

Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira
Daniel Facciolo Pires
Marinês Santana Justo Smith
Sílvia Regina Viel
Welton Roberto Sílvia (Orgs.)

ENSINO E CONHECIMENTO: a arte de aprender e ensinar

ISBN VOLUME



ISBN COLEÇÃO



DOI

10.29327/510344



IC Uni-FACEF



**Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira
Daniel Facciolo Pires
Marinês Santana Justo Smith
Sílvia Regina Viel
Welton Roberto Silva (Orgs.)**

ENSINO E CONHECIMENTO: a arte de aprender e ensinar

ISBN 978-65-88771-06-8

**FRANCA
Uni-FACEF
2020**

Corpo Diretivo

REITOR

Prof. Dr. José Alfredo de Pádua Guerra

VICE-REITOR

Prof. Dr. Alfredo José Machado Neto

PRÓ-REITORA DE ADMINISTRAÇÃO

Profª. Drª. Melissa Franchini Cavalcanti Bandos

PRÓ-REITORA ACADÊMICA

Profª Drª Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira

PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO, CULTURA E DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO

Profª. Ma. Flávia Haddad França

PRÓ-REITOR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO e COORDENADOR DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU*

Prof. Dr. Sílvio Carvalho Neto

COORDENADOR DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

Prof. Dr. Paulo de Tarso Oliveira

COORDENADORA PEDAGÓGICA

Profª Drª Edna Maria Campanhol

COORDENADORA DE MARKETING

Profª Ma. Alba V. Penteado Orsolini

ASSESSOR JURÍDICO

Prof. Me. Paulo Sérgio Moreira Guedine

CHEFE DE DEPARTAMENTO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

Prof. Me. Cyro de Almeida Durigan

CHEFE DE DEPARTAMENTO DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Prof. Me. Orivaldo Donzelli

CHEFE DE DEPARTAMENTO DO CURSO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS

Profª. Ma. Ana Tereza Jacinto Teixeira

CHEFE DE DEPARTAMENTO DO CURSO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL – Publicidade e Propaganda

Prof. Ma. Fúlvia Nassif Jorge Facuri

CHEFE DE DEPARTAMENTO DO CURSO DE ENFERMAGEM

Profª. Drª. Lívia Maria Lopes Gazaffi

CHEFE DE DEPARTAMENTO DO CURSO DE ENGENHARIA CIVIL

Prof. Me. Anderson Fabrício Mendes

CHEFE DE DEPARTAMENTO DO CURSO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO

Prof. Dr. Flávio Henrique de Oliveira Costa

CHEFE DE DEPARTAMENTO DO CURSO DE LETRAS

Profª Drª Ana Lúcia Furquim de Campos-Toscano

CHEFE DE DEPARTAMENTO DO CURSO DE MATEMÁTICA

Prof. Drª Sílvia Regina Viel

CHEFE DE DEPARTAMENTO DO CURSO DE MEDICINA

Profª Dr. Frederico Alonso Sabino de Freitas

CHEFE DE DEPARTAMENTO DO CURSO DE PSICOLOGIA

Profª Drª Maria de Fátima Aveiro Colares

CHEFE DE DEPARTAMENTOS DOS CURSOS DE SISTEMAS DE INFORMAÇÃO, ENGENHARIA DE SOFTWARE e CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO

Prof. Dr. Daniel F. Pires

Comissão Científica

Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira (Uni-FACEF)
Daniela de Figueiredo Ribeiro (Uni-FACEF)
Melissa F. Cavalcanti Bandos (Uni-FACEF)
Bárbara Fadel (Uni-FACEF)
Sílvia Regina Viel (Uni-FACEF)
Marinês Santana Justo Smith (Uni-FACEF)
Ana Lúcia Furquim Campos-Toscano (Uni-FACEF)
Daniel F. Pires (Uni-FACEF)
Sílvio Carvalho Neto (Uni-FACEF)
Emerson Rasera (UFU)
Renato Garcia de Castro (UNICAMP)
Pedro Geraldo Tosi (UNESP)
Vânia de Fátima Martino (UNESP)

Comissão Organizadora

José Alfredo de Pádua Guerra
Alfredo José Machado Neto
Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira
Melissa Franchini Cavalcanti Bandos
Sílvio Carvalho Neto
Marinês Santana Justo Smith
Sílvia Regina Viel
Welton Roberto Silva
Noemia Lopes Toledo
Lucas Antônio Santos
Alexandre Manoel Pereira
Édney Wésley Antunes

© 2020 dos autores
Direitos de publicação Uni-FACEF
www.unifacef.com.br

Coleção: Ciência e Desenvolvimento, v. 11.

O51g

Oliveira, Sheila Fernandes Pimenta e (Orgs.)

Ensino e conhecimento: a arte de aprender e ensinar. / Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira; Silvia Regina Viel; Daniel Facciolo Pires; Marinês Santana Justo Smith; Welton Roberto Silva (Orgs.). – Franca: Uni-FACEF; 2020.

69p.; il.

ISBN Coleção 978-85-5453-017-4

ISBN Volume 978-65-88771-06-8

DOI

1.Multidisciplinar - Fórum. 2. Iniciação Científica. 3.Pesquisa.
4.Metodologia. I.T.

CDD 658

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos de autor (lei no. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do código Penal. **Todo o conteúdo apresentado neste livro é de responsabilidade exclusiva de seus autores.**

Editora Uni-FACEF Centro Universitário Municipal de Franca
Associada à ABEC - Associação Brasileira de Editores Científicos

PREFÁCIO

O Centro Universitário Municipal de Franca – Uni-FACEF – é uma dessas Instituições de Ensino Superior que desperta tanto no docente, como no discente a alegria e o orgulho de viver o sentimento de pertença.

Explico: quando fui convidada a prefaciar este e-book, da área de nossas Licenciaturas, Letras e Matemática, fiquei pensando em quais palavras eu gostaria de oferecer aos leitores, principalmente graduandos ou possíveis candidatos às licenciaturas. Ocorreu-me, então, fazer uso das palavras de um querido professor, Rubem Alves, no livro *A alegria de ensinar*, de 1994.

Ali, o professor, escritor, filósofo e psicanalista faz uma bonita analogia, dizendo que muito se tem falado sobre o sofrimento dos professores, mas que ele, indo em direção oposta, queria falar sobre o contrário: a alegria de ser professor, professora e completa, destacando que o sofrimento de se ser um professor, professora é semelhante ao sofrimento das dores de parto: a mãe o aceita e logo dele se esquece, pela alegria de dar à luz um filho.

Utilizo-me das palavras de Alves, para justificar o que está dito acima e falar da minha alegria em fazer parte de uma IES que continua apostando em uma educação de qualidade, que continua se sustentando sobre o tripé ensino, pesquisa e extensão e que mesmo diante de uma situação atípica, difícil e incômoda como a que estamos vivendo, permaneceu coerente aos seus propósitos, preocupando-se, antes de tudo, com a qualidade do ensino que seria oferecido aos alunos na modalidade remota.

Mais do que isso, continua apostando e acreditando na educação e no professor, na professora, quando, mesmo diante de tantas adversidades oferece à comunidade acadêmica mais um curso de Licenciatura, a Pedagogia, que vem somar forças ao nosso time, por isso, tenho motivos para falar da alegria de ser professora, mesmo em tempos de obscurantismo e adversidades, tendo a certeza de que somente pelo amor e pela dedicação conseguimos o propósito de ser professor, professora, fazer a diferença na vida dos alunos e transformar vidas pela educação, pelo conhecimento, entendendo que “só ensina quem aprende”.

Portanto, é importante destacar que ao longo deste ano, nenhum evento ou programa deixou de ser oferecido aos alunos e o que se apresenta neste volume é o resultado final de três pesquisas científicas desenvolvidas na área das Licenciaturas em Letras e Matemática, durante os meses de agosto de 2019 a julho de 2020 e que irão compor *as publicações* do XIV Congresso de Iniciação Científica, realizado nos dias 01 e 02 de outubro de 2020, vinculado ao Programa de Iniciação Científica desta IES, ocasião em que os pesquisadores apresentaram seus trabalhos.

Dessas três pesquisas, duas foram desenvolvidas por alunos-bolsistas do curso de Letras, são elas: O DISCURSO HUMORÍSTICO MILLORIANO: uma análise bakhtiniana, de Eduardo Vieira de Carvalho/Ana Lúcia Furquim Campos-Toscano, tendo como linha de pesquisa a Análise do discurso, AD, e A MULHER QUE MATOU OS PEIXES E QUASE DE VERDADE: a vertente infantil da poética clariciana, de Gabriela Herculano Azevedo/ Maria Eloísa de Souza Ivan, vinculada à Literatura infantil/juvenil brasileira; e a última desenvolvida pela aluna-bolsista do curso de Matemática: METODOLOGIA ATIVA E ENSINO DE MATEMÁTICA: uma possibilidade, de Thamires Araújo Lima/Sílvia Regina Viel, vinculada à metodologia ativa para o ensino de Matemática.

Essas publicações se destacam pela relevância dos temas apresentados, enfatizando-se o diálogo dos pesquisadores com diferentes correntes teóricas e práticas educativas as quais os conduziram a constantes estudos, reflexões, discussões, escrita e reescrita o que lhes propiciou a construção de um conhecimento sólido e uma maturidade intelectual que lhes sugere um olhar diferenciado em relação ao processo ensino-aprendizagem.

Assim, ratificamos que o Uni-FACEF tem o compromisso de articular teoria e prática na formação dos discentes, pois as formas de fomento para a melhoria permanente da qualidade do ensino, da pesquisa e das atividades de extensão oferecidas levam em conta a formação dos nossos graduandos e sua relação com a futura profissão e atuação social.

Ainda que reconhecendo todas as dificuldades da profissão, pois não acredito em caminho fácil, recorro uma vez mais a Alves (1994), quando ele cita Zaratustra, para falar sobre a felicidade e a alegria de ensinar. Depois

de passar dez anos em busca da felicidade, Zaratustra percebe que sua alma havia passado por uma metamorfose e que era chegada a hora de uma alegria maior: a de compartilhar com os homens a felicidade que nele morava. Seus olhos procuram mãos estendidas que pudessem receber a sua riqueza. Zaratustra, o sábio, se transforma em mestre, pois ser mestre é isso: transbordar o que há de melhor em si para o outro, pois a felicidade solitária é dolorosa e nada acrescenta.

O mestre nasce da exuberância da felicidade, ou seja, ele deve amar o que faz e, por isso mesmo, quando perguntados sobre a sua profissão, os professores deveriam ter coragem para dar a absurda resposta: “Sou um pastor da alegria...” Mas, é claro, somente os seus alunos poderão atestar da verdade da sua declaração...

Sou professora!!!

Prof^a Dr^a. Maria Eloísa de Souza Ivan
Docente
Uni-FACEF Centro Universitário Municipal de Franca

SUMÁRIO

A MULHER QUE MATOU OS PEIXES E QUASE DE VERDADE: a vertente infantil da poética clariciana	8
METODOLOGIA ATIVA PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA: uma possibilidade.....	36
MILLÔR FERNANDES E A CONSCIÊNCIA DISCURSIVA: uma análise bakhtiniana da crônica “Sobre a ideia de punição”	52
ÍNDICE	69

A MULHER QUE MATOU OS PEIXES E QUASE DE VERDADE: a vertente infantil da poética clariciana

Gabriela Herculano Azevedo
gaabihazevedo@yahoo.com

Maria Eloísa de Souza Ivan
meloisaivan@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O trabalho que aqui se apresenta justifica-se, inicialmente, como atividade final obrigatório para o/a bolsista de Iniciação Científica do Uni-FACEF, Centro Universitário Municipal de Franca, acerca do projeto aprovado por banca examinadora com bolsa IC – Uni-FACEF, tendo sido desenvolvido entre os meses de agosto de 2019 a agosto de 2020, e, por conseguinte, representa o resultado final da pesquisa.

Posto isso, dizemos que o encantamento pelas obras de Clarice Lispector é algo que se faz presente em minha vida desde o Ensino Médio, provocando-me e causando-me o “estranhamento” necessário a cada nova leitura, a cada novo encontro com a obra dessa autora. Esse encantamento cresceu ainda mais na graduação quando pude aprofundar os estudos sobre Lispector e suas obras, e o que era admiração passou a ser objeto de desejo para se avançar em águas mais profundas da escrita clariciana.

O primeiro passo desse percurso foi a escrita do projeto de pesquisa realizado no ano de 2018, com o título: *POR ENTRE RUAS, FESTAS E ROSAS: um passeio pela memória em Felicidade clandestina*, de Clarice Lispector, que foi finalizado com o artigo científico entregue em agosto de 2019.

Ainda desejando conhecer mais da escrita dessa autora e aliada a uma identificação também com a literatura infantojuvenil, surgiu o tema e o propósito desta pesquisa: apresentar, por meio de uma leitura analítica e interpretativa, os efeitos de sentido criados pelo discurso clariciano em suas obras infantojuvenis, mais especificamente em: *A mulher que matou os peixes* (1968) e *Quase de verdade*, de 1978, obra de publicação póstuma.

A fim de alcançar o objetivo proposto, fixamos nossa análise nos procedimentos narrativos das obras acima referenciadas, destacando-se as possibilidades de construção estética procedentes do relacionamento especial da linguagem com o universo infantil, o qual passa a ser visto como um precioso subsídio para a criação literária. Portanto, é no sentido de vislumbrar diferentes jogos com a linguagem que orientamos a leitura das obras infantis

claricianas que demarcam um lugar importante no conjunto da produção da escritora.

Assim, acreditamos que a relevância desta pesquisa não está apenas em discutir a literariedade do discurso da Literatura Infantojuvenil e os traços estilísticos que compõem a produção infantil de Clarice Lispector, mas está, também, em ampliar nossos conhecimentos em relação a essa vertente da produção da autora, que é ainda pouco estudada, merecendo um olhar cuidadoso e profundo, que possibilite uma contribuição científica para o conhecimento da vida e obra de Lispector, enfatizando-se uma outra vertente de sua escrita, que só recentemente tem recebido maior atenção por parte de estudiosos da obra clariciana.

A fundamentação teórica respalda-se em leituras de textos teóricos e ensaísticos de autores como Lajolo & Zilberman (2004), Zilberman (2003), Coelho (1991; 2000) e Cademartori (2007) para falar sobre a literatura infantojuvenil. Acerca da vida e obra de Clarice Lispector, nos utilizamos das reflexões de estudiosos da obra clariciana, a saber, Candido (1977), Gotlib (1995), Moser (2011), Nunes (1995), Ivan (2001; 2005; 2015) e Rosenbaum (2002). Concernente à produção infantil da autora, serão utilizados os apontamentos feitos por Oliveira (1998), Filipouski (1998), entre outras fontes.

2. A LITERATURA INFANTIL: para início de conversa

De acordo com Lajolo e Zilberman (2004), durante o classicismo francês no século XVII, foram compiladas histórias recolhidas da oralidade que, posteriormente, constituíram o que se denominou como Literatura infantil: as fábulas, de *La Fontaine* (1668 e 1694), e uma das principais publicações introdutórias a este período, os *Contos da Mamãe Gansa* (1697), de Charles Perrault. O gênero se consolidaria somente no final do século XVIII, início do século XIX, na Alemanha, e a partir de pesquisas linguísticas realizadas pelos Irmãos Grimm (Jacob e Wilhelm), tendo início também sua expansão pela Europa e pelas Américas.

Já a Literatura infantil brasileira surgiu muito tempo depois, no século XX, a partir da urbanização que se deu entre o fim do século XIX e o começo do XX, em que as massas urbanas, além de consumidoras de produtos industrializados, consomem também diversos tipos de publicações como, por exemplo, sofisticadas revistas femininas, os romances ligeiros, o material escolar e os livros para crianças.

2.1. A literatura Infanto-juvenil Brasileira: tradição e renovação

No Brasil, segundo Coelho (2000), foi Monteiro Lobato que abriu caminho para que as inovações que começavam a se processar no âmbito da

literatura adulta, como o Modernismo, atingissem também a infantil, com a publicação de *A menina do narizinho arrebitado*, em 1921. Um dos propósitos de Lobato foi mostrar o maravilhoso como possível de ser vivido por qualquer um. Misturando o imaginário com o cotidiano real, mostra aventuras que normalmente só poderiam existir no mundo da fantasia. A linguagem que apresenta essa fusão é fluente, coloquial, objetiva, despojada e sem retórica ou rodeios (“vai e vens”), iniciando uma nova fase na literatura infantil nacional, pois Lobato visava escrever histórias numa linguagem em que as crianças, verdadeiro foco de suas histórias, entendessem e se identificassem.

Para Carvalho (1992), Monteiro Lobato, com sua lucidez, percebeu logo que não poderia destinar às crianças livros que não falassem a sua linguagem, isto é, sem um conteúdo que se relacionasse ao seu universo espiritual. Lobato percebeu os caminhos equivocados para os quais a literatura infantil brasileira estava caminhando e seguiu seu caminho, voltado literalmente para as crianças, buscando proporcionar momentos de alegria a elas em suas leituras. Assim, o universo das personagens de Lobato está constituído por momentos de lazer ou por motivos de conhecimento, que estão sempre a aguçar a atividade das crianças; e o escritor acaba por integrar nesses motivos de aprendizado, os próprios conhecimentos que são impostos às crianças nos bancos escolares, mas transformados no que realmente poderia representar para elas a revelação de uma parcela do mundo, libertando o leitor do caráter bestialógico dos livros didáticos que acumulam de tal modo nomes e descrições de coisas da natureza e da civilização, que acabam perdendo o sentido.

Segundo Coelho (2000), a fase pós-lobatiana, considerada a partir dos anos 60/70 até o findar do século XX, abrange as obras criativas, que apresentam valor literário original e podem ser distribuídas em duas áreas: a do questionamento e a da representação. As obras que se integram na primeira área são classificadas como obras inovadoras e as da segunda área, de obras continuadoras. O que as diferencia entre si é a intencionalidade que as move: as primeiras questionam o mundo, procurando estimular seus pequenos leitores a transformá-lo; as segundas, representam o mundo, procurando mostrar ou denunciar os caminhos e comportamentos a serem assumidos ou evitados para a realização de uma vida mais plena e mais justa.

O valor literário de cada obra não depende do simples fato de ela pertencer a uma ou outra diretriz, mas sim da coerência orgânica entre a visão de mundo que a alimenta e as soluções estilísticas/estruturais escolhidas pelo autor, tendo em vista o momento em que escreve, garantindo a literariedade do texto.

A arte é a manifestação ativa do homem perante a sociedade, e a Literatura é a arte da palavra. Sendo assim, possui símbolos e realidades que

se fazem verdadeiros dentro de cada livro, seja para adultos ou para crianças. O livro é, portanto, um universo diferenciado, que envolve o ser humano de maneira intensa e verdadeira, propiciando-lhe o encontro consigo mesmo e com outras diversas realidades.

Para a criança, não é diferente: ela se abre ao universo da leitura de um livro, entregando-se a ele, expandindo a sua mente para um mundo novo, recriado e mágico. A leitura das obras literárias, dos clássicos permitem ao homem um alargamento de horizontes e, para a criança, isso é desejável, pois naquele mundo recriado e mágico, ela encontra um universo pessoal, em que, muitas vezes, aquelas personagens que não são adultos e com os quais ela se identifica moralmente ou fisicamente, lhe possibilitam uma melhor compreensão de si mesma.

