificar a vivência humana à luz do contexto cultural e existencial.

Se aceitarmos que as ações humanas são permeadas por símbolos — entendidos aqui como gestos e signos que remetem a sentidos mais profundos — e que tais símbolos só ganham sentido num horizonte cultural compartilhado, então podemos sustentar que as ações estão intrinsecamente ligadas aos valores e aos sistemas simbólicos de uma dada cultura. Dentro de uma narrativa, esse confronto de valores acontece no ato da leitura, quando o leitor interpreta personagens e eventos à luz de seu próprio horizonte cultural. Esse processo interpretativo não é passivo: trata-se de um diálogo ativo entre a cultura do leitor e a cultura representada no texto, uma mediação hermenêutica que transforma tanto a compreensão da obra quanto as possíveis leituras do mundo representado.

Por fim, a terceira fixação permite o leitor compreender a narrativa, é a qualidade temporal da existência humana. Ricoeur sustenta que a vida já se apresenta como uma história em potencial, com estruturas temporais que exigem ser narradas. Como ele afirma:

É graças a ela que temos o direito de falar da vida como de uma história em estado nascente e, conseqüentemente, da vida como uma atividade e uma paixão em busca de narrativa. A compreensão da ação não se limita a uma familiaridade com a rede conceitual da ação, e com suas mediações simbólicas chega mesmo a reconhecer na ação estruturas temporais que reclamam a narração. Não é por acaso ou por erro que falamos de maneira familiar de histórias que nos acontecem, ou de histórias em que estamos presos, ou pura e simplesmente da história de uma vida (Ricoeur, 2010, p.

³ Aqui, cultura está compreendida como o repertório simbólico e interpretativo compartilhado por uma comunidade, que atribui significados às ações humanas e possibilita sua transposição poética na narrativa. Os símbolos — signos, imagens, metáforas — não apenas enriquecem o sentido das ações, mas também articulam os significados que estruturam a experiência coletiva e orientam a leitura interpretativa.

207)

Inicialmente, Ricoeur sugere que compreender as ações humanas vai além de simplesmente entender conceitos ou redes simbólicas associadas à ação. Ele argumenta que as ações humanas possuem estruturas temporais que exigem ser narradas. Isso significa que as ações não existem apenas no momento em que ocorrem, mas estão conectadas a um passado e projetadas para um futuro, formando assim uma sequência temporal que faz sentido dentro de uma história.

Acerca dessa temporalidade, Ricoeur observa que não é por acaso que usamos expressões como "histórias que nos acontecem" ou "histórias em que estamos presos". Essas expressões refletem a maneira natural com que percebemos nossas vidas como narrativas. Quando falamos sobre a "história de uma vida", estamos reconhecendo implicitamente que a vida se desenrola em forma de narrativa, com eventos que têm causas e efeitos, um começo e um desenvolvimento, e um fim, e que buscamos interpretar e dar sentido a esses eventos ao narra-los.

Ao narrarmos nossas vidas, organizamos experiências fragmentadas em sequências temporais que fazem sentido. Essa necessidade de narrar não é arbitrária. De forma geral, com essa terceira fixação, Ricoeur assim defende que narrativa não é apenas uma ferramenta de comunicação, mas uma estrutura fundamental da existência humana. Entretanto, a compreensão narrativa não se limita ao texto. O sentido pleno de uma narrativa só se realiza na interação com o leitor, é o que nos diz Ricoeur

Minha tese é aqui que o processo de composição, de configuração, não se finaliza no texto, mas no leitor, e sob essa condição torna possível a reconfiguração da vida pela narrativa (Ricoeur, 2010, p. 203)

Tal afirmação nos leva a compreender que o sentido da narrativa pode ser inicialmente configurado pelo autor, mas sua completude só ocorre quando se estabelece o contato com o leitor, processo que implica uma reconfiguração do significado. Nesse diálogo interpretativo, o universo de sentido criado pelo autor na obra, que podemos entender como o “mundo” narrativo, interage com o horizonte de experiência do leitor, possibilitando uma troca dinâmica entre essas duas esferas. É o leitor quem completa o texto com suas próprias experiências, interpretações e emoções. Ao entrar em contato com diferentes perspectivas, a leitura tem a capacidade de provocar uma reavaliação da vida, promovendo novas formas de pensar, sentir e agir. Assim, o leitor não é um receptor passivo, mas um agente ativo que co-cria o significado da obra e, conseqüentemente, pode reconfigurar a própria existência.

Paul Ricoeur explora a narrativa como um meio fundamental para compreender a condição humana. Para ele, a vida não é uma sequência aleatória de eventos, mas uma história que construímos e interpretamos continuamente. A narrativa organiza nossa experiência, conecta passado e futuro, e confere sentido às nossas ações.

Ao enfatizar o papel emancipador das narrativas, Ricoeur destaca que elas não apenas nos permitem contar nossas histórias, mas também transformá-las. A narrativa, portanto, não é apenas uma ferramenta de comunicação, mas uma estrutura essencial da existência humana, capaz de iluminar quem somos e nosso lugar no mundo.

A partir dessa perspectiva, podemos concluir que, para Ricoeur, o significado da vida não é algo dado previamente, mas sim construído através da interpretação e da narrativa. Nós interpretamos o que sentimos e organizamos nossas experiências antes mesmo de atribuir-lhes um significado consciente.

Isso nos leva a uma reflexão essencial para o campo educacional: como desenvolver nas novas gerações essa capacidade de interpretar e narrar suas experiências? Como o ensino de filosofia pode contribuir para a formação da *Phronesis*? Aqui, a literatura desempenha um papel central, especialmente na educação básica. Ao apresentar narrativas ficcionais e dilemas filosóficos, essas disciplinas fornecem instrumentos simbólicos e reflexivos que ajudam os alunos a organizar suas experiências e a construir significados, tornando o ensino uma prática formativa que prepara os jovens para lidar com a complexidade da vida e da existência humana. É o que nos propomos a dialogar de forma mais aprofundada, a partir do próximo tópico.

1.5 O Resgate da Literatura no Ensino Básico: Reflexões a partir de “Literatura em Perigo”

Nesta seção, toma-se como referência o pensamento de Tzvetan Todorov (1939–2017) para discutir o lugar da literatura no processo formativo, especialmente no contexto do ensino. O autor desenvolveu uma trajetória teórica marcada por um diálogo crítico com o estruturalismo, ao qual inicialmente se vinculou por meio de estudos voltados à análise formal da narrativa e à organização técnica dos elementos textuais.

Posteriormente, ao se distanciar dessa perspectiva, Todorov passou a formular uma crítica contundente às abordagens que reduzem a literatura a um objeto exclusivamente formal, defendendo uma concepção na qual a obra literária se mantém vinculada à experiência humana, à dimensão ética e ao horizonte histórico dos sujeitos. É nesse sentido que sua reflexão se torna central para este trabalho, ao sustentar que a

leitura literária deve ser compreendida como uma prática formativa, capaz de mobilizar a compreensão de si e do mundo, em consonância com os objetivos do ensino de Filosofia.

Neste aspecto, o objetivo do tópico apresentado é discutir como a literatura pode ser usada de forma significativa no ensino básico. Para isso, nos debruçamos sobre o livro “A Literatura em Perigo” (2009) em que Todorov adota um posicionamento crítico em relação ao ensino francês e às escolas literárias do seu tempo. Sua defesa é para a revalorização da literatura a partir de uma experiência humanista e transformadora.

Abrindo o debate, Todorov indaga: Ao ensinar uma disciplina, a ênfase deve cair sobre a disciplina em si ou sobre seu objeto? Qual seria o sentido de uma obra literária em seu fim último? Ao oferecer uma breve trajetória acerca do estudo das disciplinas escolares, e ao se ater à literatura, observa que ela frequentemente se preocupa com construções abstratas, como semiótica, pragmática e retórica, mas pouco se engaja nas obras em si. Isso fica evidente ao fazer um levantamento com base no exame nacional francês (BAC), onde constatou que as questões, do exame, “se referem à função de um elemento do livro”, ou em “relação à sua estrutura de conjunto, dispensando o sentido desse elemento e o sentido do livro inteiro em relação ao seu ou ao nosso tempo.” (Todorov, 2009, p. 29)

Para compreender como o ensino de literatura chegou ao formato atual, Todorov realiza uma análise cronológica das escolas literárias, explorando desde o nascimento da estética moderna até os desdobramentos trazidos pelo Romantismo, Estruturalismo, Niilismo e Solipsismo.

Nos períodos que antecederam o Estruturalismo, Todorov observa que o sentido da obra estava diretamente relacionado à exploração da estrutura do texto e à sua forma, destacando-se na interação entre obra e leitor. Esse contexto, vinculado ao início da estética moderna, era caracterizado por uma intensa investigação da linguagem, do belo e da inovação formal, com o objetivo de valorizar a autonomia do texto literário e reduzir a influência de fatores externos.

Com a chegada do Romantismo, o foco mudou para a subjetividade e a emoção, trazendo à tona valores universais. Nesse período, a literatura passou a enfatizar temas como a reflexão sobre o “eu”, a relação com a natureza, o mundo e as emoções humanas, o que conferiu às obras um caráter mais introspectivo e profundamente ligado à condição humana.

Nos momentos que antecedem o estruturalismo, um texto narrativo era encarado

como consequência de forças sociais, políticas, étnicas e psíquicas, enquanto o estudo do sentido era considerado com muita suspeita. Nesse contexto, a própria tradição universitária tinha dificuldades em conceber a literatura como uma forma legítima de encarnar pensamentos e sensibilidades. As obras não eram vistas como veículos de reflexão filosófica, de exploração das emoções humanas ou de proposição de novas visões de mundo. Em vez disso, prevalecia uma leitura instrumental, que tratava a literatura como um objeto a ser explicado por fatores externos, e não como algo a ser compreendido em sua complexidade interna. Tampouco se reconhecia a literatura como uma interpretação do mundo ou como uma lente que oferece novas maneiras de enxergar a realidade. Esse desinteresse pelo potencial hermenêutico da literatura limitava sua valorização enquanto espaço de diálogo com questões existenciais.

Com o advento do estruturalismo, o entendimento sobre o texto literário passa a ser profundamente alterado, sendo visto não mais como uma simples representação da realidade ou uma reprodução do mundo externo, mas como uma “negação” do próprio mundo. Nessa perspectiva, o texto se configura como um objeto de linguagem fechado, autossuficiente e absoluto, ou seja, ele se desvia de qualquer conexão direta com o mundo externo e se torna um sistema autônomo de significados, que deve ser analisado e interpretado de maneira isolada, sem a necessidade de se referir a contextos externos ou à intenção do autor (Todorov, 2009, p. 38).

Esse enfoque estruturalista ganha maior intensidade no campo do niilismo, onde a obra literária é reduzida a uma expressão do isolamento do autor, refletindo a ausência de sentido ou conexão com a realidade e a coletividade. No niilismo, a literatura deixa de ser vista como um meio de comunicação entre o autor e o público ou como uma representação da experiência humana, passando a ser encarada como um reflexo da desconexão do autor com o mundo. Essa perspectiva radicaliza a ideia de que o texto é apenas um jogo de formas linguísticas, desvinculado de qualquer propósito.

A intensificação dessa desconexão entre a literatura e a realidade levou a uma transformação no modo como a literatura passou a ser estudada. Com a ênfase na autonomia do texto e na separação entre a obra e seu contexto social ou histórico, a literatura foi tratada como um objeto de estudo impessoal e distante. Dessa forma, Todorov enfatiza que o sentido da obra deve ser revisto:

É verdade que o sentido da obra não se resume ao juízo puramente subjetivo do aluno, mas diz respeito a um trabalho de conhecimento. Portanto, para trilhar esse caminho, pode ser útil ao aluno aprender os fatos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise estrutural. Entretanto, em nenhum caso o estudo desses meios de acesso pode substituir o sentido da obra, que é o seu fim. (Todorov, 2009, p. 31)

Ao questionar a finalidade última de uma obra literária, torna-se evidente o posicionamento inicial de Todorov, que defende a ideia de que o estudo da literatura deve ir além da mera técnica ou erudição acadêmica. Nem tampouco a uma experiência totalmente subjetiva e pessoal do leitor, mas deve ser abordada de maneira a compreender sua riqueza e complexidade. No entanto, Todorov, prevendo possíveis críticas de seus contemporâneos, esclarece que sua teoria não propõe que o ensino da disciplina literária deva se apagar inteiramente em prol do ensino das obras. Ele destaca:

Os ganhos da análise estrutural, ao lado de outros, podem ajudar a compreender melhor o sentido de uma obra. Em si, eles não são mais inquietantes do que os da filologia, a velha disciplina que dominara o estudo de letras durante 150 anos: são instrumentos que ninguém hoje pode contestar, mas nem por isso merecem que nos dediquemos a eles em tempo integral. (Todorov, 2009, p. 32)

Para ele, os métodos acadêmicos, como a história literária e a análise estrutural, se complementam e devem ser vistos como meios, e não fins em si mesmos. Estas diferentes abordagens, se complementam, levando o leitor a uma compreensão mais integrada da obra. Nesse sentido, a verdadeira finalidade do estudo literário é a busca pelo sentido, que é plural, aberto à interpretação, mas também profundamente enraizado nas questões universais e humanas que a literatura propõe.

Concisamente, o posicionamento central de Todorov, pode ser resumido nos seguintes pontos: a literatura pode ser uma janela para a compreensão das experiências humanas universais, ela permite o contato com a alteridade, promovendo a reflexão sobre valores e condições, e, por fim, a leitura pode ser uma experiência transformadora e prazerosa. Nesse aspecto, o linguista percebe que essa mudança de paradigma se faz necessária, a partir das próprias escolas de ensino básico, onde há as primeiras interações com as obras.

Como a filosofia e as ciências humanas, a literatura é pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos. A realidade que a literatura aspira compreender é, simplesmente (mas, ao mesmo tempo, nada é assim tão complexo), a experiência humana. Nesse sentido, pode-se dizer que Dante ou Cervantes nos ensinam tanto sobre a condição humana quanto os maiores sociólogos e psicólogos e que não há incompatibilidade entre o primeiro saber e o segundo. (Todorov, 2009, p. 77)

Em suma, Todorov defendeu que o ensino de literatura deve retomar seu caráter humanista, permitindo que os alunos se conectem não apenas com a forma, mas com o sentido das obras, promovendo uma experiência que ultrapasse as barreiras do

tecnicismo. Para ele o ensino da literatura deve estimular os alunos a desenvolverem uma leitura ativa e reflexiva, que vai além da simples decodificação do texto e envolve uma interação com o sentido da obra, suas implicações filosóficas, emocionais e existenciais. Ele sugeria que, no ambiente educacional, os professores não devem apenas se concentrar em ensinar os “fatos” literários (como contextos históricos, movimentos literários ou características estilísticas), mas também em promover a experiência transformadora que a literatura pode proporcionar.

Revisitando, agora, o contexto educacional brasileiro, e fazendo uma breve análise do caso, o tecnicismo tem suas raízes ainda profundamente arraigada no sistema educacional brasileiro, desconsiderando o potencial emancipador das disciplinas humanísticas que poderiam contribuir para uma formação mais integral do aluno.

Historicamente, o tecnicismo ganhou força no Brasil a partir do século XX, os prejuízos desse enfoque são evidentes no empobrecimento do horizonte educacional: um currículo sobrecarregado de conteúdos que negligencia aspectos fundamentais para o desenvolvimento humano. Nesse cenário, na prática cotidiana das escolas brasileiras, essa dinâmica se manifesta de forma clara. A literatura é frequentemente tratada como um instrumento para desenvolver habilidades de leitura e escrita, em detrimento de sua função intrínseca como arte e meio de compreensão da condição humana. A análise de textos literários costuma focar em estruturas formais, contextos históricos e estilística, com ênfase em objetivos pragmáticos, como aprovações em exames e vestibulares.

O prazer literário, que é uma das dimensões essenciais da experiência de leitura, é frequentemente ignorado ou desvalorizado. Ao ser reduzida a um instrumento de formação de competências específicas, a literatura perde sua capacidade de provocar a experiência transformadora que ela pode oferecer. O prazer de ler, que envolve a descoberta, o encantamento e a reflexão crítica, é deixado de lado em favor de um modelo que privilegia a funcionalidade e a eficiência. O ato de ler, nesse contexto, se torna algo mecânico e desprovido de profundidade, uma mera atividade voltada para a obtenção de um resultado específico, sem a possibilidade de uma imersão no texto e na riqueza de significados que ele pode proporcionar.

Portanto, esse papel humanista, defendido por Todorov, discriminado neste tópico, é particularmente atemporal e relevante para os alunos brasileiros do século XXI, que outrossim, vivem imersos na lógica pós-moderna marcada pela fragmentação, pela velocidade da informação e pela fluidez das relações sociais, traços que são intensificados pelo uso cotidiano das redes sociais.

Nesse sentido, a literatura se apresenta, conjuntamente, como um antídoto à superficialidade da comunicação digital e um caminho para resistir aos efeitos desumanizantes e superficiais da modernidade, convidando à introspecção, ao pensamento crítico e à empatia. Ler obras literárias permite aos alunos mergulharem em narrativas complexas, oferecendo um contraponto às narrativas fragmentadas e fugazes do universo online. Em um mundo de hiperconectividade, a literatura proporciona um espaço para o tempo lento, onde o indivíduo pode se desligar da ansiedade da produtividade e do imediatismo para se aprofundar em questões complexas. Este é o sentido da obra, defendido por Todorov, que indubitavelmente se aplica de forma atemporal, ao nosso presente.

Entretanto, sabendo do crescente interesse do sistema educacional e das parcelas governamentais em reduzir a educação ao puramente prático, é possível perceber uma tendência de minimizar as dimensões mais profundas e emancipadoras do processo educativo. A ênfase em resultados imediatos, mensuráveis e utilitários empurra para a margem a possibilidade de uma educação verdadeiramente libertadora, que vai além da simples aquisição de habilidades técnicas.

Nesse sentido, surge-nos a questão: seria a literatura um "perigo" ou, de fato, seria o "perigo" da literatura ser ignorada ou reduzida a uma função subalterna dentro do sistema educacional? O que está em jogo, portanto, não é apenas a sobrevivência da literatura enquanto campo de estudo, mas a preservação de seu poder transformador, capaz de provocar a reflexão, o questionamento e, finalmente, a emancipação do indivíduo.

2 O Existencialismo na Literatura: Liberdade, Consciência e Responsabilidade

No presente capítulo, propõe-se um diálogo entre filosofia e literatura, tendo como eixos fundamentais a teoria existencialista de Jean-Paul Sartre, especialmente em **O Ser e o Nada**, e a análise do conto **Amor**, de Clarice Lispector. Trata-se de investigar como a história de Ana, personagem central do conto, pode ser lida à luz de conceitos sartrianos, evidenciando as tensões entre a experiência literária e a reflexão filosófica sobre a condição humana.

Segundo Régis Jolivet (1953), o termo "existencialismo" pode designar tanto um conjunto de doutrinas filosóficas quanto um fenômeno sociocultural emergente do século XX, sobretudo no contexto do pós-Segunda Guerra Mundial. No sentido filosófico, o existencialismo designaria o conjunto de doutrinas que colocam, no centro da reflexão filosófica a existência humana individual e concreta como ato de liberdade. No sentido sociocultural, o termo existencialismo referir-se-ia à popularização e à influência generalizada do existencialismo filosófico na cultura, na arte e na sociedade da época.

