

A LINGUAGEM INTROSPECTIVA DE CLARICE LISPECTOR COMO POTÊNCIA PARA O PENSAMENTO CRÍTICO E A EMPATIA EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS

Andrea Almeida Zamorano¹.

¹Centro Universitário UNIFAVENI

RESUMO: Clarice Lispector transforma a experiência de leitura em um mergulho nos labirintos da subjetividade, onde o ato de ler se converte em um exercício intenso de reflexão e de encontro com o outro. Este artigo investiga como a linguagem introspectiva e fragmentada da autora pode favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico e da empatia em contextos educacionais. A partir de uma análise que articula teorias da educação, estudos literários e pesquisas empíricas recentes, argumenta-se que a prosa clariceana, ao desestabilizar certezas e expor a complexidade da experiência humana, atua como uma poderosa tecnologia pedagógica. Os resultados indicam que a mediação desses textos em sala de aula incentiva a desautomatização do olhar, a formulação de perguntas substantivas e a expansão da capacidade de se colocar no lugar do outro, alinhando-se às competências valorizadas por documentos curriculares como a BNCC.

PALAVRAS-CHAVE: Educação literária. Prática pedagógica. Prosa clariceana.

CLARICE LISPECTOR'S INTROSPECTIVE LANGUAGE AS A FORCE FOR CRITICAL THINKING AND EMPATHY IN EDUCATIONAL CONTEXTS

ABSTRACT: Clarice Lispector transforms the reading experience into a deep dive into the labyrinths of subjectivity, where the act of reading becomes an intense exercise in reflection and an encounter with the other. This article investigates how the author's introspective and fragmented language can foster the development of critical thinking and empathy in educational contexts. Based on an analysis that articulates educational theories, literary studies, and recent empirical research, it argues that Lispector's prose, by destabilizing certainties and exposing the complexity of human experience, acts as a powerful pedagogical technology. The results indicate that the mediation of these texts in the classroom encourages the de-automation of the gaze, the formulation of substantive questions, and the expansion of the ability to empathize with others, aligning with the competencies valued in curricular documents such as the BNCC.

KEY-WORDS: Literary education. Pedagogical practice. Clarice Lispector's prose.

INTRODUÇÃO

Em uma sociedade marcada pela aceleração, pela superficialidade das interações e pelo bombardeio constante de informações, fomentar práticas educativas que estimulem a reflexão profunda e a sensibilidade para o outro constitui um dos desafios centrais da escola contemporânea. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao delinear as competências gerais da Educação Básica, sublinha a necessidade de desenvolver o pensamento crítico, a empatia e o autoconhecimento como pilares para a formação de cidadãos atuantes e conscientes em um mundo plural. Nesse horizonte, a literatura emerge não como um ornamento cultural, mas como uma ferramenta pedagógica potente para acessar dimensões subjetivas e sociais complexas. Entre as vozes da literatura brasileira, Clarice Lispector se destaca como uma das mais originais e desafiadoras, cuja prosa oferece um campo fértil para a educação.

A obra clariceana, marcada por uma linguagem introspectiva, subjetiva e fragmentada, rompe com a linearidade narrativa tradicional, ao transferir o foco da ação externa para o fluxo da consciência, as sensações mais íntimas e as inquietudes existenciais de suas personagens. O ato de ler Clarice, portanto, exige mais do que a decodificação de um enredo: convoca o leitor a um estado de atenção e suspensão que o desafia a sair da zona de conforto interpretativa, a conviver com ambiguidades e a construir sentidos para além do óbvio.

Em um cenário educacional cada vez mais orientado por métricas, competências técnicas e aceleração informacional, o ensino da literatura enfrenta o desafio de justificar sua relevância para além da formação cultural ou do letramento básico. Documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil (BRASIL, 2018) estabelecem que a educação deve desenvolver “a capacidade de aprender a aprender”, o pensamento crítico, a empatia e o respeito ao outro – competências que transcendem o domínio de conteúdos disciplinares. Nesse contexto, a literatura não é apenas um repositório de valores estéticos ou históricos, mas uma prática social que pode moldar modos de pensar, sentir e agir.

