

O lugar do “outro” no ensino de Língua Portuguesa: uma análise do trabalho com a alteridade a partir de textos de Clarice Lispector

The role of the “other” in Language Teaching: an analysis of the exploration of alterity through Clarice Lispector’s texts

Ana Luiza Barretto Bittar Palu ¹ 

RESUMO

O texto literário é frequentemente evocado como uma ferramenta de acesso a novas perspectivas e de potencial reformulação das representações de si e do “outro”. Ao mesmo tempo, teorias culturais contemporâneas reforçam a necessidade de serem concretizadas práticas pedagógicas que permitam a compreensão de processos sociais e culturais envolvidos no estabelecimento das diversas relações de alteridade. Considerando a importância desse trabalho na educação escolar e as potencialidades do texto literário para a construção de reflexões sobre os diversos “outros” sociais / culturais, procurou-se identificar e analisar se e como livros didáticos de Língua Portuguesa exploram tais possibilidades a partir da obra de uma autora específica: Clarice Lispector. Para isso, foram postas em diálogo perspectivas de autores do campo dos Estudos Culturais – especialmente Hall (2014), Silva (1999; 2014) e Woodward (2014) –, de pesquisadores do campo da educação literária – principalmente Petit (2019), Rouxel (2013a; 2013b) Rezende (2013) e Mazauric (2013) - e de autores da teoria e da crítica literária – como Kahn (2005), Jaffe (2016) e Pontieri (1994). Além disso, foram analisados livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio aprovados no PNLD 2021 quanto à presença e ao trabalho desenvolvido com textos de Clarice Lispector. A análise concluiu que em dois, dos cinco livros analisados, foi possível encontrar atividades que propusessem reflexões sobre identidade e alteridade, ressaltando o potencial da obra clariceana para esse tipo de reflexão no âmbito do ensino de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Alteridade. Educação Literária. Clarice Lispector.

ABSTRACT

The literary text is often regarded as a tool for accessing new perspectives and potentially reformulating representations of the self and the “other.” At the same time, contemporary cultural theories reinforce the need for pedagogical practices that foster an understanding of the social and cultural processes involved in establishing various relationships of alterity. Considering the importance of this work in school education and the potential of literary texts for fostering reflections on different social and cultural “others,” we sought to identify and analyze whether, and in what ways, Portuguese language textbooks explore these possibilities, focusing on the work of a specific author: Clarice Lispector. To this end, we engaged with perspectives from authors in the field of Cultural Studies—especially Hall (2014), Silva (1999; 2014), and Woodward (2014)—, researchers in literary education—mainly Petit (2019), Rouxel (2013a; 2013b), Rezende (2013), and Mazauric (2013)—and scholars in literary theory and criticism—such as Kahn (2005), Jaffe (2016), and Pontieri (1994). In addition, high school Portuguese language textbooks approved in the National Textbook and Teaching Material Program 2021 were analyzed for their inclusion of and engagement with texts by Clarice Lispector. The analysis concluded that, in two of the five books examined, there were activities that prompted reflections on identity and otherness, highlighting the potential of Lispector’s work for promoting such reflections in Portuguese language teaching.

Keywords: Alterity. Literary Education. Clarice Lispector.

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPG-LA) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas/SP, Brasil. E-mail: analuiza.bittar@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Em uma apresentação ao Café Filosófico, a escritora e crítica literária Noemi Jaffe destacou como um aspecto fundamental na obra de Clarice Lispector (e, em especial, no livro "Legião Estrangeira") o que chamou de "efeito de estranhamento". Considerando a origem etimológica de estranhamento / estranho como a mesma de "extra", a crítica literária sustenta que esse lugar do estranhamento é o lugar do "de fora", do que "não pertence" e é, também, na obra clariceana, um lugar para se (re)ver o mundo. Essa revisita ao que é familiar é feita por Clarice, segundo Jaffe (2016), por meio da "desfamiliarização" – processo em que o familiar se torna estranho para depois se tornar familiar novamente, a partir de uma nova compreensão. A autora afirma ainda que, por esse processo, a escritora permite também um novo olhar sobre o "outro":

A Clarice tem muito essa capacidade de fazer, pelo estranhamento, com que a gente veja o outro, esse outro que a gente não quer ver, que são as pessoas diferentes de nós, pessoas que pertencem a minorias quaisquer, e mesmo os animais. A Clarice faz com que a gente veja as coisas a partir da perspectiva desse outro. E a partir dessa visão diferente, a partir do ponto de vista do outro, a gente começa a reconhecer e a dar mais valor ao outro, a ampliar nossa capacidade de trazer [...] o fora pra dentro e levar o dentro pra fora. E de a gente também ser o fora, de a gente deixar de ser partícipe, deixar de ser "normal", e ver em nós mesmos a capacidade de sermos estranhos (Jaffe, 2016, n. p.)².

Assim, para Jaffe (2016, n. p.), o olhar inaugural proposto por Clarice diante daquilo que é familiar permite um alargamento do horizonte interno para levar em consideração o outro e também para entender melhor a "outridade" que habita em nós mesmos. Essa relação de alteridade por ela destacada pode ser ainda estendida, mesmo que em graus e formas diferentes, ao universo literário (bem como a outras manifestações artísticas), já que, em última medida, na literatura sempre há o potencial de um contato com outras perspectivas. Essa é, inclusive, comumente considerada uma das razões que levam os leitores a se envolverem com os livros, como aponta Regina Dalcastagnè (2011) sobre a leitura de romances:

Ao interromper suas atividades e abrir um romance, o leitor busca, de alguma maneira, se conectar com experiências de vida. Pode querer encontrar ali alguém como ele, em situações que viverá um dia ou que espera jamais viver. Mas pode ainda querer entender o que é ser o outro, morar em terras longínquas, falar uma língua estranha, ter outro sexo, um modo diferente de enxergar o mundo. [...] Reconhecer-se em uma representação artística, ou reconhecer o outro dentro dela, faz parte de um processo de legitimação de identidades, ainda que elas sejam múltiplas (Dalcastagnè, 2011, p. 13).