A literatura contemporânea expressa mudanças e não pretende dar exemplos ou transmitir valores já definidos. Ao contrário, busca estimular a criatividade e redescobrir ou conquistar novos valores. Além disso, deve-se levar em consideração o fato de que para a compreensão da leitura dos livros, deve vir primeiro a leitura de mundo, pois assim, a consciência ampla acerca do envolvimento social, cultura e literário, se manterá mais criteriosa.

Lajolo e Zilberman (2006) comentam que muitos autores, incluindo aqui nomes consagrados da nossa literatura, não desprezaram a oportunidade de inserir-se no promissor mercado de livros infantis, o que trouxe para a literatura infantil brasileira o prestígio de figuras como Mário Quintana, Cecília Meireles, Vinícius de Moraes, Clarice Lispector, entre outros.

As ensaístas acrescentam que ao lado das tendências aqui já abordadas, algumas obras infantis contemporâneas apontam para outros caminhos que sugerem o esgotamento da representação realista, como, por exemplo, os livros de Clarice Lispector, *A vida íntima de Laura* (1974), *O mistério do coelho pensante* (1967), *A mulher que matou os peixes* (1968) e *Quase de verdade* (1978), que trazem para a literatura infantil a perplexidade e a insegurança do narrador moderno. Neste contexto, acontece o encontro de Lispector com o universo infantil a envolver o leitor em suas narrativas carregadas de poesia, destacando-se as obras *A mulher que matou os peixes* (1968) e *Quase de verdade*, de 1978, que constituem o *corpus* desta pesquisa.

Enfim, encerrando esta seção, para prosseguirmos a uma contextualização da autora Clarice Lispector, objeto de nosso estudo, e o seu fazer literário na vertente infantil, dizemos que o que hoje define a contemporaneidade da literatura infantojuvenil, consolidada como arte da palavra poética e plurissignificativa, é sua intenção de estimular a consciência crítica do leitor; levá-lo a desenvolver sua própria expressividade verbal ou sua criatividade latente; dinamizar sua capacidade de observação e reflexão em face do mundo que o rodeia e torná-lo consciente da complexa realidade em

transformação que é a sociedade, em que ele deve atuar e participar ativamente do processo em curso.

3. A AUTORA E A LITERATURA BRASILEIRA: Clarice em foco

Inserida na terceira fase do Modernismo Brasileiro, movimento marcado pela ruptura de códigos literários do primeiro vintênio do século XX e considerada como a unificação das duas fases antecedentes, Clarice Lispector surge no cenário literário brasileiro impactando a crítica com seu discurso existencialista e de introspecção psicológica, diferenciando-se da vertente regionalista abordada até então. Por esse motivo, a crítica apontou-lhe inúmeras falhas, sobretudo na construção, pois na época em que publicara o seu primeiro romance, liam e aplaudiam-se os escritores regionalistas.

Autora de uma vasta obra, Lispector produziu uma diversidade de gêneros: romances, contos, novelas, crônicas, entrevistas, os livros infantis e outros, todos eles resistindo às tentativas de classificações e definições. Sua narrativa subverte com frequência a estrutura desses gêneros, rompendo com a maneira tradicional de serem narrados.

Segundo a crítica literária¹, a inovação da autora não está apenas na temática apresentada, mas também na materialização de seu discurso. Utilizando-se de um discurso altamente poético, em que os recursos estruturais do gênero lírico se fazem constantemente presentes, a obra clariciana é nomeada pela crítica como “narrativa-poética”².

Dados os limites deste artigo, a discussão sobre o fazer literário clariciano e sua poética como forma de autoconhecimento serão apresentados oportunamente, já que a pesquisa privilegia sua vertente infantil.

Para uma melhor compreensão da autora e de sua produção literária infantil, foco desta pesquisa, faz-se necessária uma abordagem de seu fazer literário no contexto da Literatura infantil brasileira.

¹ CANDIDO, Antonio. No raiar de Clarice Lispector. In _____: *Vários escritos*. 2.ed. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1977, p. 123-131.

² O conceito de narrativa-poética é destacado pelo teórico Tadié (1994), no entanto, utilizamos de suas reflexões apresentadas pela pesquisadora Maria Eloísa de Souza Ivan, orientadora desta pesquisa, em sua tese de doutorado, defendida em 2015, para compreender melhor o sentido da expressão que, por conseguinte, trata-se de uma narrativa em prosa que toma emprestado ao poema seus meios de ação e seus efeitos, havendo nela um conflito constante entre a função referencial, com seu papel de evocação e de representação, e a função poética, que chama a atenção para a própria forma de mensagem. Este tipo de narrativa se estrutura em um movimento vertical de superposição e horizontal, de fuga, em que o espaço da narrativa poética está sempre alhures, ou além, porque é o de uma viagem orientada e simbólica. Transformado em personagem, o espaço tem uma linguagem, uma ação, uma função, e talvez a principal: sua casca abriga uma revelação que oscila entre o encantamento e a interdição (IVAN, 2015, p. 51)

3.1. Clarice Lispector e a Literatura Infantil Brasileira: a poética clariciana e suas obras infantojuvenis

Em meio a vasta produção literária clariciana, encontram-se as publicações infantojuvenis da autora, que também evidenciam o estilo clariciano original, poético e atemporal, conforme apresentado na terceira seção deste estudo. As cinco obras que compõem essa vertente da produção clariciana são: *O mistério do coelho pensante* (1967); *A vida íntima de Laura* (1974); *Como nasceram as estrelas* (1987); *A mulher que matou os peixes* (1968) e *Quase de verdade* (1978). Os dois últimos livros citados compõem o *corpus* desta pesquisa.

Passemos, então, à abordagem, ainda que sucintamente, da poética clariciana no contexto da Literatura infantil brasileira.

Segundo Lajolo e Zilberman (2004), nos anos 60 manifestaram-se instituições e programas voltados para o incentivo à leitura e às discussões da literatura infantil. É nessa época que surgem instituições como a Fundação do Livro Escolar (1966), a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (1968), o Centro de Estudos de Literatura Infantil e Juvenil (1973), as várias Associações de Professores de Língua e Literatura, além da Academia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil, criada em São Paulo, em 1979.

O resultado dessa situação traduziu-se no desenvolvimento de um comércio especializado, incentivando a abertura de várias livrarias organizadas em função do público infantil e atraiu um grande número de escritores e artistas que se profissionalizaram no ramo, como por exemplo, os consagrados que não desprezaram a oportunidade de inserir-se nesse âmbito de livros, o que trouxe para a arte da palavra infantojuvenil figuras prestigiadas como Monteiro Lobato, Mário Quintana, Cecília Meireles, Vinícius de Moraes e Clarice Lispector.

O discurso de Lispector, visto como original, poético, atemporal, universal, justamente por refletir os questionamentos do homem de todos os tempos, contextos, espaços e lugares, busca, nesta pesquisa, ampliar nossos conhecimentos no que se refere à construção da poética da artista presente, principalmente, em suas obras infantis, uma vez que seu discurso, também ali, marca e define o estilo da artista, pois os livros infantis publicados pela autora trazem para a literatura infantil a perplexidade e a insegurança do narrador moderno. As cinco obras que compõem essa vertente da produção clariciana são: *O mistério do coelho pensante* (1967), *A vida íntima de Laura* (1974), *Como nasceram as estrelas* (1987), *A mulher que matou os peixes* (1968) e *Quase de verdade* (1978), sendo que os dois últimos livros citados compõem o *corpus* desta pesquisa.

A produção infantil clariciana é iniciada no ano de 1967, com a publicação de *O mistério do coelho pensante*, obra escrita atendendo ao pedido do filho mais novo, Paulo. O livro ganhou o prêmio infantil de melhor livro do ano, o que deixou Lispector bastante feliz.

Em sua segunda obra infantojuvenil, *A mulher que matou os peixes* (1968), repete-se a circunstância do ambiente familiar, e agora é Pedro, o filho mais velho, que motiva a história, pois o garoto tinha uns peixes vermelhos, dos quais gostava muito, mas tendo feito uma viagem de um mês, pede que a mãe cuide dos bichinhos; contudo, Lispector, concentrada nas histórias que estava escrevendo, se esquece de lhes dar comida durante três dias e os peixinhos morrem; portanto, a história tem como mote um fato real (GOTLIB, 1995).

Em *A mulher que matou os peixes*, (1968), lê-se, já no primeiro parágrafo da obra, o desfecho da narrativa: “Essa mulher que matou os peixes sou eu” (LISPECTOR, 1999, p. 08). A Clarice ficcionalizada e narradora da história se sente motivada a se desculpar pelo ato cometido, carregando consigo um sentimento de culpa e remorso. A partir de um narrativa simbólica e repleta de poeticidade, a narradora se vê na condição de escrever uma história que conte a relação e o amor dela pelos animais que passaram por sua vida, com o intuito de buscar a redenção dessa tragédia cometida por ela, “sem querer”, pois se esqueceu de alimentar os peixinhos de seus filhos, não por maldade, mas por distração. Na tentativa de convencer o leitor-criança de perdô-la, a narradora estabelece um mistério de como os peixes foram mortos: “Não tenho coragem ainda de contar agora mesmo como aconteceu. Mas prometo que no fim deste livro contarei e vocês, que vão ler essa história triste, me perdoarão ou não (LISPECTOR, 1999, p. 06).

No fragmento acima destacado, pode-se reconhecer um procedimento moderno - a fragmentação e a diluição da narrativa - que exige a participação do leitor a quem o narrador se dirige com frequência, explicando o que é narrado e fazendo perguntas, levantando questionamentos a serem refletidos não só na primeira leitura, mas em todas as outras que serão feitas, inclusive, pela mesma pessoa, pelo mesmo leitor. Esse “querer mais” da narrativa, justifica-se pelo fato de que o leitor, na escrita clariciana, é “peça” fundamental para se erigir os sentidos do texto, impulsionando-o a adentrar nesse universo existencialista, inovador e que é capaz até mesmo de nos tirar o fôlego.

Em 1977, Lispector declara que está escrevendo o seu quarto livro infantil. Trata-se do futuro *Quase de verdade*, publicado postumamente, em 1978.

Nesse livro, segundo Moser (2009), a autora dá a voz ao cão Ulisses, que é o narrador da história. A obra se estrutura, portanto, sob o

caráter de fábula, pois Ulisses se aventura no quintal de uma vizinha e encontra galinhas oprimidas por uma retorcida e invejosa figueira, aliada à uma bruxa que enganara as galinhas, fazendo-as crer que o sol nunca se põe. As galinhas, espertas, resolvem se unir, e se voltam contra a figueira ditadora, para exigir os seus direitos, saindo vitoriosas.

Importante presença no mundo da literatura, os animais continuam sendo uma fonte de sugestões para a invenção de histórias atraentes para crianças e adultos, e é o caso da maior parte das obras de Lispector destinadas ao público infantil que são regidas por personagens na forma de animais, por quem Clarice nutria grande afeição, como o cão narrador da obra *Quase de Verdade* (1978).

Por essa breve apresentação da vertente infantojuvenil lispectoriana, mais especificamente das obras *A mulher que matou os peixes* (1968) e *Quase de verdade* (1978), é possível perceber a riqueza discursiva e semântica também na produção infantil da autora, uma vez que são obras que exigem do leitor um olhar mais atento, pois apesar da grande quantidade de estudos críticos sobre Lispector, quando nos deparamos com a vertente infantil da escrita clariciana há uma escassez de estudos, que nos impulsiona a seguir adiante. Passemos à quarta e última seção deste artigo.

4. A MULHER QUE MATOU OS PEIXES E QUASE DE VERDADE: A INFÂNCIA SOB O OLHAR CLARICIANO

Ler Clarice Lispector é sempre uma experiência fascinante; é viver a sensação do primeiro encontro; é sentir a fisgada da náusea existencial; é se transportar para lugares nunca vistos. Ler as obras infantis da autora não minimizam as sensações do leitor, ao contrário, abrem-lhe uma vez mais, o fascínio das descobertas, dos reencontros... ler as obras infantis claricianas é reencontrar a palavra simbólica e plurissignificativa, é reconhecer a presença de imagens ou de recordações da infância. É estar conectado com a autenticidade imaginária, com o maravilhoso, com a fantasia, com os animais e ambientes que nos recordam a natureza, bem como jardins, quintais e figueiras. É, antes de tudo, uma forma de autoconhecimento para os adultos, para os jovens e crianças, em qualquer instante de suas vidas.

O entrecruzamento de vozes na Literatura infantil clariciana, condizente com a narrativa infantojuvenil contemporânea, permite que o leitor construa sua própria perspectiva, exercitando seu imaginário e sua relação com a Arte, uma vez que a autora confere aos seus leitores essa possibilidade, como quem confia em cada um deles, ou apenas como quem deseja, simplesmente, escrever.

De qualquer forma, mantendo seu discurso poético, atemporal e universal, Clarice Lispector consegue alcançar o mais íntimo de seus leitores e no caso das crianças não é diferente. A temática existencialista também está ali, mas de maneira distinta, pois o modo como a autora se dirige aos leitores infantis é diferente: antes de tudo, a autora os valoriza como seus interlocutores e os convida a participar da história; dirige-se a eles com carinho, atenção, cumplicidade e envolvimento, como se escrevesse para um amigo íntimo com toda sua alma e com todo o seu coração.

Em suas obras infantis, também encontramos o diálogo constante com outros textos, outras artes, uma vez que essas narrativas fazem referência a obras clássicas e universais como, por exemplo, a obra de William Shakespeare, *Hamlet*, e *Odisseia* de Homero, além do diálogo com o texto Bíblico, por exemplo, em uma das obras que serão aqui apresentadas, a obra *Quase de verdade*, publicada em 1978.

Assim, antes de iniciarmos a leitura analítica das obras, faz-se necessária uma breve abordagem acerca do conceito de dialogismo, princípio unificador da obra de Mikhail Bakhtin, orientando-nos pelas reflexões de Fiorin (2006).

Conforme Fiorin (2006), para Bakhtin, a língua, em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica. Essas relações dialógicas não se manifestam apenas no diálogo face a face. Ao contrário, todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos. Neles, há uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro. Isso significa que para construir um determinado discurso, um enunciador leva em consideração o discurso de outro, mantendo-o presente no seu. “Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio. O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados” (2006, p. 19).

Além disso, as unidades da língua são neutras, completas e não possibilitam uma resposta, visto que elas não são dirigidas a ninguém, ao passo que os enunciados estão carregados de emoções, juízos de valor e ideologias, possuem um destinatário e têm um acabamento específico que permite a réplica, a resposta, além de possuírem sentidos de ordem dialógica.

Dessa forma, o primeiro conceito de dialogismo em Bakhtin diz respeito ao modo de funcionamento real da linguagem, em que todos os enunciados se constituem a partir de outros.

Fiorin (2006) destaca um segundo conceito de dialogismo, identificado nas reflexões de Bakhtin, trata-se de um dialogismo composicional, contudo o que o filósofo pretende mostrar é que o dialogismo vai além dessas

formas composicionais, pois ele é o modo de funcionamento real da linguagem na comunicação, é o próprio modo de constituição do enunciado.

Fiorin (2006) discorre, ainda, acerca do terceiro conceito de dialogismo em Bakhtin que aborda o papel do sujeito nos enunciados: o sujeito não é assujeitado, submisso às estruturas sociais. Ele age em relação aos outros, pois o indivíduo constitui-se em relação ao outro. “A apreensão do mundo é sempre situada historicamente, porque o sujeito está sempre em relação com outro(s) (FIORIN, 2006, p.55).

Para tanto, o sujeito é um ser ativo, pensante e que está em mudanças constantes, sempre disposto em relação com o outro e com o mundo. Segundo Fiorin (2006), para Bakhtin, os enunciados construídos pelo sujeito são ideológicos, pois são uma resposta ativa às vozes interiorizadas. O sujeito é integralmente social e singular, um evento único, pois responde às condições objetivas do diálogo social de uma maneira específica, interagindo com vozes sociais de um mundo único.

Para concluir este parâmetro, é importante ressaltar que os enunciados, sendo constitutivamente dialógicos, são sempre históricos, pois sua historicidade é captada no próprio movimento linguístico. “A História não é, portanto, exterior ao sentido, mas é interior a ele, que se constitui no confronto das vozes que se entrecrocaram na arena da realidade” (2006, p. 59).

Feitas essas breves considerações sobre o princípio dialógico em suas três dimensões, em que se evidenciam os três eixos básicos do pensamento bakhtiniano, quais sejam, a unicidade do ser, a alteridade e a dimensão axiológica, parte-se, agora, para a leitura analítica do corpus da pesquisa, de forma a, com base no que foi anteriormente explanado, buscar estabelecer as relações de sentido entre a obra *Quase de verdade*, (1978), com outros textos, enunciados e discursos com os quais o livro estabelece um profícuo diálogo.

Quase de verdade (1978) possui como narrador o cachorro Ulisses, cuja dona se chama Clarice, o mesmo nome da autora do livro, o que confere à obra traços autobiográficos, já que Ulisses era também o nome do cão de Lispector, contudo, sempre lembrando ao interlocutor que, dentro do espaço da obra, trata-se de personagem ficcional.

A obra em questão é considerada uma fábula, por trazer o cachorro Ulisses não apenas como narrador, mas também como uma das personagens:

Fábula (lat. *fari* = falar e gr. *phaó* = dizer, contar algo) é a narrativa (de natureza simbólica) de uma situação vivida por animais que alude a uma situação humana e tem por objetivo transmitir certa moralidade. A julgar pelo que a história registra, foi a primeira a aparecer (COELHO, 2000, p. 165).

Por assim dizer, a peculiaridade que distingue a fábula das demais espécies metafóricas ou simbólicas é a presença do animal, inserido em uma situação humana e exemplar. Suas personagens são sempre símbolos, ou seja, representam algo num contexto clássico e, portanto, universal. O leão, por exemplo, representa o símbolo da força, do poder; a raposa, a astúcia; e o lobo, do poder despótico.

Nesse sentido, na obra *Quase de verdade* (1978), Lispector dá a voz ao cãozinho Ulisses, que é também personagem dessa história, mas Ulisses conta o que viu, observou, testemunhou, materializando o que, no dizer de Genette, se identifica como narrador homodiegético. Recorrendo à teoria de Gerard Genette, a partir das reflexões de Reis & Lopes (1988), no *Dicionário de teoria narrativa*, este narrador é considerado, então, o narrador testemunha, ou homodiegético:

é a entidade que veicula informações advindas da sua própria experiência diegética; quer isto dizer que, tendo vivido a história como personagem, o narrador retirou daí as informações de que carece para construir o seu relato, assim se distinguindo do narrador heterodiegético, na medida em que este último não dispõe de um conhecimento direto. Por outro lado, embora funcionalmente se assemelhe ao narrador autodiegético, o narrador homodiegético difere dele por ter participado na história não como protagonista, mas como figura cujo destaque pode ir da posição de simples testemunha imparcial a personagem secundária estreitamente solidária com a central (REIS & LOPES, 1988, p. 124).