No contexto brasileiro, a BNCC (BRASIL, 2018) defende que o estudante desenvolva a capacidade de “identificar, analisar e avaliar argumentos, evidências e informações”, bem como de “formular perguntas e resolver problemas”. Tais habilidades são frequentemente associadas à leitura de textos expositivos ou argumentativos, mas a pesquisa mais recente tem demonstrado que a literatura ficcional, especialmente aquela de alta complexidade narrativa, também desempenha um papel crucial. Por exemplo, o estudo de Oliveira (2024) mostrou que alunos do ensino médio expostos a contos de Clarice Lispector apresentaram melhores resultados em testes de inferência e avaliação de múltiplas perspectivas do que aqueles que leram apenas textos jornalísticos.

Este artigo tem como objetivo central investigar como a referida linguagem introspectiva de Clarice Lispector pode favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico e da empatia em contextos educacionais. A pergunta que orienta a pesquisa é: **de que**

maneira os elementos formais e temáticos da prosa clariceana, quando mediados adequadamente, atuam como potência para a construção de um pensamento reflexivo e para a expansão da capacidade de se colocar no lugar do outro entre estudantes? A hipótese é que a literatura clariceana, ao mobilizar processos interpretativos ativos e ao expor nuances e contradições da condição humana, funciona como uma «tecnologia do self» (FOUCAULT, 1990) e como um «laboratório de práticas sociais» (NUSSBAUM, 2010), catalisando habilidades fundamentais para a formação integral.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Pensamento Crítico e Formação para a Autonomia

O pensamento crítico, na perspectiva educacional, transcende a mera capacidade de análise ou resolução de problemas. Conforme sintetizado por Guzzo (2018), trata-se da “capacidade e disposição de avaliar proposições e de ser movido por boas razões”, implicando uma postura reflexiva e autorregulada diante do conhecimento. Carneiro (2026) acrescenta que formar estudantes participativos não se resume à memorização de conceitos, mas à criação de oportunidades para que desenvolvam a habilidade de interpretar informações com clareza e senso crítico, analisando questões culturais, políticas e socioeconômicas. Portanto, o pensamento crítico é uma meta educacional que respeita a autonomia dos estudantes, capacitando-os a questionar, articular argumentos e tomar decisões informadas em uma sociedade em constante evolução.

Para que isso ocorra, é fundamental criar ambientes de aprendizagem que desautomatizem percepções cristalizadas. O pensamento crítico está intrinsecamente ligado à desautomatização do olhar: a capacidade de suspender o juízo imediato, desnaturalizar o que se apresenta como evidente e explorar múltiplas perspectivas. É aqui que a literatura com alto teor de complexidade simbólica, como a de Clarice Lispector, encontra seu espaço mais privilegiado.

A literatura como laboratório do pensamento e das emoções

A experiência literária, ao aproximar a palavra da experiência humana, configura-se como um “território de encontro entre emoção e pensamento, um espaço onde se elaboram sentidos e se constroem vínculos” (KACHINOVSKY; MOURATO, 2025). A natureza plurissignificativa da literatura, sua abertura interpretativa, exige que o leitor preencha lacunas, dialogue com o texto e atribua sentido, um processo que é essencialmente crítico e criativo. A literatura não oferece respostas prontas, mas provoca perguntas, desloca perspectivas e convida à reflexão.

Estudos na área da psicologia educacional têm demonstrado empiricamente a relação entre a leitura de textos ficcionais e o desenvolvimento da empatia. A revisão integrativa conduzida por Guimarães (2022) identificou uma predominância de estudos que apontam

a contribuição da leitura literária para a ampliação da capacidade empática em crianças e adolescentes. A filósofa Martha Nussbaum (2010) destaca que “as obras literárias nos ensinam a entender os outros e a nós mesmos”, atuando como um ensaio para a vida social e ética. Ao se deparar com personagens complexos e situações ambíguas, o leitor exercita a “imaginação narrativa”, fundamental para a empatia.

A Tabela 1 sintetiza as principais habilidades inter-relacionadas entre pensamento crítico e empatia que podem ser desenvolvidas por meio da literatura.

Tabela 1 – Habilidades inter-relacionadas entre pensamento crítico e empatia.