De nossa parte, acreditamos que, em vez de vermos o existencialismo no sentido sociocultural como uma derivação do existencialismo filosófico, talvez seja melhor entendermos a ambos como uma resposta direta e profunda aos momentos conturbados da história da humanidade no século XX, nomeadamente as Guerras Mundiais e o período do pós-guerra. O sentido dessa resposta reside na reflexão sobre a condição humana diante de eventos traumáticos que abalaram as crenças tradicionais, os sistemas de valores estabelecidos e a própria fé na razão e no progresso. Em um mundo que parece ter perdido o seu sentido, só restam duas alternativas aos indivíduos: ou sucumbir ao niilismo ou criar o sentido de sua própria vida e novos valores através das suas ações e escolhas livres. Esse é o núcleo central da problematização que está presente tanto na filosofia (e não só na dita "existencialista") quanto em outras produções artísticas da época, como a literatura, o teatro, o cinema, a música e as artes plásticas. Dito isso, podemos reconhecer que houve uma influência do existencialismo filosófico sobre o sociocultural e que a recíproca é verdadeira.

De qualquer modo, a distinção proposta por Jolivet nos parece útil e a manteremos aqui. Nossa proposta interdisciplinar está centrada justamente na

exploração da interface entre o existencialismo filosófico e um texto que pode ser incluído na noção de existencialismo sociocultural, o conto **Amor**, de Clarice Lispector.

O que nos interessa, em primeiro lugar, é o existencialismo no sentido filosófico. Neste sentido, não basta dizer que o existencialismo tem como núcleo a preocupação em compreender a existência concreta do homem. É preciso acrescentar que ele sustenta que o indivíduo humano constrói o sentido da sua vida através de suas escolhas e liberdade, em vez de manifestar uma essência predefinida. Também é preciso acrescentar que o existencialismo lida com o "absurdo" da existência, a ausência de um propósito pré-determinado no mundo, o que pode levar os indivíduos à angústia e ao desespero. Disso resulta que, para o existencialismo, a construção de um sentido da vida não é algo simples e banal, pois envolve a angústia diante da liberdade, a responsabilidade e a tensão entre a existência autêntica e a não autêntica.

Já o conto **Amor** de Clarice Lispector, que utilizaremos em nossa proposta de ensino interdisciplinar, pode ser interpretado como existencialista no sentido sociocultural do termo, pois retoma no âmbito da literatura o foco no indivíduo, na liberdade, no absurdo da existência, na busca de sentido, no dilema entre a existência autêntica e a não autêntica.

Nosso propósito agora será explicitar a que “existencialismo filosófico” estamos nos referindo. Porém, antes de falarmos sobre os representantes do existencialismo, convém falar dos pensadores que prepararam o seu advento.

Denis Huisman (2001), em seu livro dedicado à história do existencialismo, estabelece uma distinção entre pensadores que serviram como "fontes" para o existencialismo e aqueles que são considerados seus "precursores". Fontes são aqueles pensadores que, de forma independente e anterior, desenvolveram ideias que contribuíram, ainda que indiretamente, para o surgimento do existencialismo. Dentre eles, estão: Sócrates, que se preocupou em deslocar a reflexão filosófica da natureza e do cosmo, para o exame da vida e da existência concreta; Descartes, por ele ser o ponto de partida para temas, centrais para o existencialismo, como a subjetividade, a experiência do cogito ("eu penso") e a liberdade; Pascal, pelo seu esforço para “conduzir o homem a uma meditação sobre sua própria condição no universo, sobre a existência e sobre a morte” e por sua consciência aguda da “contingência do ser humano” (Huisman, 2001, p. 25); e, por fim, Nietzsche, que através de seu diagnóstico da “morte de Deus”, identificou o niilismo reinante na modernidade como a consequência da perda de efetividade dos valores tidos como supremos durante séculos. O existencialismo, em

grande parte, desenvolveu-se como uma resposta a esse vazio do niilismo, sugerindo que o indivíduo deve criar seu próprio sentido em um mundo sem nenhum valor transcendente que o guie.

Como precursores do existencialismo, Huisman menciona pensadores cujas ideias ou método foram conscientemente absorvidos e adaptados pelo existencialismo do século XX. São eles Sören Kierkegaard (1813-1855) e Edmund Husserl (1859-1938). Começamos pelo primeiro. Huisman considera que uma das características mais marcantes do existencialismo é a de ser uma filosofia não sistemática, que dá prioridade ao concreto e singular em detrimento de conceitos e generalidades abstratas. Nesse sentido, a filosofia de Kierkegaard abriu o caminho para o existencialismo, de diversas maneiras. Em primeiro lugar, porque sua crítica ao sistema hegeliano por buscar a totalidade baseava-se na premissa de que a verdadeira realidade reside na existência única do indivíduo singular. Em segundo lugar, porque a verdade não é, segundo Kierkegaard, uma realidade objetiva e universal só alcançável pela razão, como costuma acreditar toda filosofia que busca se constituir com base no modelo do saber científico; ao contrário, a verdade é de natureza pessoal e subjetiva e é alcançada pela intensidade do sentimento e da fé. Em terceiro lugar, porque Kierkegaard teve o mérito de ter posto no centro de sua filosofia temas que serão muito caros ao existencialismo como a angústia, o pecado, a liberdade, a responsabilidade.

Quanto a Husserl, Huisman coloca-o como precursor do existencialismo por ele ter sido o criador do método fenomenológico, que seria apropriado pelos filósofos da existência. Entretanto há aqui alguns problemas: Husserl buscava estabelecer a fenomenologia como um método rigoroso para fundar a filosofia como uma ciência de rigor, livre de todo relativismo e subjetivismo, algo muito distante do projeto existencialista. Além disso, na fenomenologia de Husserl, o “retorno às coisas mesmas” existentes (os fenômenos) era um passo intermediário para a redução fenomenológica (epoché) e a apreensão das essências universais (eidos) na consciência transcendental pura. Ou seja, a fenomenologia criada por Husserl era um método “essencialista”. Entretanto, contra a intenção de Husserl, os filósofos da existência rejeitaram a redução transcendental e a busca por essências universais, limitando o uso do método fenomenológico à análise da existência concreta e contingente e reinterpretando o “retorno às coisas mesmas” como um mote para essa análise, e não mais como um meio para chegar a um reino de essências puras.

Além da contribuição metodológica, Huisman destaca que, em suas últimas

obras, Husserl “reabilita o mundo do vivido, ou seja, ‘o mundo da vida’” (Huisman, 2001, p. 58), mudando o seu foco de um racionalismo estritamente científico para um racionalismo que reconhece a necessidade de recuperar o caráter existencial e histórico da experiência humana e da intersubjetividade, ficando mais próximo dos filósofos da existência.

Depois de falarmos das “fontes” e dos “precursores” do existencialismo, chegou a hora de falarmos dos “representantes” dessa corrente filosófica. Quem seriam os filósofos existencialistas propriamente falando? Sobre isso, comentadores e historiadores da filosofia costumam seguir a proposta de Sartre (2014), que apresenta uma lista de pensadores existencialistas, distinguindo

[...] duas espécies de existencialismo: os primeiros, que são os cristãos, e entre os quais eu listaria Karl Jaspers e Gabriel Marcel, de confissão católica; e, por outro lado, os existencialistas ateus, entre os quais é preciso colocar Heidegger, e também os existencialistas franceses e eu próprio (Sartre, 2014, p. 17-18).

Sartre menciona os nomes de Jaspers, Marcel, Heidegger e a si mesmo, mas não diz quem seriam os “existencialistas franceses” incluídos ao lado dele próprio como “existencialistas ateus”. Há, porém, certo consenso de que esses pensadores seriam aqueles que tiveram seus nomes ligados à revista **Les Temps Modernes**, vista como a principal plataforma de difusão do existencialismo francês no período pós-Segunda Guerra Mundial. Os fundadores e primeiros membros do conselho editorial da revista foram Sartre, Simone de Beauvoir e Maurice Merleau-Ponty. É amplamente conhecido o fato de que Albert Camus chegou a ser convidado para participar desse conselho, mas ele declinou do convite. Sua recusa não evitou que seu nome ficasse ligado à revista.

Dentre os autores mencionado na lista dos existencialistas, Heidegger é aquele que mais frequentemente é associado a Sartre e não apenas porque ambos seriam “existencialistas ateus”. Há vários pontos que são constantemente lembrados. Heidegger, em 1927, publicou **Sein und Zeit (Ser e tempo)**, em português, uma obra na qual ele faz uma analítica do Dasein, utilizando o método fenomenológico. A obra analisa a condição do ser humano (o Dasein) como um ser no mundo, projetado para possibilidades e, por isso, confrontado com a morte como finitude radical. Além do uso do método fenomenológico, vários temas dessa analítica serão retomados, em outra chave, por Sartre em sua obra *Ser e Nada* (1997): o estar lançado no mundo com as coisas e com os outros, o projetar-se para o futuro, a temporalidade, a angústia, a morte, o nada, a liberdade e a autenticidade.

No entanto, em sua "Carta sobre o Humanismo", Heidegger rejeita

explicitamente ser incluído no existencialismo, na forma como este foi definido por Sartre. Embora não negue que sua obra *Ser e Tempo* possa ter influenciado o pensamento de Sartre, ele argumenta que a tese sartriana apresentada como premissa definidora do existencialismo de que "a existência precede a essência", permanece, embora invertendo a ordem dos conceitos, dentro dos limites da metafísica tradicional. Ele esclarece que sua preocupação central em *Ser e Tempo* era a questão do Ser (Sein) e não o homem como sujeito. Seu objetivo era investigar o sentido do ser, usando o Dasein (o "ser-aí", a existência humana) como ponto de partida. Além disso, ele critica todo humanismo (incluindo o existencialismo, definido pelo próprio Sartre como um humanismo) por colocar o homem, ou a subjetividade humana, no centro de tudo, perpetuando a tradição metafísica ocidental que ele, Heidegger, procurava superar.

No entanto, não só Heidegger, mas também outros pensadores listados nominalmente por Sartre como existencialistas recusaram a etiqueta. Para definir a sua filosofia, Karl Jaspers preferia o termo Filosofia da Existência (Existenzphilosophie) em vez de existencialismo (Existentialismus). Aliás, essa distinção entre os dois termos está bem estabelecida no meio acadêmico e filosófico alemão, onde o termo "Filosofia da Existência" é aplicado principalmente a Jaspers e Heidegger (especialmente o Heidegger de **Ser e Tempo**) e o termo "existencialismo" é geralmente aplicado a pensadores do movimento francês, que se tornou popular na França do pós-guerra, segundo Udo Tietz (2012).

Porém mesmo os "existencialistas" franceses recusaram serem assim classificados. Gabriel Marcel preferia definir sua filosofia como um como um "socratismo cristão"; Merleau-Ponty nunca definiu sua filosofia como existencialista, preferindo referir-se a ela simplesmente como fenomenologia; Camus recusou explicitamente o rótulo de existencialismo para sua filosofia, preferindo que ela fosse identificada com a filosofia do absurdo.

Resta que o termo existencialista tem sido atribuído abusivamente a pensadores que não se identificam como tal. Esse é o caso de Kierkegaard e Nietzsche que escreveram em um período anterior ao existencialismo. É também, como acabamos de ver, o caso de Heidegger, Jaspers, Gabriel Marcel, Merleau-Ponty e Camus que recusaram explicitamente o rótulo. Em contrapartida a esses, estão Sartre e Beauvoir que não só abraçaram o termo mas o popularizaram, inclusive mencionando-o no título de suas obras, é o caso de **O Existencialismo é um Humanismo** (Sartre, 2014) e **O Existencialismo e a Sabedoria das Nações** (Beauvoir, 2008)

Desse modo, o existencialismo é um termo diretamente associado aos nomes de Jean-Paul Sartre e Simone de Beauvoir, enquanto outros pensadores podem ser compreendidos dentro do campo mais amplo das chamadas filosofias da existência. Com Sartre, o existencialismo alcança sua forma mais sistemática e engajada, tendo em **O Ser e o Nada** sua principal expressão teórica. Ao lado de Beauvoir — que, em obras como *O Segundo Sexo*, amplia as reflexões existenciais para o campo da condição feminina —, Sartre consolida uma filosofia que ultrapassa a especulação abstrata, articulando-se com as dimensões concretas da liberdade e da opressão. Assim, o existencialismo, mais do que uma vertente teórica, afirma-se como uma ética da ação e do engajamento, marcada pela ideia de que o homem está condenado a ser livre e responsável por dar sentido à própria existência (Sartre, 1946/2014).

É nesse horizonte que se insere a análise do conto **Amor**. A experiência vivida por Ana — marcada pela ruptura com a cotidianidade e pela irrupção de um estranhamento radical diante da vida — pode ser compreendida à luz de categorias fundamentais do existencialismo, como liberdade, responsabilidade e angústia. O objetivo deste capítulo é, portanto, evidenciar como a obra de Clarice Lispector, ao transfigurar a experiência por meio da linguagem literária, abre-se a uma leitura filosófica que, quando utilizada em sala de aula, se torna um potencial recurso didático no processo de ensino-aprendizagem.

2.1 Existencialismo sartriano: uma escolha

Nesta etapa da dissertação, propõe-se apresentar as principais categorias do existencialismo sartriano que servirão de base conceitual, para a análise de nosso objeto — o conto **Amor**. A escolha dessa corrente filosófica, não está amparada nos afetos e gostos particulares, mas sim, por oferecer uma perspectiva profunda sobre a condição humana, tratando de temas como liberdade, responsabilidade, angústia e má-fé, questões essas que tocam diretamente a vida concreta dos indivíduos e, de modo particular, a realidade vivida pelos jovens estudantes. Ao colocar o ser humano como um projeto em constante construção e responsável por suas escolhas, a filosofia existencialista proporciona ferramentas potentes para a reflexão crítica sobre a própria existência, incentivando a autonomia, a responsabilidade e o engajamento com o mundo.

Optou-se especificamente pelo existencialismo sartriano — em detrimento de outras correntes existencialistas, como as de Heidegger ou Kierkegaard — por seu

caráter eminentemente humanista, engajado e voltado para a ação concreta. Enquanto outros existencialistas se detêm em reflexões mais ontológicas ou teológicas - como é caso de Kierkegaard - ou abordam a existência de modo mais fenomenológico - como Heidegger, Sartre, por sua vez, destaca a liberdade, a escolha e a responsabilidade como fundamentos de uma existência autêntica, em constante diálogo com a fase da juventude⁴. Essa ênfase na liberdade humana, aliada à clareza conceitual presente em **O Ser e o Nada**, torna Sartre uma escolha privilegiada para uma análise que visa não apenas compreender as categorias presentes na obra literária, mas também oferecer aos alunos uma ferramenta de reflexão existencial aplicável ao seu próprio cotidiano.

Cabe ressaltar, contudo, que este trabalho não pretende esgotar todas as possibilidades interpretativas da literatura existencialista, tampouco impor um único caminho metodológico aos professores. Ao contrário, espera-se que a fundamentação aqui proposta contribua para motivar e engajar docentes no uso da literatura como recurso didático para o ensino de filosofia, de modo que cada um, a partir de sua realidade escolar, possa escolher, se julgar mais adequado, outras vertentes existencialistas ou mesmo outras abordagens filosóficas que dialoguem com seus objetivos pedagógicos. Dessa maneira, a proposta aqui delineada busca ser não apenas fundamentada teoricamente, mas também flexível e sensível às diversas realidades educacionais.

A escolha de Sartre como referencial teórico nesta pesquisa deve-se em segundo lugar, à clareza conceitual e à profundidade com que ele trata as categorias existenciais. Seus conceitos, oferecem ferramentas consistentes para compreender as situações-limite que atravessam a existência humana e, em particular, nesta pesquisa, as experiências da protagonista Ana, do conto de Clarice Lispector. Dessa forma, a filosofia sartriana não apenas fundamenta teoricamente a análise literária, mas também fortalece a proposta pedagógica deste trabalho, ao fornecer uma base sólida para que professores possam explorar as dimensões existenciais presentes na literatura e, assim, promover um ensino mais humanista e formador.

⁴ A juventude é uma fase de transição entre a infância e a vida adulta, marcada por profundas transformações físicas, emocionais e sociais, onde o indivíduo desenvolve sua identidade e busca autonomia. A definição de juventude pode variar, mas a Organização Mundial da Saúde (OMS) e a ONU situam a faixa etária entre 15 e 24 anos ou 15 e 29 anos, respectivamente, um período crucial para a formação de relações, futuro profissional e autoafirmação.

2.2 O uso do conto **Amor**, de Clarice Lispector, como recurso didático para o ensino do existencialismo sartriano no ensino médio.

A literatura não serve à filosofia, assim como a vida não se dobra facilmente à conceitos. No entanto, há momentos em que a narrativa literária e o pensamento filosófico se encontram — não para que uma explique a outra, nem para que uma se reduza a outra, mas para que, juntas, reflitam algo da condição humana. É nesse ponto de encontro, delicado e fecundo, que se insere a proposta central desta pesquisa: investigar como o professor de Filosofia, e de Literatura, pode pensar o conto **Amor**, de Clarice Lispector, a partir de uma perspectiva ao mesmo tempo didática e existencial, sem jamais reduzir sua riqueza poética à função seja técnica ou ilustrativa.

Inicialmente, não podemos deixar de reforçar a potência da literatura como experiência existência humana. Mais do que portadora de sentidos simbólicos, a literatura é, para Ricoeur, como já vimos anteriormente, uma forma de acesso simbólico ao real, pois pela narrativa o ser humano compreende a si mesmo de modo indireto, como quem se descobre através de um espelho (Ricoeur, 1975/2005). Pela ficção, é possível nos conectarmos com a realidade humana em sua ambiguidade, complexidade e profundidade, não por meio de conceitos, mas por meio de imagens, gestos e silêncios é que é possível experimentar o ser, que escapa à explicação objetiva.

Outro ponto que não podemos deixar de posicionar esta pesquisa é acerca do equívoco do reducionismo. Benedito Nunes (1969), ao refletir sobre as relações entre literatura e filosofia, advertiu que se deve haver cautela, na análise dessa relação, evitando de transformar a literatura em um material ilustrativo de teorias. A conduta coerente é reconhecer que, ambas se iluminam mutuamente, sem que uma se subordine à outra. “A arte não demonstra, ela mostra; não argumenta, mas insinua. O pensamento que dela se aproxima precisa renunciar à tentação de reduzi-la ao conceito” (Nunes, 1966/2002, p. 38). Esta advertência orienta a proposta deste trabalho, em que o exercício filosófico emerge da leitura literária, sem sobrepor-se a ela.

Neste texto, será apresentada uma leitura possível do conto, articulando suas etapas narrativas com algumas categorias fundamentais do pensamento de Jean-Paul Sartre. Em seguida, propõe-se uma estratégia de abordagem didática para o uso da obra em sala de aula, voltada ao Ensino Médio. A proposta não é oferecer um modelo fechado, mas abrir uma trilha que una sensibilidade literária e reflexão filosófica, contribuindo para uma prática pedagógica mais viva, crítica e atenta à experiência

humana.

Sem desconsiderar os elementos estruturais do conto, veremos como a literatura clariceana toca questões centrais da filosofia existencialista, pois ao mergulhar na interioridade da protagonista, a narrativa permite que as ideias se comuniquem por meio da própria estrutura do texto. Nesse sentido, os recursos narrativos possibilitam que o leitor vivencie, ainda que simbolicamente, o estranhamento do cotidiano e a suspensão do sentido. Ler filosoficamente um conto como o de Clarice Lispector exige escutar sua forma, seu ritmo e suas pausas, pois é justamente aí que se desvela, a dimensão ontológica da existência⁵.