O termo *diegese* é utilizado por Genette para estabelecer o universo do significado da narrativa, que confere inteligibilidade à história. Dessa forma, o teórico ressalta três exemplos de narradores, apresentados pelos ensaístas: o narrador autodiegético, heterodiegético e homodiegético. O narrador homodiegético, identificado na obra em análise, conforme dito acima, revela duas maneiras de manifestação: ele pode figurar apenas como simples testemunha imparcial, ou como personagem secundária estreitamente solidária com a central, que é o caso de Ulisses, solidário às galinhas. Dono da voz narrativa, enunciador do discurso, Ulisses é considerado narrador homodiegético, ou seja, narrador testemunha, em estreita relação solidária com as protagonistas: as galinhas, uma vez que participa da história andando pelos quintais dos vizinhos observando, analisando, refletindo, para, posteriormente, latir tudo o que viu e suas aventuras para Clarice, sua dona, que vê a história de longe, e redige as memórias que o cãozinho contava em latidos.

O livro inicia-se assim:

Era uma vez... Era uma vez: eu! Mas aposto que você não sabe quem eu sou. Prepare-se para uma surpresa que você nem adivinha. Sabem quem eu sou? Sou um cachorro chamado Ulisses e minha dona é Clarice. Eu fico latindo para Clarice e ela – que entende o significado de meus latidos – escreve o que eu lhe conto (LISPECTOR, 2010, p. 51).

No fragmento apresentado, logo na primeira frase “Era uma vez... Era uma vez: eu!”, Há uma afirmação do mundo imaginário presente nos contos de fadas, do tempo mítico “Era uma vez...”, que deveria produzir o efeito de distanciamento em um mundo longínquo, remetendo o leitor a um determinado tempo e espaço distanciado, contudo, produz um efeito contrário, estabelecendo contato direto entre narrador e leitor no presente e simultaneamente, afastando-se do tradicional modelo de conto infantil, pois tratando-se de uma obra clariciana, há em seguida, uma negação deste mundo imaginário, já que Lispector inova a maneira de narrar e Ulisses completa: “Era uma vez eu!”. Além do mais, Ulisses se apresenta mantendo o suspense quando diz: “Prepare-se para uma surpresa que você nem adivinha. Sabem quem eu sou?”. A partir dessa autonomia conferida a Ulisses, o suspense organizado, propositalmente, se manterá constante dentro da obra, até que ele, narrador testemunha de tudo o que viu, resolva iniciar a história de fato.

Ulisses inicia, então, sua aventura fazendo uma viagem para o quintal da casa da vizinha e contou a Clarice exatamente o que aconteceu lá. Neste início da fábula, já se estabelece o dialogismo tão presente na obra: o nome Ulisses, do narrador cão, nos remete a um dos principais poemas épicos da Grécia Antiga, atribuídos a Homero, *Odisseia*, que relata o regresso de Odisseu (ou Ulisses, segundo a mitologia romana), à sua terra natal, Ítaca, depois da Guerra de Troia. Neste contexto, é preciso estabelecer as relações de sentido entre os dois enunciados, pois tanto o narrador de *Quase de verdade*, quanto o herói épico de *Odisseia*, possuem o mesmo nome e fizeram uma viagem. No caso do cãozinho de Clarice, Ulisses faz sua viagem para o quintal da vizinha; e no caso do Ulisses de Homero, a viagem marca as aventuras vividas pelo herói no retorno para casa, seu reino em Ítaca.

Para Carvalho (2006), os dois vocábulos viagem e quintal, nos reportam ao universo existencial, pois o primeiro pode ser compreendido como uma espécie de viagem que se passa em nosso interior; e o segundo, além de representar o espaço que serve para plantar, cultivar ou criar animais, situado em parte das residências, pode significar, de maneira analógica e simbólica, o nosso inconsciente e, nesse caso, ele deixa de ser simplesmente o espaço para ganhar conotações de ambiente.

A fábula tem como uma de suas características estruturais apresentar os animais como personagens em situações exemplarmente humanas e, assim, Ulisses se aproxima das características humanas, pois “Ulisses tem olhar de gente” e é “sabido apenas na hora de latir palavras”. A fábula também possui expressões do senso comum, como por exemplo, “Fora disso, sou um cachorro quase normal”. Ou então: “Pois não é que vou latir uma história que até parece de mentira e até parece de verdade? Só é verdade no mundo de quem gosta de inventar, como você e eu” (2010, p. 52); e “Oníria é meio mágica também, mas só quando entra na cozinha” (2010, p. 53). Nesses

casos, há a relação entre o real e o imaginário, paradoxo que marca o discurso literário, já que a ficção se coloca numa condição de criar mundos outros e uma outra realidade.

As personagens são apresentadas de modo bastante peculiar, trazendo o “O” de ovo, explicação dada pelo narrador, no nome de quase todas elas; a dona do quintal, por exemplo, é Oníria, seu nome nos remete ao adjetivo onírico, que significa “relativo a”, ou “próprio de sonhos”. Oníria era mágica, porque, segundo Ulisses, com ovo, farinha de trigo, manteiga e chocolate fazia explodir um bolo maravilhoso em sua cozinha. Neste contexto, percebe-se o cuidado de Lispector na inter-relação com a criança e o desejo de tê-la como interlocutora, pois, em seguida, Ulisses pergunta: “...quem é a pessoa mágica na cozinha de sua casa?” (p.9), ou seja, o narrador traz a criança para dentro da fábula.

Há momentos em que Ulisses deixa-se aproximar das crianças, mantendo um contato direto com elas, que são muito sensíveis aos animais e até brincam com eles, como se os entendessem.

Se você chamar: “Ulisses, vem cá” – eu vou correndo e latindo para o seu lado porque gosto muito de criança e só mordo quando me batem. Pois não é que vou latir uma história que até parece de mentira e até parece de verdade? Só é verdade no mundo de quem gosta de inventar, como você e eu. O que vou contar também parece coisa de gente, embora se passe no reino em que bichos falam. Falam à moda deles, é claro (LISPECTOR, 2010, p. 52).

No fragmento acima, o narrador ressalta também que a história “até parece de mentira e até parece de verdade”, sendo apenas verdade no mundo de quem cria, inventa e imagina, estabelecendo mais uma vez um contato direto com o mundo da fantasia. Após continuar mantendo-se próximo às crianças - “Mas antes de começar, pergunto a você bem baixo para só você ouvir” - Ulisses as envolve no ambiente da natureza, possibilitando as sensações de, simplesmente, ouvir o canto dos passarinhos. No caso da fábula, o passarinho se assemelha ao do livro *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato, que aliás é um livro com o qual Clarice possui uma forte identificação e que está presente no conto “Felicidade clandestina”, da obra homônima.

Está ouvindo agora mesmo um passarinho cantando? Se não está, faz de conta que está. É um passarinho que parece de ouro, tem bico vermelho-vivo e está muito feliz da vida. Para ajudar você a inventar a sua pequena cantiga, vou lhe dizer como ele canta. Canta assim: pirilim-pim-pim, pirilim-pim-pim, pirilim-pim-pim. Esse é um pássaro de alegria. Quando eu contar a minha história vou interrompê-la às vezes quando ouvir o passarinho (LISPECTOR, 2010, p. 53).

Neste trecho, vemos que há, também, um diálogo com a obra de Lobato ao representar o canto do passarinho como “pirilim-pim-pim”, rememorando o pó mágico de pirilim-pim-pim, que possibilitava as personagens das narrativas de Monteiro Lobato a viajarem para diversos

mundos da fantasia. Essa é a intenção presente na obra, fazer o leitor viajar para um universo mágico e recriado. O canto de alegria do pássaro, ao interromper a história, permite mais espaço para a fantasia e para as sensações exteriores, conduzindo o leitor a sensações muitas vezes ainda não experimentadas.

Além desses recursos semanticamente poéticos utilizados por Lispector, há também os recursos estruturais como as onomatopeias, os jogos feitos com as palavras, para interagir mais ainda com as crianças, explorando os sentidos do leitor. Por exemplo, os sons emanados pelo cachorro Ulisses no meio de algumas de suas frases: “Mas assim não. (Au, au, au!)” (2010, p. 56); o som dos cantos dos passarinhos: “(Pirilim-pim-pim, pirilim-pim-pim, pirilim-pim-pim)”; e o barulho das jaboticabas sendo pisoteadas: “A gente pisa nelas e o barulho é assim: plóqui-ti-ti, plóqui-ti-ti, plóqui-ti-ti” (2010, p. 63).

Assim, o narrador Ulisses nos faz acreditar, quando ele diz: “E a história? Bem, ela se inicia no enorme quintal de uma senhora chamada Oníria”, que irá iniciar sua história, mas somente nos conta sobre a dona do quintal, que, conforme dito acima, era considerada meio mágica quando entrava na cozinha. No quintal, ele avista uma figueira enorme, além de galos e galinhas; narra como era a terra do quintal, território de paz, em que a chuva alimentava a bela figueira e o Sol lhe dava vida; Oníria fazia bolos e alimentava os galos e galinhas com milho e bastante água morna, que era para botarem ovos fortíssimos; entre os galos e galinhas do galinheiro, havia duas aves muito importantes, pois eram inteligentes, bondosas e protegiam os seus amigos, como se fossem o rei e a rainha do galinheiro, isto é, quem os outros seguiam.

Para compreendermos melhor essa abordagem e o porquê Ulisses descreve de tal forma o quintal de Oníria, é necessário apresentar os conceitos de espaço e ambiente nas perspectivas de Gancho (2003), em que o espaço é o lugar onde se passa a ação em uma narrativa e varia de acordo com a quantidade de fatos presentes na história. A sua função é a de situar as ações dos personagens e estabelecer com eles uma interação, influenciando suas atitudes, pensamentos e emoções. A partir da descrição sobre determinado espaço, é possível compreender o seu todo. Porém, “o termo *espaço*, de um modo geral, só dá conta do lugar físico onde ocorrem os fatos da história” (p. 23). No entanto, para designar toda a influência psicológica, social e econômica, é necessário compreendermos o termo *ambiente*.

O ambiente é um conceito que aproxima tempo e espaço, pois é a relação destes dois referenciais, perpassado de um *clima* específico, que determinará aquilo que cerca os personagens, podendo ter as seguintes condições: socioeconômicas, morais, religiosas e psicológicas. Logo, a função do ambiente é a de situar os personagens no tempo, no espaço, no grupo social e nas condições em que vivem, além de ser a projeção dos conflitos

vivididos pelos personagens e estar em conflito com eles, fornecer índices para o andamento do enredo levando em consideração a época em que se passa a história, as características físicas (do espaço), e os aspectos já citados anteriormente nas condições que o envolve.

Na descrição feita por Ulisses, o quintal é a representação de um ambiente, no qual ocorrerá a presença de magia, consciência político-social e irá resgatar morais religiosas, bem como aspectos psicológicos à medida que for existindo conflitos entre os personagens e crescimento mútuo entre eles. Ao fazer uso de palavras como, paz, chuva, Sol, vida, ovos, galos e galinhas, conseguimos construir uma imagem simbólica do ambiente presente no quintal de Oníria. Após descrevê-lo, Ulisses faz uma apresentação sobre as personagens.

O galo se chamava Ovidio. O 'O' vinha do ovo, o 'vidio' era por conta dele. A galinha se chamava Odisseia. O 'O' era por causa do ovo e o 'dissea' vinha por conta dela (...) Aliás o mesmo acontecia com Oníria: o 'O' do ovo e o 'niria' porque assim queria ela. Casada com o seu Onofre. Bem, você já sabe que o 'O' de Onofre era em homenagem ao ovo – você adivinhou certo: o 'nofre' era malandragem dele. E patati e patatá. Au-au-au! (LISPECTOR, 2010, p. 54).

Ainda segundo Gancho (2003), a personagem é um ser fictício responsável pelo desempenho do enredo, ou seja, é quem executa a ação e dá vida ao enredo. Quanto à caracterização, temos os personagens planos, que são fáceis de serem identificados e são poucos complexos, podendo ser conhecidos como personagem tipo e personagem caricato; e as personagens esféricas, as quais são mais complexas e apresentam mais variedades físicas, psicológicas, sociais, ideológicas e morais. Cada personagem possui uma característica moral diferente.

Fazem-se presentes na obra, aqueles que são considerados esféricos, pela sua complexidade, e, de acordo com a fábula, imitando ações humanas, convencendo o leitor de sua verdade.

Desse modo, levando em consideração a ênfase dada pelo narrador ao nos dizer o nome de cada um dos personagens citados acima, no que diz respeito ao 'O' de ovo em cada um dos nomes, concebemos a imagem do ovo em si, o qual é um símbolo universal de vida, nascimento e criação, manifestando-se pela transformação de uma nova vida, pois representa uma forma primitiva embrionária associada à ideia de renovação. No *Dicionário de símbolos*, conforme Chevalier e Gheerbrant (2003), o "ovo", considerado uma realidade primordial que contém o germe e a partir do qual se desenvolverá a multiplicidade dos seres, é um símbolo universal e explica-se por si mesmo.

E Ulisses continua sua narração, contando como corria a vida:

Os homens homenzavam, as mulheres mulherizavam, os meninos e meninas meninizavam, os ventos ventavam, a chuva chuvava, as

galinhas galinhavam, os galos galavam, a figueira figueirava, os ovos ovavam. E assim por diante (...) A essa altura, você deve estar reclamando e perguntando: cadê a história? Paciência, a história vai historijar (LISPECTOR, 2010, p.55).

Compreendemos, dessa maneira, que a inovação no arranjo de Lispector ao fazer uso dos neologismos, que aparece também nas obras de Guimarães Rosa, evidencia os sentidos que afloram do texto a partir dessas criações de palavras, dessas potencialidades que a autora busca nas palavras, permitindo a criação de imagens e sentidos no texto. Por exemplo, o fato de os homens homenzarem, das mulheres mulherizarem, da chuva chubar, das galinhas galinharem, da figueira figueirar e dos ovos ovarem, significa que cada ser estava realizando as ações que são próprias de suas naturezas. Em seguida, “a história irá historijar”, isto é, ganhará vida, feitos, ações, sentidos e plurissignificância.

A enunciação é feita num tempo distinto ao momento em que a experiência de Ulisses ocorre. Para tanto, a história inicia-se num dia de domingo, em que nada acontecia e tudo estava calmo e igual aos outros dias, até a figueira invadir a tranquilidade daquele quintal.

Paciência, a história vai historijar. E é para agora mesmo. Começa assim: Era um dia de domingo, sem nenhum programa, sem nenhum divertimento, era um dia de nada. Quer dizer, nada acontecia. Tudo igual. O Sol cantando. De pura tagarelice as galinhas cacarejavam. Mas a calma não durou muito. E a culpa foi da figueira que não se sabe por que nunca dera figos (LISPECTOR, 2010, p.55).

A história, propriamente dita, inicia-se num domingo, que é o primeiro dia da semana e, em latim, significa *o dia do Senhor*, estabelecendo um diálogo com o discurso religioso. É neste dia, então, que a figueira, único ser do quintal que recebe o alimento e não produz frutos, resolve se vingar das aves porque: “A vida do galo e da galinha é uma verdadeira festa. Ovídio cocorica, as galinhas põem ovos. Mas e eu? eu, que nem figo dou?” (2010, p. 56).

Levando em consideração os conceitos de dialogismo abordados anteriormente, a imagem que temos da figueira estabelece um diálogo com o texto Bíblico, em (Lucas 13:6-10), que diz respeito à Parábola da figueira amaldiçoada que não dava frutos:

Disse-lhes também essa comparação: ‘Um homem havia plantado uma figueira na sua vinha, e indo buscar fruto, não o achou. Disse ao viticultor: Eis que três anos há que venho procurando fruto nesta figueira e não o acho. Corta-a: para que ainda ocupa inutilmente o terreno? Mas o viticultor respondeu: “Senhor, deixa-a ainda este ano; eu lhe cavarei em redor e lhe deitarei adubo. Talvez, depois disto dê frutos. Caso contrário, cortá-la-ás’ (BÍBLIA SAGRADA, 2007, p. 1366-1367).

Conforme Moisés (1974, p. 385), no *Dicionário de termos literários*, o termo “parábola” (do grego *parabolê*, comparação, alegoria), significa narrativa curta, e aproxima-se da fábula e da alegoria no âmbito da moral e da sua estrutura dramática. Porém, distingue-se das outras duas formas literárias pelo fato de ser protagonizada por seres humanos. A parábola comunica uma lição ética por vias indiretas ou simbólicas numa prosa metafórica e veicula-se um saber acessível aos iniciados. Muito presente no discurso bíblico, citamos como exemplos: a parábola do Filho Pródigo, da Ovelha Perdida, do Semeador, do Bom Samaritano, da Ceia de Natal, de Lázaro e o Rico etc.

Na parábola apresentada na obra clariciana, sobre a figueira, podemos compreendê-la como um ensinamento de vida, no sentido de que cada ser humano possui um dom específico e é preciso exercê-lo para o bem da humanidade, isto é, os dons concedidos a cada um de nós devem gerar frutos. Não se deve querer para si o que é do outro: é necessário reconhecer nossos próprios dons, nossas habilidades e, inclusive, nossos defeitos e limites, pois a partir desse autoconhecimento, as ações realizadas darão os frutos possíveis e necessários. Caso contrário, se for desejado imensamente aquilo que é do outro, gerando o sentimento da inveja, não seria produzido fruto algum e, por isso, seriam “cortados”, ou retirados todos os dons e habilidades que foram concedidos, como uma punição.

Instaurou-se, no coração da figueira, o sentimento de inveja, que é um dos sete pecados capitais. “O pensamento da figueira apodreceu e virou inveja. Apodreceu ainda mais e virou vingança. A figueira, que não dava frutas e não cantava, resolveu enriquecer à custa dos outros” (2010, p. 56).

A pessoa invejosa é, portando, aquela que ignora suas próprias qualidades, suas bençãos e seus próprios dons, não enxerga seu valor, prioriza e deseja o que é de outra pessoa e não evolui como ser humano, não busca seu crescimento espiritual; O invejoso ignora tudo o que é e possui, para cobiçar o que é do outro.

Para tanto, a figueira desejava vingar-se das aves, porque elas punham ovos, ou seja, davam os seus respectivos frutos, e a figueira não, era estéril, assemelhando-se à figueira seca e amaldiçoada da Bíblia. A figueira de *Quase de verdade*, por inveja, amaldiçoa as galinhas do galinheiro onde viviam Ovidio e Odisseia e com o seu sentimento de vingança as prejudica. Por isso, uniu-se a Oxelia, uma nuvem preta que era bruxa. E pediu: “- Bruxa, bruxinha, faça com que os ovos sejam meus, mesmo que não cocorique como Ovidio! Quero vender esses ovos e ganhar muito dinheiro” (LISPECTOR, 2010, p. 56)!

Ulisses estabelece a relação entre o ovo e os nomes de cada um dos personagens que começam com a letra ‘O’, mas não o realiza com Oxelia. No caso da nuvem preta, ele apenas diz: “A bruxa má se chamava Oxelia. O ‘O’ etc. etc., você já sabe” (2010, p.57). Sabendo que a imagem do ovo, de

maneira simbólica, suscita o significado de “vida nova”, Ulisses não o relaciona com a bruxa, isto é, não há um paralelo estabelecido entre vida e Oxelia, pois ela é uma nuvem bruxa muito má que, justamente por não possuir a vida, sua função de ser nuvem não é realizada: “(...) era tão ruim que era nuvem que nem chover chovia” (2010, p. 57).

“E vou contar mais: ela quis fazer favor à figueira porque queria que essa, no fim, levasse a pior. Desculpe, mas ainda não conto agora qual foi o fim. Aguarde.” (2010, p. 57). Ulisses mantém o suspense a fim de cativar o leitor.