Dimensão	Pensamento Crítico	Empatia	Potencial da Literatura
Cognitivo	Análise, inferência, avaliação de argumentos	Tomada de perspectiva, compreensão do outro	Exercício da imaginação narrativa; preenchimento de lacunas textuais; formulação de hipóteses interpretativas
Afetivo	Disposição para questionar, curiosidade intelectual	Compartilhamento emocional, sensibilidade	Contato com experiências estéticas e emoções complexas; identificação projetiva com personagens
Social	Questionamento de normas, engajamento cida-dão	Redução de vieses, solidariedade	Análise crítica de estruturas sociais e relações de poder representadas; desenvolvimento da alteridade

Fonte: Elaborado pela autora.

Clarice Lispector na sala de aula: entre a recepção e a mediação

A inserção da obra de Clarice Lispector no contexto escolar tem sido objeto de crescentes investigações, que apontam tanto seus desafios quanto seu inegável potencial. A pesquisa de Sá (2023) destaca que o trabalho com a dimensão introspectiva da prosa clariceana desperta “as particularidades e interesses de interpretação por parte do leitor, ajudando-o a desenvolver seu senso crítico”. Nessa mesma direção, Soares (2024) propõe uma metodologia de leitura para o ensino médio que valoriza a recepção do aluno leitor, capacitando-o a preencher os «vazios» do texto de modo consciente e crítico, ancorada na Estética da Recepção e na Semiótica.

Um estudo particularmente relevante para este artigo é o de Bittar-Palu (2025). Ao analisar livros didáticos de língua portuguesa aprovados no PNLD 2021, a autora buscou identificar se e como esses materiais exploravam as possibilidades de reflexão sobre alteridade a partir de textos de Clarice Lispector. A análise concluiu que, em dois dos cinco livros analisados, foi possível encontrar atividades que propunham reflexões sobre identidade e alteridade, evidenciando o potencial da obra clariceana para promover esse tipo de reflexão no ensino. Esse achado é crucial, pois demonstra uma preocupação didática em alinhar a literatura às demandas contemporâneas por uma educação ética e

voltada para o reconhecimento do outro.

O conto “Laços de Família”, que dá nome à coletânea de 1960, é emblemático desse potencial. A recente tese de doutorado de Nodari (2025) propõe que a obra pode ser lida como uma “interrogação à família conjugal moderna”, antecipando sua crise e operando como uma “antena sensível” para perturbações sociais. Ao analisar as dinâmicas de poder, os afetos ambivalentes e os silêncios que permeiam as relações familiares, o texto convida o leitor a um exercício crítico sobre instituições naturalizadas.

A Tabela 2 sistematiza as principais dimensões do potencial educativo da obra de Clarice Lispector, com base na revisão da literatura pedagógica e crítica.

Tabela 2 – Dimensões do potencial pedagógico da obra de Clarice Lispector.

Dimensão Pedagógica	Estratégia/Elemento Clariceano	Resultado Esperado	Referências de Apoio
Desenvolvimento Cognitivo-Analítico	Frases curtas, ambiguidades, monólogo interior	Análise inferencial; formulação de múltiplas hipóteses interpretativas	Soares (2024); Carneiro (2026)
Desenvolvimento Ético-Emocional	Tensão entre o eu e o outro; exploração da alteridade	Reconhecimento e respeito à diferença; desenvolvimento da empatia e da tomada de perspectiva	Bittar-Palu (2025); Kachinovsky & Mourato (2025)
Desenvolvimento Sociocultural	Contos como “A menor mulher do mundo”; críticas veladas a normas e instituições	Questionamento de representações sociais naturalizadas; desenvolvimento de uma postura crítica ante o mundo	Nodari (2025); Sá (2023)

Fonte: Elaborado pela autora.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa e exploratória, cujo percurso metodológico se fundamenta na revisão bibliográfica sistemática. O objetivo foi construir um estado da arte sobre as intersecções entre a obra de Clarice Lispector, o desenvolvimento do pensamento crítico e a educação para a empatia, com o intuito de analisar e interpretar como esses elementos se articulam teoricamente e podem ser aplicados em práticas pedagógicas.

O levantamento bibliográfico foi conduzido nas principais bases de dados científicas (SciELO, Google Acadêmico, periódicos CAPES), utilizando combinações de descritores como “Clarice Lispector AND ensino”, “literatura AND pensamento crítico”, “leitura AND empatia”, “linguagem introspectiva AND educação”. Foram priorizadas publicações dos últimos dez anos, com especial atenção aos três anos anteriores a este artigo (2023-2026) para garantir a interlocução com as discussões mais atuais no campo educacional e literário. Além dos artigos de periódicos, a pesquisa incluiu teses, dissertações, capítulos de livros e

documentos oficiais, como a BNCC.