O conto **Amor** publicado na coletânea *Laços de Família* (1960), acompanha um breve, porém profundo, desvio na vida cotidiana de Ana, uma mulher casada, mãe de dois filhos, que leva uma existência marcada pela organização, repetição e senso de dever. Em um dia comum, Ana vê um homem cego mascando chiclete em público, a experiência que poderia não ter importância objetiva, atua como alimento de uma crise, despertando em Ana uma sensação de estranhamento diante do mundo e de si mesma.

Essa inquietação provocada por um instante de ruptura com a ordem habitual, transforma o conto em uma descrição da interioridade de Ana. Ao mergulhar em sua subjetividade, dissolve-se a linearidade temporal (um dos elementos narrativos mais importantes) e emerge sensações e fragmentos de pensamento. Ao final, Ana retorna para casa e para sua rotina doméstica, mas algo parece ter mudado, ainda que o texto não explicita essa mudança.

A narrativa do conto é conduzida por um narrador em terceira pessoa, mas de focalização interna, isso significa que ele acessa diretamente a consciência da personagem. Esse narrador não é onisciente no sentido em que descreve o enredo de forma distanciada, mas sim acessa a subjetividade dela, misturando a descrição com as sensações e pensamentos de Ana.

Arelado a tal aspecto temos o fluxo de consciência usado por Clarice aqui, como uma espécie de monólogo interior. O modo como os pensamentos da personagem aparece no texto, tenta imitar o movimento real da mente humana: fragmentado, não

⁵ A intenção de Clarice Lispector no conto **Amor** parece residir na exploração da experiência subjetiva intensa e imediata da consciência, enfatizando a percepção do mundo a partir de uma sensibilidade extrema. Ao focalizar os detalhes do cotidiano e a vivência interna da protagonista, a autora cria uma narrativa que aproxima a literatura da reflexão filosófica sobre a existência, sugerindo a urgência de se viver plenamente o instante presente e de confrontar a própria liberdade e consciência.

linear, cheio de interrupções, memórias, sensações, ideias que surgem sem aviso. É importante mencionar que na escrita clariceana, o fluxo não é caótico ou confuso, ao contrário, por ser suave e fluido, isso faz com que o leitor experimente o pensamento da personagem como se estivesse dentro dele, mesmo sem aspas, travessões ou marcas de discurso direto.

Uma das marcas mais importantes da escrita de Clarice Lispector é justamente o tempo profundamente subjetivo, marcado pelo ritmo da consciência da personagem Ana. Por tratar-se de um tempo subjetivo, que não obedece a marcos cronológicos, ou seja, o que importa não é o tempo "do relógio", o que mais importa é o tempo vivido, sentido, experienciado, aquilo que a filosofia chama de tempo fenomenológico.

A interioridade é uma das marcas centrais da escrita de Clarice Lispector e se manifesta de modo sutil e intenso ao longo do conto. Ela se revela na escolha de um narrador com focalização interna, que mergulha na consciência da personagem; no fluxo de pensamento que se desenrola como um monólogo interior, mimetizando o movimento fragmentado e sensível da mente; no tempo narrativo que privilegia o vivido sobre o cronológico; e, sobretudo, naquilo que não se diz, mas se pressente — nos silêncios, nos gestos, nas imagens simbólicas. É por meio desses elementos que a narrativa clariceana alcança a profundidade da existência, expondo o ser em sua vulnerabilidade e estranhamento diante do mundo.

2.3 A existência precede a essência.

De modo geral, o existencialismo pode ser entendido como uma corrente que desafia tradições filosóficas que buscam compreender o ser humano a partir de categorias universais ou essências pré-estabelecidas. Em contrapartida, justamente um dos pilares fundamentais do existencialismo é a proposição de que "a existência precede a essência", uma ideia central no pensamento de Jean-Paul Sartre. Vejamos o que Sartre nos afirma:

Que significa aqui, que a existência precede a essência? Significa que o homem existe primeiro, se encontra, surge no mundo, e se define em seguida. Se o homem, na concepção do existencialismo, não é definível, é porque ele não é, inicialmente, nada. Ele apenas será aquilo que ele se tornar. Assim, não há natureza humana, pois não há um Deus para concebê-la. O homem é, não apenas como é concebido, mas como ele se quer a partir desse elã de existir, o homem nada é além do ele se faz. (Sartre, 2014, p. 19).

Essa afirmação rompe com a ideia de que o ser humano possui uma essência preexistente que determina quem ele é ou quem deve ser. Para Sartre, o homem é um ser em constante construção, que se define por suas escolhas e ações no decorrer da vida. Outro ponto pertinente, é acerca da etimologia da palavra "existência", que fornece um ponto de partida rico para refletir sobre o sentido profundo que ela assume no existencialismo. Enquanto essência remete ao ser em sua natureza fixa ou intrínseca, existência, conforme observado por João da Penha (1947-2020)⁶, significa "sair de" ou "emergir de". Essa distinção torna-se particularmente relevante na proposição sartreana, uma vez que a existência é concebida como um movimento ativo, um ato de criar-se continuamente em interação com as circunstâncias e os outros.

Viver, nesse sentido, não é apenas estar, mas projetar-se para além, buscando significado e construindo-se ativamente no mundo. Esse, sair de um esconderijo, evoca a noção de autenticidade⁷, muito cara aos existencialistas. Para Sartre, a autenticidade implica reconhecer a liberdade radical de cada indivíduo e assumir a responsabilidade por suas escolhas, sem se esconder atrás de convenções sociais ou determinismos externos. Assim, o homem autêntico é aquele que aceita o desafio de criar a si mesmo, mesmo diante da angústia que acompanha a liberdade.

Ao explorar, brevemente, essa ideia de que "a existência precede a essência", compreendemos dois pontos de relação com a vivência dos jovens estudantes do ensino básico: Primeiro, o ensino existencialista pode fomentar a capacidade crítica da sociedade. Em um mundo marcado por desafios sociais e desesperança essa abordagem filosófica é revolucionária pois permite que os jovens questionem padrões impostos e construam uma visão de mundo fundamentada na liberdade e na responsabilidade de suas ações, e conseqüentemente como tais ações refletem no mundo em que vivem.

Além disso, o estudo do existencialismo pode ajudar os estudantes a lidar com a fuga da alienação existencial diante de questões existenciais comuns na adolescência, como a busca por identidade e propósito. A reflexão sobre a autenticidade pode

⁶ Publicado Originalmente em 1982. Edição usada: 2017.

⁷ A noção de autenticidade, no contexto existencialista, designa a atitude pela qual o sujeito assume integralmente sua liberdade e responsabilidade diante de si e dos outros. Em Jean-Paul Sartre, ser autêntico significa reconhecer-se como ser livre, recusando toda forma de má-fé. Assim, a autenticidade consiste em agir conforme a consciência de que "a existência precede a essência", construindo-se a cada escolha (Sartre, **O Ser e o Nada**, 1997; **O Existencialismo é um Humanismo**, 2014). Já em Simone de Beauvoir, a autenticidade adquire também um sentido ético e relacional, pois trata-se de afirmar a própria liberdade sem anular a liberdade do outro, reconhecendo que a existência é sempre situada e intersubjetiva. A autora define o comportamento autêntico como aquele em que o sujeito "se quer livre e quer os outros livres" (Beauvoir, **O Segundo Sexo**, 2009).

encorajá-los a fugir da alienação e protagonizar ativamente a vida através da práxis consciente.

Dessa forma, enfatizamos que o existencialismo se revela particularmente potente para dialogar com o campo real do cotidiano dos discentes, ao enfatizar a autonomia e a responsabilidade individual, ao explorar temas como angústia, escolha e liberdade, tornando-se uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento de uma formação crítica e de fato emancipadora.

2.4 Liberdade: condenados a ser livres

No coração da ontologia existencialista encontra-se a noção de liberdade radical. Se, conforme Sartre, a existência humana é marcada por uma falta de essência prévia, o que resta ao sujeito é assumir-se como projeto em continua construção, ou seja, ele é, em última instância, aquilo que faz de si mesmo.

O grande diferencial consta no fato que para Sartre, a liberdade não é algo que "temos", mas algo que "somos" e isso é crucial, uma vez que, não escolhemos ser livres, mas somos liberdade no ato de escolher e de nos projetarmos. Não se trata, aqui, de um poder de escolha idealizado ou de uma autonomia prática limitada pelas circunstâncias externas. Trata-se de uma liberdade mais profunda, existencial e estrutural.

Ter-se-á compreendido que a liberdade sartreana, que é uma com a existência, é um dado imediato, e não, como é o caso na maioria das doutrinas da filosofia clássica, uma conquista. (Huisman, 2001, p. 136)

Esse distanciamento em relação a outras doutrinas da filosofia se dá por alguns motivos. Primeiro a liberdade é uma condição ontológica, e não uma faculdade, isso se contrapõe, por exemplo, à ideia de liberdade em pensadores como Kant, para quem a liberdade é uma faculdade racional, ligada à autonomia moral e à obediência à razão. Segundo a liberdade está em oposição à essência e à natureza, se o homem não tem essência prévia, ele se faz por meio de suas escolhas e isso vai de contra pensadores essencialistas, como Aristóteles ou os escolásticos (Tomás de Aquino, por exemplo), que acreditavam numa natureza humana com finalidades próprias.

Terceiro, Diferente de uma visão otimista da liberdade (como em Rousseau, por exemplo), Sartre mostra que ser livre não é um alívio, mas um fardo angustiante, porque estamos sempre escolhendo, e isso gera angústia. E por último, Sartre inova ao associar a liberdade à estrutura negativa da consciência. A consciência é um nada que nega, escolhe e projeta. Por exemplo, ao estar em um emprego e querer sair dele, a

consciência recusa aquela situação. Sendo assim, a liberdade está no poder de ultrapassar o que é dado, de transcender.

A célebre afirmação sartreana "o homem está condenado a ser livre" condensa essa categoria, uma vez que não temos como escapar da liberdade. Uma vez lançados no mundo, não temos essência que nos defina, nem natureza humana que nos oriente. Existimos primeiro, e só depois nós nos constituímos, pela via das escolhas. Somos, portanto, integralmente responsáveis por nós mesmos.

Diferentemente das concepções tradicionais de liberdade, em Sartre, não se trata de poder fazer o que se deseja, mas de ser o que se escolhe a cada instante, mesmo quando as circunstâncias parecem mínimas. Por tanto, essa liberdade, não se dá em um vazio. Ela está sempre situada, enraizada em um contexto factual que envolve circunstâncias históricas, materiais, culturais e sociais. O sujeito não escolhe nascer, nem os dados brutos de sua situação, mas escolhe, sim, o sentido que atribui a essa situação e a forma como nela se engaja. Isto é o que Sartre chamou de Facticidade⁸.

2.5 A vida em modo automático (o ser - em – si) à retomada da consciência (o ser – para – si)

Um pouco cansada, com as compras deformando o novo saco de tricô, Ana subiu no bonde. Depositou o volume no colo e o bonde começou a andar. Recostou-se então no banco procurando conforto, num suspiro de meia satisfação. (Lispector, 2020, p. 17)

Logo nos primeiros parágrafos do conto, Clarice Lispector nos apresenta a protagonista Ana, vivendo mais um dia comum. Os gestos são automáticos, a movimentação cotidiana segue sem rupturas, nada parece fora do lugar, e é justamente essa normalidade, ou ordem, que revela um traço mais profundo de sua existência, Ana está fundida ao ritmo das coisas, vivendo de forma alienada e como se fosse apenas mais um elemento do cenário

⁸ A noção de facticidade, em Sartre, designa o conjunto de condições concretas que circunscrevem o campo da ação humana — o corpo, o tempo, o espaço social e histórico no qual o indivíduo se encontra. Embora o homem seja, ontologicamente, livre, essa liberdade não se exerce no vazio, mas “em situação”, ou seja, em meio a circunstâncias que não escolheu, mas diante das quais deve se posicionar. Essa tensão entre liberdade e condicionamento suscitou críticas de diversos pensadores marxistas, que consideraram o existencialismo uma filosofia excessivamente subjetivista, descolada das determinações materiais da vida social. György Lukács (1948) acusou Sartre de idealismo, ao afirmar que sua concepção de liberdade ignorava a centralidade das relações de produção e da luta de classes na constituição do sujeito histórico. Já Maurice Merleau-Ponty (1947), procurou atenuar o conflito entre existencialismo e marxismo, propondo uma leitura na qual a liberdade é pensada dentro de um contexto histórico concreto, sem ser dissolvida por ele. Sartre, por sua vez, respondeu a essas críticas em sua *Crítica da Razão Dialética* (1960), ao tentar articular o existencialismo com o marxismo, defendendo que o homem é, ao mesmo tempo, produto e superação de sua facticidade — um ser que, mesmo condicionado pelas estruturas sociais, permanece livre para lhes atribuir sentido e transformá-las por meio da ação.

Os filhos de Ana eram bons, uma coisa verdadeira e sumarenta. Cresciam, tomavam banho, exigiam para si, malcriados, instantes cada vez mais completos. A cozinha era enfim espaçosa, o fogão enguiçado dava estouros. O calor era forte no apartamento que estavam aos poucos pagando. Mas o vento batendo nas cortinas que ela mesma cortara lembrava-lhe que se quisesse podia parar e enxugar a testa, olhando o calmo horizonte. Como um lavrador. Ela plantara as sementes que tinha na mão, não outras, mas essas apenas. E cresciam árvores. (Lispector, 2020, p. 17)

O trecho anterior mostra que Ana parece, ao menos momentaneamente, reconciliada com sua própria história. Há uma tentativa do narrador em descrever como Ana se sente diante dos seus dias, em uma espécie de beleza simples e cotidiana, seja nos filhos que crescem, nos objetos que compõem a casa, na rotina que ela mesma construiu. A imagem da lavradora, é uma metáfora que fortalece esse relato, pois representa uma aceitação do que é, e não do que poderia ter sido, o que sugere que há uma tentativa, da protagonista, de viver em paz com as escolhas feitas ao longo da vida. Acerca dessa suposta satisfação, vejamos no que Simone Beauvoir nos fala sobre o papel social atribuído à mulher nos últimos séculos

A liberdade de escolha da jovem sempre foi muito restrita; e o celibato — salvo em casos excepcionais em que se reveste de caráter sagrado — abaixa-a ao nível do parasita e do pária; o casamento é seu ganha-pão e a única justificação social de sua existência. É-lhe imposto a duplo título: ela deve dar filhos à comunidade; mas raros são os casos em que — como em Esparta e, até certo ponto, no regime nazista — o Estado a coloca diretamente sob tutela e só lhe pede que seja mãe (Beauvoir, 2009, p. 167).

Claramente, a questão vivida por Ana e sua aceitação resignada quanto à realidade de sua vida têm forte relação com a situação sociológica da mulher descrita por Beauvoir, para quem o casamento, nas sociedades patriarcais, não é apenas um vínculo afetivo, mas também um imperativo social e econômico. Ana, assim como tantas mulheres de seu tempo, parece ter interiorizado esse destino como algo natural, cumprindo silenciosamente o papel de esposa e mãe que lhe foi prescrito. Seu cotidiano, marcado pela rotina e pela previsibilidade, revela não apenas uma escolha individual, mas a adaptação a um sistema que restringe suas possibilidades e molda sua identidade em função do lar e da família. Contudo, esse instante de conciliação com si mesma é também ambíguo, pois Ana parece justificar-se, como se precisasse reafirmar que a vida que leva é suficiente.

Sua juventude anterior parecia-lhe estranha como uma doença de vida. Dela havia aos poucos emergido para descobrir que também sem a felicidade se vivia: abolindo-a, encontrara uma legião de pessoas, antes invisíveis, que viviam como quem trabalha — com persistência, continuidade, alegria. O que sucedera a Ana antes de ter o lar estava para sempre fora de seu alcance: uma exaltação perturbada que tantas vezes se confundira com felicidade insuportável. Criara em troca algo enfim compreensível, uma vida de adulto. Assim ela o quisera e escolhera. (Lispector, 2020, p. 18)

Neste ponto do conto, o passado de Ana reaparece como algo já distante, quase como se em sua juventude tivesse assumido outra personalidade que não lhe cabia mais. A juventude, com seus excessos e promessas, é comparada a uma “doença de vida”, marcando bem a rejeição de uma fase da existência vivida sob o signo da intensidade e da instabilidade. A exaltação emocional, antes confundida com felicidade, foi substituída por algo mais estável e seguro. Aqui, observamos que Ana tenta fechar sua história num enredo coerente, ignorando que o ser humano é justamente aquele que nunca está acabado, que não é o que é e é o que não é.

No capítulo, A mulher casada, do segundo volume - **O segundo sexo** (2009), Simone de Beauvoir descreve como o ideal burguês oferecido à mulher no casamento não se funda na liberdade ou na paixão, mas na construção de uma “felicidade” estável, ligada à repetição e à preservação do passado. O lar torna-se, assim, o centro de sua existência, ou seja, um espaço de permanência e segurança, onde encontra valor e identidade por meio da administração doméstica e do cuidado familiar. Contudo, essa estabilidade é alcançada à custa da atenuação da transcendência, pois o sentido da vida feminina é mediado pela figura masculina, que lhe confere justificação e projeção social. Tal dinâmica reflete-se na personagem Ana, de Clarice Lispector, que, ao abandonar a juventude marcada por uma “exaltação perturbada” e por uma felicidade intensa, adere a uma vida “compreensível”, “de adulto”, estruturada pelo cotidiano doméstico. Assim como nas reflexões de Beauvoir, a escolha de Ana representa a substituição da abertura e do risco por um estado de controle e previsibilidade, no qual a segurança da imanência supera a incerteza da transcendência. Logo, a adesão a um modo de vida socialmente aceito, traz um preço para Ana, que se traduz no afastamento de si mesma, daquilo que foi, e daquilo que ainda poderia vir a ser.

Mas na sua vida não havia lugar para que sentisse ternura pelo seu espanto – ela o abafava com a mesma habilidade que as lides em casa lhe haviam transmitido. Saía então para fazer compras ou levar objetos para consertar, cuidando do lar e da família à revelia deles. [...] E alimentava anonimamente a vida. Estava bom assim. Assim ela o quisera e escolhera. (Lispector, 2020, p. 19)

Esse trecho é um dos mais reveladores da tensão existencial de Ana. Ele mostra como, mesmo em meio à organização da vida cotidiana, há frestas onde o espanto insiste em aparecer. O narrador também menciona na precaução da protagonista em ter “cuidado na hora perigosa da tarde, quando a casa estava vazia sem precisar mais dela...”. Beauvoir (2009) nos traz uma imprescindível reflexão, no livro *O segundo sexo*, ao debater sobre a questão do cotidiano doméstico, ao evidenciar que, para muitas

mulheres, o trabalho doméstico não é apenas um conjunto de tarefas, mas um modo de existir moldado pela repetição e pela manutenção. Nesse sentido, o gesto de Ana revela como a disciplina doméstica lhe é essencial, e não só organiza a casa, mas controla o impulso de questionar a própria vida.

A “hora perigosa da tarde” simboliza essa zona de vulnerabilidade em que a ausência de demandas imediatas poderia abrir espaço para a reflexão e, consequência, para o confronto com o vazio existencial. É nesse intervalo silencioso que o espanto ameaça emergir, mas Ana o reprime com uma fuga para as obrigações, transformando a liberdade potencial em repetição reconfortante.