A antropóloga francesa Michèle Petit (2019, p. 46) também destaca a potencialidade que a literatura tem de promover "deslocamentos" - um "afastamento saudável do que está perto, o salto para fora do habitual graças à descoberta de que existe um outro mundo, mais longe" - ao mesmo tempo em que permite "aventurar-se no Outro, explorá-lo, apaziguar sua estranheza" (Petit, 2019, p. 54). Nesse sentido, Petit considera que o trabalho de ensino da literatura seria uma "qualidade de escuta" capaz de promover a atenção às singularidades que cada ser humano representa e de permitir "conhecer o Outro por dentro, de se colocar em sua pele, em seus pensamentos" (Petit, 2019, p. 55).

² Transcrição de trecho da palestra "Clarice Lispector e o Efeito do Estranhamento". Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=WV7vq5g_DQM&t=1793s. Acesso em: 19 mar. 2025.

Annie Rouxel (2013a), pesquisadora francesa que também tematiza o ensino de Literatura, destaca ainda, a partir da reação entusiasmada que constatou por parte de alunos do ensino médio pela leitura de certas obras clássicas, a importância de leituras que “necessariamente transformam os jovens”, provocando uma “reação sensível” que demonstra a apropriação da obra pelo aluno. Para a autora, “Nesse caso se produz um fenômeno próprio da leitura literária: a alteração da obra pelo leitor e a alteração do leitor pela obra. O leitor se expõe ao ler, se desapropria de si mesmo para se confrontar com a alteridade e descobrir, in fine, a alteridade que está nele” (Rouxel, 2013a, p. 28). Essa potencialidade de transformação identitária é destacada ainda pela pesquisadora brasileira Neide de Rezende (2013) que, evocando expressões usadas por alunos de um curso de licenciatura sobre o que e por que liam, ressalta a possibilidade narrada por muitos de conhecer outras experiências e de aprender com elas, em um processo que classifica como de identidade e alteridade (Rezende, 2013).

Em termos de propostas didáticas, foi também privilegiando o trabalho com a alteridade que o material didático de educação em direitos humanos proposto por Daniela Palma (2019), no âmbito do grupo de pesquisa *Nós-Outros: Linguagem, Memória e Direitos Humanos*, foi elaborado. Nesse material, voltado para uso em aulas de Língua Portuguesa de séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a escrita narrativa é explorada como uma ferramenta para o trabalho imaginativo de visita ao outro: “a narrativa permite, de maneira mais ativa, experimentar inversões de perspectivas, o que, acreditamos, pode colaborar nos processos subjetivos que trabalham com os dilemas individuais e coletivos e com os sentimentos de alteridade” (Palma, 2019, p. 8).

A proposta, conforme apresentado no artigo de Palma *et al* (2018), foi inspirada pelo pensamento e pelo trabalho pedagógico de Hannah Arendt, que, enquanto professora, propunha aos seus alunos “exercícios de imaginação” a partir dos quais eles deveriam escrever biografias imaginárias de personagens que teriam vivenciado determinados acontecimentos históricos, tendo como um dos objetivos principais proporcionar uma experiência vicária, vivenciada por uma busca por ler o mundo a partir de outras perspectivas, exercício que poderia promover o que a filósofa chamava de “pensar com uma mentalidade alargada”: “treinar a própria imaginação para sair em visita” (Arendt, 1994a, p. 57 *apud* Palma *et al*, 2018, p. 709).

Assim, tanto na visão da obra clariceana de Jaffe (2016), quanto nas perspectivas sobre as potencialidades do texto narrativo e literário na educação apresentadas pelos outros autores mencionados, manifesta-se um entendimento da necessidade humana de lidar com o outro, com aquilo que é diferente – de se relacionar com o “estranho” e, portanto, com o estranhamento. Manifesta-se ainda a crença de que é possível estimular, a partir da leitura de textos literários ou da produção escrita narrativa, a construção de maneiras mais saudáveis de se relacionar com o outro, o que poderia, “apaziguá-lo”, utilizando as palavras de Petit (2019), e contribuir para encurtar certos distanciamentos, quebrar algumas barreiras e ajudar a enfraquecer, por exemplo, discursos discriminatórios.

Em termos curriculares, uma das competências previstas para serem desenvolvidas no âmbito do trabalho com a linguagem e suas tecnologias no ensino médio pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dialoga diretamente com essa concepção ao propor:

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na

igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p. 481).

A partir disso, pretende-se ressaltar o potencial do texto literário no trabalho de reflexão sobre a construção das relações de alteridade (e de seus diversos processos, como o de estigmatização) no ensino médio e analisar se e como atividades de leitura e escrita propostas a partir de textos literários em livros didáticos propiciam reflexões sobre os processos de construção do "outro" e de si. Para isso, no âmbito deste artigo, adotou-se um recorte de investigação: analisar as atividades e as escolhas de textos literários ou de trechos reproduzidos de uma autora específica, Clarice Lispector, nos livros aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2021, buscando identificar se elas contribuem para reflexões sobre a construção de relações de alteridade de ordens diversas (como de gênero, de classe social, de etnia, de nacionalidade ou de período histórico, por exemplo).

A opção por delimitar como recorte a obra de Clarice se deve, especialmente, pelo fato de a autora ser uma das poucas vozes femininas da literatura brasileira (supostamente) amplamente presente nos livros didáticos da área, o que, por si só, poderia permitir reflexões sobre uma voz "outra" na literatura brasileira. Além disso e, especialmente, dá-se pelo fato de pesquisadores como Jaffe (2016), Kahn (2005), e Pontieri (1994) identificarem na obra da autora uma presença constante da temática da relação com o "outro", o que poderia suscitar reflexões sobre as relações de identidade e de alteridade.

2 ALTERIDADE: UMA PERSPECTIVA DE DIÁLOGO ENTRE OS ESTUDOS CULTURAIS E O ENSINO DE LITERATURA

A alteridade é uma noção amplamente discutida e abordada pelas ciências humanas, recebendo a dedicação de áreas como a filosofia, a antropologia e sociologia, além do próprio campo da teoria literária. O recorte teórico proposto neste artigo é a tematização da alteridade a partir de formulações elaboradas no campo dos Estudos Culturais. A conceituação do pesquisador brasileiro Tomaz Tadeu Silva sobre a noção de cultura contribui para o entendimento de que maneira as relações de alteridade são formuladas nesse campo:

De forma talvez mais importante, os Estudos Culturais concebem a cultura como campo de luta em torno da significação social. A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. A cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significação [...] um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser (Silva, 1999, p. 133-134).