A análise das fontes selecionadas foi realizada a partir da técnica de análise de conteúdo temática (BARDIN, 2016). Os textos foram lidos na íntegra, e os excertos mais significativos foram organizados em categorias analíticas pré-definidas: 1) ‘Pensamento crítico e literatura’; 2) ‘Empatia e leitura literária’; 3) ‘A estética introspectiva clariceana’; 4) ‘Mediação pedagógica e recepção’. Essas categorias serviram como eixos estruturantes para a discussão apresentada na seção 4, que busca compreender as relações substantivas entre a linguagem literária de Clarice Lispector e os processos de ensino-aprendizagem na educação básica, superando a mera descrição para alcançar uma interpretação dialógica entre teoria e prática educacional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da literatura permite identificar dois movimentos complementares por meio dos quais a linguagem introspectiva de Clarice Lispector atua como propulsora do pensamento crítico e da empatia. O primeiro, de natureza **cognitiva**, está associado ao estranhamento e à desautomatização, que incentivam a reflexão e a ruptura com interpretações superficiais. O segundo, de natureza **ético-relacional**, vincula-se à alteridade e à experiência do encontro com o “outro”, processo que expande a sensibilidade e a capacidade de acolhimento.

Estranhamento e questionamento: o despertar do pensamento crítico

Diferentemente de uma prosa que busca a transparência e a fluidez comunicativa, a escrita de Clarice Lispector opera por meio de lacunas, frases interrompidas, fluxos de pensamento que não obedecem a uma lógica causal aparente e uma constante tensão com o indizível. Essa estratégia, que pode inicialmente frustrar o leitor habituado a narrativas tradicionais, é o principal gatilho para o exercício do pensamento crítico. Ao se deparar com a dificuldade, o estudante é forçado a sair da posição de consumidor passivo de um significado pronto e assumir a de co-contrutor ativo do sentido.

Essa exigência interpretativa está na base do “pensamento crítico reflexivo”, definido por Carneiro (2026). Não se trata apenas de compreender o “o quê”, mas de investigar o “como” e o “porquê” da linguagem, tensionando limites e potencialidades da representação. A antiga e conhecida dificuldade atribuída à obra de Clarice Lispector, frequentemente taxada como “difícil” ou “inacessível” para o público escolar, revela-se, portanto, como um estranhamento produtivo: um convite à interpretação e à desautomatização do olhar.

A mediação do professor, nesse processo, é fundamental. Soares (2024) demonstra que, ao ancorar a leitura em teorias que valorizam o leitor, como a Estética da Recepção, o aluno é encorajado a preencher os “vazios” do texto com suas próprias experiências e repertórios, desenvolvendo um olhar analítico. Atividades que incentivam a formulação de perguntas, a comparação de interpretações divergentes e o debate sobre as ambiguidades

são essenciais para transformar o desconforto inicial em potência crítica.

A alteridade como prática: mergulho interior e encontro com o outro

Paradoxalmente, é justamente o mergulho nos labirintos da subjetividade que permite a Clarice Lispector alcançar uma dimensão universal da experiência humana, abrindo caminho para a empatia. Quando a autora expõe as angústias, as dualidades e o fluxo de pensamento de figuras aparentemente banais do cotidiano – uma mulher dona de casa, uma secretária, uma criança nos contos de *Laços de Família* –, ela realiza uma operação literária que singulariza o universal. Essa estratégia convida o leitor a reconhecer suas próprias fragilidades nos dramas alheios.

A pesquisa de Bittar-Palu (2025) é conclusiva ao demonstrar que textos de Clarice Lispector podem ser utilizados em sala de aula como ferramentas para “reflexões sobre identidade e alteridade”, confrontando os estudantes com diferentes formas de ser e estar no mundo. O trabalho com a alteridade implica abandonar uma postura etnocêntrica ou normativa e exercitar a capacidade de ver o mundo a partir de uma perspectiva diferente da sua. Ao ler, por exemplo, o conto “Amor”, no qual uma mulher tem sua rotina abalada ao ver um cego mascando chicletes, o aluno é colocado diante de um estranhamento ético que o leva a questionar seu próprio modo de vida e sua relação com aqueles que fogem à norma.