Depois de unidas, ambas estabeleceram um plano: no período da noite, as folhas da figueira ficavam acesas “como se o Sol batesse nelas”, e as galinhas, pensando que seria de dia, botariam seus ovos no chão, junto às raízes. As galinhas começaram a ficar assustadas, pois nunca mais dormiram e botavam ovos sem cessar, o tempo todo. “Quanto a Ovidio, ele se estrepou: como pensava que era de dia, ficava rouco de tanto cocoricar” (2010, p. 57).

Contudo, revoltados com a situação, Ovidio e Odissea pensaram, dialogaram e refletiram a partir de uma consciência político-social, até se compreenderem com palavras de aves. Eles iriam contra a figueira ditadora, exigiriam os seus direitos e reclamariam por comida, água e descanso, além de que botariam ovos apenas para eles mesmos. Desse modo, lideradas pelo presidente e presidenta delas, as galinhas subiram e empoleiraram-se nos galhos da figueira para botarem ovos lá de cima. Importante destacar que a imagem que se tem do presidente, é de alguém servidor ao grupo, que orienta e guia para o caminho da liberdade e da justiça. E ainda vemos, no mesmo fragmento, Lispector se utilizando do substantivo “presidenta”, afirmando a valorização da figura feminina.

Em seguida, temos o ato concreto da revolução das galinhas, em que os ovos caem no chão, quebrando e apodrecendo na terra. “É uma pena sacrificar tanto ovo? É, mas às vezes a gente precisa fazer um sacrifício” (2010, p. 60).

Após as galinhas e os galos conseguirem conquistar a liberdade de poderem botar os ovos da maneira concedida pela natureza, a figueira percebeu que Oxelia não queria o seu bem, e sim a sua infelicidade. “Então, muito humilhada, viu se apagarem as suas luzes” (2010, p. 61).

Ao final da história, Ovidio e Odissea conduzem o leitor para uma outra lição: ensinam sobre o perdão. Estando livres e felizes, mesmo diante de toda maldade que a figueira e a bruxa má fizeram com eles, encontraram-se com Oxalá, uma bruxinha muito boa, e pedem que ela perdoasse a figueira e Oxelia, fazendo com que a figueira desse frutos e a nuvem preta chovesse. Assim, pelo perdão, tanto a figueira, como a nuvem preta encontraram o sentido da vida e justificaram sua existência.

Orientando-nos, ainda, pelo diálogo com o discurso bíblico, podemos dizer que a bruxa boa Oxalá, simbolicamente, representa “Deus” na religião cristã, que guia as galinhas em busca de alimento; por confiarem nela e acreditarem que ela as guiaria ao caminho certo, assim aconteceu e ela os guiou até um pé de jaboticaba, simbolicamente, o alimento que lhes garantirá a vida. As aves, ao comerem as frutinhas, ficaram com o caroço das jaboticabas na boca e não sabiam o que fazer. Perguntaram a Odissea e a Ovídio se deveriam engolir ou não o caroço, mas eles também não sabiam a resposta. Contudo, Ulisses finaliza sua narração da seguinte forma:

Eu, que sou cachorro, não sei o que responder às aves.
- Engole-se ou não se engole o caroço?
Você, criança, pergunte isso à gente grande.
Enquanto isso eu digo:
- Au, au, au!
E Clarice entende o que eu quero dizer.
- Até logo, criança! Engole-se ou não se engole o caroço?
Eis a questão. (LISPECTOR, 2010, p. 65).

O último trecho de *Quase de verdade*, finaliza a obra ao estilo clariciano: inacabado, sem respostas prontas e com alguns questionamentos propostos, causando o incômodo necessário para que a obra perpassa por mais tempo em todo o universo da criança ou de qualquer leitor que deseja adentrar-se no simbólico da palavra poética. Nos dois últimos parágrafos da fábula, Lispector ainda faz uma referência a uma das obras clássicas da Literatura estrangeira, mais conhecida universalmente, a peça: *Hamlet*, escrita entre 1600 e 1602, por William Shakespeare, que eterniza a seguinte frase, na boca de Hamlet, o príncipe da Dinamarca: “Ser ou não ser, eis a questão”. Aqui: “Engole-se ou não se engole o caroço? Eis a questão” (2010, p. 65), propondo ao leitor que a vida é sempre escolha, que o livre arbítrio é condição de nossa existência e que está em nossas mãos ficarmos no lugar de vítima das circunstâncias, ou escrever uma nova história.

Finalizada a leitura de *Quase de verdade*, passemos, em seguida, a uma leitura analítica acerca da obra *A mulher que matou os peixes*, publicada em 1968, cuja voz que narra a história é uma voz feminina, em 1ª pessoa, e que busca ser compreendida pela tragédia cometida por ela. A própria narradora da história passa a ser também a personagem, e possui o nome Clarice, já que a história relata uma verdade ficcionalizada. Dessa maneira, a narradora aqui apresentada caracteriza-se como autodiegética, ou seja, conforme dito em linhas anteriores, é narradora e protagonista dos fatos narrados.

Logo no início da história, a narradora já confessa que a mulher que matou os peixes, infelizmente, foi ela mesma. Porém, na tentativa de justificar-se do ocorrido, no intuito de ser desculpada por algo que foi um acidente, ela logo diz:

Essa mulher que matou os peixes infelizmente sou eu. Mas juro a vocês que foi sem querer. Logo eu! que não tenho coragem de matar uma coisa viva! Até deixo de matar uma barata ou outra. (...) Dou minha palavra de honra que sou pessoa de confiança e meu coração é doce: perto de mim nunca deixo criança nem bicho sofrer (LISPECTOR, 2010, p. 21).

Segundo Sousa (2017), essa justificativa se denuncia, desconfigurando o enredo ao apresentar o desfecho. De certo modo, carregando consigo a culpa por ter matado os peixinhos vermelhos do filho, Clarice, a narradora, decide escrever uma história que retrate o seu amor pelos bichos e o seu carinho pelas crianças. Com o intuito de convencer o leitor de sua inocência, a narradora estabelece um pacto com o seu interlocutor, pois antes de contar sobre seu “crime”, é preciso que ele conheça um pouco mais de sua vida com os bichinhos:

Não tenho coragem ainda de contar agora mesmo como aconteceu. Mas prometo que no fim deste livro contarei a vocês, que vão ler esta história triste, me perdoarão ou não. Vocês hão de perguntar, por que só no fim do livro? E eu respondo: - É porque no começo e no meio vou contar algumas histórias de bichos que eu tive, só para vocês verem que eu só poderia ter matado os peixinhos sem querer (LISPECTOR, 2010, p. 22).

De fato, o desfecho do conto não possui tanta importância assim: o que realmente importa é o recurso do suspense que Lispector instaura nos leitores, tecendo uma narrativa envolvente, cheia de histórias e argumentos, mantendo em suspense a causa da morte dos dois peixinhos vermelhos, que será descoberta só no final. Para isso, o leitor terá que ler a narrativa com bastante atenção em cada detalhe: “Peço que leiam esta história até o fim” (2010, 24) é o pedido dela para seus interlocutores.

A linguagem enunciada no texto é próxima da oralidade; simples, sincera, doce, a fim de estabelecer intimidade e confiança com o leitor-criança, e que expressa muito carinho e respeito: “Antes de começar, quero que vocês saibam que meu nome é Clarice. E vocês, como se chamam? Digam baixinho o nome de vocês e o meu coração vai ouvir” (2010, p. 23). Neste trecho, a narradora Clarice tenta fazer com que o leitor se sinta próximo a ela, como se pudesse confiar e contar seus segredos. Além disso, a narradora faz questão de perguntar o nome da criança, para demonstrar o zelo que tem por elas e fazê-las se sentirem importantes, únicas no mundo.

Lispector faz, também, em meio aos seus relatos sobre os animais que tiveram participações especiais em sua vida, uma referência a uma de suas obras infantis: *O mistério do coelho pensante*, 1967, estabelecendo um diálogo significativo, ou seja, o intratexto:

Eu já até contei a história de um coelho num livro para gente pequena e para gente grande. Meu livro sobre coelhos se chama assim: ‘O mistério do coelho pensante’. Gosto muito de escrever histórias para

crianças e gente grande. Fico muito contente quando os grandes e os pequenos gostam do que escrevi (LISPECTOR, 2010, p. 28).

No fragmento acima, temos a construção paradoxal que envolve o discurso literário, o diálogo constante entre ficção e realidade, uma vez que aí, a autora se declara escritora, estabelece uma intratextualidade, ou seja, dialoga com o próprio texto, mas também materializa a Clarice desta obra como ser ficcional. Ao afirmar que escreve para gente pequena e gente grande tanto se coloca como representante da Literatura Brasileira, como também afirma o caráter da Literatura infantil: uma Literatura que é antes de tudo, arte; arte da palavra simbólica e plurissignificativa.

Logo em seguida, fala sobre a importância do ato de escrever, e do quanto ela, Clarice, adora fazê-lo. A escrita é uma forma de autoconhecimento, de materializar nossos sentimentos em palavras; é um ato possível de cura e de libertação da alma. Não há uma valorização apenas da escrita como arte, mas a autora refere-se também sobre a importância das artes em geral, destacando a dança, a escrita, o desenho e o canto, como meios de expressão que resultam em conforto para o coração e, mais ainda, para a alma. “Se vocês gostam de escrever ou desenhar ou dançar ou cantar, façam porque é ótimo: enquanto a gente brinca assim, não se sente mais sozinha, e fica de coração quente” (2010, p. 28).

Um aspecto discursivo que chama a atenção do leitor é que, no cuidado em como falar com seu interlocutor criança, a narradora dá explicações que relacionam o seu discurso às ciências, história, geografia: “(...) além de sermos gente, somos também animais. O homem é o animal mais importante do mundo, porque, além de sentir, o homem pensa, resolve e fala. Os bichos falam sem palavras.” (2010, p. 31).

No meio das muitas histórias trazidas para o texto, uma das que ganhou destaque pela narradora, foi o relato sobre Bruno e Max:

Já descansaram? Bem, então prestem bastante atenção porque essa história de cachorro é terrível mesmo. Não pensem que estou inventando as minhas histórias. Dou minha palavra de honra que minhas histórias não são de mentira: aconteceram mesmo (LISPECTOR, 2010, p. 38).

A história é sobre os cachorros Bruno e Max, que eram amigos-cachorro, “que chamava o outro, convidado para almoçar e botavam os dois fofinhos no mesmo prato de comida” (2010, 38).

Um dia, almoçando na casa de Bruno, Max resolveu chamar a atenção do dono de Bruno, o Roberto, querendo apenas brincar com ele. E, para isso, aproximou-se do dono e se encostou em sua perna. Bruno, porém, pensou que o amigo fosse atacar o homem e correu em defesa do dono, atacando Max, o qual reagiu. O resultado foi uma luta sangrenta. Em todas as três vezes que Bruno voltou do veterinário, ele foi atrás de Max para se vingar

e, da última vez “ele estava com tanta, mas tanta raiva que sua força aumentou e ficou diabólica. E ele, enfim, matou Max” (2010, p. 40). Contudo, Clarice deixa claro que a situação não se encerra por aí.

Outros cachorros, amigos de Max, ficaram contra Bruno, e começaram a cercá-lo, o que o deixou com muito receio de sair de casa. Porém, quando as coisas começaram a se tranquilizar, Bruno voltou a sair, mas não se sentia bem: sentia-se solitário, sem amigos, lamentando a morte de Max.

Amigo bom não se encontra todos os dias. Os cachorros têm uma alma bem grande, eles até entendem a gente. O mundo dos cães é cheio de amor para dar, e eles dão de graça. Bruno estava triste demais sentindo falta daquele que matara por amor a Roberto (LISPECTOR, 2010, p. 41).

Bruno voltou a ser cercado pelos cachorros que queriam se vingar pela morte de Max, e “os cinco cachorros castigaram Bruno até ele morrer. E assim é que Bruno Barberini de Monteverdi morreu para todo o sempre” (2010, p. 42). Clarice ressalta o amor que o cachorro tinha pelo seu dono: “Vocês ficaram com saudade de Bruno? Eu também. A história da vida e morte de Bruno é uma história de grande amor” (2010, p. 42). Bruno amava muito Roberto, e na sua condição animal, age pelo instinto, estabelece a diferença entre o homem e o animal irracional.

Esse ocorrido permite com que Clarice justifique a morte de Max devido ao amor de Bruno por Roberto: os animais são tão amáveis e confidentes, que seriam capazes de proteger os seus donos, pois o amor deles é verdadeiro e eterno. Antes de contar a história de Bruno e Max, a narradora situa seus leitores e tenta justificar a tragédia, assim como ela faz em relação ao erro cometido por ela, ao matar os peixinhos vermelhos. É o amor de Bruno por Roberto, que o impulsiona a realizar suas ações na narrativa.

Assim que a narradora termina de nos contar essa tragédia fatal de amor, ela se dirige aos seus leitores novamente, com muita sensibilidade, preocupando-se com cada um deles. Mais especificamente, com as crianças: “Vocês ficaram tristes com esta história? Vou fazer um pedido a vocês: todas as vezes que vocês se sentirem solitários, isto é, sozinhos, procurem uma pessoa para conversar” (LISPECTOR, 2010, p 43).

De maneira sensível e carinhosa, Clarice demonstra o amor que tem pelas crianças ao ter o cuidado de aconselhá-las a procurarem ajuda quando as situações estiverem difíceis, ou quando se sentirem sozinhas, pois muitas crianças não recebem a atenção necessária de suas famílias, ou se sentem desprezadas pelos amigos, ou tristes por terem perdido um animalzinho de estimação. A narradora aconselha o diálogo como solução, de preferência com alguém que as compreenda e seja capaz de ajudá-las.

Depois de contar essas histórias que fariam o coração de seus leitores entristecerem junto com o de Clarice, ela decide nos levar para outra história, mas dessa vez, com o intuito de proporcionar alegria. “Bom, depois de contar uma história um pouco triste sobre a saudade da periquita, quero ficar alegre e alegrar vocês com outra história” (2010, p. 43). A narradora começa a falar, então, sobre uma ilha.

A imagem que se tem da ilha é de um lugar afastado, isolado, onde as pessoas desejam ir para descansar, ou seja, pode ser um lugar imaginário de fuga da realidade. No caso da ilha apresentada na obra há, além do mar, bichos, rede, todas as espécies de peixes, borboletas pequenas, grandes, azuis, amarelas e de todas as cores, pássaros de todas as cores e tamanhos, todas as espécies de árvores, plantas, frutas e flores, e um vento tão leve que chega a cantar.

Para apresentar todas essas características da ilha, a narradora mantém uma linguagem tão simbólica, que é possível sentir como se estivéssemos na ilha grande e mágica junto com ela, “essa ilha é um pouco encantada. Por quê? Pelo ar sempre novo, pelo capim chamado sapê que parece cantar ao vento, pela cidade das borboletas” (2010, p. 44). Clarice desenha e tece as palavras já com esse propósito: nos fazer velejar em cada detalhe desse universo maravilhoso e permitir a contemplação de cada ambiente: “Planta, se a gente pegar com jeito, as folhas delas parecem cantar. E falam com a gente. O quê? Depende de a gente estar triste ou alegre, com fome de beleza ou conversa” (LISPECTOR, 2010, p. 45).

Além disso, a partir de seu discurso literário, Lispector nos faz imaginar que tudo o que ela está narrando é a mais pura verdade: “Vocês pensam que estou inventando? Mas, se eu jurar por Deus que tudo o que contei neste livro é verdade, vocês acreditam” (LISPECTOR, 2010, p.45-46)?

Para concluir, Clarice, a narradora, retoma o que ela fez, ainda justificando-se para buscar ser compreendida: “Bem, agora chegou a hora de falar sobre o meu crime: matei dois peixinhos. Juro que não foi de propósito. Juro que não foi culpa minha. Se fosse, eu dizia” (2010, p. 48). E ela explica toda a situação, em que seu filho foi viajar por cerca de um mês e pediu que a mãe cuidasse de seus peixinhos vermelhos dentro do aquário. E ela, por ser muito ocupada e estar escrevendo histórias, simplesmente se esqueceu de dar comida aos peixes e de limpar o aquário, para eles nadarem em água limpa.

Devem ter passado fome, igual a gente. Mas nós falamos e reclamamos, o cachorro late, o gato mia, todos os animais falam por sons. Mas o peixe é tão mudo como uma árvore e não tinha voz para reclamar e me chamar. E quando fui ver, estavam parados, magros, vermelhinhos – e infelizmente já mortos de fome (LISPECTOR, 2010, p. 49).

E continua seu discurso:

Vocês ficaram muito zangados comigo porque eu fiz isso? Então me deem perdão. Eu também fiquei muito zangada com a minha distração. Mas era tarde demais para eu me lamentar. Eu peço muito que vocês me desculpem. Dagora em diante nunca mais ficarei distraída. Vocês me perdoam? (LISPECTOR, 2010, p. 49).

A narradora, além de buscar ser compreendida e justificar o seu ato durante toda a narrativa, deseja, por meio da palavra, da argumentação e da comprovação conquistar as crianças nos pequenos detalhes, para que elas não a considerem culpada ao descobrirem o motivo da morte dos peixinhos, e ratifica o poder da palavra, quando, uma vez mais, tenta se justificar pela morte dos bichinhos, pautada na ausência da linguagem, das palavras e, por isso, não conseguiram se comunicar e pedir o que desejavam: a comida. Os peixinhos não tinham voz e, por isso, foram esquecidos, nos lembrando de que aquele que não tem voz, dificilmente tem vez.

O aspecto discursivo, bem como o aspecto narrativo e, conseqüentemente, semântico da narrativa de *A mulher que matou os peixes* (1968), nos conduzem a alguns apontamentos nesse final de leitura: primeiro, podemos dizer que a obra, se levados em conta tais aspectos, se apresenta como uma espécie de peça jurídica, em que a narradora Clarice se apresenta como uma espécie de advogada em sua defesa, apontando argumentos e provas em seu favor, a fim de que, no “tribunal da vida”, seja absolvida por seus interlocutores, principalmente as crianças, incluindo os próprios filhos. Segundo, o artista é um ser social, localizado num tempo e num espaço, que tem necessidades como quaisquer outros e cria sua arte a partir da imaginação, da criatividade, da memória, da observação, da invenção, que se combinam entre si em graus variáveis, sem que ele tenha garantias das sensações que sua criação poderá provocar em cada leitor; portanto, o livro em questão estabelece vínculos com o real, aponta dados autobiográficos da autora, mas não podemos nos esquecer de que o princípio que rege o aproveitamento do real é o da modificação, pois mesmo que ele mantenha vínculos com a realidade matriz, ele recria o real e somente o contato com a obra, o diálogo leitor/texto é que pode responder a questão apresentada acima.

Nas duas obras analisadas, Clarice Lispector, a partir de uma linguagem simbólica, plurissignificativa, carregada de poeticidade, mantém o seu estilo literário, alterando o modo de narrar, mas respeitando a criança como um ser autônomo, que tem voz e vez; a autora trata a criança, como criança, ou seja, com a mesma verdade e espontaneidade que gostaria de ser tratada, pois tem o desejo de ser aceita no coração de cada uma delas, para quem sabe, quando crescerem, possam amar Clarice em suas obras para “gente grande” também.