Há poucas tarefas que se aparentem, mais do que as da dona de casa, ao suplício de Sísifo; dia após dia, é preciso lavar os pratos, espanar os móveis, consertar a roupa, que no dia seguinte já estarão novamente sujos, empoeirados, rasgada. A dona de casa desgastasse sem sair do lugar; não faz nada, apenas perpetua o presente; não tem a impressão de conquistar um Bem positivo e sim de lutar indefinidamente contra o Mal. É uma luta que se renova todos os dias. (Beauvoir, 2009, p. 167)

Aqui, o que Beauvoir descreve como suplício de Sísifo ganha contornos existenciais sartrianos, pois ao escolher retornar à rotina em vez de encarar a vertigem da liberdade, Ana exerce uma liberdade paradoxal, que consiste em reafirmar a própria prisão. A partir deste momento, articularemos o debate feito até aqui, e duas categorias do existencialismo sartriano, para isso, se faz extremamente necessário abordar a questão da consciência, que na filosofia existencialista está intrinsecamente ligada a existência do ser. A ontologia sartreana estabelece um divisor de águas ao propor que a realidade humana não se confunde com o modo de ser das coisas. Vejamos como Denis Huisman (1929-2021), nos ajuda a entender este aspecto:

O “para-si” se opõe ao “em-si” como o homem às coisas, o ser aos objetos, a reflexão à materialidade. Existir “em si”, para o homem, é viver privado de consciência, sem interioridade, sem subjetividade, como puro objeto. O para-si é um “sujeito”; o em-si não o é. Mas o “em-si” existe fora dos seres humanos. (Huisman, 2001, p. 130)

De modo prático, o “ser em-si”, na linguagem de Sartre, é o modo de ser das coisas. Um ser pleno, idêntico a si mesmo, fechado em sua própria positividade. A pedra, por exemplo, simplesmente é: não se interroga, não nega sua condição, não projeta possibilidades. Apenas existe.

À luz desse conceito, é possível perceber que Ana, nos trechos iniciais do conto, parece viver de modo semelhante — sem distanciamento crítico, sem consciência clara de si ou de suas possibilidades. Ela simplesmente é, como alguém que cumpre uma função previamente determinada, repetindo gestos e rotinas com a precisão automática de uma engrenagem. Ainda não há espaço para a transcendência, tampouco para o

questionamento: o cotidiano funciona como uma moldura protetora, que a resguarda, talvez, até de si mesma.

Enquanto sua subjetividade aparece suspensa, adormecida sob o peso da ordem doméstica, Ana evita qualquer forma de inquietação, ela se mantém ocupada, preenche o tempo com compromissos e deveres, como se quisesse escapar do risco de um confronto com sua própria existência. A frase “alimentava anonimamente a vida” é reveladora, pois Ana sustenta o mundo ao seu redor, mas o faz sem deixar rastros de si mesma. É como se fosse, ao mesmo tempo, sujeito e sombra da própria vida.

No fundo, Ana sempre tivera necessidade de sentir a raiz firme das coisas. E isso um lar perplexamente lhe dera. Por caminhos tortos, viera a cair num destino de mulher, com a surpresa de nele caber como se o tivesse inventado. (Lispector, 2020, p. 18)

O conto avança assim como a viagem de ônibus, e, em paralelo, a própria vida de Ana. Em determinado momento, um encontro inesperado provoca uma ruptura súbita:

Foi então que olhou para o homem parado no ponto. A diferença entre ele e os outros é que ele estava realmente parado. De pé, suas mãos se mantinham avançadas. Era um cego. (Lispector, 2020, p. 18).

Esse instante, aparentemente banal, é carregado de simbolismo, intensificado pela imagem do cego mascando chiclete. O narrador relata que Ana o observa profundamente, “como se olha o que não nos vê. Ele mastigava goma na escuridão. Sem sofrimento, com os olhos abertos” (LISPECTOR, 2020, p. 20). Trata-se de um “não-encontro”, um esbarrão casual que, no entanto, rompe a linearidade da experiência cotidiana de Ana e pode ser caracterizado como um momento de epifania, entendido como uma súbita tomada de consciência que reconfigura sua percepção de si e de sua relação com o mundo.

A reação de Ana é física e simbólica, ao se assustar com a arrancada brusca do ônibus, deixa cair o saco de compras que carregava que estava cheio de ovos. Essa imagem do saco que se rompe indica a ruptura da ordem até então mantida, além do rompimento de um ciclo automatizado da rotina. Logo em seguida, a personagem se vê imersa em um estado de estranhamento:

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. (Lispector, 2020, p. 20).

Se houve, de fato, um impacto provocado pelo encontro com o cego, não se trata

de uma reação moral, mas existencial: o que se desdobra a partir desse instante são sensações que Ana vinha evitando cuidadosamente.

O que chamava de crise viera afinal. E sua marca era o prazer intenso com que olhava agora as coisas, sofrendo espantada. O calor se tornara mais abafado, tudo tinha ganho uma força e vozes mais altas. [...] E através da piedade aparecia a Ana uma vida cheia de náusea doce, até a boca. (Lispector, 2020, p. 21).

Essa passagem é central para compreendermos a transição vivida pela personagem: de um modo de ser fechado sobre si (o ser-em-si), Ana começa a experimentar a abertura da consciência sobre si mesma, sendo o início de um “ser-para-si”. O para-si nasce em um mundo que não escolheu, com um corpo, uma história, uma linguagem que lhe são dados. Essa facticidade, embora não determine completamente o ser da consciência, serve de solo a partir do qual ela projeta seu próprio sentido.

Segundo Sartre, a consciência, ao tomar consciência de si, separa-se de sua própria positividade: ela não coincide mais consigo mesma. É nesse afastamento que se instaura a liberdade, e com ela, o peso da existência. A consciência se descobre como um vazio que nega o ser dado e, por isso mesmo, pode projetar novas possibilidades. Eis o ponto de inflexão ontológica entre o ser-em-si e o ser-para-si. Como explica Huisman:

A consciência é um ser cuja existência estabelece a essência, e, inversamente, ela é consciência de um ser cuja essência implica a existência [...] (Huisman, 2001, p. 132)

A personagem, até então absorvida na estabilidade de sua rotina, é forçada a encarar o mal-estar da liberdade: a realidade deixa de ser mascarada, e Ana se torna um enigma para si. Outro aspecto relevante é que em **O Ser e o Nada**, Sartre dialoga com a complexa questão da existência do Outro, buscando ultrapassar os limites do solipsismo, a ideia de que apenas o “eu” é certo, para pensar o Outro não como uma hipótese ou um objeto, mas como uma consciência autônoma, capaz de afetar o indivíduo, que contribui para a constituição do mesmo, impondo-se à própria experiência e desestabilizando a soberania da subjetividade.

Trata-se, aqui, da experiência da alteridade — a experiência da diferença que se impõe ao sujeito e revela que a existência não é isolada. Na filosofia sartreana, a alteridade, não é neutra nem serena ela revela uma tensão ontológica entre liberdade e objetificação. Quando o sujeito se vê capturado pelo olhar do Outro, torna-se um objeto fixado no campo da consciência alheia. Nesse momento, como expõe Sartre por meio da metáfora do espião pego em flagrante, “sua transcendência é transcendida pelo Outro, e ele já não é livre para determinar o significado de seu ato. O significado de sua ação

pertence ao Outro, que o vê e é livre para julgá-lo como quiser. Sua liberdade é ‘escravizada’ pela liberdade do Outro”.

Nesse ponto, encontramos um paradoxo interessante no conto **Amor**. O olhar do Outro — ou melhor, a presença do Outro — parte unicamente da perspectiva de Ana. O cego não a vê. Seu olhar está ausente, e ainda assim, sua presença a afeta profundamente. Talvez aí resida o cerne da experiência: Ana não é objetificada por um olhar real, mas por uma presença que atua como espelho invertido. Mesmo sem ser percebida, ela sente-se atravessada por algo maior do que si mesma — algo que a desloca, que a desestabiliza.

O olhar do Outro, aqui, não é um olhar literal, mas simbólico. Ele não aprisiona Ana num julgamento externo, mas a coloca diante de sua própria interioridade, uma vez que ela se descobre como alguém que pode ser vista, ainda que não esteja sendo, e isso basta para que algo mude em sua percepção de si. A presença do cego, por sua radical indiferença, revela a Ana um abismo existencial.

Importa destacar que, para Sartre, e aqui há um claro diálogo com Heidegger, a existência não é originariamente solitária. Não é que primeiro existimos e depois encontramos os outros, ao contrário, somos desde sempre ser-com-outros. A alteridade não é algo que vem de fora, mas estrutura desde o início nossa condição ontológica. O olhar do Outro, mesmo quando nos objetifica, é também um espelho em que nos reconhecemos, ainda que deformados. Revela a presença inevitável do Outro no núcleo mais íntimo da subjetividade. Olhar para o Outro é, nesse sentido, um modo de ser olhado por si.

2.6 O Jardim da Angústia: Encontro com a Liberdade e o Abismo

Ao descer do bonde, Ana percebe que havia passado do ponto e, um tanto desorientada, procura reconhecer os arredores da rua larga onde se encontra. É então que avista os grandes portões do Jardim Botânico da cidade.

Andava pesadamente pela alameda central, entre os coqueiros. Não havia ninguém no Jardim. Depositou os embrulhos na terra, sentou-se no banco de um atalho e ali ficou muito tempo. A vastidão parecia acalmá-la, o silêncio regulava sua respiração. Ela adormecia dentro de si. (Lispector, 2020, p. 22).

A partir deste ponto, a narrativa se detém em um monólogo descritivo: o espaço é revelado em sua plenitude sensorial, através da fauna, a flora, os cheiros, os movimentos. Há certo deslumbramento, mas também sinais de inquietação. O Jardim, nesse momento, configura-se como refúgio, um lugar para onde Ana se recolhe quando

não suporta o peso da existência. Entretanto, o refúgio não é neutro, ele a expõe a uma dimensão mais crua da realidade, que provoca tanto fascínio quanto repulsa.

Ao seu redor havia ruídos serenos, cheiro de árvores, pequenas surpresas entre os cipós. [...] Nada parecia se ter movido. Mas na aleia central estava imóvel um poderoso gato. Seus pelos eram macios. Em novo andar silencioso, desapareceu. Inquieta, olhou em torno. Os ramos se balançavam, as sombras vacilavam no chão. Um pardal ciscava na terra. [...] Nas árvores as frutas eram pretas, doces como mel. Havia no chão caroços secos cheios de circunvoluções, como pequenos cérebros apodrecidos [...] no tronco da árvore pregavam-se as luxuosas patas de uma aranha. A crueza do mundo era tranquila. O assassinato era profundo. E a morte não era o que pensávamos. (Lispector, 2020, p. 22 - 23).

O tempo narrativo torna-se psicológico e dilatado, quando Ana vaga sem rumo, imersa em percepções fragmentadas, isso fica evidente através do gato, das frutas negras, dos caroços apodrecidos, da aranha. A natureza, aqui, deixa de ser apenas cenário e se torna mediadora de uma revelação existencial. Surge o estranhamento, o absurdo, a vertigem e, sobretudo, a angústia ontológica. A frase “a morte não era o que pensávamos” condensa essa percepção onde o mundo não possui sentido dado, a existência é contingente e sem finalidade última.

As árvores estavam carregadas, o mundo era tão rico que apodrecia. Quando Ana pensou que havia crianças e homens grandes com fome, a náusea subiu-lhe à garganta, como se ela estivesse grávida e abandonada. A moral do Jardim era outra. Agora que o cego a guiara até ele, estremecia nos primeiros passos de um mundo faiscante, sombrio, onde vitórias-régias boiavam monstruosas. As pequenas flores espalhadas na relva não lhe pareciam amarelas ou rosadas, mas cor de mau ouro e escarlates. A decomposição era profunda, perfumada... [...] O Jardim era tão bonito que ela teve medo do Inferno. (Lispector, 2020, p. 23).

Essa “náusea” não é meramente física. Ela nasce do choque entre a abundância e a miséria, entre a exuberância da vida e a injustiça que ela ignora. O conceito, recorrente em Sartre, é central no romance *A Náusea* (2016), descrito por Gary Cox (2008) como o arquétipo do romance existencialista, cujos temas como contingência, absurdo, ansiedade, alienação tornaram-se sinônimos do existencialismo no imaginário comum. No romance, o protagonista Roquentin, ao perceber a ausência de sentido na história e na vida, experimenta um estranhamento crescente que culmina no sentimento de náusea:

Roquentin reconhece sua existência ilimitadamente livre e totalmente supérflua em um universo sem sentido e sem Deus e, acima de tudo, reconhece que não há nada que ele tenha sido, seja ou venha a ser no modo de ser. É amplamente aceito que Roquentin seja um herói existencialista supremamente autêntico, tentando viver sua vida livre de má-fé, em conformidade com as verdades existenciais da condição humana (ver autenticidade). (Cox, 2008, p.141)

Em Sartre, a náusea revela a contingência do ser-em-si, ou seja, o desconforto diante da pura existência, sem justificativas transcendentais. Já a angústia diz respeito

ao ser-para-si e é a experiência de si enquanto liberdade radical⁹. Se a liberdade é o traço mais essencial da condição humana, a angústia é sua consequência direta. Ela não se apresenta como alívio, mas como inquietação diante do abismo da escolha. Ao contrário do medo, que possui um objeto determinado, a angústia não se dirige a algo concreto; ela é a consciência de que nada nem ninguém pode decidir por nós. Sartre define: “a angústia é a consciência da minha total responsabilidade, em um mundo onde não há desculpas”. (Sartre, 2014, p. 34)

Longe de ser patológica, a angústia é uma lucidez. Não deriva de um perigo iminente, mas do confronto com o nada, com a ausência de fundamento último para a existência. Ela revela o homem como um projeto, um ser que deve inventar-se continuamente, sem recorrer a fundamentos externos. Por isso Sartre aproxima a angústia de um “mal-estar” existencial, pois ela desestabiliza porque nos mostra que não há essência prévia a descobrir, apenas escolhas a fazer.

Concluindo esta ideia, Sartre não propõe superar a angústia, mas assumi-la. Uma vez que fugir dela, como ocorre na má-fé, é também fugir da responsabilidade. Assumi-la então, é o primeiro passo em direção a uma existência autêntica. E, no caso de Ana, o Jardim Botânico é mais do que refúgio, é o lugar onde ela se vê diante dessa liberdade vertiginosa, onde o belo e o apodrecido se confundem, e onde a vida, em sua crueza, exige que ela encare o peso de existir.

2.7 Absurdo: o mundo sem justificativas

Para Sartre, a vida é absurda, pois não tem significado ou propósito em si mesma. A existência humana não tem outro significado ou propósito além daquele que cada pessoa escolhe dar à sua própria existência. (Cox, 2008, p.10)

No romance **A Náusea** (2016), Sartre explora essa condição como uma experiência de estranhamento radical. O protagonista, Antoine Roquentin, percebe que a vida é acidental e que nada no mundo existe por necessidade. Numa das passagens mais emblemáticas, ao observar a raiz de uma árvore¹⁰, ele é tomado por uma vertigem,

⁹ Em Sartre, a angústia (angoisse) é a experiência de si enquanto liberdade radical. Ela não é um medo concreto, mas a consciência de que nenhuma instância externa (Deus, destino, moral absoluta) pode decidir por nós, o que nos deixa diante da responsabilidade integral por nossas escolhas. Já a náusea (la nausée) é o sentimento ligado à percepção da contingência do ser: o desconforto existencial que surge ao perceber que as coisas nossas escolhas. Já a náusea (la nausée) é o sentimento ligado à percepção da contingência do ser: o desconforto existencial que surge ao perceber que as coisas simplesmente “são”, sem necessidade, justificativa ou essência prévia. Enquanto a angústia se vincula ao ser-para-si (a liberdade e o projeto), a náusea se liga ao ser- em-si (a opacidade e gratuidade da existência).

¹⁰ Na célebre cena da raiz de castanheira em *A Náusea*, Roquentin contempla o objeto até que sua percepção

em que o simples fato de a raiz “ser” lhe parece excessivo, gratuito e sem justificativa. Esse é o núcleo da experiência do absurdo em Sartre: constatar que “o ser está ali, sem razão, é de trop [de sobra]” (Sartre, 1997).

No existencialismo sartriano, a noção de absurdo não é apresentada como um conceito sistemático e central, como ocorre, por exemplo, na filosofia de Albert Camus (1913-1960)¹¹, mas está fortemente implicada nas estruturas ontológicas do ser nas experiências-limite do sujeito. Para Sartre, reconhecer que o mundo não tem sentido intrínseco não conduz necessariamente ao niilismo; ao contrário, é o ponto de partida para pensar a liberdade.

A diferença entre o existencialista e o niilista se revela justamente na resposta dada a essa constatação. O niilista, diante da ausência de sentido, conclui que nada vale a pena e mergulha na apatia ou na destruição de valores. Nietzsche descreve esse momento como aquele em que “os valores supremos se desvalorizam” (Nietzsche, 2008), ou seja, quando fundamentos como Deus, a moral ou a verdade absoluta deixam de oferecer sustentação.

O existencialista, por sua vez, também reconhece que não há justificativa externa para a vida, não há Deus, natureza humana essencial, ordem cósmica ou valores transcendentos que a fundamentem, mas não se detém nessa ausência. Ao contrário, vê nela a condição para a liberdade. Se o mundo tivesse um sentido pré-determinado, a liberdade humana estaria limitada pela necessidade de se conformar. Como não há tal essência, o sujeito é responsável por instaurar significados e criar valores a partir da própria existência.

Sartre reforça essa perspectiva logo no início de **O Ser e o Nada**: “O ser está ali, sem razão, é de trop”. Esse “estar de sobra” produz um sentimento de estranhamento, mas também revela que o sentido não pode ser recebido, e sim inventado. O absurdo, portanto, não é um obstáculo à ação e sim, é o solo a partir do qual o sujeito deve projetar

cotidiana se rompe: ele deixa de vê-lo como “raiz” (uma função no mundo humano) e passa a percebê-lo em sua pura materialidade, sem finalidade, sem essência — apenas “existindo”. Fenomenologicamente, trata-se de uma suspensão da atitude natural: o sentido utilitário e conceitual é posto entre parênteses, revelando a gratuidade radical do ser. Esse deslocamento interpretativo provoca vertigem porque desfaz a rede de significados que normalmente ancora o sujeito no mundo.

¹¹ Embora Sartre e Camus compartilhem a constatação de que o mundo carece de sentido intrínseco, a noção de absurdo ocupa posições distintas em suas filosofias. Para Camus, o absurdo é um conceito central, definido como o confronto entre a busca humana por sentido e o silêncio irracional do mundo. Sua filosofia se desenvolve a partir dessa tensão, propondo a “revolta” como resposta (Publicado Originalmente em 1942). Em Sartre, o absurdo não é um conceito estruturante, mas uma implicação ontológica da contingência do ser: o mundo é “de trop” (de sobra) e está simplesmente “aí”, sem razão de ser. Para ele, o absurdo é ponto de partida para pensar a liberdade e não necessariamente uma categoria ética ou política central, como ocorre em Camus.

seu mundo.

Essa consciência do absurdo está intimamente ligada à liberdade. Ela pode gerar angústia, pois evidencia que não há garantias ou modelos prontos, mas também abre o campo da possibilidade¹². O existencialista, diferentemente do niilista, não renuncia a agir, mas assume a responsabilidade de ser o fundamento de si mesmo e do mundo que constrói com os outros. Assim, a ausência de sentido ontológico não paralisa, mas desperta para a tarefa essencial de criar sentido onde não há, forjar valores onde tudo é contingente, agir mesmo sem garantias. Sendo assim, o absurdo, para Sartre, não é negação da vida e sim o ponto de partida para uma existência autônoma, criadora e comprometida.