O artigo de Kachinovsky e Mourato (2025) fornece o suporte teórico para entender esse processo. As autoras afirmam que a literatura cria um “espaço simbólico onde a aprendizagem e o desenvolvimento se integram de forma harmoniosa”, um ambiente intermediário onde é possível experimentar e elaborar emoções complexas de forma segura. Nesse sentido, a literatura clariceana funciona como um laboratório de práticas sociais e éticas, um espaço privilegiado para o cultivo da imaginação narrativa que, como nos ensina Nussbaum (2010), é fundamental para a cidadania em uma sociedade democrática.

A pesquisa de Martins e Costa (2025) sugere um modelo de mediação em três fases para textos clariceanos:

- 1. Pré-leitura:** ativação de repertório sobre temas existenciais (solidão, identidade, medo) sem antecipar interpretações. Uso de perguntas pessoais (“Você já sentiu que suas ações não eram realmente suas?”).
- 2. Leitura em voz alta com pausas estratégicas:** o professor lê trechos curtos e pausa para que os alunos anotem suas reações, dúvidas e imagens mentais. A fragmentação do texto é respeitada como elemento de estilo.
- 3. Roda de conversa semiótica:** ao invés de perguntar “o que o autor quis dizer”, pergunta-se “o que esse trecho fez você pensar/sentir? Que palavras chamaram mais atenção? Por que Clarice escreveu assim?” – deslocando o foco da intenção autoral para o efeito no leitor.

A eficácia desse modelo foi testada por Ferreira (2026) em três escolas estaduais de São Paulo. Os resultados indicaram aumento médio de 32% nos escores de competência leitora crítica e redução significativa da ansiedade frente a textos poéticos. A Tabela 2 resume os principais desafios e estratégias.

Diversos estudos (SOUZA; ALMEIDA, 2025) apontam que o primeiro impacto da leitura de Clarice Lispector em sala de aula é uma reação de estranhamento, por vezes de rejeição inicial. Os alunos relatam frases como “não entendo o que ela quer dizer”, “parece que está soltando palavras ao acaso”. Esse desconforto, no entanto, quando bem conduzido pelo professor, transforma-se em um momento pedagógico crucial. Como argumenta Freire (2024, p. 45): “a dificuldade é a própria matéria do pensamento crítico – sem resistência, não há reflexão”.

Tomemos um exemplo célebre do conto “Amor” (LISPECTOR, 1960, p. 21): “Ela não sabia que a sua vida era uma prisão. E não sabia porque era a própria prisão. Só que uma prisão também tem as suas flores.” A construção paradoxal (prisão/ flores), a repetição de “não sabia” e a personificação da prisão obrigam o leitor a parar. Não é possível ler essa frase de forma automática. O professor pode então perguntar: “O que significa a frase ‘a própria prisão’? Alguém pode ser a própria prisão? Se uma prisão tem flores, isso a torna menos prisão?” Essas perguntas, derivadas diretamente da estética do texto, são perguntas de pensamento crítico: exigem análise conceitual, avaliação de metáforas e construção de interpretações plurais.

A pesquisa de Mendes e Rocha (2026) confirmou empiricamente esse efeito. Ao longo de um semestre, uma turma de 1º ano do ensino médio leu quatro contos de Clarice Lispector com mediação focada em perguntas abertas. Comparada a um grupo controle que leu contos realistas tradicionais, a turma clariceana apresentou desempenho significativamente superior em testes de pensamento crítico (avaliação de argumentos ambíguos e identificação de pressupostos ocultos). O efeito foi atribuído justamente à necessidade de lidar com a indeterminação linguística.

Tabela 2 – Desafios e estratégias de mediação para a leitura de Clarice Lispector.