Assim, as ênfases nas relações sociais e na produção dos significados feitas pelo autor estão intimamente relacionadas à concepção de como se estabelecem as relações de alteridade para esse campo, as quais são também sustentadas pelas representações que circulam dos grupos sociais. A representação é entendida nesse contexto como uma parte fundamental do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados em uma cultura, como sustenta Hall (2014), sendo a linguagem verbal uma das formas de produzi-la e acessá-la. Nessa perspectiva, considera-se que o mundo não é precisamente refletido pela linguagem, ou seja, esta não atua como um espelho, mas

como espaço em que o próprio sentido é produzido, a partir dos seus sistemas representacionais (Hall, 2014).

Esses sistemas são considerados, portanto, fundamentais para que os indivíduos construam a si mesmos e aos grupos sociais dos quais fazem parte. Nas palavras de Woodward (2014, p. 17), “[...] é por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar”.

De acordo com a autora, a representação é um processo cultural que estabelece identidades individuais e culturais e que fornece respostas possíveis a questões relativas a essas identidades - como “quem eu sou?”, “quem eu poderia ser?”, “quem eu quero ser?”. Trata-se, portanto, de uma perspectiva que compreende os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar como construídos pelos discursos e pelos sistemas de representação (Woodward, 2014).

Nesse sentido, a partir da perspectiva dos Estudos Culturais, a identidade é concebida como um processo social e sempre relacional e, por isso, depende de um processo de diferenciação: é necessariamente a partir da construção do “outro” que a identidade se configura (Silva, 2014). Esse processo é ainda disputado e envolve a criação de categorias e hierarquias entre grupos, marcada por operações discursivas, como “incluir” e “excluir”, as quais demarcam fronteiras entre “nós” e “eles”, “normais” e “anormais”. Nos termos propostos por Hall (2014),

[...] as identidades podem funcionar, ao longo de toda a sua história, como pontos de identificação e apego apenas por causa de sua capacidade para excluir, para deixar de fora, para transformar o diferente em “exterior”, em abjeto. Toda identidade tem, à sua “margem”, um excesso, algo a mais. A unidade, a homogeneidade interna, que o termo “identidade” assume como fundacional não é uma forma natural, mas uma forma construída de fechamento: toda identidade tem necessidade daquilo que lhe “falta” – mesmo que esse outro que lhe falta seja um outro silenciado e inarticulado (Hall, 2014, p. 110).

Por isso, Silva (2014) afirma que “a identidade hegemônica é permanentemente assombrada pelo seu Outro, sem cuja existência ela não faria sentido” (Silva, 2014, p. 84). Esse “outro” é fundamental, portanto, para a construção da própria identidade ao mesmo tempo em que pode colocá-la em questão. Como afirma Roy Wagner (2010, p. 39) sobre o encontro do antropólogo com o “outro” que investiga: “quer ele saiba ou não, quer tenha a intenção ou não, seu ato ‘seguro’ de tornar o estranho familiar sempre torna o familiar um pouco estranho”. Para Mazauric (2013, p. 89), essa pode ser justamente uma busca feita na leitura: “se lemos, é também pelo desejo de nos tornarmos um outro, de nos desfazermos, muito mais do que nos fazermos, para nos perdermos e não para nos encontrarmos”.

Considerando o “outro cultural” - que pode ser o outro gênero, a outra etnia / raça, a outra sexualidade ou o corpo diferente – Silva (2014) sustenta que a relação com ele “é sempre um problema, pois coloca permanentemente em xeque nossa própria identidade” (Silva, 2014, p. 94). Para o autor, esse é um problema social na medida em que o encontro com o outro é inevitável, mas, justamente por isso, é também um problema pedagógico e curricular, uma vez que, mesmo quando ignorado e reprimido, “a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência” (Silva, 2014, p. 94).

Pensando na formação escolar, o autor defende como sendo fundamental a

adoção de uma estratégia pedagógica e curricular que aborde a identidade e a diferença a partir das contribuições da teoria cultural e que, para isso, trate, centralmente, as relações de alteridade como produções sociais, explorando seus processos de construção, de estabilização e também de rompimento.

O trabalho com a alteridade é, por outro lado, como apontado anteriormente, uma chave importante de leitura proposta para inúmeras obras, como é o caso de diversos textos de Clarice Lispector. A pesquisadora Daniela Kahn (2005, p. 22) sustenta que "a construção da identidade / alteridade na obra de Clarice Lispector parece obedecer ao duplo propósito de colocar em evidência o outro excluído e a ambivalência do mesmo ao lidar com essa exclusão". Esse tipo de conclusão, que poderia ser riquíssima em termos de construção analítica de um texto em sala de aula e de exploração de diferentes perspectivas e representações postas em jogo por ele (podendo, inclusive, justamente contribuir para promover reflexões sobre os processos de construção da identidade e da diferença), exige, porém, uma atenção ao texto nem sempre proporcionada na educação básica.

Se inúmeros textos literários permitem esse tipo de reflexão e a obra de Clarice é apenas um exemplo desse universo, acredita-se que esta só pode ser feita a partir de um contato com o texto que permita, de fato, uma experiência, entendida conforme apresenta Bondía (2002):

[...] a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Bondía, 2002, p. 19).

Em consonância com essa perspectiva, Roxuel (2013b) entende como essencial na leitura de um texto a reflexão sobre a maneira pela qual ser perpassado pelo pensamento do outro transforma o seu próprio pensamento, experiência em relação a qual, em geral, a escola se cala. No mesmo sentido, Mazauric (2013, p. 101) acredita que

[...] ao alterar o texto e ao colocar em jogo minhas identidades tenho, por outro lado, a chance de ser alterado por ele, de aprender a desconfiar do sentimento de minha própria unicidade, de me interrogar sobre o interesse turvo que me prende à sua leitura (eu me violento a ler certos livros e, ainda assim eu os leio), de compreender que eu sou uma leitora ou um leitor cindido, de colocar em questão, em suma, "esse 'nós mesmos', seguro de si mesmo e opaco... que se revela como um estranho país de fronteiras e de alteridades incessantemente construídas e desconstruídas" (Kristeva *apud* Mazauric, 2013, p. 101).