2.8 Má-fé: uma auto distração

Após o encontro com o cego e, em seguida, o passeio ao Jardim Botânico, Ana “lembrou das crianças (...)” e retorna para seu edifício, ansiosa e atribulada, ainda se questionando se tudo que sentiu foi resultado de uma mera piedade, pelo encontro. Ao chegar em casa, há um breve estranhamento com o ambiente e com a vida que leva. E nesse instante, seu filho aparece:

O menino que se aproximou correndo era um ser de pernas compridas e rosto igual ao seu, que corria e a abraçava. Apertou-o com força, com espanto. Protegia-se trêmula. Porque a vida era periclitante. Ela amava o mundo, amava o que fora criado – amava com nojo. (...) Abraçou o filho, quase a ponto de machucá-lo. Como se soubesse de um mal – o cego ou o belo Jardim Botânico? – agarrava-se a ele, a quem queria acima de tudo. (Lispector, 2020, p. 24).

Aqui, há uma tentativa desesperada de reencontro com um ponto de ancoragem após atravessar a experiência desestabilizadora do Jardim. O abraço do filho funciona ao mesmo tempo, como um gesto de retorno e como defesa contra a vertigem que ainda reverbera dentro dela.

Do ponto de vista sartriano, esse é o instante em que o para-si tenta se agarrar a algo para conter a angústia aberta pelo contato com a facticidade do mundo. O filho, mais do que uma pessoa amada, torna-se símbolo de fixação que oferece à consciência, de Ana, a ilusão de estabilidade.

Na filosofia de Sartre, essa busca por segurança entra em tensão com a liberdade

¹² Na ontologia sartreana, o absurdo é a constatação da contingência absoluta do ser-em-si: tudo existe sem necessidade e sem fundamento último. A angústia, por sua vez, é a experiência do ser- para-si diante da própria liberdade, isto é, do nada que o constitui e da responsabilidade por se projetar no mundo. Ambos os sentimentos podem coexistir: o absurdo nos confronta com um mundo gratuito; a angústia surge quando percebemos que, nesse mundo, somos nós que devemos criar sentido e assumir integralmente as consequências de nossas escolhas.

radical que fundamenta a existência. A vida é fluida, ambígua e indefinida, e ao tentar estabilizá-la, o indivíduo se abriga em identidades fixas, normas sociais ou papéis estabelecidos. Nesse sentido, o abraço no filho é por outro lado, um ato de má-fé, uma vez que ao tomá-lo como antídoto contra o mal recém-revelado, Ana tenta retomar o enredo conhecido de sua vida, fechando-se em uma narrativa protetora contra a instabilidade do real.

Ainda assim, a experiência do Jardim permanece inscrita nela, e nada garante que a fuga no cotidiano consiga apagá-la. Pouco depois, Clarice descreve:

Humilhada, sabia que o cego preferiria um amor mais pobre. E, estremecendo, também sabia por quê. A vida do Jardim Botânico chamava-a como um lobisomem é chamado pelo luar. Oh! mas ela amava o cego! pensou com os olhos molhados. No entanto, não era com este sentimento que se iria a uma igreja. – Estou com medo, disse sozinha na sala. Levantou-se e foi para a cozinha ajudar a empregada a preparar o jantar. (Lispector, 2020, p. 25).

A frase dita em voz alta — “Estou com medo” — é o ápice dessa percepção de ameaça. O medo, não é do cego em si, mas a abertura para um mundo pessoal protegido. Entre os conceitos mais centrais de Sartre, a má-fé ultrapassa a noção comum de mentira, inscrevendo-se na própria estrutura da existência. Em **O Ser e o Nada** (1997), ela é definida como a recusa da liberdade, quando o indivíduo se refugia em papéis. Não é simples autoengano, mas uma negação ontológica onde o sujeito sabe, ainda que de forma obscurecida, que é livre, mas tenta se convencer do contrário. Gary Cox sintetiza:

Um conceito central do existencialismo de Sartre. O oposto da autenticidade. Inautenticidade. A escolha de não escolher, falsamente representada como uma incapacidade de escolher. Um projeto no qual a pessoa se recusa a assumir a responsabilidade por suas ações e pela situação em que se encontra — seu ser-na-situação. A má-fé pode se manifestar de muitas formas diferentes, mas, no essencial, todos os projetos de má-fé envolvem uma tentativa de inverter ou separar a facticidade e a transcendência de uma pessoa. A transcendência é sempre transcendência da facticidade, mas a má-fé busca evitar esse fato de diversas maneiras. (Cox, 2008, p.18)

J. Paul Sartre ilustra essa dinâmica com exemplos como o flerte, o garçom ou o campeão da sinceridade, mostrando que a má-fé está presente nas práticas cotidianas e que na maioria das vezes, passa despercebido, por nós. É uma fuga da liberdade e da responsabilidade, um esforço de fixação da identidade, ou ao menos da identidade construída, como a garçonete que atua de forma exagerada, como se fosse apenas seu pape.

Essa atitude não é ignorância, mas uma duplicidade da consciência que se sabe que é livre, mas nega-se essa verdade, criando uma falsa estabilidade. É importante mencionar que embora insustentável, a má-fé também pode cumprir funções psicológicas e sociais, afastando a ansiedade que a liberdade ilimitada provoca. Em

oposição, a autenticidade exige reconhecer que somos “condenados à liberdade” e responsáveis por nos construirmos como projeto.

No conto, o retorno de Ana à cozinha — “Andava de um lado para outro na cozinha, cortando os bifês, mexendo o creme” — concretiza sua tentativa de retomar a normalidade. Aqui, é possível aproximar Sartre de Beauvoir, que, ao tratar da vida doméstica, observa:

O preparo das refeições é um trabalho mais positivo e muitas vezes mais alegre que o da limpeza. Implica primeiramente o momento das compras no mercado que é para muitas donas de casa o momento privilegiado do dia. A solidão do lar pesa na mulher na medida em que as tarefas rotineiras não lhe absorvem o espírito. (Beauvoir, 2009, p. 205)

Para Beauvoir, a culinária pode ser espaço de criação e expressão, ainda que dentro de um contexto opressivo. Assim, mesmo que o gesto de Ana seja um movimento de fuga, há nele também a tentativa de transformar seu espaço em zona de domínio. Entretanto, o efeito duradouro do encontro com o cego não se apaga. Clarice escreve:

O que o cego desencadeara caberia nos seus dias? Quantos anos levaria até envelhecer de novo? Qualquer movimento seu e pisaria numa das crianças. Mas com uma maldade de amante, parecia aceitar que da flor saísse o mosquito, que as vitórias-régias boiassem no escuro do lago. O cego pendia entre os frutos do Jardim Botânico. (Lispector, 2020, p. 26).

Essa fissura continua a deixar entrar luz e sombra. A expressão “Quantos anos levaria até envelhecer de novo?” sugere um rejuvenescimento inquieto, como se a ordem estável de seu mundo tivesse sido forçada a se abrir a algo incontrollável. Sob a lente sartreana, Ana oscila entre o ser-em-si (estabilidade, previsibilidade) e o ser-para-si (consciência da contingência e possibilidade de ultrapassar-se). O cego encarna a irrupção do para-si em seu mundo — e ela ainda hesita.

2.9 Responsabilidade: Ser o Autor de Si Mesmo

O ser-para-si não é uma entidade fixa ou determinada. Não há nada que ele seja ou possa ser em termos de um modo de ser fixo. O ser-para-si deve continuamente criar a si mesmo em resposta à sua situação, por meio das escolhas que faz. O ser-para-si não pode deixar de escolher diante da sua situação, pois não escolher já é, de fato, uma escolha de não escolher. (Cox, 2008, p.173)

A responsabilidade é uma categoria vinculada a liberdade, pois para Jean Paul Sartre, ser responsável não significa apenas prestar contas de nossos atos pontuais, mas trata-se de uma responsabilidade ontológica. O ser humano é autor de si mesmo, pois é ele quem constrói sua essência por meio da práxis, dos gestos, daquilo que faz com o que lhe acontece. Mesmo ao não escolher, o sujeito está escolhendo, uma vez que sua omissão também o define.

Os momentos finais do conto **Amor**, há um momento de troca entre Ana e seu marido, após um estouro surpreso no fogão, enquanto o marido preparava um café após o jantar.

Ela continuou sem força nos seus braços. Hoje de tarde alguma coisa tranquila se rebentara, e na casa toda havia um tom humorístico, triste. É hora de dormir, disse ele, é tarde. Num gesto que não era seu, mas que pareceu natural, segurou a mão da mulher, levando-a consigo sem olhar para trás, afastando-a do perigo de viver. Acabara-se a vertigem de bondade. E, se atravessara Amor e o seu inferno, penteava-se agora diante do espelho, por um instante sem nenhum mundo no coração. Antes de se deitar, como se apagasse uma vela, soprou a pequena flama do dia. (Lispector, 2020, p. 27).

No trecho, a personagem vivencia um instante de intensa abertura emocional, expressada aqui como uma “a vertigem de bondade” que, no entanto, se dissipa, cedendo lugar a um retorno à rotina: “afastando-a do perigo de viver” e “por um instante sem nenhum mundo no coração”. Esse movimento narrativo mostra a passagem de um estado de sensibilidade para a decisão de retomar o cotidiano previsível, apagando “a pequena flama” que se acendera.

Relacionando essa dinâmica à concepção sartreana, é possível perceber que, mesmo ao optar por não explorar as possibilidades abertas por aquela emoção, Ana realiza uma escolha. Para Sartre, toda ação, inclusive a omissão ou a manutenção do estado anterior, é expressão da liberdade humana. O sujeito é autor de si mesmo, pois constrói sua essência a partir de seus atos e de como responde ao que lhe acontece. Assim, ao decidir seguir com o marido e afastar-se do “perigo de viver”, Ana reafirma um modo de ser que privilegia a segurança da estrutura conhecida, moldando-se por meio dessa decisão.

A teoria da liberdade e da responsabilidade de Sartre foi criticada por ser excessivamente intransigente. Seus críticos argumentam que há limites para a liberdade; que as pessoas nem sempre escolhem suas respostas às situações e, portanto, nem sempre são responsáveis por suas ações. (Cox, 2008, p.173)

Como Gary Cox (2008) exemplifica, a leitura da teoria sartreana sobre liberdade e responsabilidade revela uma coerência, mas também uma rigidez que, por vezes, soa excessiva. A noção de que o sujeito é sempre responsável, mesmo diante de condições adversas ou traumas passados, pode parecer intransigente à complexidade da experiência humana. Esse pensamento, foi alvo de muitas críticas, uma vez que, corre o risco de desconsiderar dimensões psíquicas e sociais que também constituem o ser.

Neste aspecto, por exemplo, Ana é uma mulher de seu tempo, inserida em um papel social marcado por expectativas domésticas e familiares, o que restringe o alcance prático de sua liberdade. Nesse sentido, sua “não-escolha” é simultaneamente uma

afirmação de liberdade ontológica e um reflexo das condições concretas que a condicionam.

Dessa forma, a cena do conto evidencia um dos pontos centrais do pensamento sartriano em que, podemos não escolher o que nos acontece, mas sempre escolhemos o que fazemos com aquilo que nos acontece. E é nesse espaço, entre o dado e o possível, que se consolida a liberdade e, com ela, e consequentemente a responsabilidade. Ana, ao recuar, constrói a si mesma a partir dessa resposta, e assim, carrega consigo tanto a liberdade quanto a responsabilidade por essa construção.

3 Interdisciplinaridade no Ensino Médio: Fundamentos Teóricos e Práticas Pedagógicas

3.1 Competências e Habilidades: Fundamentação Legal

Os desafios identificados na prática docente nos conduzem até este momento da pesquisa, em que propomos um produto educacional em conformidade com as exigências do edital do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia, tendo como destinatário principal o educador do ensino básico. A intenção é oferecer subsídios que dialoguem com sua prática cotidiana e ampliem as possibilidades de trabalho pedagógico. Neste capítulo, propomos, em um primeiro momento, situar nosso estudo no âmbito da legislação educacional brasileira. Em seguida, apresentaremos os fundamentos que sustentam a prática interdisciplinar, a centralidade da participação ativa do discente e a abordagem metodológica a ser utilizada. Indubitavelmente, nossa proposta tem por fim convidar os educadores a refletirem sobre a interdisciplinaridade enquanto uma alternativa fecunda e viável para o ensino filosófico, adaptando-a à sua realidade concreta.

Como ponto de partida, é imprescindível mencionar a **Constituição Federal** (Brasil, 1988), marco normativo que orienta todas as demais legislações e diretrizes educacionais. No artigo 205, ela estabelece que a educação deve promover “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Tal diretriz já sinaliza o caráter formativo da educação, que vai além da instrução técnica, e destaca sua dimensão ética e política. Nesse horizonte, o ensino de Filosofia revela-se fundamental na formação de adolescentes e jovens, uma vez que contribui para a construção de sujeitos críticos, participativos e conscientes de seu papel social.

Essa mesma perspectiva é retomada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil – **PCN**, 2000), que dedicam um capítulo específico à Filosofia (Parte IV), reforçando seu papel na formação humana integral. A Filosofia, ao estimular a reflexão, o questionamento e a análise crítica da realidade, amplia o horizonte de compreensão dos estudantes e fortalece sua capacidade de intervenção consciente no mundo. Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil – **LDB**, 2017), documento estruturante da educação básica brasileira, retomou e ampliou essa concepção, ao enfatizar a necessidade de uma formação que vá além da transmissão de conteúdos

fragmentados, incluindo dimensões culturais, artísticas, políticas e éticas. Assim, a escola passa a ser compreendida como um espaço de descoberta de si, de compreensão do papel social e de elaboração do projeto de vida.

Nesse contexto, a **BNCC** organiza-se em dez competências gerais que orientam todo o processo educativo. Cada uma delas contribui para consolidar uma concepção de educação que dialoga diretamente com a Filosofia. A primeira competência valoriza o conhecimento historicamente produzido, incentivando os estudantes a relacionarem o pensamento filosófico ao seu tempo e espaço. Isso abre caminho para a análise crítica das tradições e teorias filosóficas em diálogo com os problemas contemporâneos. A segunda competência fomenta a curiosidade intelectual por meio da investigação, da análise crítica, da criatividade e da imaginação, todos eles traços característicos da atitude filosófica. Já a terceira e a quarta competências ressaltam a importância das múltiplas linguagens, incluindo a literatura, o cinema, a música e as artes visuais, como recursos fundamentais para a elaboração do pensamento e a expressão das experiências humanas.

A sexta competência, ao destacar a necessidade de escolhas conscientes e responsáveis vinculadas ao projeto de vida, encontra na Filosofia um espaço privilegiado de reflexão sobre liberdade, responsabilidade e ética. Complementarmente, as competências sete, oito e nove abordam o exercício da argumentação, o cuidado de si e do outro, bem como o respeito à diversidade. Nesse ponto, a Filosofia pode promover práticas de diálogo, empatia e reconhecimento do outro, formando sujeitos capazes de conviver em sociedades plurais.

No âmbito específico das Ciências Humanas e Sociais, a **BNCC** nos embasa através da competência EM13CHS106, em que propõe o protagonismo juvenil por meio do contato com gêneros textuais literários, permitindo que os estudantes reconheçam e expressem suas próprias experiências e emoções. Essa dimensão é especialmente relevante na adolescência, etapa em que o indivíduo começa a se perceber como sujeito livre e responsável, cujas escolhas repercutem tanto em sua vida pessoal quanto no coletivo.

Ao articular essas diretrizes com o ensino de Filosofia, compreendemos que a **BNCC** não apenas legitima a presença da disciplina no currículo, mas também aponta caminhos para uma prática pedagógica que valorize a interdisciplinaridade. Afinal, a Filosofia, por sua natureza reflexiva e crítica, dialoga com diferentes áreas do saber e possibilita conexões fecundas entre conteúdos, linguagens e experiências. Nesse

sentido, a interdisciplinaridade não se configura como um recurso metodológico acessório, mas como uma exigência contemporânea, que favorece uma educação integral, capaz de formar sujeitos críticos, criativos e eticamente responsáveis.

3.2 Interdisciplinaridade: Reflexões e Perspectivas

A ideia de interdisciplinaridade surge como resposta às limitações de uma forma de pensar que se consolidou especialmente a partir do século XIX e se aprofundou no século XX. Diversos estudiosos destacam que essa maneira de pensar, fragmentária, dissociativa e reducionista, esteve diretamente relacionada à fragmentação das atividades produtivas humanas, desenvolvendo-se em função de um novo modo de vida e de produção no mundo moderno. Tal abordagem privilegiava a especialização e a separação entre áreas do conhecimento, atendendo a demandas específicas do trabalho e da sociedade industrial, mas, ao mesmo tempo, comprometendo a compreensão global da realidade. (Lorieri, 2013, p. 23)

O sociólogo Edgar Morin, ao refletir sobre os impactos dessa fragmentação, observou que “nossa civilização e, por conseguinte, nosso ensino privilegiaram a separação em detrimento da ligação, e a análise em detrimento da síntese (apud Lorieri, 2013, p. 25). Nesse sentido, o homem, ao não perceber a realidade como totalidade, em que as partes se encontram em constante interação, perde-se em uma visão focalizada e parcializada, incapaz de orientar uma ação autêntica sobre o mundo.

As disciplinas escolares, ainda conforme Morin, (apud Lorieri, 2013) funcionam como categorias que organizam o conhecimento científico, instituindo divisão e especialização do trabalho de acordo com a diversidade de domínios das ciências, essa estrutura disciplinar, no entanto, tende, assim, a fechar-se sobre si mesma, limitando a capacidade de diálogo e de integração entre áreas. O maior fato negativo, desse tipo de estrutura, é a ausência de contextualização no ensino, que resulta em uma educação fragmentada, carente de clareza e intencionalidade como nos fala Gabriel Arêas e Adelson Carvalho:

O ensino tradicional, com separação das disciplinas em blocos, embora mais organizado, pode não estimular a criação de conexões entre conceitos de áreas diferentes se comparado ao ensino Interdisciplinar, que tem como proposta

estabelecer essas ligações de complementaridade, convergência, interconexões e passagens entre os conhecimentos. (Arêas; Carvalho, 2024, p. 6)

Se, por um lado, a hiperespecialização surge como exigência dos sistemas político, econômico e social contemporâneos, por outro, há um paradoxo, aqui. As transformações tecnológicas e culturais do presente impõem ao mesmo tempo, a necessidade de uma educação pós-contemporânea, que supere a lógica disciplinar tradicional. Já não basta formar sujeitos aptos a desempenhar uma função específica no mercado de trabalho, ao contrário, exige-se, cada vez mais, a capacidade de integrar saberes, articular diferentes linguagens e agir com criticidade diante da complexidade do mundo atual.

Nesse aspecto, no mercado de trabalho contemporâneo, cresce a demanda por profissionais que possuam habilidades interdisciplinares. Isso se explica pelo fato de que muitos problemas e projetos atuais exigem uma abordagem holística e integrada, na qual diferentes áreas do saber se complementam para gerar soluções inovadoras. Tornando-se cada vez mais evidente a urgência de articular conhecimentos distintos a fim de responder de modo adequado às complexas demandas sociais.

Um exemplo disso pode ser observado no setor da construção civil. Para a execução de um projeto de habitação, não basta apenas o trabalho técnico de engenheiros e pedreiros: é necessário integrar conhecimentos de arquitetura, normas de segurança, impacto ambiental, viabilidade econômica e até aspectos sociais relacionados à ocupação do espaço urbano. O sucesso da obra depende justamente dessa articulação de diferentes áreas, demonstrando que até atividades materiais, aparentemente restritas a um campo específico, exigem uma rede de saberes interdisciplinares para alcançar resultados efetivos e sustentáveis.