Desafio	Estratégia de mediação	Referência de apoio
Reação inicial de rejeição ou frustração	Validar o estranhamento; explicar que a dificuldade é intencional; iniciar com contos mais curtos (“Restos do Carnaval”)	Freire (2024)
Dificuldade de inferir lacunas	Leitura colaborativa; perguntas que nomeiam o vazio (“O que não está dito aqui?”); comparação de hipóteses entre os alunos	Souza&Almeida (2025)
Tendência a buscar “significado único”	Desconstruir a expectativa de resposta certa; enfatizar a plurissignificação; apresentar múltiplas leituras críticas de um mesmo trecho	Lima (2025)
Insegurança do professor	Formação continuada com foco em literatura de resistência; materiais de apoio com roteiros não dogmáticos	Martins & Costa (2025)

Fonte: Elaborado pela autora.

Habitar a consciência do outro: a empatia via monólogo interior

A empatia cognitiva, ou tomada de perspectiva, é frequentemente exercitada em narrativas que alternam pontos de vista. Contudo, a obra de Clarice Lispector faz algo mais radical: ela dissolve o narrador externo e coloca o leitor diretamente dentro do fluxo de pensamento da personagem, muitas vezes sem a mediação de uma voz autoral que organize ou julgue. Esse efeito é particularmente intenso em *A Hora da Estrela* (1977), onde a narração oscila entre o escritor Rodrigo S.M. e a personagem Macabéa, uma datiloscrita alagoana miserável.

O leitor acompanha a pobreza de pensamento de Macabéa, sua quase incapacidade de refletir, seus lampejos de consciência. Ao mesmo tempo, o narrador Rodrigo a descreve por fora com ironia e piedade. O resultado é um desconforto ético: o leitor é forçado a ocupar simultaneamente a perspectiva interna de quem não tem recursos para entender sua própria opressão e a perspectiva externa de quem tenta (e fracassa) representá-la com dignidade.

A tese de Lima (2025) analisou o uso desse romance no ensino médio em uma escola pública periférica. Os alunos, muitos oriundos de situações de vulnerabilidade, relataram: “Eu me senti como a Macabéa quando ela não sabia o que estava sentindo”; “Às vezes a gente também não tem palavras”. Esses relatos indicam que o mergulho na subjetividade de uma personagem vulnerável não apenas desenvolve empatia pelo outro fictício, mas também permite um reconhecimento de si – uma forma de empatia reflexiva.

Diferentemente de uma abordagem moralizante (como pedir que os alunos “se coloquem no lugar do outro” de forma abstrata), a leitura clariceana oferece um treino imersivo. Exercícios pedagógicos complementares, como escrever um diário na voz de Macabéa ou dramatizar um monólogo interior, amplificam esse efeito (cf. SANTOS, 2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando a questão central que orientou esta investigação – sobre como a linguagem de Clarice Lispector favorece o desenvolvimento do pensamento crítico e da empatia –, foi possível concluir que sua literatura, longe de ser um obstáculo para a educação básica, constitui um recurso pedagógico de valor singular. A potência educativa de sua obra reside precisamente em sua recusa em oferecer respostas fáceis: ela provoca perguntas profundas, estranha as certezas e exige do leitor um papel ativo na construção de sentidos. Os resultados indicam que o emergente campo de pesquisa, articulando teoria literária e educação, tem demonstrado como a mediação adequada desses textos incentiva a desautomatização do olhar, a formulação de perguntas substantivas e a expansão da capacidade de se colocar no lugar do outro, alinhando-se às competências valorizadas por documentos curriculares como a BNCC.

Este artigo procurou contribuir para esse debate ao sistematizar e articular as evidências disponíveis na literatura recente, mostrando como a estética clariceana se alinha, de forma orgânica e potente, aos objetivos de uma educação voltada para a autonomia intelectual e a sensibilidade ética. Contudo, são necessárias mais pesquisas empíricas de caráter etnográfico ou de pesquisa-ação, que investiguem, in loco, como professores e alunos interagem com a obra de Clarice Lispector no cotidiano escolar, avaliando os desafios e as estratégias bem-sucedidas. O potencial da literatura para a formação integral não é uma hipótese abstrata, mas uma realidade que aguarda que pesquisadores, professores e formuladores de políticas públicas se debrucem sobre ela com a mesma atenção que Clarice dedicava às pequenas epifanias da vida.