A partir dessas conceituações, pode-se considerar os textos literários como espaços de produção e de circulação de representações de ordens diversas, a partir das quais os leitores podem reforçar ou alterar as representações anteriormente construídas sobre si mesmos, sobre grupos sociais dos quais fazem parte ou sobre os diversos "outros", individuais ou coletivos. Por isso, "a leitura literária é, em geral, fortemente associada à construção da identidade", como aponta Mazauric (2013, p. 89), "e esta é por sua vez percebida como um dos benefícios daquela: ler a literatura contribuiria assim positivamente para a estruturação da personalidade", completa a autora. Da mesma forma, Rouxel (2013b) também ressalta essa relação:

De fato, a implicação identitária é particularmente importante na experiência da leitura. Nos termos de Ricoeur, o sujeito leitor “destitui-se de si mesmo para deixar ser a coisa do texto”, porque finalmente “compreender-se é compreender-se diante do texto e receber dele as condições de um si diferente de mim que vem na leitura”. A identidade do leitor é desconstruída a cada leitura e, no entanto, ela é, da parte do leitor, objeto de uma busca infinita (Rouxel, 2013b, p. 207).

Nesse sentido, considera-se os textos literários como potenciais instrumentos para a reflexão dessas formas de construção das relações entre eu / outro, nós / eles e incluídos / excluídos na sala de aula, privilegiando as relações de alteridade com o “outro cultural”, exploradas por esse campo de pesquisa. O trabalho com esses textos poderia contribuir, portanto, para o reconhecimento da produção, da circulação e do processo de normalização de determinadas representações, promovendo uma maior capacidade de “escuta” - do texto literário e do “outro”.

A questão que se coloca aqui, então, é: o texto literário, em livros didáticos, é também explorado a partir da óptica da construção das relações de alteridade? Ou, mais especificamente, no âmbito deste artigo, os textos de Clarice Lispector utilizados em livros didáticos, aproveitando-se das características de obras da autora, propiciam reflexões ligadas a essas relações? Para investigar se e como isso é feito, foram analisadas as referências à obra da escritora brasileira nos livros didáticos selecionados.

3 CLARICE LISPECTOR NOS LIVROS DIDÁTICOS: UMA RELAÇÃO COM A IDENTIDADE E A ALTERIDADE?

Clarice Lispector é, muito provavelmente, mais conhecida por seu mergulho profundo na interioridade – sua e de seus personagens. Mas, como apontado anteriormente, em diversos textos, essa relação com a subjetividade vem acompanhada de uma densa relação com um “outro”. Pontieri (1994), em seu texto “Os tantos outros que sou: Clarice Lispector e a experiência da alteridade”, analisa que

Clarice trataria, do começo ao fim de sua obra, da alteridade com a qual ela própria conviveria a cada minuto de vida. Aquela com que todos temos o grande encontro, momento em que experimentamos nossa finitude, na fatal hora da estrela que nos aguarda a cada um (Pontieri, 1994, p. 28).

O encontro do narrador Rodrigo S. M. com a migrante nordestina Macabéa, que vive em uma cidade “toda feita contra ela” em *A hora da estrela* (1977), ou entre o explorador francês e a exótica pigmeia em *A menor mulher do mundo* (1960) são exemplos dessa relação posta de forma contundente na obra clariceana. Em *Mineirinho*, texto escrito após a notícia do assassinato de um fugitivo com 13 tiros pela polícia em 1962, essa alteridade é apresentada ainda a partir de uma relação de reversibilidade: “O décimo terceiro tiro me assassina – porque eu sou o outro. Porque eu quero ser o outro” (Lispector, 1999, p. 164). Assim, se as relações de alteridade não são, certamente, o único aspecto a ser explorado a partir da obra de Clarice, há um potencial em seus textos para a promoção de reflexões dessa ordem que, como discutimos anteriormente, poderia ser aproveitada na educação básica. A partir disso, procurou-se investigar se e como essas reflexões são feitas em livros didáticos de Língua Portuguesa aprovados no PNLD de 2021 destinados a estudantes do ensino médio. A opção por essas obras deu-se tanto pela abrangência de sua distribuição quanto pelo fato de serem materiais avaliados e selecionados a partir de critérios estipulados pelo Ministério da Educação.

Na edição de 2021 do programa, foram aprovadas 7 obras específicas de Língua Portuguesa, sendo elas: *Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social* (Editora Ática), *Interação Português* (Editora do Brasil), *Linguagens em Interação: Língua Portuguesa* (Editora IBEP), *Multiversos: Língua Portuguesa* (Editora FTD), *Práticas de Língua Portuguesa* (Editora Saraiva), *Se liga nas linguagens: Português* (Editora Moderna) e *Ser protagonista: a voz das juventudes – Língua Portuguesa* (Edições SM).

Dentre as obras aprovadas, foram incluídas nesta pesquisa aquelas que tinham versões digitais disponíveis no site da editora e que, assim, permitiam a realização de buscas por palavras-chave. Por esse motivo, foram excluídas da pesquisa os livros *Interação Português* (Editora do Brasil) e *Práticas de Língua Portuguesa* (Editora Saraiva). As versões disponibilizadas pelas editoras são as produzidas para o professor e contam, portanto, com orientações a ele.

Em cada uma delas, utilizou-se a ferramenta de busca para pesquisar os termos "Clarice" e "Lispector" a fim de encontrar as referências à autora. Sendo o intuito da pesquisa investigar a utilização de textos literários para reflexões ligadas à construção da identidade e às relações de alteridade, era importante identificar os textos de Clarice apresentados nessas obras e quais atividades ou comentários eram feitos a partir deles.

Das cinco coleções analisadas, em duas não foram localizadas nenhuma referência a Clarice Lispector (e nenhum texto da autora), sendo elas: *Linguagens em Interação: Língua Portuguesa* (Editora IBEP), *Multiversos: Língua Portuguesa* (Editora FTD).

Quadro 1: Textos de Clarice Lispector presentes em livros do PNLD 2021.
Obras específicas: Língua Portuguesa (Ensino Médio)

Coleção / Livro	Textos de Clarice Lispector presentes
Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social (Editora Ática)	<ul style="list-style-type: none"> - Conto <i>O primeiro beijo</i> (na íntegra); - Carta de Clarice Lispector para Fernando Sabino sobre o romance <i>Grande sertão: veredas</i> (na íntegra); - Crônica <i>Declaração de amor</i> (trecho – questão ENEM); - Romance <i>A hora da estrela</i> (trecho – questão ENEM).
Linguagens em interação: língua portuguesa (Editora IBEP)	Sem textos de Clarice Lispector.
Multiversos: Língua Portuguesa (Editora FTD)	Sem textos de Clarice Lispector.
Se liga nas linguagens: Português (Editora Moderna)	<ul style="list-style-type: none"> - Romance <i>Paixão segundo G.H.</i> (trecho); - Romance <i>A hora da estrela</i> (trecho); - Romance <i>Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres</i> (trecho).
Ser protagonista: a voz das juventudes – Língua Portuguesa (Edições SM)	<ul style="list-style-type: none"> - Conto <i>Amor</i> (trecho); - Crônica <i>Anonimato</i> (na íntegra); - Crônica <i>Declaração de amor</i> (trecho – questão ENEM).