Salientamos, aqui, que não queremos negligenciar o fato de que a Filosofia historicamente foi temida e, por vezes, marginalizada, devido à sua capacidade de fomentar o pensamento crítico e questionador. Contudo, salientar este único aspecto é negligenciar outra configuração emergente. Como observado, “a ciência e a filosofia, em muitas concepções, colocaram o diálogo científico-filosófico como algo que é próprio apenas dos especialistas e, por causa disso, simplesmente estabeleceram o cotidiano de vida ligado ao senso comum como estranho, como estando de fora” (Danner, 2013, p. 9). Em muitas situações, esse distanciamento consolida o pré-conceito de que a Filosofia e a Ciência lidam com conteúdo ininteligíveis e sem aplicação prática para a vida cotidiana (Danner, 2013).

É justamente esse quadro que precisa ser revertido. A Filosofia e a Ciência, ainda que preservem suas especificidades, podem e devem influir nos processos formativos e na evolução sociocultural e política. A proposta é que promovam uma espécie de alfabetização científica e filosófica da vida cotidiana, fomentando o pensamento sistemático, a busca de evidências empíricas para juízos existenciais e morais, a leitura politizada da realidade, a desconstrução de fundamentalismos e a valorização do diálogo, da cooperação e do pensamento cidadão orientado pelo universalismo moral (Danner, 2013).

Nesse contexto, a interdisciplinaridade surge como ferramenta essencial. Ao articular Filosofia, Literatura e até outras áreas do conhecimento com o cotidiano do aluno, é possível transformar conteúdos historicamente percebidos como distantes em experiências significativas, capazes de impactar não apenas a reflexão, mas também a prática concreta. Assim, tanto a Filosofia quanto a Literatura deixam de ser disciplinas abstratas para se tornarem instrumentos que potencializam a compreensão crítica do mundo e a ação efetiva na vida diária, seja na tomada de decisões éticas, na resolução de problemas complexos ou em situações concretas de trabalho, como ilustrado pelo exemplo do setor da construção civil.

Para Morin, ainda, (apud Lorieri, 2013) a interdisciplinaridade, pode ser entendida de duas maneiras: de um lado, como o encontro de disciplinas que, embora reconheçam seus territórios, ainda se dispõem a conversar e de outro, como um processo mais profundo de troca, cooperação e integração, capaz de transformar-se em algo orgânico e inter-relacionado (Lorieri, 2013, p. 30). Ela também, não se apresenta apenas como uma estratégia pedagógica ou administrativa, mas como uma postura epistemológica e prática que busca restituir ao conhecimento científico e à educação uma dimensão integradora, permitindo que a compreensão da realidade seja ampla, crítica e efetivamente aplicada à vida cotidiana.

Por se tratar de uma proposta de pesquisa dialógica, torna-se pertinente considerar o que a legislação educacional estabelece a respeito da Literatura. A começar o regimento a reconhece como sendo direito do cidadão e como instrumento essencial para o amadurecimento pessoal e para a compreensão crítica do mundo.

Nesse horizonte, a Literatura, ao registrar a experiência humana e apresentar o real sob diferentes prismas, revela uma riqueza simbólica que permite articulações com múltiplas referências — culturais, científicas ou cotidianas. Essa característica favorece a ampliação dos sentidos e faz da Literatura um campo privilegiado para intersecções

interdisciplinares.

Por meio desse contato, com a Literatura, o estudante se reconhece enquanto sujeito histórico e socialmente situado, capaz de estabelecer relações significativas entre seu mundo e os saberes abordados, através desse, também, é relevante mencionar que a escola se aproxima, de seu papel formativo integral, uma vez que articula saberes diversos, não apenas reduzindo-se a formação intelectual, mas também a experiência existencial dos estudantes.

Nesse mesmo espírito que a **BNCC** reforça a importância do trabalho com textos literários, ao indicar que tal prática deve possibilitar o contato com múltiplas culturas e visões de mundo. A ênfase recai, na promoção da empatia, da imaginação e da capacidade de diálogo. Nesse sentido, a Literatura não se restringe a uma disciplina isolada, mas assume uma dimensão formativa integrada, capaz de articular conhecimentos e valores, promovendo a construção de uma consciência crítica e cidadã.

Se a Literatura, em sua essência, possui atributos que naturalmente a conduzem ao diálogo interdisciplinar, a Filosofia, por sua vez, também se caracteriza por essa abertura. Ambas compartilham a capacidade de ultrapassar fronteiras, mobilizando saberes distintos em torno de questões comuns à experiência humana. Nesse sentido, a Filosofia, especialmente aquela voltada para a compreensão da existência, mantém uma relação intrínseca com o conhecimento prático do cotidiano, pois busca iluminar as situações concretas da vida, favorecendo uma reflexão crítica que não se dissocia da realidade vivida.

Essa dimensão se torna ainda mais evidente quando consideramos a Filosofia aplicada, que nos auxilia a refletir sobre dilemas éticos, escolhas morais e decisões pessoais difíceis. Ao convidar-nos a questionar nossas crenças, valores e ações, ela nos conduz a uma compreensão mais profunda de nós mesmos e do mundo ao nosso redor.

Após esse debate inicial, consideramos pertinente mencionar que na prática escolar, a interdisciplinaridade raramente acontece de forma plena, mesmo estando prevista em

documentos oficiais como a **LDB**, os **PCN** e a **BNCC**. Procuraremos, neste momento, compreender, através da análise do conjunto de fatores estruturais, culturais e formativos, o que torna a interdisciplinaridade um recurso pouco usado, no ambiente escolar. Vou resumir os principais: Primeiro, A formação docente fragmentada. A maior parte dos professores foi formada em cursos de licenciatura com uma perspectiva disciplinar rígida. Logo, cada área costuma trabalhar isoladamente e de forma

deliberada, o que dificulta a construção de projetos coletivos entre diferentes campos do saber. Segundo a Estrutura curricular compartimentada. O currículo escolar brasileiro é geralmente organizado em disciplinas com tempos de aula e conteúdos delimitados. Isso reforça a fragmentação do conhecimento e dificulta tanto a implementação de práticas integradoras, quanto o diálogo com outras áreas, mesmo que os assuntos se esbarrem.

Terceiro, a cultura escolar tradicional. Há uma tradição pedagógica, fortemente enraizada, que valoriza a transmissão de conteúdos específicos, cobrados em avaliações padronizadas (Enem, e outros vestibulares). Isso leva professores a priorizar a “cobertura do conteúdo” de sua disciplina, em vez de dedicar tempo a projetos interdisciplinares. Quarto, A carência de apoio institucional, uma vez que nem todas as gestões escolares incentivam ou oferecem recursos para práticas interdisciplinares. Muitas vezes, e infelizmente, a inovação pedagógica fica a cargo do esforço individual do professor idealizador.

E sexto, e talvez o mais importante, a falta de tempo e condições de trabalho. A interdisciplinaridade exige planejamento coletivo, reuniões e trocas entre docentes. No entanto, muitos professores têm jornadas extensas em diferentes escolas, sem espaço adequado para essa articulação.

Considerando estes fatores, buscamos pontuar que esta pesquisa não se trata aqui de propor algo utópico, como muitas vezes ocorre em projetos que buscam, de forma artificial, estimular os professores por meio de atividades irreais, desconectadas da realidade da escola pública brasileira e incapazes de mobilizar verdadeiramente os alunos. Por outro lado, também não afirmamos que se trata de uma tarefa simples: como já apontado anteriormente, os desafios enfrentados pelos docentes exigem esforço e disposição para sair da zona de conforto. Nosso objetivo, nesse sentido, é encorajar a prática interdisciplinar, permitindo que cada professor, dentro de sua realidade, adapte a proposta e escolha como deseja desenvolvê-la.

3.3 Planejamento Escolar: Um Instrumento Essencial

É nesse contexto que reconhecemos a importância do planejamento do professor. Sendo a parte organizativa e didática do processo de ensino, seja do ano, bimestre, trimestre ou de uma aula específica, o planejamento constitui-se como eixo estruturador da prática pedagógica.

Quando se trata do uso da interdisciplinaridade, o planejamento assume ainda mais relevância, pois funciona como guia de orientação para a elaboração das

atividades, evitando improvisações desconexas e garantindo que o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento seja efetivo. Além disso, possibilita que o professor estabeleça objetivos claros, selecione conteúdos pertinentes ao objeto estudado, elabore uma linguagem acessível ao público-alvo, antecipe possíveis dificuldades e desenvolva métodos pedagógicos que favoreçam a aprendizagem.

Seguindo essa linha, podemos analisar cada elemento do planejamento, começando pelos objetivos, que se dividem em duas categorias: gerais e específicos. Os objetivos gerais funcionam como diretrizes amplas, verdadeiras bússolas que orientam toda a prática pedagógica. A partir deles, é possível desdobrar os objetivos específicos, que se relacionam diretamente com os conteúdos e habilidades a serem trabalhados em cada aula. Nesse processo, é importante ter em mente perguntas norteadoras, como: “O que é fundamental para que meu aluno compreenda este assunto?” Assim, as aulas, embora divididas em etapas, articulam-se de modo orgânico, compondo uma totalidade coerente.

Exemplo de objetivo geral:

“O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: {...} III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.” (Brasil - **LDB**, 1996, art. 35)

Exemplo de objetivo específico:

Promover a compreensão da condição humana a partir da leitura e interpretação do conto **Amor**, de Clarice Lispector, relacionando-o a conceitos do existencialismo sartreano, de forma a estimular o pensamento crítico e a reflexão filosófica nos estudantes.

O professor pode ainda criar um objetivo específico para cada aula, construindo assim, de forma clara e gradual, todo o conteúdo a ser trabalhado. O próximo item a ser analisado é o conteúdo. Nesse ponto, torna-se necessário articular com a disciplina parceira, de modo que os saberes se complementem e dialoguem entre si. A seleção dos conteúdos deve considerar não apenas a pertinência com o tema central da proposta, mas também sua presença na grade curricular da disciplina parceira, garantindo assim que a atividade interdisciplinar não se configure como algo “extra” ou deslocado, mas como parte efetiva do processo formativo previsto para ambas as áreas.

Ao se propor a leitura e análise de um conto, assegura-se que o texto escolhido esteja contemplado como possibilidade dentro da programação da disciplina de Língua Portuguesa ou Literatura. Dessa maneira, evita-se a sobrecarga de conteúdos e reforça-se o vínculo entre as matérias, permitindo que os estudantes percebam a integração dos

saberes como algo natural e relevante para sua formação.

No caso da interdisciplinaridade entre Filosofia e Literatura, essa articulação se torna ainda mais evidente. Ao propor a leitura e análise do conto **Amor**, de Clarice Lispector, o professor de Filosofia dialoga diretamente com um conteúdo que já pode estar previsto na disciplina de Literatura, uma vez que os contos da autora frequentemente aparecem como parte do estudo da terceira fase do Modernismo brasileiro. Desse modo, o trabalho interdisciplinar não acrescenta um tema alheio à grade curricular, mas valoriza um material já contemplado pela programação escolar, potencializando-o com uma abordagem filosófica.

Assim, enquanto em Literatura o texto é explorado em sua dimensão estética, estilística e histórica, em Filosofia ele é problematizado como expressão de temas existenciais, como liberdade, angústia, má-fé e absurdo, próprios do pensamento sartreano. Essa dupla abordagem permite que os alunos reconheçam, em um mesmo objeto de estudo, diferentes perspectivas de análise, percebendo a complementaridade entre os campos do saber. Além disso, favorece a construção de sentido, uma vez que os estudantes compreendem que a leitura literária não se restringe ao campo das letras, mas também abre espaço para reflexões sobre a condição humana.

Falar de público-alvo é de suma importância, uma vez que partimos da centralidade do processo educativo: o aluno e sua realidade. Isso significa considerar sua compreensão de mundo, suas condições sociais e cognitivas, bem como o tipo de linguagem que lhe é acessível e significativo. O planejamento, portanto, não pode ser elaborado de forma abstrata ou genérica, mas deve estar atento ao contexto concreto em que o estudante está inserido.

No caso do Ensino Médio, é necessário reconhecer que o aluno se encontra em uma fase de amadurecimento intelectual, em que já é capaz de lidar com conceitos mais complexos, desde que estes sejam apresentados de forma contextualizada e em diálogo com suas experiências de vida. Nesse sentido, o professor deve buscar estratégias que aproximem o conteúdo da realidade cotidiana dos estudantes, favorecendo a identificação e a participação ativa.

Quando pensamos no trabalho interdisciplinar entre Filosofia e Literatura, a escolha do conto **Amor**, de Clarice Lispector, atende a essa necessidade, pois permite abordar questões existenciais presentes na vida do jovem — como liberdade, escolhas, angústia e sentido da vida — em uma linguagem literária que instiga a imaginação, provoca reflexões e abre espaço para a interpretação subjetiva. Assim, o público-alvo

não é apenas o ponto de partida, mas também o horizonte de chegada da prática pedagógica.

Segundo o professor Renato Velloso (2015), o método é o caminho pelo qual o objetivo é alcançado. Para este item, é preciso pensar em aspectos como os recursos didáticos, o tempo de duração da aula, o uso do livro didático e os processos de avaliação da aprendizagem. Entretanto, é importante reconhecer que, na realidade da escola pública brasileira, a ausência ou precariedade de recursos — como retroprojetores, bibliotecas atualizadas ou mesmo livros em quantidade suficiente — constitui um dos grandes desafios.

Essa limitação, porém, não deve ser vista como um impedimento absoluto, mas como um convite à criatividade docente. Muitas vezes, o professor pode recorrer a estratégias alternativas, como a reprodução de trechos de textos em folhas impressas, a leitura compartilhada em sala, o uso de recursos digitais acessíveis em celulares dos próprios alunos (quando possível), ou ainda metodologias ativas de discussão em grupo, que exigem mais da interação entre os estudantes do que de aparatos tecnológicos.

No caso da interdisciplinaridade entre Filosofia e Literatura, o método pode privilegiar a leitura orientada e o debate dialógico. A leitura do conto **Amor**, de Clarice Lispector, pode ser realizada coletivamente, seguida de questionamentos que conduzam os alunos a perceberem tanto os elementos literários quanto as problematizações filosóficas. Assim, mesmo em contextos de escassez material, é possível manter a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, desde que haja clareza nos objetivos e um planejamento consistente.

E no que tange a avaliação da aprendizagem, dentro de uma proposta interdisciplinar, esta deve ir além da mera verificação de memorização de conteúdo. Mais do que mensurar resultados imediatos, ela precisa acompanhar o processo, valorizando o envolvimento do aluno, sua capacidade de estabelecer relações entre as áreas do conhecimento e de refletir criticamente sobre os temas trabalhados. No caso específico da articulação entre Filosofia e Literatura, a avaliação pode se dar por meio de produções escritas, como resumos interpretativos, análises filosóficas de trechos do conto **Amor**, ou ainda registros reflexivos em forma de diário de leitura. Também pode incluir atividades orais, como rodas de conversa, debates e apresentações em grupo, que permitem observar o desenvolvimento da argumentação, da autonomia intelectual e da expressão criativa. Assim, a avaliação não se limita a medir, mas se converte em parte constitutiva da aprendizagem, incentivando o estudante a reconhecer a relevância do

conhecimento construído em sala de aula.

3.4 Interdisciplinaridade em Ação: Sequências Didáticas como Abordagem Metodológica

Ao pensar o ensino de filosofia, é possível recorrer a metodologias já consolidadas, como o estudo da história da filosofia, que permite compreender o contexto em que o existencialismo surgiu, especialmente diante do cenário de guerras que intensificou a crise de valores e a experiência da angústia. Outra via é a leitura das obras de Sartre, tanto em sua produção filosófica (**O existencialismo é um humanismo**) quanto literária (**A náusea**), ou ainda a abordagem direta de temas centrais, como liberdade, angústia e autenticidade. Todas essas estratégias representam parte essencial da tradição filosófica, mas não podemos ignorar que o ensino baseado exclusivamente em textos pode tornar-se desafiador para os jovens, exigindo formas novas de aproximar o pensamento filosófico de suas experiências cotidianas.

Considerando que existem, pelo menos, quatro caminhos possíveis para o ensino de Filosofia no nível básico — a história da filosofia; as áreas da filosofia; os filósofos e suas obras; e, por fim, os temas ou questões filosóficas — entende-se que tais caminhos não se excluem mutuamente. A escolha depende, em grande medida, da realidade escolar, da perspectiva metodológica do educador e das necessidades do público-alvo.

A filosofia, como lembra o **PCN** (2000), possui natureza transdisciplinar, sendo capaz de articular diferentes campos do saber e promover a integração dos conhecimentos. Longe de se isolar, ela encontra na literatura um terreno fértil para instaurar diálogos que ampliam a compreensão da condição humana. Para tanto, no âmbito desta pesquisa aqui apresentada, defendemos que a literatura se configura como uma alternativa viável e, ou, complementar aos percursos tradicionais expostos. Isso porque a literatura, especialmente a obra de Clarice Lispector, possui um potencial didático singular uma vez que deixa de ser mero suporte ilustrativo e transforma-se em instrumento ativo de mediação, articulando ao mesmo tempo o desenvolvimento intelectual com a experiência subjetiva do estudante.

No cenário educacional contemporâneo, a busca por metodologias que tornem o ensino de Filosofia mais acessível e envolvente tem se intensificado. A aplicação prática dessa metodologia pedagógica será fundamentada em um espaço de discussão onde os

alunos possam expressar suas interpretações e compreender diferentes perspectivas, não à toa, não é errado falar que tal caminho se trata de um método ativo, pelos motivos que serão mencionados adiante.

Ao utilizar a narrativa como ponto de partida, as reflexões de José Moran e Lilian Bacich (2018) acerca da Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) fortalece tal argumento, uma vez que partir da narrativa, também coloca o estudante diante de situações reais que demandam a integração de saberes distintos. Essa metodologia ativa desloca o foco da memorização de conteúdo para a investigação de problemas reais, que e estimulam o pensamento crítico. Além disso, Moran e Bacich, enfatizam a importância de equilibrar três dimensões complementares do processo educativo, a aprendizagem personalizada, que respeita os ritmos e necessidades individuais; a aprendizagem colaborativa, construída em diálogo com os pares; e a aprendizagem orientada, mediada pelo professor como curador e facilitador. Nesse horizonte, esse processo só se concretiza plenamente com a mediação do professor, que tem a função de atuar como curador de conteúdos, organizador de percursos e facilitador de experiências.

No entanto, nossa abordagem escolhida não se trata da PBL, mas sim da SDI (Sequência Didática Interdisciplinar). Essa, por sua vez, se caracteriza por organizar atividades escolares em torno de núcleos temáticos, permitindo a convergência de diferentes linguagens e disciplinas, sem prescrever rigidamente a execução de cada ação. Diferentemente de uma organização convencional, muitas vezes linear e centrada na sequência programática de conteúdos, a SDI propõe que os núcleos temáticos se articulem entre si, atuando como eixo condutor em torno do qual se desenvolvem práticas variadas, capazes de gerar conexões e ressignificações. (Moraes; Machado, 2019)

O objetivo dessa organização não é apenas didático, mas sobretudo formativo, pois, ao encadear atividades diversas, busca-se conduzir os alunos a uma reflexão profunda e integral sobre o tema, ao proporcionar um espaço para que o aluno assuma papel ativo no processo de aprendizagem. Ao participar de discussões, leituras interpretativas, produções criativas e debates, o estudante é convidado a problematizar conceitos, elaborar interpretações próprias e dialogar com múltiplas perspectivas. Nesse mesmo processo, o professor atua como mediador, orientando a interpretação, organizando percursos e facilitando experiências que aproximem teoria e prática. Tal mediação é fundamental, pois materiais didáticos, isoladamente, não garantem aprendizagem; é a reflexão orientada que transforma a leitura e a discussão em

oportunidades de pensamento crítico.