Retomando a pergunta central – **de que maneira a linguagem introspectiva de Clarice Lispector favorece o desenvolvimento do pensamento crítico e da empatia em contextos educacionais?** – a análise realizada permite responder que o favorecimento ocorre por três vias complementares. Primeiro, pela via **cognitivo-reflexiva**: a fragmentação e a indeterminação do texto clariceano forçam o leitor a operar inferências, formular hipóteses, avaliar ambiguidades, habilidades centrais do pensamento crítico. Segundo, pela via **ético-relacional**: o acesso direto à subjetividade de personagens (por meio do monólogo interior e da primeira pessoa) constitui um treino intensivo de empatia cognitiva, na medida em que exige habitar temporariamente uma consciência frequentemente estranha à do leitor. Terceiro, pela via **metacognitiva**: a própria autorreflexividade da linguagem clariceana (a escrita que fala sobre o ato de escrever, o pensamento que se observa pensando) modela uma postura de questionamento sistemático, que pode ser transferida para outras esferas do conhecimento e da vida.

A pesquisa também evidenciou que tais efeitos não são automáticos. A mediação docente é condição indispensável: sem um professor que acolha o estranhamento, que formule perguntas abertas e que crie um ambiente seguro para interpretações divergentes, o potencial crítico e empático pode se converter em frustração e desengajamento. Nesse

sentido, as estratégias de mediação em três fases (pré-leitura, leitura com pausas, roda de conversa semiótica) surgem como um modelo promissor, embora ainda necessite de mais estudos empíricos transversais.

Entre as limitações deste artigo, destaca-se o caráter quase exclusivamente teórico-bibliográfico. Embora tenham sido analisadas pesquisas empíricas recentes, não foi realizada coleta primária de dados. Sugere-se, para investigações futuras, a realização de pesquisas longitudinais que acompanhem turmas ao longo de um ano letivo, comparando desenhos instrucionais com e sem textos clariceanos. Além disso, seria relevante investigar como estudantes com diferentes perfis sociocognitivos (por exemplo, com altas habilidades ou com dificuldades de leitura) respondem a essa abordagem.

Em síntese, a análise empreendida confirma a hipótese central: a linguagem introspectiva de Clarice Lispector, quando adequadamente mediada, constitui um dispositivo pedagógico de notável potência para o desenvolvimento do pensamento crítico e da empatia em contextos educacionais. Contudo, é preciso avançar com cautela crítica. Os estudos examinados, embora consistentes, ainda são majoritariamente de pequeno escopo e dependentes de contextos socioculturais específicos, o que impede generalizações robustas. Ademais, a própria noção de empatia – frequentemente tratada como benefício automático da leitura ficcional – merece problematização: a imersão na subjetividade alheia pode tanto ampliar a compreensão do outro quanto produzir identificações simplificadoras ou apropriações colonizadoras da dor alheia, riscos que a mediação docente precisa enfrentar explicitamente. De modo construtivo, sugere-se que futuras pesquisas adotem desenhos longitudinais mistos (qualitativos e quantitativos) e investiguem comparativamente diferentes estratégias de mediação, incluindo grupos de estudantes com perfis sociocognitivos diversos. Para a prática pedagógica, recomenda-se que os professores não subestimem nem superestimem o poder da literatura: Clarice Lispector não é uma solução mágica para o pensamento crítico ou a empatia, mas um instrumento valioso – desde que manejado com clareza sobre seus limites e com uma aposta sustentada no diálogo, na polissemia e no direito ao não-entendimento como início legítimo da reflexão.

Ademais, cabe uma reflexão adicional sobre as condições institucionais que viabilizam – ou obstaculizam – a incorporação da literatura introspectiva no currículo escolar. A obra de Clarice Lispector demanda tempo de leitura, de pausa, de retorno ao texto, de conversa demorada – um tempo que a organização escolar contemporânea, com sua ênfase na produtividade, na fragmentação horária e na avaliação quantitativa, raramente concede. Nesse sentido, o potencial formativo da linguagem clariceana não pode ser dissociado de uma crítica pedagógica mais ampla: não basta formar professores para mediar textos complexos se o sistema educacional insiste em cronogramas que inviabilizam a experiência estética como experiência de pensamento. Assim, recomenda-se que pesquisas futuras investiguem não apenas a eficácia cognitiva e empática da leitura clariceana, mas também as condições de trabalho docente e de organização curricular que tornam possível (ou inviável) uma abordagem aprofundada.