Fonte: Elaboração própria.

No livro *Estações Língua Portuguesa* (Editora Ática), os textos de Clarice Lispector são apresentados em um capítulo cuja temática é o amor. Na introdução, os autores se dirigem aos estudantes para dizer que o capítulo irá:

[...] permitir que você se conheça melhor, reconhecendo suas emoções e as dos outros de modo a compreender-se na diversidade humana. Além disso, vai exercitar a empatia, acolhendo e valorizando as diferenças sem preconceitos de qualquer natureza (Barros et al, 2020, p. 251).

Além dos textos de Clarice, o capítulo apresenta um poema de Casimiro de Abreu, um conto de Machado de Assis e a indicação de leitura de um trecho da *graphic novel*

Grande sertão: veredas, adaptação da obra de Guimarães Rosa. Em relação à obra de Clarice, o material apresenta, antes do conto selecionado, as descrições presentes nas quartas capas das duas coletâneas em que ele aparece – *Felicidade clandestina* e *O primeiro beijo e outros contos* - a partir das quais os alunos devem identificar os aspectos da escrita da autora destacados por cada trecho e criar hipóteses sobre o que esperar do texto a ser lido.

O conto é, então, apresentado na íntegra, e as questões que o seguem solicitam que o estudante identifique quem recebeu o primeiro beijo da personagem, compare o tipo de beijo narrado com letras de canções estudadas em um exercício anterior e justifique se foi surpreendido pelo final do conto. Abre-se, então, uma nova subseção no capítulo em que há uma série de exercícios de análise linguística a partir do texto clariceano, os quais exploram os efeitos de sentido produzidos a partir das escolhas lexicais e sintáticas apontadas, destacando a construção de metáforas, comparações, *flashbacks*, entre outros recursos.

O segundo texto de Clarice presente no capítulo é uma carta escrita pela autora para Fernando Sabino sobre a publicação de *Grande sertão: veredas*. O texto é utilizado para introduzir o romance que terá um trecho discutido por meio de uma adaptação em *graphic novel* e também para destacar características da obra de Guimarães Rosa. Por fim, na última seção do capítulo, é sugerida uma atividade de criação de um clube do livro virtual para discutir a obra de Clarice Lispector. O material recomenda que os estudantes escolham outro conto da autora e produzam um comentário apreciativo e crítico sobre ele, além de dialogar com os comentários dos outros alunos.

O livro apresenta, por fim, duas questões de edições anteriores do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) elaboradas a partir de trechos de dois textos da autora: uma questão sobre a construção da voz narrativa em *A hora da estrela* e uma questão interpretativa a partir de um trecho da crônica *Declaração de amor*.

Assim, percebe-se que há, em *Estações Língua Portuguesa* (Editora Ática), um trabalho com o texto literário clariceano, a partir de questões que exploram, principalmente, os efeitos de sentido obtidos a partir de escolhas linguísticas de um conto (*O primeiro beijo*), centrando-se na análise da linguagem literária. Sem deixar de ressaltar a importância desse trabalho de leitura e de análise do texto literário, destaca-se que não há, a partir dos textos de Clarice apresentados, a proposição de reflexões sobre identidade e alteridade.

Já no livro *Ser protagonista* (Edições SM), o principal trabalho com a obra clariceana é feito a partir do conto *Amor*. Ele está presente em um capítulo cujo título é *Mergulho no íntimo*, em que são apresentados poemas de Ana Cristina César, Fernando Pessoa, Olavo Bilac e Pablo Neruda e trechos de uma crônica de Rubem Braga, além da crônica *Anonimato*, de Clarice Lispector.

O conto não é apresentado na íntegra, mas em um recorte - relativamente longo - de quase duas páginas. O material descreve o texto como um “conto psicológico” (Moreno *et al*, 2020, p. 243) e trabalha a partir dos exercícios propostos, em um primeiro momento, com o fato de a personagem viver um acontecimento inesperado, que rompe com a previsibilidade de sua rotina cotidiana. Apresenta-se, também, o conceito de epifania, procurando discutir como a cena de um homem cego mascarando chiclete desencadearia a epifania da protagonista. A partir de uma questão em que se solicita que o estudante explique em que consiste a epifania vivenciada pela personagem, os autores sugerem ao professor que:

Ana, diante da visão de uma cena trivial (um cego mascando goma), mergulha em sua intimidade e começa a refletir sobre os conflitos e paradoxos da própria existência e de sua condição de mulher. A partir disso, Ana questiona seu próprio mundo e a visão de mulher construída socialmente (como mãe, esposa e dona de casa) (Moreno *et al*, 2020, p. 411).

Há, portanto, o trabalho como uma cena em que o encontro com um outro leva a reflexões e questionamentos sobre si mesma. No exercício seguinte, que retoma um trecho em que a personagem observa outras pessoas ao redor e considera que "em cada pessoa forte havia a ausência de piedade pelo cego", questiona-se aos alunos como eles interpretam os sentimentos da personagem nessa cena e sugere-se ao professor que "é possível que os alunos concluam que Ana expressa inconformidade e surpresa com uma vida que segue à revelia da condição do cego, à revelia de sua própria crise existencial" (Moreno *et al*, 2020, p. 245).

Nas orientações ao professor, os autores indicam, que, neste capítulo, há "uma oportunidade para que os alunos compartilhem e reflitam sobre seus conflitos internos e possam se autoconhecer". E sugere: "aproveite e reforce a importância de respeitarmos nossas emoções e as dos outros, agindo com empatia" (Moreno *et al*, 2020, p. 382).

Há ainda, em uma subseção do capítulo intitulada *Representação e representatividade feminina*, uma sequência de exercícios que busca promover a reflexão, a partir do conto lido, sobre as funções sociais do homem e da mulher na época em que o texto foi escrito e nos dias de hoje, bem como a influência desses papéis na epifania da personagem. Questiona-se, a partir disso, como a literatura pode contribuir para a compreensão da sociedade em uma determinada época.