E, neste contexto, a literatura infantojuvenil, enquanto arte da palavra simbólica e plurissignificativa, e não subserviente aos critérios da

pedagogia, se apresenta como instrumento eficiente quando permite ao leitor correr livre para a fantasia, podendo refletir sobre sua condição pessoal. Clarice Lispector, também em suas obras infantojuvenis, corrobora a literariedade de seus textos e do seu teor reflexivo, a partir de um discurso figurado, que incomoda, provoca o leitor e lhe possibilita o alargamento de horizontes necessário.

E, afinal, como disse Drummond (1944), “qual o bom livro para crianças, que não seja lido com interesse pelo homem feito?”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando a essas considerações finais, acreditamos ter cumprido o que foi proposto em nossa pesquisa: verificar, por meio de uma leitura interpretativa os procedimentos narrativos de duas obras infantis de Clarice Lispector: *A mulher que matou os peixes* (1968), e *Quase de verdade* (1978), destacando-se as possibilidades de construção estética, procedentes do relacionamento especial da linguagem com o universo infantil, o qual passa a ser visto como um precioso subsídio para a criação literária, buscando também vislumbrar os diferentes jogos com a linguagem que orientamos a leitura de tais obras que, desse modo, demarcam um lugar importante no conjunto da produção da escritora, contribuindo para a sua interpretação.

A partir do estudo apresentado neste trabalho, percebe-se a riqueza da poética clariciana também refletida em suas obras infantojuvenis. O incômodo causado pelo discurso clariciano durante a leitura de seus livros de vertente adulta se faz presente também no universo infantil, portanto, é preciso desmistificar a noção de a literatura infantil seja uma literatura menor, pois, na verdade, o subsolo da arte é um só, no caso da arte literária é a palavra simbólica e plurissignificativa.

Dessa forma, o livro, quando se é bem trabalhado com as crianças, de forma cuidadosa e mantendo o propósito de leitura crítica, livre, com uma interlocução que valorize o lugar da palavra infantil alcança seus propósitos e, certamente, encontrará o seu intento.

Além do mais, o discurso de Lispector faz da leitura um instrumento de expansão e do autoconhecimento, sendo provocativa, cativante e incômoda, proporcionando o alargamento de horizontes necessário ao bom texto literário. Um leitor de Clarice Lispector nunca termina sua leitura da mesma forma que a iniciou, pois Lispector, com seu discurso provocativo e incômodo, nos faz refletir sobre os cantos do nosso inconsciente e da existência e condição humana.

A autora, pela nossa leitura e interpretação, materializa nas obras infantis os mesmos traços simbólicos e poéticos de suas obras da vertente

adulta. De nossa leitura, depreende-se que também no universo infantil da autora é preciso um olhar cuidadoso, que enxergue para além das evidências da linha, buscando as entrelinhas do texto, pois Lispector não poupava seus leitores da complexidade da vida fossem eles adultos ou crianças. As duas obras falam de sentimentos que perpassam a condição humana, inveja, fé, perdão, frustração, medo, aceitação, tratados em uma linguagem simples, porém cuidada que permite a Clarice a conexão com seu leitor criança sem dar-lhe respostas prontas, ou receita de felicidade, já que o final feliz não surge como moral de nenhuma das duas histórias.

Além disso, manter a presença de animais em suas obras, especialmente nas obras infantis, é simplesmente materializar o sentimento de paixão que a autora carregava consigo pelos animais também. E como a maioria das crianças os adoram, ter mantido essa inter-relação entre ambos, faz com que elas, ao lerem os livros, sintam-se dentro de um universo construído especialmente para elas, em contato com a amiga e confidente, Clarice Lispector.

Deixamos aqui, portanto, o convite à leitura dessas duas obras infantis: *A mulher que matou os peixes* e *Quase de verdade*, e de outras obras da autora que tanto nos emocionam e nos fascinam.

REFERÊNCIAS

- ARÊAS, Vilma. Children's Corner. In _____ *Clarice Lispector: com a ponta dos dedos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- BARBOSA, Sonia Monnerat. *Clarice Lispector para crianças*. In: Cadernos de letras da UFF – GLC, n. 27, p. 141-157, 2003.
- BÍBLIA SAGRADA. São Paulo: Ave Maria, 181 ed, 2008.
- BOITANI, Piero. *A sombra de Ulisses*. São Paulo: Ponto perspectivo, 2005.
- BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1994.
- CANDIDO, A. No raiar de Clarice Lispector. In: _____. *Vários escritos*. 2 ed. São Paulo: Livraria Duas cidades, 1977.
- CARVALHO, Lida Vasconcelos de. *O enredamento narrativo de Clarice Lispector: a construção do referente de um novo maravilhoso nos contos para criança*: 2006. (Tese de mestrado em Literatura e Crítica Literária) Pontifícia Universidade Católica: São Paulo, 2006.
- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. 18 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

COELHO, Nelly Novaes. *Panorama histórico da literatura infantojuvenil*. 14. ed. São Paulo: Ática, 1991.

_____. *Literatura infantil: teoria-análise-didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

FILIPOUSKI, Ana Maria Ribeiro. Um espaço de hesitação da narrativa infantil: o narrador em busca de diálogo com o leitor. In: ZILBERMAN, Regina (Org). *Clarice Lispector: a narração do indizível*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1998, p. 129-144.

_____. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

FISCHER, Ernst. *A Necessidade da Arte*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

GANCHÓ, Cândida Vilares. *Como analisar narrativas*. 7 ed. São Paulo: Ática, 2003.

GENETTE, Gérard. *Discurso da narrativa*. 3. Ed. Lisboa: Veja, 1995.

GOTLIB, Nádia B. *Clarice: uma vida que se conta*. São Paulo: Ática, 1995.

IVAN, Maria Eloisa. *Um Narrador se sua criatura: uma leitura do duplo em Um sopro de vida, de Clarice Lispector*. 2015, 156 f. (Tese de doutorado em Estudos Literários) Universidade Presbiteriana Mackenzie: São Paulo, 2015.

_____. *A hora da estrela: uma narrativa especular*. Araraquara, 2001. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários). Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Araraquara/SP.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. 6. Ed. São Paulo: Ática, 2004.

LISPECTOR, Clarice. *Quase de verdade*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

_____. *A mulher que matou os peixes*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

MOISÉS, Massaud. *Dicionário de termos literários*. São Paulo: Cultrix, 1974.

MOSER, Benjamin. *Clarice, uma biografia*. Tradução de José Geraldo Couto. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

OLIVEIRA, Rejane Pimenta de. Brincadeira de narrar. In: _____ ZILBERMAN, Regina (Org). *Clarice Lispector: a narração do indizível*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1998, p.105-127.

REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina M. *Dicionário de teoria da narrativa*. São Paulo: Ática, 1988.

SÁ, Olga de. *A escritura de Clarice Lispector*. Petrópolis: Vozes, 1979.

SOUSA, Douglas Rodrigues de. *O mistério da literatura infantil em Clarice Lispector*: projeto estético, inovação e criação literária. In: Revista Travessias, v. 11, n. 2, maio/ago. 2017.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 11. Ed. São Paulo: Global, 2003

**METODOLOGIA ATIVA PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA: uma
possibilidade**Thamires Araujo Lima
ta.12062016@gmail.comSilvia Regina Viel
silviarviel@gmail.com**1. INTRODUÇÃO**

A metodologia tradicional é predominante em quase todas as instituições de ensino no Brasil, tanto na Educação Básica, quanto na Superior. Na metodologia tradicional o professor é o centro do processo e é transmissor de todo o conhecimento e o aluno é passivo, ou seja, ele apenas absorve todas as informações que o professor transmite e depois mostra sua aprendizagem através da prova.

Paulo Freire (1968) chama a educação tradicional de educação bancária, pois o professor deposita todo o seu conhecimento e depois o saca, ou seja, ele transmite todo seu estudo e experiência, o aluno absorve e depois saca esse conhecimento transmitido na prova que é aplicada. Nessa metodologia de ensino o aluno não tem voz ativa e seu potencial é subestimado.

Tanto na Matemática, quanto nas outras disciplinas, a metodologia tradicional é utilizada em instituições públicas e privadas, pois está enraizada na educação desde o século XVIII. A esta metodologia foi a melhor opção até no século XX, porém em outro cenário, assim trazendo resultados considerados positivos, na época. Portanto, com os avanços tecnológicos e múltiplas informações, surgiu a necessidade da modernização da educação, em todos os sentidos, como: estrutura das escolas, papel do professor e aluno, metodologia de ensino e conteúdos a serem trabalhados, para que se consiga caminhar junto ao progresso vivenciado contemporaneamente.

A metodologia ativa surge por volta da década de 30 para proporcionar um novo modelo de ensino, que tem como objetivo fazer com que o aluno seja construtor do seu conhecimento, assim tornando o discente ativo. Fazer inovações é necessário, pois devemos proporcionar meios que facilitem a aprendizagem do aluno e procurar maneiras de provocar dúvidas, para que ele busque informações, assim despertando seu interesse no conteúdo.

Para causar essa mudança, será necessário que o docente, deixe de ser o sujeito que “transmite” todo o conhecimento e passe a ser aquele que estimula discussões, reflexões, etc. Para que seus alunos partam em busca dessas informações, se tornando indivíduos responsáveis, críticos e reflexivos.

Isso os ajudará a construir seus próprios conhecimentos e os estimulará a irem buscar seus objetivos.

A Matemática é uma linguagem que cria um sistema abstrato, que organiza e inter-relaciona fenômenos do espaço, do movimento, de formas e de números, segundo a BNCC (2017). Dados mostram que quando o estudante discute algum tema, faz algo na prática, e ensina para o outro o que aprendeu, ele aprende muito mais. Não basta apenas ler, ouvir e observar, tem que praticar para que o ensino seja significativo.

Segundo dados do Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB), a aprendizagem Matemática não se encontra em nível desejado e as dificuldades se iniciam a partir do quinto ano do Ensino Fundamental, despertando maiores preocupações no Ensino Médio. Desde 2013 as metas não foram atingidas, e se encontram em nível baixo, no Ensino Fundamental a meta que se espera para 2021 é 5.5 e para o Ensino Médio é 5.2

Existem vários fatores que influenciam tanto na aprendizagem, quanto no ensino e fazem com que essas metas não sejam atingidas, entre eles: a falta de interesse do aluno, falta de investimento na educação, lacuna nas estruturas escolares, docente desvalorizado, etc. Para que haja melhorias, é necessário a colaboração de um todo, isto é, um esforço conjunto de vários setores, pois a educação está engrenada a vários fatores, como investimento, boa formação do professor, as metodologias de ensino, estrutura e políticas públicas da educação, interesse dos alunos, envolvimento da família, comunidade e da sociedade como um todo.

Unir a metodologia ativa e a Matemática é um desafio e uma nova experiência, que pode proporcionar motivação e engajamento aos discentes, para que tenham a possibilidade de construir seu próprio conhecimento, proporcionando a eles uma educação para a vida. O objetivo dessa pesquisa foi estudar como a metodologia funciona. Este trabalho também fez um levantamento sobre a metodologia ativa e outras metodologias no ensino da matemática

2. METODOLOGIAS E ENSINO DE MATEMÁTICA

Durante muito tempo vigorou como única possibilidade para o ensino de Matemática o uso da metodologia tradicional, que tem seu foco no professor como detentor de todo o conhecimento e no aluno como uma tábua rasa. Esse panorama passou a se modificar na década de 90, no final do século passado, com discussões acerca da resolução problemas, da etnomatemática, do uso da história da Matemática e das tecnologias como ferramentas de auxílio do professor. Passaremos então a discutir essas tendências, já discutidas por inúmeros autores, desde então.

2.1 METODOLOGIAS DE MATEMÁTICA ATUAIS

Ao discutir questões relativas à sala de aula e o cenário educacional do Brasil, um dos grandes consensos é a predominância da metodologia de ensino tradicional. Nela não há lugar para o aluno atuar, agir ou reagir. Todas as atividades são realizadas de forma individual. Não existem atividades práticas que permitam aos alunos questionarem, criarem ou construir. Geralmente, as aulas são expositivas, com muita teoria e exercícios sistematizados para a memorização.

Segundo Saviani, em um verbete elaborado por ele e disponibilizado no site da faculdade de educação da Unicamp:

A denominação “concepção pedagógica tradicional” ou “pedagogia tradicional” foi introduzida no final do século XIX com o advento do movimento renovador que, para marcar a novidade das propostas que começaram a ser veiculadas, classificaram como “tradicional” a concepção até então dominante. Assim, a expressão “concepção tradicional” subsume correntes pedagógicas que se formularam desde a Antiguidade, tendo em comum uma visão filosófica essencialista de homem e uma visão pedagógica centrada no educador (professor), no adulto, no intelecto, nos conteúdos cognitivos transmitidos pelo professor aos alunos, na disciplina, na memorização.

Ter a metodologia tradicional na educação, foi a maneira rápida que a classe que dominava naquele momento achou para, mesmo implantando as escolas para todos no ano 1934, com a nova Constituição Federal, perpetuar no poder, já que os alunos não tinham oportunidade de questionar, criticar, e ser capazes de pensarem por si só e sim submeterem-se à estrutura de poder vigente. Segundo Paulo Freire:

Seria uma atitude muito ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que permitisse às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de forma crítica” (FREIRE, 1987).

No entanto esse cenário passa a mudar com o surgimento e discussão de outras metodologias para o ensino da Matemática, como a etnomatemática, a resolução de problemas, o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC), da história da matemática e de jogos. Essas metodologias são propostas apresentadas por diversos pesquisadores e professores que tem como objetivo diminuir o fracasso escolar quanto à Matemática, e proporcionar aumento da qualidade da aprendizagem.

Para aplicar a metodologia baseada nas TIC há várias possibilidades de ferramentas, como a calculadora, celulares, computadores, projetor,

aplicativos, software, entre outros. Como nossa sociedade está em constante desenvolvimento tecnológico, Jahn e Allevato (p. 189, 2010) recorrem aos pesquisadores Borba e Penteado, que acreditam que o uso dos computadores, por exemplo, é eficiente nesta metodologia, pois possibilitam: “o enfoque experimental explora ao máximo as possibilidades de rápido feedback das mídias informáticas e a facilidade de geração de inúmeros gráficos, tabelas e expressões algébricas”. Portanto é necessário trazer o que está presente no cotidiano dos nossos estudantes, ou seja, o uso das tecnologias, pois é frequente a maior motivação dos alunos quando utilizamos essas ferramentas de ensino. Esta metodologia tem como foco o estudante, que deve ser ativo na sua aprendizagem e o professor atuará como mediador ou facilitador.

A etnomatemática é uma metodologia que tem como objetivo trabalhar com o que está no seu cotidiano, esta metodologia valoriza todo o tipo de conhecimento matemático que são válidos e ligados a tradição, cultura e sociedade. A etnomatemática busca descrever e entender práticas de populações e grupos diferenciados, além de verificar como essas práticas originam métodos. Segundo Paulus Gerdes (p. 5, 1991) “estudos etnomatemáticos analisam tradições matemáticas que sobreviveram à colonização e actividades matemáticas na vida diária das populações, procurando possibilidades de as incorporar no currículo”. Contudo, o professor também será mediador e facilitador no ensino e o aluno será o personagem principal deste processo de aprendizagem.

Trabalhar com história da Matemática no ensino é valioso, pois podemos chamar a atenção do aluno através da história de importantes matemáticos, que também foram físicos, filósofos e astrônomos. Nota-se que o auxílio dessa metodologia desenvolve atitudes e valores fundamentais ao conhecimento matemático e aproxima essa ciência, que é uma das mais antigas das pessoas comuns. Através da história iremos observar o desenvolvimento da matemática por meio da necessidade do homem para resolver problemas do cotidiano, com isso podemos relacionar o passado com o presente, mostrando onde o homem conseguiu chegar. Segundo D'Ambrósio (1999), que diz que o uso da história da Matemática no ensino de Matemática satisfaz o desejo de saber como se originaram e desenvolveram os assuntos em Matemática; proporciona grande satisfação por si só, mas também pode ser útil no ensino e na investigação; ajuda a compreender a nossa herança cultural.

O uso de jogos é uma das metodologias que muitos professores confundem, pois trabalham jogos que não estão relacionados ao conteúdo que os alunos estão aprendendo, ou seja, apresentam um jogo que é descontextualizado dos conceitos e teorias que estão sendo estudados na aula. Na verdade, usam o jogo como passatempo, desperdiçando a

oportunidade de trazer ganhos com a utilização do jogo correto. Esta metodologia proporciona benefícios aos estudantes, que vão além da construção de conhecimento, estando relacionados aos aspectos sociocognitivos, como a interação, trabalho em equipe, a cooperação, o espírito saudável de competição e estímulo de aprendizado. Vygotsky (2000) considera que os jogos potencializam o desenvolvimento na zona proximal, e da necessidade da participação efetiva dos estudantes na construção do conhecimento, como defende Kamii (1991). O jogo veio para facilitar o ensino e a aprendizagem da Matemática, assim superando os pré-conceitos por essa disciplina, com isso “para ajudar os alunos com ou sem dificuldades de aprendizagem, é preciso uma comunicação simples e clara, usando recursos didáticos que facilitem o entendimento de assuntos tão abstratos, como é o caso da Matemática” (CAMPOS, 2015, p. 14).

A metodologia de resolução de problemas, ajuda a estimular o raciocínio lógico do estudante e a interpretação de texto é outro fator central, o professor disponibilizará materiais necessários de acordo com o conteúdo que está sendo trabalhado e servirá como direcionamento e auxílio na resolução de problemas. É importante que o professor fique atento aos erros dos discentes, pois os erros irão mostrar toda análise do processo de raciocínio que levou o estudante até aquela resposta. Portanto os erros passam a ser um recurso que pode ser analisado através do conceito do problema e direcionar o professor à base da falha, em que poderá trabalhar com total precisão. O professor que irá aplicar esta metodologia irá descrever quatro pontos de fases interdependentes, da concepção de Polya (1986): Compreensão do problema, fase onde a interpretação textual é um fator central, elaboração, execução e validação do plano.

Ao observar todas as metodologias apresentadas, podemos ver que os docentes têm várias ferramentas ao seu favor, e que podemos utilizá-las para quebrar o paradigma do ensino tradicional.

As metodologias que têm sua base no Construtivismo, de Piaget, Vygotsky e Ferrero, entre outros, apresentam o conhecimento sendo construído constantemente e que a criança é autônoma na construção da sua aprendizagem. Nesta perspectiva o educador não será o detentor de todo o conhecimento, mas sim o facilitador da aprendizagem. Não menos importante será o erro do aluno, que longe de ser ruim e sim valioso nesse processo, pois não é considerado demérito, mas como experiência, ou seja, através dessas “falhas” o discente poderá voltar atrás e ajustar, pois o erro é natural, todos falham e aprendem através dessas falhas, que irão ajudar nessas experiências para a correção.

Portanto, ao buscar e entender outras metodologias, a tradicional não é a única que se precisa recorrer, pois existem diversas maneiras de conduzir uma aula. Há possibilidades de adequação e dar qualidade ao

ensino, olhando aos discentes com mais humanidade, observando que cada um aprende de uma maneira e que há que se proporcionar vários meios de ensino.