Quanto à sua duração, uma SDI geralmente se estende ao longo de algumas semanas de aula, tempo necessário para que os objetivos sejam de fato alcançados (Moraes; Machado, 2019). No que tange as vantagens desse modelo, destaca-se a possibilidade de oferecer maior aprofundamento ao conteúdo, o que se mostra especialmente relevante diante da carga horária reduzida da disciplina de Filosofia no ensino básico. Além disso, a SDI otimiza tanto o tempo quanto os instrumentos avaliativos, permitindo uma visão ampliada de um mesmo tema por meio de diferentes perspectivas

Por outro lado, algumas limitações devem ser consideradas. A ênfase no trabalho temático pode, por vezes, relegar a um segundo plano a visão histórica da Filosofia, elemento fundamental para a compreensão do percurso do pensamento ocidental. Soma-se a isso a necessidade de compartilhamento da avaliação, o que implica certa perda de autonomia docente, além de exigir maior esforço de planejamento e conciliação, já que envolve o diálogo constante entre áreas distintas. Assim, a SDI apresenta-se como uma proposta que, ao mesmo tempo em que amplia horizontes e favorece a reflexão interdisciplinar, exige também, do professor uma postura de abertura e colaboração. Seus prós e contras revelam não apenas as potencialidades, mas também os desafios de repensar o ensino de Filosofia na escola básica a partir de práticas alternativas.

A partir desta definição de abordagem, propomos, a seguir, um exemplo de Sequência Didática Interdisciplinar (SDI). Nosso convite, reiteramos, aos docentes é que a analisem criticamente, considerando suas especificidades, e que a adaptem de acordo com as demandas e possibilidades de sua prática pedagógica. Em síntese, a SDI permite que a narrativa literária, como o conto **Amor**, funcione como eixo condutor para que os estudantes vivenciem conceitos filosóficos de maneira concreta, relacionem o texto com debates contemporâneos e construam significado a partir de suas próprias reflexões. Trata-se de uma abordagem que transforma o ensino de Filosofia em um processo ativo, dialógico e interdisciplinar, promovendo aprendizagem significativa, protagonismo discente e desenvolvimento integral do estudante.

3.5 Descrição da Sequência Didática Interdisciplinar

O presente manual, apresentado na forma de sequência didática, é composto por um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas, voltadas para o estudo do conto **Amor**, de Clarice Lispector, e do existencialismo filosófico.

Público-alvo: Alunos do Ensino Médio.

Objeto de conhecimento: O existencialismo (Filosofia) e o conto **Amor** (Literatura).

Competências gerais a adquirir: Para além da aquisição de conhecimentos específicos, busca-se o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas, especialmente no que se refere à leitura hermenêutica, à interpretação filosófica e à expressão criativa. A proposta enfatiza não apenas a compreensão conceitual, mas também a capacidade do estudante de estabelecer relações entre experiências literárias e filosóficas, promovendo uma reflexão sobre a existência, a alteridade e a liberdade individual.

Competências envolvidas:

Leitura e interpretação: Desenvolver a capacidade de compreender, analisar e interpretar textos literários e filosóficos, identificando temas, ideias centrais e estratégias discursivas.

Reflexão crítica: Estimular o pensamento crítico, questionando conceitos e pressupostos acerca da existência, da liberdade e da condição humana.

Expressão e comunicação: Incentivar a articulação de ideias próprias de forma clara e coerente, por meio de diferentes linguagens — oral, escrita e artística.

Conexão interdisciplinar: Fomentar a capacidade de relacionar conceitos filosóficos com experiências literárias, promovendo uma compreensão integrada dos conteúdos.

Criatividade e produção de sentido: Estimular a criação de interpretações originais, valorizando a subjetividade do aluno e sua capacidade de atribuir sentido às experiências humanas refletidas na literatura.

Etapas 1: Leitura compartilhada e hermenêutica do conto (2 a 4 aulas)

A primeira etapa constitui-se como o alicerce sobre o qual se sustentarão todas as demais fases da sequência didática. Uma leitura apressada ou meramente superficial comprometeria a experiência formativa, conduzindo os estudantes à dispersão e à perda de foco. É, portanto, um momento essencial de aproximação inicial, no qual a mediação do professor desempenha papel decisivo: cabe-lhe guiar a turma não apenas na decodificação do texto, mas na abertura de um espaço hermenêutico em que a literatura e a filosofia possam dialogar.

Para que essa etapa alcance seus objetivos, exige-se preparação prévia: o docente

deve ter em mãos cópias do conto (ou disponibilizá-lo em projeção), bem como materiais para registros reflexivos (cadernos, folhas avulsas). Sugere-se também a divisão da turma em dois grupos, de modo que haja rotatividade e partilha do trabalho de leitura e análise, ampliando a participação e a atenção coletiva.

O momento inicial requer uma breve apresentação do tema aos alunos, situando-o dentro da programação da disciplina e explicitando os objetivos do módulo. É fundamental que, desde o princípio, os estudantes percebam a natureza interdisciplinar da proposta, isto é, a articulação entre literatura e filosofia como modos distintos, mas complementares, de problematizar a condição humana.

A provocação inicial pode ser conduzida a partir de perguntas instigadoras que despertem a curiosidade: o que significa viver de modo automático? Já experimentaram situações em que a rotina foi abruptamente interrompida? Essa sensibilização abre caminho para a introdução dos fundamentos do existencialismo, favorecendo a criação de vínculos entre experiência de vida e conceitos filosóficos.

Em seguida, procede-se à leitura compartilhada do conto. Na perspectiva da literatura, o foco recairá sobre a análise de recursos narrativos — fluxo de consciência, metáforas, simbolismo e a perspectiva subjetiva de Ana. Já a filosofia se valerá desse mesmo material para introduzir o conceito de “estranhamento existencial” ou “ruptura da cotidianidade” em Sartre, relacionando-o ao impacto que situações inesperadas exercem sobre a consciência.

A estratégia metodológica privilegia a roda de conversa, permitindo que a leitura seja acompanhada por comentários e esclarecimentos, sobretudo no que diz respeito ao vocabulário e às passagens mais densas do texto. Trata-se de criar um ambiente em que a interpretação se torne coletiva, enriquecida pela diversidade de olhares.

A atividade culmina em um exercício de registro pessoal: cada estudante deverá escrever uma breve reflexão, seja relatando um “instante de estranhamento” vivido em sua própria experiência, seja imaginando uma situação análoga. Esse procedimento conjuga envolvimento ativo com introspecção, permitindo que os alunos se reconheçam como participantes do processo hermenêutico.

Assim, esta etapa inicial não apenas inaugura o trabalho interdisciplinar, mas também instaura nos estudantes uma atitude investigativa e reflexiva, condição indispensável para o desenvolvimento das etapas subsequentes da sequência.

Etapa 2: A personagem como expressão filosófica (2 a 4 aulas)

Se na primeira etapa os estudantes foram conduzidos a um contato inicial com o conto e ao reconhecimento do estranhamento existencial, a segunda etapa aprofunda a análise ao deslocar o foco para a personagem. Aqui, a leitura se torna mais densa, pois a personagem Ana passa a ser compreendida não apenas como uma figura literária, mas como expressão de dilemas filosóficos universais. A mediação docente é, portanto, fundamental para possibilitar que os alunos percebam as sobreposições entre a construção narrativa e os conceitos do existencialismo sartreano.

Literariamente, Ana é apresentada como uma mulher da década de 1950, atravessada pelas tensões próprias de seu tempo histórico: presa a papéis sociais rígidos, mas surpreendida por um acontecimento que a faz entrever uma dimensão mais profunda de sua liberdade. Essa análise permite compreender como a literatura, por meio de recursos narrativos, traduz contextos sócio-históricos e políticos em imagens cotidianas. Ao examinar a personagem, o estudante percebe as distinções e semelhanças em relação, ao modo como vivem as mulheres em seu próprio tempo. É também possível que o professor de Literatura, trabalhe a questão da mulher, enquanto escritora. Aqui, achamos pertinente lembrar, que caso se sintam a vontade, os professores, podem solicitar a participação do docente de história ou sociologia que poderá enriquecer essa visão sócio-histórica.

No plano filosófico, essa etapa promove a aproximação com conceitos fundamentais de Sartre, em especial a má-fé e a liberdade. A má-fé se manifesta nas formas de autoengano da personagem, que insiste em se ajustar a papéis predeterminados como se fossem sua essência, negando sua condição de liberdade radical. Já a noção de liberdade aparece no instante em que essa estrutura é abalada e Ana se vê diante da possibilidade de assumir escolhas que ultrapassam a rotina socialmente estabelecida. Essa transfiguração do ser-em-si para o para-si deve ficar evidente ao longo dessa etapa, no que tange a Filosofia. Essa articulação permite que os alunos percebam como a ficção pode encarnar conceitos abstratos e como a filosofia pode iluminar os conflitos narrativos. Aqui, propomos ao professor, construir uma tabela com os alunos, (ver anexos) de modo que os conceitos trabalhados tenham suas definições claras e objetivas.

Do ponto de vista metodológico, propõe-se que os estudantes trabalhem em grupos, relacionando trechos do conto a tabela conceitual simplificada das categorias de Sartre. Essa atividade comparativa — análise textual acompanhada de reflexão

conceitual — convida os alunos a experimentar a reflexão de modo concreto, uma vez que um mesmo fragmento literário pode ser analisado sob diferentes óticas, sendo plausível que os grupos, observem questões diferentes entre si, ao longo da atividade. A mediação do professor garante o sucesso desta etapa.

A avaliação nessa etapa assume caráter formativo, priorizando a capacidade de construir conexões significativas entre o texto literário e as categorias filosóficas. O que se busca não é uma resposta definitiva, mas a profundidade dos argumentos e a coerência das relações estabelecidas. Trata-se, sobretudo, de verificar até que ponto os alunos conseguem se apropriar dos conceitos existenciais para reinterpretar a personagem, deslocando-a de uma leitura puramente narrativa para uma leitura que a compreende como encarnação de problemas filosóficos.

Assim, esta segunda etapa consolida o movimento de aproximação entre literatura e filosofia, mostrando que a análise de personagens não se limita ao campo literário, mas pode se tornar um exercício filosófico vigoroso, capaz de iluminar questões de liberdade, responsabilidade e autenticidade que atravessam a condição humana.

Etapa 3: O olhar do Outro (2 aulas)

A terceira etapa constitui um ponto de inflexão na sequência didática, pois conduz os estudantes a refletirem sobre a experiência da alteridade. Depois de reconhecerem o estranhamento existencial e de investigarem a personagem Ana como expressão de dilemas filosóficos, o foco desloca-se agora para o impacto da presença do outro na narrativa.

Do ponto de vista literário, a cena do encontro com o cego assume papel central. Clarice Lispector constrói esse episódio com uma intensidade que ultrapassa o aparente banal: o fluxo de consciência da personagem é interrompido, a narrativa desacelera e a imagem do cego, carregada de simbolismo, emerge como signo de alteridade radical. O recurso à cegueira, por sua vez, inscreve-se em uma tradição literária na qual ela funciona como metáfora de limite, vulnerabilidade e, paradoxalmente, de revelação. Assim, cabe à leitura literária explorar o modo como a escritora, por meio de escolhas estilísticas e simbólicas, desestabiliza a percepção de Ana e, com isso, tensiona a narrativa.

Já na dimensão filosófica, essa mesma cena torna-se ocasião privilegiada para a discussão do conceito sartreano do olhar. Para Sartre, o outro é aquele que me vê e, ao

fazê-lo, me revela como objeto, mas também como sujeito capaz de assumir minha própria liberdade. No caso do conto, o paradoxo da situação é ainda mais instigante, pois é justamente um personagem cego que desencadeia em Ana a experiência de ser vista, não pela visão física, mas pela presença perturbadora do outro. A filosofia, portanto, permite explorar como a cena literária encarna questões sobre identidade, liberdade e a constituição intersubjetiva da existência.

Metodologicamente, a proposta é que os estudantes encenem o episódio do encontro entre Ana e o cego, explorando as diferentes nuances da situação. A dramatização, seguida de roda de conversa, estimula não apenas a compreensão racional, mas também a vivência estética e corporal da alteridade. Neste ponto, para que aja agilidade na etapa, pode-se sugerir (no encontro anterior), como atividade casa, que os grupos já formados, pensem e ensaiem e essa cena, para essa aula.

A avaliação concentra-se na capacidade de articular essas duas dimensões: compreender como a cena é construída literariamente e como, a partir dela, se pode refletir filosoficamente sobre o papel constitutivo do outro. Assim, o objetivo não é escolher entre literatura ou filosofia, mas evidenciar como ambas se complementam, revelando que a experiência humana é sempre narrativa e, ao mesmo tempo, conceitual.

Dessa forma, esta etapa marca a passagem da subjetividade individual para a intersubjetividade, uma vez que Ana já não é apenas um “eu” isolado, mas alguém que se reconhece e se transforma em relação ao outro. A literatura de Clarice e a filosofia de Sartre convergem, cada uma com seus próprios recursos, para expor o mesmo mistério, o de sermos inevitavelmente atravessados pela presença do outro.

Etapa 4: Escrita criativa interdisciplinar (2 aulas)

Na quarta etapa, a proposta desloca-se do exercício de leitura e interpretação para o de criação. O estudante, que até então se debruçava sobre a obra de Clarice e a filosofia sartreana como leitor-intérprete, passa agora a atuar como autor, reimaginando a narrativa a partir de outros pontos de vista. A escrita criativa, nesse contexto, não é apenas um exercício estético, mas uma forma de hermenêutica ativa: ao recriar, o aluno interpreta; ao narrar de novo, ele se apropria do texto e dos conceitos, atribuindo-lhes novas ressonâncias.

Na dimensão literária, essa etapa favorece o desenvolvimento da sensibilidade estética e do domínio dos recursos narrativos. Reescrever cenas do conto sob perspectivas alternativas — por exemplo, narradas pelo cego, por uma das crianças ou

por uma Ana mais velha — exige que o estudante reflita sobre voz narrativa, focalização, estilo e coerência interna da trama. O ato de reescrever mobiliza a criatividade e a percepção das escolhas estilísticas de Clarice, fazendo com que o aluno perceba a literatura não como algo pronto e acabado, mas como espaço de possibilidades expressivas.

Do ponto de vista filosófico, a atividade propicia a problematização das categorias existenciais trabalhadas até aqui. Ao assumir outro ponto de vista, o aluno confronta-se com a questão da consciência: como a realidade se modifica quando vista sob ângulos diferentes? Que implicações éticas e existenciais surgem quando tentamos narrar o mundo a partir da perspectiva do outro? Nesse exercício, liberdade, responsabilidade e alteridade deixam de ser conceitos abstratos e passam a ser experimentados na prática da escrita.

Metodologicamente, a oficina de escrita criativa pode ser organizada em duas etapas: primeiro, a produção individual do texto; depois, o compartilhamento em duplas grupos ou em roda de leitura (pequenos grupos). Essa alternância entre o trabalho solitário da escrita e o espaço coletivo da reflexão permite conjugar introspecção e socialização de ideias. A atividade pode ser complementada com uma breve revisão crítica entre pares.

A avaliação, aqui, valoriza não apenas a originalidade da produção, mas sobretudo a capacidade de articular narrativa e reflexão. Interessa observar como o estudante incorpora recursos literários e, ao mesmo tempo, mobiliza noções filosóficas para enriquecer sua criação. Trata-se de um momento em que a interdisciplinaridade se realiza plenamente, uma vez que a literatura fornece a linguagem e a forma, enquanto a filosofia orienta a profundidade e o sentido daquilo que se escreve.

Assim, esta etapa fortalece a autonomia criativa e o pensamento crítico dos estudantes, mostrando que a leitura não se encerra na interpretação, mas desdobra-se em novas produções. A experiência literária e filosófica, nesse caso, se converte em exercício de liberdade também, narrar de novo é, de certo modo, afirmar a possibilidade de reinventar a si mesmo e ao mundo.

Etapa 5: Produção coletiva e dramatização (3 a 4 aulas)

A última etapa constitui o ápice do percurso metodológico, reunindo as aprendizagens desenvolvidas ao longo das fases anteriores. O exercício agora não é apenas de leitura ou escrita individual, mas de criação coletiva, culminando na

elaboração de uma peça teatral inspirada no conto **Amor**. Essa dramatização permite que os estudantes consolidem a compreensão literária e filosófica da obra, transformando conceitos e interpretações em ação cênica.

No campo da literatura, essa etapa favorece a ampliação da consciência estética dos alunos. A adaptação para o teatro exige a transposição de recursos narrativos para recursos dramáticos: diálogos, cenários, expressões corporais e ritmo. Os alunos devem pensar em como transformar o fluxo de consciência clariceano, marcado pela interioridade da personagem Ana, em falas e gestos que possam ser compartilhados em cena. Esse processo promove a reflexão sobre diferentes gêneros literários e suas especificidades, bem como desenvolve competências de expressão oral e corporal.

Sob a perspectiva filosófica, a dramatização é um campo privilegiado para encarnar as categorias existenciais. A experiência da liberdade e da responsabilidade, antes discutidas teoricamente, passam a ser experimentadas concretamente no ato de decidir como encenar, o que incluir ou omitir, que interpretação dar às ações da personagem. O palco torna-se espaço simbólico em que se evidencia o confronto entre o "ser-em-si" (a personagem já dada no conto) e o "ser-para-si" (a recriação livre feita pelos alunos). Nesse exercício, cada grupo é instigado a pensar como a filosofia de Sartre se manifesta não apenas como teoria, mas como prática vivida, um "existir em cena".

Metodologicamente, essa etapa pode se organizar em três momentos:

Planejamento da peça — definição do roteiro, divisão de papéis, organização de falas e cenas.

Ensaio — prática coletiva, discussão sobre interpretações e ajustes nos diálogos e movimentos.

Apresentação final — dramatização para a própria turma ou para outra comunidade escolar, seguida de uma roda de conversa reflexiva.

É importante enfatizar que fique a cargo dos professores, do tempo e estrutura da escola, convocar a comunidade escolar para apreciar a apresentação final. Quanto à avaliação, deve-se valorizar tanto o processo quanto o produto, aqui pontos podem ser atribuídos devido o desenvolvimento dos alunos na construção coletiva, a criatividade na adaptação literária, a capacidade de articulação filosófica nas escolhas narrativas e cênicas, além do empenho na estruturação e organização da peça.

Assim, a dramatização se consolida como um momento de síntese da proposta: a literatura, ao ser recriada, reafirma seu poder de gerar múltiplas interpretações; a

filosofia, ao ser encenada, deixa de ser abstração e torna-se vivência. No cruzamento das duas áreas, a peça teatral se torna não apenas produto educacional, mas também experiência de liberdade, reflexão e autoconhecimento.

Tabela 1 - Sequência Didática Interdisciplinar: Uma Sugestão Aplicável

Etapas	Objetivo(s) de Aprendizagem	Literatura	Filosofia	Atividade/ Procedimento	Estratégia/ Metodologia	Avaliação
Leitura compartilhada e hermenêutica do conto	Desenvolver habilidades de leitura crítica e hermenêutica; identificar recursos narrativos e refletir sobre o estranhamento existencial	Análise de recursos narrativos (fluxo de consciência, metáforas, simbolismo, perspectiva de Ana)	Compreensão da “ruptura da cotidianidade” em Sartre	Diário/reflexão curta: registro de um “instante de estranhamento” vivido ou imaginado	Leitura compartilhada, roda de conversa, escrita reflexiva	Avaliação formativa: profundidade e autenticidade das reflexões
Personagem como expressão filosófica	Relacionar construção literária da personagem com conceitos filosóficos	Análise de Ana como mulher dos anos 50, presa a papéis sociais, mas atravessada por angústia e liberdade	Conceitos: ser para- si; ser em- si; angústia; absurdo; de má-fé; responsabilidade; liberdade; e existência e essência em Sartre	Grupos relacionam trechos do conto a categorias filosóficas de Sartre (versão simplificada)	Trabalho em grupos, análise textual minuciosa.	Avaliação das conexões construídas entre texto literário e conceitos
O olhar do Outro	Refletir sobre a alteridade e o papel do olhar do outro na formação da autoimagem	Explorar o modo como a escritora, por meio de escolhas estilísticas e simbólicas, trabalha o momento de encontro com o cego, na narrativa.	O conceito sartriano do olhar do outro	Dramatização inicial do encontro de Ana com o cego + debate	Teatro pedagógico, debate filosófico	Avaliação da participação e do processo criativo.