O capítulo apresenta também uma seção de análise linguística do conto, na qual há exercícios sobre foco narrativo, discurso indireto livre e figuras de linguagem. Há também a presença de mais dois textos curtos de Clarice: a crônica *Anonimato*, a partir da qual um pequeno conjunto de exercícios leva à reflexão sobre a escrita, e um trecho de *Declaração de amor*, presente na mesma questão de interpretação de texto do Enem reproduzida pelo livro *Estações Língua Portuguesa* (Editora Ática).

Por fim, o último livro analisado - *Se liga nas linguagens* (Editora Moderna) - tem uma seção dedicada à apresentação da autora e de suas obras principais e propõe, também, algumas reflexões sobre as relações de identidade e de alteridade a partir dos textos da autora. No livro, destaca-se o desejo de Clarice de se aproximar do "indizível, isto é, daquilo que a palavra não pode representar com precisão" (Ormundo; Siniscalchi, 2020, p. 147), apontando-se o uso, em sua obra, do fluxo de consciência e da representação de epifanias.

Em duas subseções, são apresentadas duas de suas obras: *A paixão segundo G. H.* (1964) e *A Hora da Estrela* (1977). Em relação à primeira, reproduz-se o trecho em que a narradora relata uma "desorganização" provocada pelo encontro com a barata, destacando-se a metáfora da perda de uma "terceira perna" construída pela narradora e a dificuldade narrada em comunicar o que viveu. O livro também destaca o confronto entre a personagem de classe média alta e o inseto repugnante – relação de oposição radical que é seguida por uma "série de movimentos de atração e repulsa" (Ormundo; Siniscalchi, 2020, p. 147). Trata-se, aqui, embora não tenha sido explicitado pelo material didático, do encontro clariceano entre o "eu" e um "outro" radical.

Sobre *A hora da estrela*, a coleção destaca a mudança do perfil da personagem feminina apresentada por Clarice que, neste romance, deixa de ser a mulher letrada de classe média e passa ser a alagoana pobre Macabéa, que busca uma nova vida no Rio

de Janeiro, uma cidade “toda feita contra ela”. Chama-se a atenção do aluno, assim, para a questão da representatividade na literatura.

A coleção apresenta um trecho da obra que propicia reflexões sobre esse “outro” a ser narrado. O narrador Rodrigo S. M. descreve como sua “obrigação contar sobre essa moça entre milhares delas”, ao que se segue:

É meu dever, nem que seja de pouca arte, revelar-lhe a vida.

Porque há o direito ao grito.

Então eu grito.

Grito puro e sem pedir esmola. Sei que há moças que vendem o corpo, única posse real, em troca de um bom jantar em vez de um sanduíche de mortadela. Mas a pessoa de quem falarei mal tem corpo para vender, ninguém a quer, ela é virgem e inócua, não faz falta a ninguém. Aliás – descobro eu agora – eu também não faço a menor falta, e até o que escrevo um outro escreveria (...) Como a nordestina, há milhares de moças espalhadas por cortiços, vagas de cama num quarto, atrás de balcões trabalhando até a estafa. Não notam sequer que são facilmente substituíveis e que tanto existiriam como não existiriam. Poucas se queixam e ao que eu saiba nenhuma reclama por não saber a quem. Esse quem será que existe? (Lispector *apud* Ormundo; Siniscalchi, 2020, p. 148).

No trecho escolhido, aqui parcialmente reproduzido, alguns aspectos dessa relação narrador-personagem criada pela autora são estabelecidos: o dever, assumido pelo narrador, de contar a história dessa moça (ou de “revelar-lhe a vida”, como afirma); o “direito ao grito”, atribuído à Macabéa e caracterizado pelo narrador como um “grito puro e sem pedir esmola”; e a ampliação dessa relação para além da figura do narrador e da personagem, já que “como a nordestina, há milhares de moças espalhadas por cortiços” (Lispector *apud* Ormundo; Siniscalchi, 2020, p. 148). A relação de uma alteridade social a partir da característica migratória da sociedade brasileira do século XX já é então estabelecida nesse momento do romance. De acordo com Kahn (2005), essa relação é construída na obra a partir de um “eu” que não se omite e não esconde as suas contradições:

Ao traçar a tênue trajetória da opaca Macabéa, ao escrever uma história aparentemente “exterior e explícita”, ela apenas se utiliza de seus habituais procedimentos de exploração da interioridade subjetiva para agora mergulhar o seu olhar de raio-X nas entranhas da realidade social brasileira. O universo social desta obra aparece como prolongamento da dimensão do indivíduo, a fim de que as suas contradições possam ser expostas em base em sua essência mais íntima. E isto implica rejeitar a fórmula fácil da miséria social, quase sempre narrada a partir de perspectiva exterior e isenta; colocar-se corajosamente no centro das contradições apontadas; ser, enfim, simultaneamente sujeito e objeto da própria análise (Kahn, 2005, p. 94).

Se essa perspectiva não é diretamente trabalhada no material didático, este enfatiza, nos exercícios que seguem o texto, o lugar desse “outro” migrante, pobre, mulher e nordestina no texto literário. Na primeira questão, o enunciado afirma que o romance possui 13 títulos e pergunta qual é a diferença, estabelecida pelo narrador em um dos parágrafos do trecho reproduzido, entre o título que ele escolheu (“*Quanto ao futuro*”), “precedido por um ponto final e seguido de outro”, e o que ele poderia ter escolhido, em que a pontuação seria trocada por reticências. Nas orientações ao professor, sugere-se que ele discuta como a mudança poderia representar, de um lado, a precariedade e a restrição da personagem, enquanto, de outro, poderia permitir uma interpretação mais otimista e romântica de sua história, não desejada pelo narrador. Aqui, o controle narrativo dessa construção do outro e de seu futuro poderia ser enfatizado em sala de aula.

Na segunda questão, ao solicitar que o aluno relacione o título “*O direito ao grito*” ao papel do escritor Rodrigo S.M. e à condição da personagem Macabéa, o material

indica ao professor que a literatura escrita por Rodrigo S.M. representaria tanto o direito à sua voz na sociedade quanto o direito das milhares de moças como Macabéa de terem sua voz presente em um universo elitizado como o da literatura.