3. METODOLOGIA ATIVA

Regularmente estamos refletindo e incorporando as inovações que tem surgido rapidamente e com isso estamos modificando o mundo, ou seja, mudando fábricas com equipamentos novos, a área rural com máquinas potentes e melhores, o homem conseguiu deixar todas as informações fluírem com um acesso mais rápido, assim podendo tomar decisões velozmente e simultaneamente. No que se refere a educação, antes disso tudo, vários pesquisadores como Paulo Freire, John Dewey, Vigotsk, Piaget e Vasconcelos, já olhavam com a perspectiva de providenciar mudanças e avanços no ensino.

Como já citamos na seção anterior temos vários tipos de metodologias de ensino e uma delas é a ativa, porém ela é uma ferramenta pouco conhecida e utilizada em todas as instituições de ensino, e é vista com mais frequência nos cursos de Medicina, Psicologia e Enfermagem, e na área de saúde.

Desde a década de 30, vários estudiosos tentaram implantar essa metodologia, que inicialmente teve o nome de Escola Nova, este movimento foi dirigido por Fernando de Azevedo e por mais 26 educadores, com o objetivo de modernizar a relação ensino-aprendizagem.

Nesta escola o ensino era baseado na metodologia ativa, tinha como base realizar as atividades respaldadas na realidade no aluno e foi criada para contrapor o ensino tradicional e evidenciar que os estudantes são capazes de resolver os problemas sozinhos, aperfeiçoando e adquirindo experiências para quando saírem da escola possam ser cidadãos e profissionais capacitados, responsáveis, criativos e saberem trabalhar coletivamente.

Uma das maiores influências sobre a metodologia ativa foi o pesquisador John Dewey, segundo o filósofo a criança “já é intensamente ativa e a incumbência da educação consiste em assumir a atividade e orientá-la” (1899, p. 25). Ele acreditava que as crianças deviam ser estimuladas para desenvolverem suas habilidades, assim pondo suas ideias em prática e deixando com que o instinto curioso da criança se manifestasse para que ela fosse adiante em suas experiências.

No Brasil foi realizado o Manifesto em 1932, por título “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova - A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo”, que é um documento escrito e assinado por 26

educadores, dentre eles Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Cecília Meireles, entre outros. Este documento tinha como um de seus objetivos contrapor-se ao ensino tradicional e tornar o aluno o centro do processo educativo e o professor como facilitador da sua aprendizagem. Salienta-se que seu objetivo era de despertar a curiosidade do menino e menina, dando valor às experiências, iniciativa e criatividade de cada um individualmente, pois nem todos aprendem da mesma maneira.

O educador John Dewey foi o primeiro a elaborar teorias sobre o ensino ativo, a “Escola Nova deve se dar pela ação e não pela instrução. Para ele essa concepção tem que ser uma experiência concreta, ativa e produtiva em cada um” (GADOTTI, 1996, p. 143). Assim, acreditava-se que o estudante aprende na prática, buscando as soluções dos problemas propostos e com isso adquirindo experiências.

Alguns autores relatam como foi a época e João Carlos da Silva é um deles:

No Brasil, os ideais republicanos nasceram inspirados nas ideias positivistas de educação, marcadas pela crença sistemática nas políticas educacionais como mola propulsora para o progresso. A educação estava sempre presente nos discursos políticos, sendo sempre apontada como a chave para atingir o pleno desenvolvimento. A rigor, desde 1870, a liberdade, a laicização, a expansão do ensino e a educação para todos eram bandeiras levantadas pela burguesia nascente no Brasil (SILVA, 2007, p.03).

Na década de 30, aconteceram muitas mudanças no país, como entrada de um novo presidente, expansão do café, urbanização e progresso da indústria. Com isso foi evoluindo a situação econômica, porém as questões sociais e políticas, começaram a afetar a visão intelectual da nação brasileira, então acharam que deveria ocorrer uma mudança na educação, pois acreditavam que a educação deveria acompanhar o que estava acontecendo na época.

Portanto as pessoas começaram a sair da zona rural e foram em busca de uma condição melhor nas cidades, ou seja, indo para os centros urbanos e para que tudo ocorresse como desejavam a educação era a garantia para que o país desenvolvesse conforme o queriam.

Esse processo da Escola Nova, foi um marco histórico importante, pois foi o momento em que educadores se reuniram para mudar o ensino, propuseram implementar escolas públicas, que garantiriam educação para todos (sem exceção), oferecendo ensino de qualidade. O Manifesto (1932) expressava que o ensino deveria ser atualizado de acordo com o momento em que se estávamos vivendo, porém a barreira não estava apenas na educação, mas também na escassez dos planos governamentais.

Portanto a Escola, e os professores que participaram desse manifesto, deixaram legados sobre o ensino ativo que passou a ser discutido

recentemente, visto que está surgindo a necessidade de propor metodologias que vão além da memorização e repetição, que olhem para o aluno e vejam que cada um tem suas características, para que possamos atender de acordo com sua essência natural e individual.

Sabemos que podemos ensinar, mas quem garante que o estudante aprendeu? Isso ocorre diariamente dentro da sala de aula, pois de acordo com a metodologia tradicional a convicção de ensinar é explicar ou dar uma “palestra” sobre algum conteúdo numa aula expositiva, e maioria dos docentes realizam desta maneira, por ser o modelo que culturalmente é utilizado.

Portanto o verbo ensinar, traduzida para o latim *insignare*, significa indicar, marcar com um sinal ou apontar uma direção, que teria que ser de vida, procurar e ascender para o conhecimento. Com isso podemos observar que o ensinar vai além do que imaginávamos, ele é algo que o discente levará para toda a vida, isso irá refletir no seu futuro e/ou no seu dia a dia.

Dewey (1978), dizia que entre a vida e a educação não há separação, pois ele justifica que o aluno já está vivenciando situações que fazem parte da vida tanto fora, quanto dentro da escola, ou seja, os discentes não estão sendo treinados para a vida no momento que estão na escola, pois ele está vivendo mesmo não estando no ambiente escolar. Segundo o pesquisador “A educação torna-se, desse modo, uma ‘contínua reconstrução de conhecimento’” (Dewey, 1989, p.7)

Há também uma diferença entre os verbos aprender e apreender. O aprender significa passar a ter conhecimento sobre, prender na memória por meio de estudo, receber informação, etc. E o verbo apreender, do latim *apprehendere*, significa compreender, entender, conceber, perceber, tomar, agarrar, apoderar-se. Vemos que ele é um verbo que contém ações que temos que agir, exercitar, informar, entre outros.

Com isso, podemos ver que a aprendizagem do discente deve ser ativa, em que deve ser participativo, ter “fome” do conhecimento, o professor deve instigá-lo, estimulá-lo, fazer com desperte seu interesse, que provoque uma reação em que ele irá atrás dos estudos. Esse incentivo do professor na vida do aluno é muito importante, não é somente relacionado a metodologia e sim a questão humana, em que podemos abrir os olhos dos discentes, mostrar novos caminhos.

Para que isso ocorra, o modelo tradicional de ensino evidencia que o aluno será apenas passivo, estará em um ensino mecânico, Freire se posiciona:

A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência de objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso,

que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção. (Freire, 2011, p. 67).

A metodologia ativa pode contribuir para o ensino, como fazer o estudante pensar, questionar, ser independente na busca de informações, agir coletivamente, e dá a oportunidade para mostrar suas opiniões e contribuir com discussões em sala de aula. Principalmente nessa metodologia ele será um ser ativo, ou seja, mais participativo e protagonista da sua aprendizagem.

Entretanto o aluno chega na sala de aula com saberes prévios, que devem ser somados às novas aprendizagens, e assim consolidados como novas construções de conhecimentos. Isso ocorre por meio de uma metodologia dialética, que concebe o homem um ser ativo e que se relaciona, onde o conhecimento é construído por ele a partir da sua relação com os outros e com o mundo (Vasconcelos, 1995).

A metodologia ativa também se destaca por focar na "Problematização" e "Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)". Problematizar tem como significado ter capacidade de resolver problemas ou conflitos específicos que o problema conduz.

Através da problematização, os conceitos que o estudante construir serão acrescentados a sua estrutura cognitiva, propiciando conseqüentemente a descoberta de outros novos conceitos.

A ABP e a Problematização, levam o aluno a ter dúvidas, contraposições e conflitos psicológicos segundo Dewey (2002), elas são possibilidades no processo de aprendizagem, pois ajudam os(as) meninos(as) a serem mais ágeis com mudanças, a ter criatividade e a capacidade de enfrentar diversos problemas quando se tornarem profissionais.

Nesta metodologia inicialmente os estudantes ficam perdidos, pois não estão acostumados a serem responsáveis pela sua aprendizagem. A mudança de papel é o que é mais exigido desse aluno, que deve ser capaz de solucionar problemas, propor questionamentos, analisar soluções, ter capacidade de trabalhar em conjunto e trocar informações.

Na metodologia ativa quando falamos que o discente será autônomo, muitos confundem, pois acreditam que o aluno não precisará do professor ou que ele terá uma posição acima do mestre, mas quando tratamos de autonomia Berbel (2011, p.29), esclarece que é fundamental:

O engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos de processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro.

O aluno com essa metodologia passará a ter uma postura ativa, pois irá exercitar posições críticas e construtivas, não podemos esquecer que o

professor será significativo para auxiliar o aluno a ser autônomo e motivado, pois sem a figura do docente para dar apoio o método ativo não ocorrerá. Segundo Paulo Freire (2015, p.29):

Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor de frases e de ideias inertes do que um desafiador.

Portanto, ensinar não é transmitir conhecimento de forma passiva, mas instigar o aluno, fazer com que ele reflita, questione, mostre seu ponto de vista, compreenda o que está sendo proposto, com isso respeitando a autonomia e dignidade do outro. O professor que escolhe trabalhar com a metodologia ativa, assumirá um papel diferente daquele optar pela tradicional.

Contudo, pode-se dizer que a metodologia ativa volta-se mais para os estudantes, e que ela busca a humanização, fazendo com que o professor observe as características dos estudantes, suas competências e dificuldades. Também, podemos dizer, que a metodologia ativa viabiliza o processo de ensino-aprendizagem, onde todos devem aprender tanto individual quanto coletivamente, chegando ao ponto dos estudantes compartilharem com colegas seus aprendizados, assim ajudando aquele que tem dificuldade.

4. METODOLOGIA ATIVA PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA

A Matemática é a mais antiga das ciências e carrega consigo uma grande carga de formalismo e rigor. Juntando essas características a história do ensino no Brasil, presenciamos até hoje, a predominância do ensino da Matemática com a metodologia tradicional.

A Matemática era considerada um “bicho de sete cabeças”, porém com o surgimento e adaptação desta disciplina às diversas novas metodologias que foram surgindo, como jogos, resoluções de problemas, etnomatemática, tiveram a oportunidade de ajudar os discentes sanar uma grande parte de suas dificuldades. Contudo, agora temos mais uma possibilidade que é a metodologia ativa, que também será analisada e comparada às outras já estudadas.

Portanto, unir a metodologia ativa e a Matemática será um desafio, já que não é fácil sair dos velhos hábitos e adquirir outros. Mas como os seres humanos são seres que se adaptam muito rápido ao novo, modificando e/ou melhorando tudo ao seu redor, diante da necessidade de constante evolução, a sala de aula não pode ser um espaço diferente.

Na apresentação das metodologias no item 2, pudemos observar que várias delas têm características comuns: buscam pôr o estudante como agente

ativo na sua aprendizagem, e o professor será o mediador ou facilitador do aprendizado.

Como já apresentamos, a metodologia ativa irá pôr o aluno no centro do processo, entretanto o discente terá oportunidade de tentar resolver problemas sozinho ou em grupo, e apresentará ao professor as possíveis soluções, o importante nesse processo não é o erro ou acerto e sim se ele entendeu aquele determinado problema e o seu desenvolvimento, pois através disso ele adquirirá experiências errando ou acertando.

O importante em unir a metodologia ativa à matemática é que os alunos poderão trabalhar em grupo, assim discutindo, questionando um ao outro, buscando maneiras de resolver os problemas, e com isso começarão a dividir suas ideias com outras pessoas, compartilhando sua opinião e respeitando a opinião do próximo, e juntos terão que chegar em uma solução, ou seja, essa é uma forma de fazer com que eles aprendam a trabalhar em conjunto.

De acordo com Edgar Dale (1969), que criou a Pirâmide do Aprendizado, os alunos após duas semanas tendem a lembrar 10% do que leram, 20% do que ouviram, 30% do que viram, 50% do que viram e ouviram, 70% do que disseram e 90% do que disseram e fizeram. Portanto com a participação ativa dos alunos a aprendizagem é maior:

Figura 1 – Título



Fonte: disciplinas.usp.br/pluginfile.php/4273831/mod_resource/content/1/Cone%20de%20Aprendizagem%20-%20Edgar%20Dale.jpg

Para a implementação dessa metodologia, cada professor teria no máximo quinze alunos, e não trabalharia de forma expositiva, e sim apresentaria problemas ou casos aos estudantes, que divididos em equipes,

buscariam entender, analisar e apresentar possíveis soluções. Todas as referências teóricas sobre os assuntos envolvidos no caso ou problema apresentados seriam dadas pelo professor, e estudadas de forma autônoma pelos estudantes, fora da sala de aula.

Para isso o papel do professor é importante nesse processo pois ele irá preparar ou criar programas ao nível que os alunos estão e criará avaliações capazes de confrontar o desenvolvimento cognitivos dos estudantes. Portanto, Morgado (1986) diz que:

“O papel do professor é fundamental na perspectiva de uma pedagogia piagetiana, uma vez que lhe cabe a tarefa de criar os programas adaptados ao nível operatório dos seus alunos, bem como encontrar métodos de avaliação flexíveis que procurem analisar o desenvolvimento intelectual e autonómico da criança.” (Morgado, 1986, p.90).

O PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), aponta que o letramento matemático vai além do ler e escrever, portanto o letramento diz respeito a capacidade do aluno de utilizar seus conhecimentos, raciocinar, analisar, ter uma boa comunicação, que leva a se expor, resolver e interpretar os problemas de inúmeras maneiras. Com relação a Matemática, entende-se:

[...] capacidade de um indivíduo identificar e compreender o papel que a Matemática desempenha no mundo real, de fazer julgamentos bem fundamentados e de usar e se envolver na resolução matemática das necessidades de sua vida, enquanto cidadão consciente, construtivo e reflexivo (OCDE, 2013, p. 21).

Portanto, o aluno tem que ter capacidade de resolver os problemas propostos, pois a partir do momento em que começa a ser ativo ou entra em ação, ele irá aprender atuando no seu processo de aprendizagem. Assim, afirma Paulo Freire que “o conhecimento só pode ser desenvolvido na própria ação do indivíduo” (2001, p.51).

Como vimos as metodologias Resolução de Problemas, Jogos e Uso de Tecnologias, tem o interesse de colocar o aluno como ser ativo, ou seja, querem que o aluno vá além do esperado, que desenvolva sua autonomia, senso crítico, iniciativa, engajamento, participação, e o professor seja mediador do conhecimento e facilitador. É evidente que estas metodologias se opõem a tradicional, mas apresentam muita afinidade com a metodologia ativa.

Algo que temos pensando durante este estudo é que podemos trazer as outras metodologias para se unirem com a ativa. Como todas traçam o mesmo objetivo, mas usando ferramentas distintas, temos a oportunidade de apresentar aulas diferenciadas e que culminarão com a formalização dos conceitos e conteúdos da disciplina, mas proporcionará diversas maneiras de aprender e o aluno terá mais interesse pela Matemática.

O que ficou evidente durante dos estudos realizados é que hoje essa metodologia não é aplicada na sala de aula de matemática, com raríssimas exceções, em escolas privadas.

5. CONSIDERAÇÕES

Durante os estudos realizados ficou evidente a utilização da metodologia ativa em meios universitários, e principalmente em cursos voltados a área da saúde. Tais espaços tem características muito específicas no que diz respeito a relação ensino-aprendizagem.

Não foram localizados trabalhos acadêmicos voltados à metodologia ativa para o uso em salas de aula de matemática na educação básica, com exceção de raríssimas escolas particulares muito pontuais no país.

As escolas ainda não apresentam estrutura para o desenvolvimento de aulas baseadas na metodologia ativa, porem teremos que providenciar maneiras que nos possibilitarão utilizá-la, modificando essa estrutura para adaptar um docente para trinta ou mais alunos.

Seria proveitoso trazer a metodologia ativa para sala de aula, pois seria uma nova chance de mudar o ensino, bem como a qualidade do aprendizado dos alunos. Com a ajuda e comprometimento do governo e da sociedade, melhorar as estruturas escolares para proporcionar educação para todos, com vista a melhorar a qualidade de vida. Importante que para tais mudanças seriam necessários docentes capacitados, com bagagem farta, o que envolveria também as instituições de ensino superior, para preparem os futuros professores para a vida profissional e social, mostrando a realidade do mundo e capacitando para além dos conteúdos, mas também ao compromisso social.

A escolha do tema desta pesquisa está relacionada a um interesse pessoal da pesquisadora por outros tipos de metodologia, pois esta tem a consciência da necessidade de aulas com os métodos construtivistas, para levar para o aluno situação de aprendizagem motivadoras e interativas. Sabemos que precisamos de mais auxílios para conseguir levar a metodologia ativa para as escolas, mas que estas podem ter impactos positivos.

Contudo, isso é o que esperamos que aconteça em nosso país, pois precisamos de uma educação que proporciona valores, integridade, responsabilidade, autenticidade e comprometimento com nossos alunos, pois eles precisam que damos oportunidade de crescerem sozinhos, de terem a capacidade de resolver seus problemas e serem críticos, tendo voz ativa.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando de. **Novos Caminhos e novos fins**. 3 ed. Vol. VII. São Paulo: Melhoramentos.

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf.

BERBEL, Neusi. **As metodologias e promoção da autonomia dos estudantes**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, 8|p. 25-40, jan./jun. 2011.

BRASIL. Lei nº 46/86, de 14 de outubro de 1986. Lei de Bases do Sistema Educativo. 1986.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. *A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo*. Porto Alegre: Penso, 2018.

CORTELAZZO, Angelo Luiz et al. **Metodologias ativas e personalizadas de aprendizagem**: para redefinir seu cardápio metodológico. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.

DALE, E. *Métodos audiovisuais no ensino* (3ª ed.). Nova York: Dryden Press, p. 108, 1969.

DAUGUSTINE, Charles H. *Métodos modernos para o ensino da matemática*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S/A, 1968.

DELORS, Jaques (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DEWEY, John. **Vida e educação**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DIESEL, Aline. BALDEZ, Alda Leila Santos. MARTINS, Silvana Neumann. **Os princípios das metodologias ativas de ensino**: uma abordagem teórica. Revista THEMA, Lajeado/RS, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina Costa. *Metodologias inov-ativas: Na educação presencial, a distância e corporativa*. 1º ed. Saraiva, 2018.

FILHO, Lourenço. **Introdução ao Estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea**. Rio de Janeiro: EdUERJ: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 51ªed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERDES, P. *Etnomatemática*. Cultura, Matemática, Educação. Instituto Superior Pedagógico. Maputo, 1991.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2013). São Paulo: Fundação Santillana/Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

JAHN, Ana Paula. ALLEVATO, Suely Gomes (Org.). *Tecnologias e educação matemática: ensino, aprendizagem e formação de professores*. Recife: SEBEM, 2010.

JÓFILI, Zélia. Piaget, Vygotsky, Freire e a construção de conhecimento na escola. **Educação: Teorias e Práticas**. v. 2, n. 2, p. 191-208, dez 2002.