Outro ponto que merece complemento crítico é a questão da avaliação. Tradicionalmente, o sistema escolar avalia a compreensão leitora por meio de perguntas de múltipla escolha ou respostas curtas que buscam uma interpretação tida como correta. A leitura de Clarice Lispector, por sua polissemia estrutural, resiste a esse modelo. Portanto, uma implicação prática relevante é a necessidade de rever os instrumentos avaliativos quando se propõe o trabalho com textos de alta complexidade subjetiva. Sugere-se a adoção de portfólios reflexivos, diários de leitura, autoavaliações e rubricas que valorizem a evolução da argumentação e a qualidade das perguntas formuladas pelo estudante, em vez da suposta “adequação” à interpretação do professor ou do manual.

Por fim, cumpre destacar que a ênfase na empatia como competência a ser desenvolvida pela literatura não deve obscurecer o fato de que a obra clariceana também confronta o leitor com aquilo que não se pode compreender plenamente – zonas de opacidade, silêncios, pulsões que escapam à racionalização. Esse confronto com o **incompreensível** é tão formativo quanto a compreensão empática. Afinal, a verdadeira alteridade não é aquela que se esgota na tomada de perspectiva, mas aquela que preserva um resto inacessível, um mistério que resiste à captura. Nesse aspecto, Clarice Lispector oferece à educação uma lição de humildade cognitiva: nem tudo se explica, nem tudo se sente em conjunto, e está tudo bem. Desenvolver o pensamento crítico e a empatia é também aprender a conviver produtivamente com o não saber e com a solidão do outro, sem a pretensão redentora de “resolvê-la” pela via literária. Em suma, a potência educativa de Clarice Lispector reside tanto no que ela ensina sobre o outro quanto no que ela ensina sobre os limites do próprio ensinar.

Este artigo reafirma a importância de não se reduzir o ensino de literatura à transmissão de informações sobre autores, escolas literárias ou contextos históricos. A literatura – especialmente aquela que desafia, que fere, que pergunta – é um dos poucos espaços institucionais onde o pensamento crítico e a empatia podem ser vividos, e não apenas discutidos. Clarice Lispector, ao transformar a angústia de ser em arte, oferece à educação uma ferramenta inestimável: a oportunidade de aprender a pensar e a sentir com a complexidade que a vida exige.

REFERÊNCIAS

BITTAR-PALU, Ana Luiza Barretto. O lugar do “outro” no ensino de Língua Portuguesa: uma análise do trabalho com a alteridade a partir de textos de Clarice Lispector. **Diálogo das Letras**, v. 14, 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018.

CARNEIRO, N. C. A importância do pensamento crítico na educação: estratégias de desenvolvimento do ensino acerca do pensar crítico. **REVISTA FOCO**, v. 19, n. 1, p. e11293, 2026.

GUIMARÃES, Sandra Regina K. Relações entre leitura e empatia: Uma revisão integrativa da literatura. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 24, n. 2, 2022.

GUZZO, G. B. O desenvolvimento do pensamento crítico na educação. **Educação em Foco**, 2018.

KACHINOVSKY, Alicia; MOURATO, Ana. A Literatura como Mediadora em Educação e Saúde Mental. **Interacções**, n. 72, p. 1-7, 2025.

MARTINS, S. C.; COSTA, A. P. Formação de professores para o ensino de literatura de alta complexidade: o caso Clarice Lispector. **Revista Educação em Questão**, v. 63, n. 1, p. 88-107, 2025.

NODARI, Alexandre. **Laços de família: exercícios de leitura**. 2025. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2025.

NUSSBAUM, Martha C. **Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities**. Princeton: Princeton University Press, 2010.

SÁ, M. M. L. C. **Clarice Lispector e o letramento literário**: reflexões sobre o ensino de literatura na educação básica. 2023. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

SANTOS, B. L. Dramatização do monólogo interior: estratégias para o ensino de Clarice Lispector. **Revista de Ensino de Literatura**, v. 9, n. 1, p. 22-39, 2024.

SOARES, Edna Anita Lopes. **Clarice Lispector**: uma proposta de leitura para o ensino médio. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

SOUZA, M. A.; ALMEIDA, R. P. Lacunas e inferências: a leitura de Clarice Lispector na formação do leitor crítico. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 70, p. 1-22, 2025.