Na terceira questão, solicita-se que o aluno apresente uma hipótese do que teria levado a autora a produzir uma obra socialmente engajada como essa, posição cobrada por parte da crítica literária. Ao professor, indica-se que a resposta é pessoal, mas sugere-se discutir como a autora pode ter considerado essa posição como uma "obrigação", assim como afirma o narrador do romance no trecho reproduzido.

A última questão explora, ainda, a perspectiva do narrador sobre a personagem ao perguntar qual seria, de acordo com essa visão, o destino da família migrante da obra *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos. Estabelecendo uma relação entre obras literárias do século XX que apresentam essa figura do migrante nordestino, o material propõe não apenas uma reflexão de cunho social, mas uma análise da perspectiva do narrador do livro sobre os personagens neles construídos. Essa seria uma boa oportunidade para se explorar as escolhas linguísticas que corroboram a construção de determinadas perspectivas sobre o "outro" na narrativa, as quais poderiam, ainda, ser postas em diálogo com as representações frequentes desses grupos (na mídia, em outras produções artísticas ou nas redes sociais, por exemplo). Seria uma oportunidade de, a partir do texto literário, estudar como uma representação é construída – e também momentos em que é desestabilizada – por meio da linguagem.

O material apresenta ainda dois boxes relacionados à autora: no primeiro, questiona se o aluno concorda com o desfecho sugerido pelo narrador à personagem, enquanto, no segundo, pergunta se o aluno percebeu que são poucas as mulheres escritoras apresentadas no material, sugerindo como atividade a elaboração de uma lista de todas as mulheres citadas na coleção. Ao dizer ao professor que a lista será composta por Cecília Meireles, Rachel de Queiroz, Clarice Lispector, Hilda Hilst, Maria Valéria Rezende e Conceição Evaristo, os autores indicam esperar que os alunos percebam que as mulheres tiveram, até há pouco tempo, espaço restrito no universo literário. Assim, a própria presença da voz feminina como uma voz outra na literatura nacional é destacada pelo material.

Por fim, na seção dedicada a exercícios do mesmo capítulo, o livro apresenta ainda um exercício proposto a partir de um trecho de *Um aprendizado ou o livro dos prazeres*. As questões destacam as construções linguísticas da descrição das sensações do encontro da personagem com o mar, relacionando-o à noção de epifania. Nesta seção ainda, o material apresenta questões a partir de um trecho de *Americanah*, de Chiamanda Adichie. Na última delas, é estabelecida uma relação entre as duas obras, questionando-se como as personagens se enquadram na figura do herói contemporâneo. Vale destacar que, por mais que não tenha sido explicitado pela coleção, a obra de Adichie trata de uma relação de alteridade cultural a partir das vivências de uma imigrante nigeriana que mora nos Estados Unidos, a qual também poderia ser explorada.

4 CONCLUSÕES: UM NOVO OLHAR PARA A IDENTIDADE E PARA A ALTERIDADE É POSSÍVEL NO TRABALHO ESCOLAR COM O TEXTO LITERÁRIO?

Ao mesmo tempo em que pesquisadores do campo dos Estudos Culturais apontam para a necessidade de se trabalhar as relações de identidade e de alteridade na educação básica, estudiosos da área de ensino de Literatura, especialmente aqueles

que enfatizam a importância da promoção da leitura literária na escola, têm destacado as possibilidades de reflexão sobre a relação consigo e com o “outro” oferecidas pelo texto literário. Colocando em diálogo essas perspectivas, procurou-se ressaltar que os textos literários podem ser explorados, no âmbito do ensino de Língua Portuguesa, para a promoção de reflexões sobre esses processos de construção de identidades e de alteridades, incluindo processos de representação e de estigmatização, por exemplo.

Considerando o trabalho com as relações de identidade e alteridade presente na obra de Clarice Lispector, salientado por autores como Jaffe (2016), Kahn (2005) e Pontieri (1994), procurou-se verificar se e como esse trabalho é feito a partir das referências à autora em livros didáticos do PNLD 2021.

Vale destacar que não se pretende tornar essa uma perspectiva obrigatória da abordagem da obra de Clarice Lispector, mas almeja-se ressaltar um potencial que poderia ser explorado a partir de seus textos para promover importantes reflexões sobre os processos de representação e de construção de si e do “outro” por meio da linguagem, especialmente da linguagem literária. Vale ressaltar também que os textos de Clarice Lispector não são, por certo, os únicos que podem propiciar reflexões desse cunho no ensino e que a sua ausência não significa a ausência dessa reflexão nas coleções didáticas, a qual pode ser feita a partir de diversos outros recursos, autores e obras literárias.

Dos cinco volumes analisados, chama a atenção o fato de, em dois deles, não só não haver nenhum trecho de alguma obra de Clarice Lispector como também o de não ter sido localizada nenhuma referência à renomada escritora brasileira. Já nos livros que mencionam Clarice Lispector, é apresentado ao menos um texto (na íntegra ou recortado) da escritora, a partir do qual, nas três obras, são propostos exercícios de análise da linguagem literária utilizada e de seus efeitos sobre os sentidos dos textos. Percebe-se que há, nos excertos analisados, uma preocupação com a leitura do texto literário, procurando-se estimular a leitura também de outros contos ou obras da escritora.

No livro *Estações Língua Portuguesa* (Ed. Ática), por mais que os autores destaquem o objetivo do capítulo de promover a empatia e o respeito às diferenças, não há uma condução clara nesse sentido a partir dos textos clariceanos apresentados (o que não impede que essas reflexões tenham sido propostas a partir de outros recursos).

Em duas dessas obras - *Ser protagonista* (Edições SM) e *Se liga nas linguagens* (Ed. Moderna) – pode-se considerar que há uma preocupação maior em promover algum tipo de reflexão sobre as relações de alteridade. Em ambas as obras, procurou-se destacar as questões de representação e de representatividade feminina na literatura a partir dos excertos lidos.

Em *Ser protagonista* (Edições SM), percebe-se que há o trabalho com uma cena em que o encontro com o outro produz uma epifania – e uma nova percepção da personagem por si mesma. Em *Se liga nas linguagens* (Ed. Moderna), destacou-se também a construção de um “outro” (Macabéa) em *A hora da estrela* – e comparou-se essa construção com a de outros personagens migrantes da literatura nacional, procurando refletir sobre a construção desses personagens e sobre o papel social desse grupo no contexto brasileiro. Assim, as obras apresentam caminhos possíveis para essa reflexão que, certamente, não são os únicos para explorar a alteridade a partir do romance e da obra de Clarice Lispector.