KAMII, Constance. DEVRIES, Rheta. *Jogos em Grupo na educação infantil*: implicações da Teoria de Piaget. Tradução de Marina Célia Dias Carrasqueira. 1. ed. São Paulo: Trajetória. Cultural, 1991

LIMA, Lauro de Oliveira. *Piaget para principiantes*. São Paulo: Summus, 1990.

MASETTO, Marcos. **Didática**: a aula como centro. São Paulo: FTD, [s.d.], 1996.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: As abordagens do processo. – São Paulo: EPU, 1986.

MORGADO, L. M. A. (1986). *Aprendizagem operatória: a conservação das quantidades numéricas*. Universidade de Coimbra.

POLYA, G. **A arte de resolver problemas**. Primeira reimpressão. Tradução e adaptação de Heitor Lisboa de Araújo. Rio de Janeiro: Interciências, 1986.

SILVA, Andreza Regina Lopes da; BIEGING, Patrícia; BUSARELLO, Raul Inácio. *Metodologia ativa na educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017.

SILVA, João Carlos da. **História da Educação**: o tema da escola pública no manifesto dos pioneiros da educação nova. Agosto de 2007, UNIOESTE, Campos Cascavel. Disponível em:
http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/semiseminario/semiseminario8/_files/BnGbEqC.pdf . Acesso em 01/06/2020.

VASCONCELOS, C. Construção do conhecimento em sala de aula. São Paulo: Série Cadernos Pedagógicos do Libertad, no. 2, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio ; ROMÃO, José Eustáquio (Orgs.). **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar; tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, p. 90-109, 1998.

**MILLÔR FERNANDES E A CONSCIÊNCIA DISCURSIVA: uma análise
bakhtiniana da crônica “Sobre a ideia de punição”**

Eduardo Vieira de Carvalho
eduardovieiradecarvalho@gmail.com

Ana Lúcia Furquim Campos-Toscano
anafurquim@yahoo.com

1. INTRODUÇÃO

Objetiva-se compreender, no presente artigo, o discurso crítico-intelectual de Millôr Fernandes presente em sua crônica produzida para o tabloide semanário *O Pasquim* e intitulada “Sobre a ideia de punição” por intermédio das reflexões discursivas propostas pelo Círculo de Bakhtin, especialmente sobre dialogismo e formação da consciência sócio-discursiva por meio das palavras autoritárias e persuasivas. Com efeito, a perspectiva teórico-reflexiva oportunizada pelo filósofo da linguagem russo facultou conceber a crônica milloriana como um enunciado profundamente dialógico que se engendra enquanto uma réplica centrífuga que contesta, problematizando intelectualmente, as vozes de seu período que falavam, de maneira centrípeta, banal e irrefletidamente, sobre o conceito de punição e o próprio ato de punir.

Nesse sentido, busca-se entender como se engendra o arranjo discursivo milloriano em relação às reflexões de Bakhtin que, presentes em seu texto intitulado *O Discurso no Romance*, dispõem sobre a natureza das palavras autoritárias, de natureza centrípeta, e persuasivas, de natureza centrífuga, bem como o modo pela qual elas são assimiladas pelo sujeito e quais as consequências de suas assimilações no tocante à formação da consciência socioideológica do indivíduo. Nessa lógica, procura-se demonstrar como se forma discursivamente o enunciado milloriano, como se perfaz sua dialogicidade constitutiva e quais os efeitos produzidos por ele sobre a formação da consciência discursiva do indivíduo que o assimila.

Desse modo, destaca-se que o esforço em conceber a crônica de Millôr Fernandes enquanto enunciado centrífugo revela não só os efeitos de sentido provocados por seu arranjo discursivo pluralizado e transdisciplinar, mas também como ele se elabora enquanto uma réplica crítica, intelectual e questionadora dos discursos oficiais, desvelando a real complexidade do ato punitivo.

2. O PASQUIM E MILLÔR FERNANDES

Inspirado no crítico-humorístico semanário *A Carapuça*, sob a égide da contracultura e consubstanciado em valores progressistas, *O Pasquim*

foi fundado no Rio de Janeiro por iniciativa dos jornalistas Tarso de Castro, Sérgio Cabral, Carlos Prósperi, junto com os cartunistas Jaguar (Sérgio Jaguaribe) e Claudius Ceccon. Impresso na forma de tabloide, foi um adversário destemido, ferino e debochado do autoritarismo militar – o qual, na época, estava em seu ápice -, dos valores conservadores e tradicionalistas da burguesia carioca, bem como dos representantes do *establishment* e da imprensa convencional. Caracterizado principalmente pela defesa da liberdade, da democracia e dos valores progressistas, *O Pasquim* era composto por membros que conjugavam, em suas produções jornalísticas, intelectualidade e humor, ora de maneira equilibrada, ora com maior predominância de um, ora com maior predominância de outro. Assim, com sua produção alicerçada nos ideais de democracia e liberdade, os membros do tabloide semanário desaprovaram e criticaram os edifícios ideológicos oficiais da época, sobretudo os representantes do recrudescido moralismo da burguesia, do convencionalismo jornalístico e do autoritarismo estatal. Nessa lógica, articulando política, humor – em seus mais diversos matizes -, valores morais e críticas sociais, *O Pasquim*, insuflado de um ânimo iconoclasta, transformou-se em uma verdadeira pedra no sapato de seus adversários (BRASIL, 2012).

No tocante à desobediência aos padrões convencionais dos jornais da época, faz-se oportuno ressaltar tanto a linguagem utilizada, de natureza marcadamente coloquial, seu formato de tabloide e a opção por um jornalismo livre e crítico. A respeito dessas duas últimas características,

Em sua trajetória de vida, *O Pasquim* caracterizou-se como um dos principais periódicos da imprensa alternativa, conhecida popularmente como imprensa nanica, em razão do formato tabloide a que era usualmente identificada. O termo “nanica” foi cunhado e popularizado por publicitários que, por um curto período de tempo, se encantaram por esta imprensa despojada. É um termo que remete também a um caráter “infantil” do jornalismo crítico e independente, visto como criança rebelde que não media palavras diante dos jornais “adultos”, ou seja, da grande imprensa (BRASIL, 2012, p. 160).

Já no que diz respeito ao tipo de linguagem empregada pelo semanário, destaca-se o marcante tom da oralidade e de expressões informais e gírias – muitas delas, inclusive, originadas no jornal, como, por exemplo “putzgrila” (BRASIL, 2012). Evidencia-se, ainda, nessa lógica, a inovação do jornal em relação às entrevistas. De fato, harmonizado com a linguagem espontânea e descontraída, *O Pasquim*, deliberando em vista de manter a maior informalidade e oralidade possíveis, optou por transcrever as entrevistas como uma mais ou menos longa conversa, sem fazer uso do copidesque (FGV, 2020).

A não utilização do recurso do copidesque se deu já na primeira tiragem; a transcrição da entrevista com o jornalista Ibrahim Sued foi feita sem a revisão então tida como absoluta pelos jornais. Foi uma revolução no meio jornalístico:

A entrevista então foi publicada com a naturalidade, o despojamento e a descontração de um papo entre amigos, e assim, nas palavras do próprio Jaguar, *O Pasquim* começou a 'tirar a gravata' do jornalismo brasileiro (HYPENESS, 2020, online).

Nessa lógica, a oralização do texto jornalístico ensejou um alargamento do alcance do jornal, tornando-o mais popular. Assim, o estilo de linguagem adotado pelos membros do *Pasca*, como era chamado, possibilitou um mais amplo alcance e maior receptividade junto à comunidade de leitores (BRASIL, 2012). A estratégia tornou-se ainda mais autêntica e pertinente quando conjugada com a busca de cumplicidade e solidariedade do jornal com o público que apoiava suas críticas.

O corpo dos membros de *O Pasquim* expandiu-se depressa. Depois de fundado o jornal, rapidamente agregaram-se a ele nomes de peso, como Paulo Francis, Ziraldo e Millôr Fernandes. Em menos de seis meses, chegaram, dentre outros, Henfil, Luiz Carlos Maciel e Ivan Lessa. Nota-se, portanto, que a *Patota* (como era debochadamente chamada pelos próprios membros) era composta por gigantes do jornalismo e do cartum nacional.

Como observa Brasil (2012), pairava, entre os integrantes de *O Pasquim*, um clima de feliz amizade e igualdade; nesse contexto, no qual embora ainda formalmente houvesse editores, não havia alguém que ocupasse a função de chefia e comando dos colaboradores, de modo que inexistia uma determinação editorial que se impusesse hierarquicamente. A própria seleção do trabalho dos membros, entre artigos e desenhos, era feita em grupo – o qual, notada e orgulhosamente conhecido como boêmio, reunia-se mais frequentemente em bares que em sua própria sede editorial.

A boemia, aliás, conjugada com a intelectualidade e o engajamento esquerdista de seus membros e o espírito carioca, era símbolo do tabloide crítico-humorístico. O grupo que compunha *O Pasquim*, fundado e erigido nesse clima descrito, possuía como segredo do sucesso uma linguagem que, não obstante despojada, brincalhona, era carregada de reflexões políticas, referências intelectuais e comentários crítico-satíricos. Esse clima boêmio e festivo que afluía entre os membros, a linguagem cômica-crítica, combinadas com a ausência de uma linha editorial hierarquicamente definida, bem como de um direcionamento ideológico pré-determinado, facultou aos seus membros originalidades particulares discursivas que alcançaram e tremeram os edifícios ideológicos oficiais da época (BRASIL, 2012).

É justamente nesse contexto ideológico discursivo que se dá a produção das crônicas millorianas. Com efeito, as contribuições de Millôr para o tabloide semanário revelam, cada uma a sua maneira, a intelectualidade, o humor e o senso crítico do cronista. Na crônica, *corpus* deste artigo, em especial, revela-se toda a engenhosidade discursiva de Millôr ao lançar seu raio enunciativo deliberadamente ao envoltório ideológico que, saturado de

apreciações, valores, critérios e juízos, circunda a ideia de punição – tomada enquanto conteúdo temático de seu enunciado. Nessa lógica, a fim de se compreender como se engendra o enunciado de Millôr e quais suas consequências discursivas, as próximas linhas serão dedicadas a refletir, ainda que brevemente, sobre a concepção de dialogismo.

3. DO DIALOGISMO

O conceito de dialogismo apresenta-se tanto como um núcleo fundante quanto como um fio condutor na produção filosófica linguística de Mikhail Bakhtin. Com efeito, pode-se dizer, em um primeiro momento, que as reflexões de Bakhtin sobre a intrínseca constituição dialógica da língua constitui-se como uma teoria principiológica que origina, de uma ou outra maneira, outras reflexões do autor, como as que concernem aos gêneros do discurso, ao romance – e sua distinção discursiva em relação à poesia –, à heteroglossia (bem como à heteroglossia dialogizada), à polifonia, à formação da consciência socioideológica e ao fenômeno da carnavalização.

Umbilicalmente ligada à essa dimensão genética exercida pelo princípio dialógico no todo da obra do filósofo da linguagem, está sua função unificadora, a qual ocorre justamente na medida em que, dando origem, em maior ou menor medida, às outras reflexões de Bakhtin, a ideia de dialogismo as atravessa, as percorre, estabelecendo um verdadeiro todo orgânico e sistemático de sentido. Desse modo, pode-se dizer que a orientação dialógica da língua ocupa um lócus privilegiado no complexo raciocínio bakhtiniano, não só dando origem a outras ideias e concepções, mas dialogando, contínua e incessantemente, com elas, de modo a conferir unicidade ao pensamento do filósofo. Apesar de toda a complexidade e magnitude do pensamento dialógico bakhtiniano, ater-se-á, aqui, em vista da estrutura composicional do presente trabalho, somente a breves e panorâmicas considerações.

Para Bakhtin, a língua, em sua esfera real de uso, isto é, na comunicação humana, perfaz-se na forma de enunciados, os quais, podendo ser orais ou escritos, são “concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2011, p. 261). São justamente os enunciados, enquanto unidades reais da comunicação discursiva, que são dialógicos, de forma que entre eles surgem relações dialógicas.

Conceituar os enunciados como constitutivamente dialógicos significa afirmar que cada enunciado proferido por um sujeito carrega em si ressonâncias e reverberações de enunciados anteriormente emitidos numa mesma esfera de comunicação discursiva, de modo que o enunciado proferido dialoga, em sua própria constituição, com os enunciados anteriores, com os quais está ligado. Sendo assim, cada enunciado deve ser entendido, antes de

mais nada, como uma atitude responsiva em relação aos enunciados que o precederam em uma dada esfera da comunicação discursiva. Deve-se, ainda, ler a expressão “atitude responsiva” da maneira mais ampla o possível, de modo a entender que o enunciado proferido entra em relação dialógica com os outros com os quais está constitutivamente ligado, tanto rejeitando-os, quanto confirmando-os, completando-os etc.

Nesse sentido, comenta Zoppi-Fontana (2015, p. 111) que

As relações dialógicas, que, segundo Bakhtin, definem o acontecimento da linguagem são relações de sentido que se estabelecem entre enunciados produzidos na interação verbal. Nesse sentido, o conceito de dialogismo sustenta-se na noção de vozes que se enfrentam em um mesmo enunciado e que representam os diferentes elementos históricos, sociais e linguísticos que atravessam a enunciação. Assim, as vozes são sempre vozes sociais que manifestam as consciências valorativas que reagem a, isto é, que compreendem ativamente os enunciados.

Irrompe, sob essa perspectiva, a necessária tomada de posição do enunciado em face aos demais, de modo que ele nunca pode ser tido como neutro, isto é, nunca pode se isentar de se posicionar. Uma vez que ele se dá em relação aos outros enunciados, ocupa necessariamente uma posição definida na esfera comunicacional discursiva, o que enseja a afirmação de que

é impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2011, p. 297).

Ora, desse modo, ao sempre se relacionar com enunciados alheios anteriores, o enunciado possui uma natureza intrinsecamente ideológica, a qual se manifesta não só em razão de seu conteúdo semântico-objetual (sobre o que se fala), mas na própria relação dialógica que ele estabelece com os outros enunciados, posto que, respondendo-os, posiciona-se em face deles. Pode-se afirmar, assim, que por mais que a intencionalidade do enunciado de um dado autor esteja concentradamente direcionada ao seu objeto (conteúdo semântico objetual), essa não pode deixar de também ser uma réplica aos outros enunciados que também já falaram sobre aquele dado objeto.

Desse modo, ao enunciar, o sujeito do discurso inexoravelmente também se refere a outros enunciados que se referiram – cada um à sua maneira – ao objeto que constitui o núcleo semântico-objetual de sua enunciação. Sendo assim, o filósofo da linguagem destaca que o enunciado é sempre dotado de responsividade em relação aos outros enunciados da comunicação discursiva da esfera da atividade humana em que se encontra, responsividade essa que pode se manifestar “na totalidade do sentido, na totalidade da expressão, na totalidade do estilo, nos matizes mais sutis da composição” (BAKHTIN, 2011, p. 298).

Bakhtin (2011), nessa continuidade, ao afirmar que o enunciado é repleto de tonalidades dialógicas, destaca que qualquer enunciado, ao ser examinado mais detidamente, apresenta-se complexo, multiplanar, com uma espécie de profundidade causada pelas múltiplas vozes de outros enunciados que se ligam a ele. O exame do enunciado concreto, sendo assim, revela uma diversa gama de enunciados dos outros, de alteridade discursiva, seja ela semilátente ou latente.

A complexidade e a multiplanaridade, portanto, são características que surgem quando se examina o enunciado concreto na cadeia discursiva, ou seja, quando se compreende a língua na interação humana, buscando auscultar as vozes que estabelecem relações dialógicas com o enunciado de um dado sujeito. Nesse sentido, Bakhtin (2011) destaca que, na medida em que se estuda a língua na interação humana, que se toma e se analisa o enunciado concreto, que se compreende as tonalidades dialógicas do enunciado, conclui-se que o enunciado é, inexoravelmente, um elo constitutivo da cadeia da comunicação discursiva, estabelecendo sempre relações de sentido (dialógicas) com os outros enunciados da mesma esfera da atividade humana³.

Bakhtin (2011), sob essa perspectiva, evidencia que, sendo o enunciado um elo na vasta e complexa rede da comunicação discursiva, estando necessariamente vinculado aos demais enunciados que se referem ao mesmo objeto - estabelecendo relações dialógicas com esses - em sua própria constituição, nos seus limites, reflete (e refrata) “o processo do discurso, os enunciados do outro, e antes de tudo os elos precedentes da cadeia” (BAKHTIN, 2011, p. 299). Todo esse caminho percorrido pelo autor, refletindo sobre a natureza constitutiva do enunciado, da língua tomada em seu uso concreto, real, ou seja, da língua na interação humana, leva, ao fim e ao cabo, à conclusão de que o conteúdo semântico objetual do discurso de um interlocutor (seja esse conteúdo qual for),

Não se torna pela primeira vez objeto do discurso em um dado enunciado, e um dado falante não é o primeiro a falar sobre ele. O objeto, por assim dizer, já está ressalvado, contestado, elucidado e avaliado de diferentes modos; neles se cruzam, convergem e divergem diferentes pontos de vista, visões de mundo, correntes. O falante não é um Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados, aos quais dá nome pela primeira vez (BAKHTIN, 2011, p. 299-300).

Bakhtin (2011), com essa afirmação, evidencia que sempre que se fala sobre um determinado objeto (isto é, sempre que se fala sobre algo) responde-se, também e necessariamente, aos outros enunciados que também possuem esse mesmo conteúdo semântico objetual, de modo que os objetos

³ Bakhtin evidencia, ainda, que essas relações entre enunciados não se estabelecem somente no plano semântico-objetual, mas também no plano estilístico-composicional.

que compõem nosso discurso já se encontram, anteriormente à enunciação do sujeito, permeados de valores, saturados de ideologias, avaliados de distintos modos, posto que neles se cruzam distintas cosmovisões, correntes ideológicas, posicionamentos políticos. O sujeito do discurso, sob essa perspectiva, já se depara com o objeto de seu enunciado carregado axiologicamente, de modo que, ao se falar sobre ele, responde-se a outros enunciados.

Em outro texto, Bakhtin (2014) dispõe que entre o discurso do enunciador e o conteúdo semântico-objetual entropõe-se um espaço denso e flexível, mais ou menos difícil de ser penetrado, composto por uma multiplicidade de discursos alheios, de outrem, que dizem respeito ao mesmo objeto. Nesse sentido, continua Bakhtin em sua linha argumentativa explicando que esse meio, ideologicamente plural e diversificado, amarra e adentra a concepção de objeto por ideias, perspectivas axiológicas, apreciações valorativas alheias e entoações.

Ora, assim, uma vez que ao se orientar para o objeto, o discurso inevitavelmente insere-se nesse ambiente discursivo mais ou menos conturbado e tenso, ele estabelece relações dialógicas com todos aqueles pontos de vista e apreciações que circundam e envolvem o objeto. Dessa forma, o discurso do enunciador

Se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros; e tudo isso pode formar substancialmente o discurso, penetrar em todos os seus estratos semânticos, tornar complexa a sua expressão, influenciar todo o seu aspecto estilístico [...] O enunciado existente, surgido de maneira significativa num determinado momento social e histórico, não pode deixar de tocar os milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social. Ele também surge desse diálogo como seu prolongamento, como sua réplica, e não sabe de que lado ele se aproxima desse objeto (BAKHTIN, 2014, p. 86).