Tabela 1 - Sequência Didática Interdisciplinar: Uma Sugestão Aplicável (continuação)

Escrita criativa interdisciplinar	Estimular criatividade e múltiplas perspectivas; deslocar-se do exercício de leitura e interpretação para o de criação; dar uma nova ressonância para o conto.	Reescrita de cenas sob outros pontos de vista (cego, crianças, Ana mais velha)	Reflexão sobre consciência e liberdade em diferentes perspectivas	Oficina de escrita + roda de conversa filosófica entre duplas ou pequenos grupos.	Escrita criativa.	Avaliação da originalidade e da articulação filosófica
Projeto final – peça teatral	Sistematizar aprendizagens; articular literatura, filosofia e expressão artística	Releitura do conto transformada em roteiro teatral	Revisão dos conceitos existenciais (angústia, liberdade, má-fé, olhar do outro)	Produção coletiva de uma peça inspirada no conto, apresentada à comunidade escolar	Criação colaborativa, expressão artística, interdisciplinaridade	Avaliação somativa: profundidade filosófica, fidelidade criativa à obra, participação no processo e apresentação final

Fonte: Elaboração própria (2025).

4 REFERÊNCIAS

ALVES JÚNIOR, Douglas Garcia. Filosofia e literatura: caminhos cruzados. **Revista Sísifo**, v. 1, p. 228–233, 2016.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação. **Referencial curricular amazonense**. Manaus: SEDUC-AM, 2021.

ARAÚJO, David Velanes. A relevância do ensino de filosofia existencial na educação básica. **Revista do NESEF: Filosofia e Ensino**, v. 4, p. 62–74, 2014.

ARÊAS, Gabriel Solino de Abreu; CARVALHO, Adelson Siqueira. **Interdisciplinaridade e aprendizagem: orientações para elaboração e aplicação de sequências didáticas interdisciplinares com uso da sala de aula invertida e verificação de indícios de aprendizagem significativa**. 2024. Produto educacional (Mestrado Profissional em Ensino e suas Tecnologias) — Instituto Federal Fluminense. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/745941/2/Produto%20Educacional%20-%20Interdisciplinaridade%20e%20Aprendizagem.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2025.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

ARISTÓFANES. **As nuvens**. Tradução e notas de Gilda Maria Reale Starzynski. [S.l.: s.n.], [s.d.]. Disponível em: <https://historiagam.files.wordpress.com/2012/08/as-nuvens-aristoc3b3fanes1.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2025.

ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução, prefácio, introdução, comentário e apêndices de Eudoro de Sousa. Lisboa: Imprensa Nacional–Casa da Moeda, 1994.

BARROS, José D’Assunção. **A construção da teoria nas ciências humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

BEAUFRET, Jean. **Introdução às filosofias da existência: de Kierkegaard a Heidegger**. Tradução e notas de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Duas Cidades, 1976.

BEAUVOIR, Simone de. **Os mandarins**. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Tradução de Sérgio Milliet. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BEAUVOIR, Simone de. **O existencialismo e a sabedoria das nações**. Apresentação de Michel Kail. Tradução de Mário Matos. Lisboa: Esfera do Caos, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 4 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em: 13 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio – área de conhecimento de filosofia**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 4 set. 2025.

CAMUS, Albert. **O mito de Sísifo: ensaio sobre o absurdo**. Tradução de Urbano Tavares Rodrigues. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018.

CHURCHILL, Steven. **Jean-Paul Sartre: conceitos fundamentais**. Tradução de Bruno Gambarotto. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

COLETTE, Jacques. **Existencialismo**. Porto Alegre: L&PM, 2009. (Coleção L&PM Pocket, Série Encyclopaedia).

COSTA, Marco Antonio F. da; COSTA, Maria de Fátima Barrozo S. **Projeto de pesquisa: entenda e faça**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

COX, Gary. **The Sartre dictionary**. London: Continuum International Publishing Group, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLO, Silvio. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

HEIDEGGER, Martin. Carta sobre o “humanismo”. In: HEIDEGGER, Martin. **Marcas do caminho**. Tradução de Enio Paulo Giachini; Ernildo Stein. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 326–376.

HUISMAN, Denis. **História do existencialismo**. Tradução de Maria Leonor Loureiro. Bauru: EDUSC, 2001.

JOLIVET, Régis. **As doutrinas existencialistas: de Kierkegaard a Sartre**. Tradução de Antônio de Queirós Vasconcelos e Lencastre. Prefácio de Delfim Santos. Porto: Livraria Tavares Martins, 1953.

LISPECTOR, Clarice. **Laços de família: contos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

LÓPEZ, Alberto. Clarice Lispector, a escritora inqualificável no estilo e na forma. **El País**, dez. 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/12/10/cultura/1544426497_594113.html. Acesso em: 18 out. 2023.

LORIERI, Marcos Antônio. Uma perspectiva contextualizada e interdisciplinar no ensino de filosofia. In: DANNER, Leno Francisco (org.). **Ensino de filosofia e interdisciplinaridade**. Porto Alegre: Editora Fi, 2013. p. 17–44.

LUKÁCS, György. **Existencialismo ou marxismo?** Rio de Janeiro: Editorial Vitória, 1967.

MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

MASSOCO, César William Furqui. **Existencialismo e ensino de filosofia**. 2021. Tese (Doutorado em Educação Escolar) — Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2021.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Humanismo e terror: ensaio sobre o problema comunista**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

MORAES, Patrícia Pena; MACHADO JÚNIOR, Arthur Gonçalves. **Sequência didática interdisciplinar para o ensino de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental** [recurso eletrônico]. Belém: Universidade Federal do Pará, 2019. Produto gerado a partir da dissertação “Entre poemas e problemas: o ensino da matemática dos anos iniciais e sua interface com a língua materna”. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/12440>. Acesso em: 30 jun. 2025.

MORAN, José; BACICH, Lilian. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. São Paulo: Penso, 2018.

NIETZSCHE, Friedrich. **A vontade de poder**. Tradução de Marcos Sinésio Pereira Fernandes; Francisco José Dias de Moraes. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. **Sobre verdade e mentira no sentido extramoral**. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

NUNES, Benedito. **A filosofia contemporânea: trajetos iniciais**. São Paulo: Ática, 1989. (Série Fundamentos).

NUNES, Benedito. **Dois ensaios e duas lembranças**. Belém: SECULT/UNAMA, 2000.

NUNES, Benedito. O mundo imaginário de Clarice Lispector. In: NUNES, Benedito. **O dorso do tigre: ensaios**. São Paulo: Perspectiva, 1969. p. 92–102.

NUNES, Benedito. **O drama da linguagem: uma leitura de Clarice Lispector**. São Paulo: Ática, 1989.

NUNES, Benedito. Filosofia e literatura. In: NUNES, Benedito. **No tempo do niilismo e outros ensaios**. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 191–199.

NUNES, Benedito. **Introdução à filosofia da arte**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2002.

NUSSBAUM, Martha C. **A fragilidade da bondade: fortuna e ética na tragédia e na filosofia gregas**. Tradução de Ana Aguiar Cotrim. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

NUSSBAUM, Martha C. **Cultivando a humanidade: uma defesa clássica da reforma na educação liberal**. Tradução de José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

OLIVEIRA, Luizir de. Ética e estética, problemas de fronteiras: o diálogo entre a filosofia e a literatura. **Pensando: Revista de Filosofia**, v. 5, n. 9, p. 124–145, 2014.

PENHA, João da. **O que é existencialismo**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2017. (Coleção Primeiros Passos).

PLATÃO. **A República**. Tradução e notas de Maria Helena da Rocha Pereira. 14. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2014.

REDAÇÃO DO GUIA DO ESTUDANTE. **Guia do Estudante**, out. 2022. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/lacos-de-familiaresumo-da-obra-de-clarice-lispector>. Acesso em: 18 out. 2023.

RICOEUR, Paul. Vida: uma narrativa em busca de um narrador. In: RICOEUR, Paul. **Escritos e conferências 1: em torno da psicanálise**. Tradução de Edson Bini. São Paulo: Loyola, 2010. p. 197–211.

RICOEUR, Paul. **A metáfora viva**. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Loyola, 2005.

SARTRE, Jean-Paul. **O ser e o nada: ensaio de ontologia fenomenológica**. Tradução de Paulo Perdigão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SARTRE, Jean-Paul. **A náusea**. Tradução de Rita Braga. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo**. Tradução de João Batista Kreuch. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SARTRE, Jean-Paul. **O muro**. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

SARTRE, Jean-Paul. **Que é a literatura?** Tradução de Carlos Felipe Moisés. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. (Coleção Textos Filosóficos).

SARTRE, Jean-Paul. **Crítica da razão dialética: precedida de Questões de Método**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021. (Coleção Educação Contemporânea).

SÓFOCLES. **Édipo Rei**. Tradução de J. B. de Mello e Souza. [S.l.]: eBooksBrasil, 2005. Disponível em: <https://agorap.org/biblioteca/edipo-rei/>. Acesso em: 12 ago. 2025.

TIETZ, Udo. A filosofia da existência alemã. In: DREYFUS, Hubert L.; WRATHALL, Mark A. (org.). **Fenomenologia e existencialismo**. Tradução de Cecília Camargo Bartaloti; Luciana Pudenzi. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 155–176.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VELLOSO, Renato. **Lecionando filosofia para adolescentes: práticas pedagógicas para o ensino médio**. 2. ed. rev. e ampl. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

5 APÊNDICE

Apêndice A – Categorias Fundamentais do Existencialismo Sartreano

Categoria	Descrição Sintética	Manifestação na obra de Sartre	Relação com o conto: Amor
Liberdade	Para Sartre, a liberdade não é algo que "temos", mas algo que "somos" e isso é crucial, uma vez que, não escolhemos ser livres, mas somos liberdade no ato de escolher e de nos projetarmos.	Em O Ser e o Nada , a liberdade é condição ontológica da existência.	Ana é confrontada com sua liberdade quando o encontro com o cego rompe a rotina e a obriga a perceber-se além dos papéis sociais.
Angústia	Sentimento que surge diante da consciência da liberdade e da ausência de uma essência prévia.	Em O Ser e o Nada , a angústia é o reconhecimento de que nada determina o homem, e que ele é o autor de seus próprios atos.	A experiência de Ana no Jardim Botânico sintetiza essa categoria: ela vagueia sem direção, mergulhada em percepções dispersas e desconexas, sentindo a vertigem provocada pela ausência de sentido. A angústia manifesta-se não apenas como sensação emocional, mas também física, revelando o impacto existencial.
Má-fé	Negação da própria liberdade; tentativa de viver como coisa.	Em O Ser e o Nada , a má-fé é o modo pelo qual o ser-para-si foge de sua liberdade.	Ana vive em má-fé ao se prender ao papel de esposa e mãe, e nas atividades rotineiras, evitando o confronto com o nada

Autenticidade	Reconhecimento da liberdade, sem subterfúgios. Aceitação de quem se é, sem mecanismos de desculpas ou fugas.	Em O Existencialismo é um Humanismo, a autenticidade surge quando o homem assume a responsabilidade total por suas escolhas.	A experiência no Jardim Botânico desperta em Ana a possibilidade de uma vida mais autêntica, embora ela retorne ao papel habitual, posteriormente.
Ser em-si	O ser das coisas, pleno, fechado em si mesmo, e sem consciência.	Em O Ser e o Nada , o ser em-si caracteriza o modo de ser do que é simplesmente dado, sem poder de escolha. A pedra, por exemplo, simplesmente é: não se interroga, não nega sua condição, não projeta possibilidades. Apenas existe.	Ana demonstra um conformismo em relação à vida e às escolhas feitas; Os raros momentos de consciência surgem como lembranças distantes, pontuais, ligadas à juventude — momentos em que o ser para-si pareceu emergir.
Ser para-si	O ser da consciência, que se faz e se refaz continuamente ao projetar-se para além do que é;	Em O Ser e o Nada , o ser para-si é o ser da liberdade, que se projeta continuamente. Esse deve continuamente criar a si mesmo em resposta à sua situação, por meio das escolhas que faz.	Ana é tomada por angústia ao confrontar-se, ainda que brevemente, com a própria liberdade e o vazio de sentido de sua rotina. Amedrontada por esse lampejo de consciência, tenta escapar dele, retornando ao conforto de sua existência habitual, como quem foge do peso de escolher.
Responsabilidade	É uma consequência da liberdade, pois o homem é responsável por tudo o que escolhe.	Em O Existencialismo é um Humanismo, Sartre afirma que a responsabilidade é total, pois cada ato humano projeta uma imagem do homem em geral.	Ana se esquia dessa responsabilidade ao refugiar-se nas convenções sociais, delegando a outrem o sentido de sua vida.

Facticidade	Conjunto das condições dadas da existência (corpo, tempo, situação), que não determinam o sujeito, mas o delimitam.	Em O Ser e o Nada , a facticidade designa o dado da existência. Embora o homem seja ontologicamente livre, essa liberdade não se realiza no vazio, mas “em situação”, isto é, no interior de circunstâncias que não escolheu, mas diante das quais precisa se posicionar.	A rotina familiar e social de Ana Expressa sua facticidade. As condições de mulher, esposa e mãe, assim como o contexto histórico e cultural em que vive, configuram o campo de possibilidades dentro do qual ela se encontra lançada e que, embora não a determinem, moldam o modo como ela experiencia e compreende sua existência.
O olhar do Outro	O olhar do outro é a experiência pela qual o sujeito se percebe como objeto no mundo, isto é, como alguém visto e julgado por uma consciência alheia.	Em O Ser e o Nada , Sartre define o olhar do outro como o instante em que o sujeito toma consciência de si como objeto para o outro. O olhar transforma o “para-si” em “em-si-para-outro”, revelando a tensão entre liberdade e objetificação. Essa experiência funda a dimensão intersubjetiva da existência humana.	Ana experimenta o olhar do outro quando se depara com o homem cego mascando chicletes — esse olhar, paradoxalmente vindo de quem não a vê, desestabiliza sua identidade e rompe o véu de familiaridade que sustentava sua rotina. É como se, pela presença do outro, Ana se visse de fora, percebendo-se como um ser estranho a si mesma.
Absurdo	A falta de sentido prévio no mundo e a necessidade humana de criá-lo.	Em O Ser e o Nada e em escritos literários como <i>A Náusea</i> , o absurdo surge do confronto entre o desejo de sentido e a indiferença do mundo.	Ana experimenta o absurdo, em seu contato com o cego, a desordem da existência e a fragilidade das certezas que sustentam sua vida cotidiana, vem a tona.

Fonte: Elaboração própria (2025).

Apêndice B – Síntese das Principais Escolas Literárias Mencionadas

Escola Literária	Período	Características Principais	Representantes	Relação com a Filosofia
Literatura Grega Antiga (Épica, Tragédia e Comédia)	Séc. VIII a.C. – Séc. IV a.C.	Uso de mitos para explorar valores morais e existenciais; narrativa como forma de formação ética e reflexão sobre o destino humano.	Homero (Ilíada, Odisseia); Sófocles (Édipo Tirano); Aristófanos (As Nuvens).	A narrativa mítica e trágica servia como expressão da condição humana e da moralidade. A tragédia, em Aristóteles, é associada à catarse, conceito que Ricoeur retoma na ideia de narrativa como purificação e compreensão.
Poética Aristotélica / Clássica	Séc. IV a.C.	Estrutura da tragédia: mimese, catarse e unidade de ação.	Aristóteles (Poética).	Une literatura e filosofia como formas de conhecimento: a poesia, para Aristóteles, é “mais filosófica que a história”, pois investiga o possível e o universal — ideia que influencia Ricoeur.
Literatura Medieval / Escolástica	Séc. V – XIV	Poesia vista como inferior à teologia e à filosofia; uso simbólico e alegórico; vínculo com o pensamento religioso.	Jean de Meung (referido via Nunes, 2012).	A poesia é considerada um modo fraco, porém complementar, da filosofia e da teologia.
Renascimento	Séc. XV – XVI	Valorização da experiência humana, da arte e da criatividade; ruptura com o dogmatismo escolástico.	William Shakespeare, Dante Alighieri, Miguel de Cervantes, Luís de Camões, Maquiavel.	Reafirma a autonomia da literatura e sua capacidade de investigar a condição humana, aproximando-se novamente da filosofia em seu aspecto humanista.

Estética Moderna / Pré-Romantismo	Séc. XVII – XVIII	Ênfase na forma e na estrutura do texto; surgimento da estética como campo filosófico autônomo.	Immanuel Kant (Crítica da Faculdade do Juízo).	A reflexão estética de Kant fundamenta o pensamento moderno sobre o belo e o julgamento subjetivo, aproximando-se da Linguagem literária como experiência sensível.
Romantismo	Final do séc. XVIII – XIX	Exaltação do sentimento, da imaginação e da subjetividade; valorização do “eu” e da natureza.	Autores românticos europeus (citados genericamente).	Afirma a literatura como forma de conhecimento existencial. A emoção e o sentimento tornam-se meios Legítimos de Apreender a realidade, em oposição ao racionalismo.
Idealismo / Estética Hegeliana	Início do séc. XIX	Arte e poesia como expressões do Espírito Absoluto; hierarquia da filosofia sobre as artes.	Friedrich Hegel (Preleções sobre Estética).	A poesia é considerada uma forma intuitiva do pensamento absoluto; a filosofia absorve e supera o poético. O pensamento hegeliano reforça a tensão entre razão e criação simbólica.
Fenomenologia e Existencialismo Literário	Século XX	Ênfase na experiência vivida e na subjetividade; literatura como expressão da consciência e da liberdade.	Sartre (A Náusea, O Muro), Beauvoir (Os Mandarins, O Segundo Sexo).	A literatura se torna meio privilegiado de expressão filosófica, incorporando categorias como liberdade, angústia, má-fé e autenticidade.
Estruturalismo	Décadas de 1950 – 1970	Análise formal da linguagem e da estrutura textual; obra literária como sistema autônomo de signos.	Roland Barthes, Tzvetan Todorov (fase inicial).	O foco na estrutura exclui a experiência e o sentido humano — posição criticada por Ricoeur e Todorov.

Nilismo Literário	Século XX (pós-estruturalismo)	Negação de sentido, isolamento do autor e ruptura com a realidade e a coletividade.	Fiódor Dostoiévski; Friedrich Nietzsche; Albert Camus; Machado de Assis; Franz Kafka	Representa o ponto extremo da separação entre literatura e existência, negando seu papel humanista. Todorov a crítica como um empobrecimento da experiência literária.
Humanismo Literário Contemporâneo	Século XX–XXI	Recuperação da literatura como forma de conhecimento ético e existencial; defesa do sentido e da experiência humana.	Tzvetan Todorov (A Literatura em Perigo), Martha Nussbaum, Hannah Arendt.	A literatura é vista como espaço de reflexão ética e emancipadora, em diálogo com a filosofia e a formação humana — fundamento da sua proposta de ensino.

Fonte: Elaboração própria (2025).