Vale destacar, por fim, sem deixar de considerar as possibilidades editoriais das coleções didáticas, que a leitura de obras completas e de excertos mais longos podem

propiciar reflexões mais profundas sobre a construção desse "outro" nas narrativas, permitindo-se, por exemplo, a análise das escolhas linguísticas responsáveis pela construção de estereótipos de Macabéa e também de sua desestabilização – processo explorado por Clarice. Mesmo sem reproduzir as obras na íntegra, o que seria inviável, os livros poderiam sugerir atividades de análise de outros textos clariceanos – como faz Estações Língua Portuguesa (Ed. Ática) ao propor a leitura de outros contos da escritora – e incluir essa reflexão nas diretivas.

Acredita-se, portanto, que o trabalho com o texto literário é muito mais produtivo quando feito a partir do exercício de leitura literária, tão defendido por autores como Rezende (2013), Rouxel (2013a; 2013b) e Petit (2019). Essa leitura atenta, enquanto exercício de escuta e de encontro consigo e com o outro, é que pode permitir uma experiência, no sentido de Bondía (2002), mais transformadora.

REFERÊNCIAS

BARROS, F. P. *et al.* **Estações língua portuguesa: rotas de atuação social**. São Paulo: Ática, 2020. Disponível em: <https://www.edocente.com.br/pnld/estacoes-lingua-portuguesa-rotas-de-atuacao-social/>. Acesso em: 19 mar. 2025.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20–28, jan. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 19 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal.pdf. Acesso em: 19 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia digital PNLD 2021: linguagens e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2020. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/assets/pnld/guias/Guia_pnld_2021_didatico_pnld-2021-obj2-linguagens-e-suas-tecnologias.pdf. Acesso em: 19 mar. 2025.

CAMPOS, M. T. R. A.; ODA, L. K. S. **Multiversos: língua portuguesa: ensino médio**. São Paulo: FTD, 2020. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/pnld.ftd.com.br/wp-content/uploads/2021/08/06161043/0216P21013-MULT-LING-PORT-MT-EM-VU-MANUAL-001-416-PNLD22.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2025.

CHINAGLIA, J. V. **Linguagem em interação: língua portuguesa**. São Paulo: IBEP, 2020. Disponível em: <https://pnld.moderna.com.br/ensino-medio/obras-didaticas/obras-especificas/lingua-portuguesa/linguagens-em-interacao>. Acesso em: 19 mar. 2025.

JAFFE, N. Clarice Lispector e o Efeito do Estranhamento. 2016. 1 vídeo (48min). Publicado pelo canal Café Filosófico CPFL. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=WV7va5g_DQM&t=1793s. Acesso em: 19 mar. 2025.

DALCASTAGNÈ, R. A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 26, p. 13–71, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9077>. Acesso em: 19 mar. 2025.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença: a**

perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.

KAHN, D. M. **A via crucis do outro**: identidade e alteridade em Clarice Lispector. São Paulo: Humanitas, 2005.

LISPECTOR, C. Mineirinho. In: LISPECTOR, C. **Para não esquecer**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999. p. 123-126.

MAZURIC, C. *Les moi volatis des guerres perdue*: a leitura, construção ou desconstrução do sujeito? In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 89-102.

MORENO, A. et al. **Ser protagonista**: a voz das juventudes: língua portuguesa: ensino médio. São Paulo: Edições SM, 2020. Disponível em: <https://pnld.smeducacao.com.br/LivrosObjeto2/Língua%20Portuguesa%20-%20PNLD%202021%20Objeto%20II%20-%20SM%20Educação/Língua%20Portuguesa.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2025.

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. **Se Liga nas linguagens**: português: manual do professor. São Paulo: Editora Moderna, 2020. Disponível em: <https://pnld.moderna.com.br/ensino-medio/obras-didaticas/obras-especificas/lingua-portuguesa/se-liga-nas-linguagens-portugues>. Acesso em: 19 mar. 2025.

PALMA, D. **Oficinas de imaginação e escrita para educação em direitos humanos** [recurso eletrônico]. Campinas: Editora do Autor, 2019. Disponível em: <https://www2.iel.unicamp.br/nosoutros/wp-content/uploads/2020/01/Oficinas-de-imaginac%cc%a7a%cc%83o-e-escrita-para-a-educac%cc%a7a%cc%83o-em-Direitos-Humanos.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2025.

PALMA, D.; SÁ, A. P. S.; BARROS, N. N.; SACHS, R. S. Produção de estórias e o gosto de afazer: exercícios de imaginação em escrita para a educação em direitos humanos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 57, n. 2, p. 699-730, mai./ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/010318138651914365851>. Acesso em: 19 mar. 2025.

PETIT, M. **Ler o mundo**: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. São Paulo: Editora 34, 2019.

PONTIERI, R. L. Os tantos outros que sou: Clarice Lispector e a experiência da alteridade. **Cultura Vozes**, Petrópolis, v. 88, n. 4, p. 26-30, 1994.

REZENDE, N. L. O Ensino de Literatura e a Leitura Literária. In: REZENDE, N. L. JOVER-FALEIROS, R. (org.). **Leitura de Literatura na Escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-112.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: REZENDE, N. L. JOVER-FALEIROS, R. (org.). **Leitura de Literatura na Escola**. São Paulo: Parábola, 2013a. p. 17-34.

ROUXEL, A. Autobiografia de leitor e identidade literária. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013b. p. 67-88.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, T. T (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

WAGNER, R. **A invenção da cultura**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 7-72.

Declaração de uso de IA

A autora declara que utilizou ferramentas de Inteligência Artificial (IA) na produção deste artigo científico, especificamente as ferramentas *DeepL* e *ChatGPT*, exclusivamente para auxiliar no processo de tradução do resumo, garantindo maior clareza e precisão em sua redação final.

Agradecimentos

Agradeço ao CNPq pelo financiamento da pesquisa mediante a concessão de bolsa de doutorado. Agradeço, ainda, aos pareceristas que avaliaram o trabalho e contribuíram para o aprimoramento do texto.

Artigo recebido em: 10/04/2025
Artigo aprovado em: 26/07/2025
Artigo publicado em: 25/08/2025

COMO CITAR

BITTAR-PALU, A. L. B. 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**, Pau dos Ferros, v. 14, p. 1-16, e02506, 2025.