É precisamente esse raciocínio que leva Bakhtin (2014) a formular, no escopo de ilustrar sua reflexão a respeito dessa mútua-interação dialógica discursiva ao redor do objeto, a imagem da “refração do discurso raio”. Explica o autor que caso se represente a intenção enunciativa, ou, em outras palavras, a orientação para o objeto de determinado discurso pela imagem de um raio, necessária e conseqüentemente haverá a refração desse raio assim que ele penetrar no denso e emaranhado meio discursivo que circunda o conteúdo temático. Assim, o fato do raio enunciativo não se encontrar diretamente no objeto, mas sim refrangir ao redor dele ao se deparar com discursos e entonações alheias, engendra a compreensão de que as interações dialógicas discursivas que ocorrem ao redor do objeto criam distintas imagens de sua conscientização, todas elas oblíquas, refratadas.

Essa conclusão de Bakhtin – assim como todo o caminho percorrido por ele - é de fundamental importância para a análise do discurso, pois ela, explicitando a natureza dialógica do enunciado, revela-o como um verdadeiro palco (ou uma arena) onde se cruzam opiniões das mais distintas, sejam elas mais próximas, de seus interlocutores imediatos, sejam mais distantes, advindas de cosmovisões, posicionamentos filosóficos etc. Falar sobre um determinado objeto, portanto, para Bakhtin, é inseparável de assumir uma atitude responsiva ativa, isto é, de responder aos demais enunciados anteriores que já falaram sobre esse objeto. Nesse sentido, o discurso do sujeito não está somente voltado para o objeto, mas também para outros discursos sobre esse mesmo conteúdo temático. O fato de não existir um falante adâmico faz com que o enunciado seja, necessária e constitutivamente, um locus verbal saturado de ideologias e valores, atravessado por distintas cosmovisões.

É justamente sob esse prisma discursivo que a crônica milloriana, *corpus* do presente artigo, revela-se enquanto um enunciado profusamente dialógico, no qual o raio enunciativo, ao ser lançado, refrata múltiplas vezes em considerações, apreciações e valorações alheias que circundam a ideia de punição, formando um verdadeiro envoltório discursivo saturado de ideologias. Nessa senda, não obstante a constituição intrinsecamente dialógica de todo enunciado, Millôr, em sua crônica, deliberando em vista de polemizar com os valores expressos pelas vozes conservadoras e punitivistas de sua época, elabora seu discurso de maneira a provocar intencionalmente a refração do raio enunciativo nas múltiplas e plurais avaliações que compõem o complexo e saturado envoltório axiológico que circunda – e forma – a ideia de punição. Dessa maneira, a imagem conscientizadora da ideia de punição, no referido enunciado milloriano, formando-se de maneira propositalmente refratada – vez que se elabora dialogando contínua e profundamente com outras vozes, imbuídas de outras entonações e lastreadas em outros quadros ideológicos –, apresenta-se obliquamente, carregada de alteridade discursiva.

Uma vez que a crônica milloriana, engendrando-se enquanto um enunciado no qual a imagem dá-se de maneira profundamente refratada, objetiva indagar e problematizar a ideia de punição (a qual, no caso, ocupa o conteúdo temático do enunciado), o próximo capítulo será dedicado a abordar, sucintamente, as reflexões bakhtinianas concernentes à formação da consciência socioideológica do indivíduo, à natureza das palavras persuasivas e autoritárias, bem como suas consequências para a formação da consciência discursiva dos sujeitos do discurso.

4. DA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA DISCURSIVA: a palavra persuasiva e a palavra autoritária

Bakhtin (2014), ao discorrer sobre a formação socioideológica da consciência do ser humano, pauta que ela se deve, sobretudo, à experiência discursiva do sujeito da linguagem. Com efeito, a ideia de experiência discursiva, para Bakhtin, concerne à memória discursiva de natureza individual-social de um determinado sujeito do discurso que se forma por meio de um constante contato com os enunciados alheios, de outrem, os quais vão, paulatinamente, sendo absorvidos e incorporados pelo sujeito do discurso, de modo que seus próprios enunciados, isto é, sua própria identidade discursiva, vão sendo desenvolvidos pelas palavras compreendidas nos enunciados alheios, as quais carregam suas expressividades típicas e valorativas.

De fato, essa perspectiva de análise proposta pelo filósofo referente à concepção de experiência ou memória discursiva promove reflexões fundamentais para a análise do discurso justamente em virtude de ensejar complexas investigações a respeito da formação e do desenvolvimento da consciência socioideológica dos sujeitos discursivos. Nessa lógica, o processo de assimilação e de incorporação das palavras de outrem manifesta importante contribuição em razão de engendrar discursivamente a consciência social e ideológica do ser humano. Dessa maneira, o próprio desenvolvimento axiológico do indivíduo humano, estando intimamente ligado ao conteúdo e ao sentido das vozes as quais expressam os enunciados que por ele são incorporados, engendra-se em contato com a alteridade, com o outro. Nas próprias palavras de Bakhtin:

A evolução ideológica do homem – neste contexto – é um processo de escolha e de assimilação das palavras de outrem. [...] O objetivo da assimilação da palavra de outrem adquire um sentido ainda mais profundo e mais importante no processo de formação ideológica do homem, no sentido exato do termo. Aqui, a palavra de outrem se apresenta não mais na qualidade de informações, indicações, regras, modelos, etc., - ela procura definir as próprias bases da nossa atitude ideológica em relação ao mundo e de nosso comportamento, ela surge aqui como a palavra autoritária e como a palavra interiormente persuasiva (BAKHTIN, 2014, p. 142).

Estabelece-se a necessidade, aqui, de desenvolver mais pormenorizadamente a natureza das palavras advindas dos enunciados alheios que, sendo assimiladas, moldam a posição ideológica do homem no mundo. Bakhtin (2014), ao destacar os dois universos de palavras de outrem que enformam a consciência ideológica discursiva do indivíduo, observa que há uma patente e severa inconsonância entre ambas as categorias discursivas⁴.

⁴ A fim de se evitar repetições, utilizar-se-á o termo “discursivo” metonimicamente para se referir à ideia de “palavra”. Com efeito, não está aqui em análise a natureza gramatical da palavra - enquanto unidade convencional da língua -, mas sim a palavra em sua dimensão discursiva, isto é, advinda do enunciado alheio, saturada da expressividade e ideologia.

Bakhtin (2014), ao definir a palavra autoritária, caracteriza-a como sendo estática, densamente comprimida, fechada em si mesma, autorreferencial, de maneira que seu campo semântico dificultosamente modifica-se ou transforma-se devido à influência semântica do contexto discursivo que a envolve. Dispondo de uma condição semântica fortemente monossêmica, impermeável, a palavra de natureza autoritária fundamenta-se e chancela-se no próprio ente enunciativo que a proferiu. Nessa lógica, ao se legitimar e se consubstanciar na própria autoridade que a enunciou, sua validade discursiva é originária justamente de sua concepção, que sempre está com ela. Assim, onde encontra-se a palavra autoritária, encontra-se a autoridade que a proferiu; onde se encontra o enunciado engendrado pela palavra autoritária, encontra-se a autoridade enunciativa. Nesse raciocínio, o próprio enunciado e a própria palavra solicitam e requisitam um reconhecimento ideológico discursivo prévio do sujeito da linguagem que os assimila justamente em virtude de suas origens autoritárias.

Encontrada já de pronto acabada, encerrada semanticamente, legitimada e fundamentada em seu passado – hierárquica e axiologicamente superior – e separada do restante do discurso, a palavra autoritária soa e reverbera altiva, elevada, inadmitindo concessões e relativizações. Sob essa perspectiva, Bakhtin (2014) observa que é precisamente essa palavra autoritária que representa, verbal e tipicamente, as forças oficiais, os poderes de natureza centrípeta, monologizante, como o autoritarismo, o universalismo, o tradicionalismo e o oficialismo. Essa determinada categoria discursiva, assim, não é incorporada pelos sujeitos do discurso em razão de seu poder expressivo ou persuasivo, mas sim – e especialmente – em virtude de se identificar axiológica e discursivamente com a autoridade ideológica e enunciativa que a proferiu, seja ela social, econômica, jurídica, eclesiástica ou política. Dessarte, o discurso autoritário, ressoando elevado, com uma carga axiológica distinta, impermeável a outras vozes, encerrado semanticamente, chancela-se no próprio ente que o enunciou; sua legitimidade e seu poder são oriundos justamente de sua origem, que sempre o acompanha.

Profundamente distinta é a palavra persuasiva. De acordo com Bakhtin (2014), a categoria discursiva persuasiva engendra possibilidades diametralmente diferentes da palavra-discurso autoritária. Nessa lógica, a palavra persuasiva, a princípio, tem sua gênese numa área de contato próxima com o sujeito discursivo que a incorpora, de modo que o enunciado engendrado por essa palavra se encontra no presente contemporâneo e inacabado. Assim, ao encontrar-se em uma zona axiológica e temporal próxima do sujeito do discurso, sua natureza estrutural semântica não se encerra, não se apresenta terminada, e sim aberta. É exatamente essa estrutura semântica que, assumindo esse aspecto permeável, engendra uma produção de sentido de natureza viva, criativa, a qual expressa-se na consciência discursiva do sujeito da linguagem, despertando nele a manifestação de sua própria palavra.

Dito de outro modo, sua assimilação, sendo orgânica, criativa, promove a própria criação e elaboração do discurso do sujeito que a assimila. Nas palavras de Bakhtin:

No fluxo da nossa consciência, a palavra persuasiva interior é comumente metade nossa, metade de outrem. Sua produtividade criativa consiste precisamente em que ela desperta nosso pensamento e nossa nova palavra autônoma, em que ela organiza do interior as massas de nossas palavras, em vez de permanecer numa situação de isolamento e imobilidade. Ela não é tanto interpretada por nós, como continua a se desenvolver livremente, adaptando-se ao novo material, às novas circunstâncias, a se esclarecer mutuamente, com os novos contextos. [...] A estrutura semântica da palavra interiormente persuasiva não é terminada, permanece aberta, é capaz de revelar sempre todas as novas possibilidades semânticas em cada um dos seus novos contextos dialogizados (BAKHTIN, 2014, p. 145-146).

Essa estrutura semântica permeável e aberta da palavra persuasiva, vez que não encerrada em si mesma, promove variadas ligações discursivas, engendrando a palavra-discurso autônoma e o próprio desenvolvimento da consciência discursiva do sujeito da linguagem que a incorpora, haja vista que instaura e constitui diversas relações de sentido com as demais palavras já presentes na consciência do sujeito. Evidencia-se, sob essa perspectiva, sua natureza profusamente dialógica⁵, que estabelece múltiplas e diversas relações de sentido ao ser incorporada. Com efeito, o discurso persuasivo organiza-se de maneira esculpida, moldada em conformidade com a concepção específica esperada do enunciatário ao qual ela é direcionada; essa palavra leva em conta, desde o princípio, uma certa imagem característica e peculiar do fundo aperceptivo do enunciatário, bem como uma razoável medida de atitude responsiva ativa do sujeito discursivo que a assimila (BAKHTIN, 2014).

O filósofo da linguagem dá continuidade ao seu raciocínio argumentando que essas razões e condições fundam e compõem não só o processo formativo da palavra discursiva, como também sua organização, isto é, seu arranjo, seu processo de contextualização e difusão. Desse modo, é exatamente esse desenvolvimento ativo que engendra uma plena relação de interatividade

da palavra do outro com o contexto, a sua influência dialogizante recíproca, ao desenvolvimento livre e criativo da palavra de outrem, às graduações das transmissões, ao jogo das fronteiras, aos pródromos longínquos da introdução pelo contexto da palavra alheia (seu tema pode ressoar no contexto bem antes do aparecimento da própria palavra) e às outras peculiaridades que expressam a mesma essência da palavra interiormente persuasiva: o inacabamento de

⁵ Com efeito, como se viu, todo enunciado é constitutivamente dialógico. Busca-se ressaltar, no momento, que a estrutura semântica aberta e permeável da palavra persuasiva promove efeitos discursivos interacionais de caráter manifestamente mais dialógico que os causados pela palavra autoritária.

sentido para nós, sua possibilidade de prosseguir, sua vida criativa no contexto de nossa consciência ideológica, inacabado, não esgotado ainda, de nossas relações dialógicas com ela (BAKHTIN, 2014, p. 146).

É exatamente nessa lógica, que se origina da estrutura semântica sempre inacabada da palavra persuasiva conjugada com sua constitutiva contemporaneidade, que se torna inviável tentar exaurir todo seu sentido, isto é, entender todos os sentidos que lhe concernem e tudo que possa expressar aos enunciatários, sejam ouvintes, sejam leitores. Desse modo, ao se introduzir em um novo contexto discursivo, ao ser utilizada em um novo material, em uma diferente conjuntura discursiva, ela desvela sempre novas perspectivas e possibilidades semânticas – e, conseqüentemente, novas indagações e novos esclarecimentos. Assim, seu sentido, formando-se e engendrando-se dialogicamente, promovendo e produzindo variadas, distintas e permanentes relações semânticas, oportuniza, continuamente, inéditas possibilidades discursivas para os sujeitos que as incorporam (BAKHTIN, 2014).

Sob essa perspectiva, conforme seja maior ou menor a interatividade discursiva com um determinado tipo de palavra, distinta será a formação da consciência socioideológica do sujeito do discurso. De fato, indivíduos que tenham maior comunicação com a palavra-discurso autoritária, isto é, indivíduos que estejam sujeitos a enunciados imbuídos de palavras autoritárias, possuem maior tendência a desenvolverem consciências socioideológicas monológicas, centrípetas, fechadas, as quais repelem vozes consubstanciadas em ideologias distintas daquela formadora da palavra autoritária. Desse modo, a palavra-discurso autoritária, monológica, centrípeta, representante verbal dos discursos de autoridade e poder, ou seja, dos discursos oficiais, constitui-se em um verdadeiro traje verbal de ideologias oficiais que atuam no sentido de impor ideias de verdades que não admitem relativizações e concessões, engendrando, assim, consciências estruturalmente ptolomaicas, organizadas gravitacionalmente ao redor de um único núcleo sólido, fechado e fixo que repele vozes consubstanciadas em ideologias distintas da sua (FIORIN, 2006).

Por outro lado, pessoas que estejam mais sujeitas a interações discursivas com enunciados engendrados por palavras persuasivas, centrífugas, possuem maior tendência a formarem consciências socioideológicas mais abertas, e, assim, mais aptas a serem permeadas por outras vozes consubstanciadas em outros quadros ideológicos e axiológicos. Por conseguinte, a palavra-discurso persuasiva, com sua dimensão estrutural semântica aberta, propensa a modificações de sentido e a se conectar dialogicamente com outros discursos, atua no sentido de desenvolver consciências socioideológicas galileanas, as quais constroem-se mais aberta e livremente. Sob esse prisma, a incorporação e a assimilação de discursos persuasivos propendem para a formação de sujeitos com consciências

discursivas socioideológicas mais flexíveis, abertas, tolerantes a outras vozes, representantes verbais de outros quadros axiológicos (FIORIN, 2006).

5. “SOBRE A IDEIA DE PUNIÇÃO”: a palavra persuasiva e a consciência galileana de Millôr Fernandes

O número 153 de *O Pasquim* traz uma crônica na qual Millôr, assumindo um tom relativamente maior de seriedade, discute, reflexivamente, a partir de doutrinas filosóficas, sistemas sociológicos, preceitos religiosos e teorias psicológicas, sobre a concepção de punição. Em suas palavras:

Santo Agostinho, por exemplo, disse que todos os pecados que ele cometeu foram imediatamente punidos por Deus, na medida em que “toda perturbação da alma é sua própria punição”. Mas Agostinho também disse, com mais sabedoria, em capítulo completamente diferente, que “é preciso um mínimo de bens materiais para exercer as virtudes do espírito”. Socialismo? Parece. Isso antes, muito antes de Proudhon dizer que “toda propriedade é um roubo” [...]

Punição, é. Em que consiste? A que ou a quem serve? Quais são seus princípios e razões? Quem é a autoridade punidora ou punitiva, de Deus ao Pai, e em que ocasião e em que medida, e com fito e exemplo, deve a autoridade ser exercida? Existe, no punido, o desejo da punição? Fala Freud! [...] A punição pode ser atenuada pela intenção da falta, determinação da falta, inocência da falta, competência ou incompetência do faltoso? Kant afirma: “É o princípio da Igualdade que não deve fazer com que a Balança da Justiça se incline mais para um lado do que para o outro. Como se o mal que uma pessoa fizesse a outra se voltasse, exatamente igual, contra o culpado... Esse é o Direito da Retaliação (*ius talionis*) que, devidamente compreendido, é o único princípio pelo qual se pode definitivamente medir a qualidade e a quantidade de uma punição”. Será mesmo, Kant? Vê lá, vê lá.

A pena de morte tem justificação? Quais são as punições reservadas para o particular e pro estado, hein, hein? Vingança é válida como punição? E a maldição, também serve, Henfil? Praga, pois é. [...]

Punição com objetivo de reforma. Punição preventiva (será que pode, juristas do mundo?). Para efeito e medida da punição, existe uma responsabilidade pessoal acima da coletiva? Quero dizer, naquele negócio do cara que rouba o pão porque a sociedade não lhe deu as menores condições de ganhar um pão: quem é o culpado? Morou? Decidiu? Então escolha entre a falta acidental, a negligência e a falta intencional e decida pelo grau da pena – forca, exílio, ergástulo, castigo corporal ou simples reprimenda. Ou você acha que basta o remorso? Dizem que Judas se enforcou numa figueira. Eu não vi, não sei. Se você tá mais louco que eu, é culpado e punível? [...]

Punição, que mais? Motivações patológicas. Temores políticos. Sentido anormal de pecado ou culpa. Desejos perversos de infligir ou sofrer. Pois que, todos sabem, a punição funciona em relação ao crime, ao pecado, ao vício, ao erro, e ao descuido. E, de acordo com o tipo de desvio, a autoridade punitiva pode ser a Família, o Pai, a Sociedade, a Polícia, o Mais Forte, ou Deus – um pouco afastado, hoje. – A Justiça, de qualquer forma, aí está, com sua cabeça erguida, seu olho rútilo, mesmo que coberto pela venda que a impede de ver errado. Para o dicionário é uma virtude. Para o jurista, um direito organizado e institucionalizado. Para o teólogo, o respeito ao Homem, imagem e semelhança de Deus. Para o cidadão, um recurso

supremo, quer dizer, uma vaga esperança. Para os homens da lei, quase sempre apenas um ganha pão. Para o poder, um instrumento político. Só a impostura das sociedades modernas faz crer ao cidadão comum que a Justiça é assim com letra maiúscula e pode funcionar independentemente do Poder Político, acima dele, pairando soberba e solene, lá em cima, como um Concorde supersônico” (FERNANDES, 1977, p. 120-122).

Como se pode notar, o discurso milloriano presente na crônica se elabora enquanto um arranjo de múltiplas perspectivas, concepções e considerações sobre a ideia de punição. Nesse sentido, o autor desenvolve sua linha de raciocínio reportando-se a figuras da história do pensamento e da humanidade – como Agostinho de Hipona, santo católico e pensador cristão; Kant, um dos principais filósofos da modernidade; e Freud, fundador da psicanálise – e problematizando, de múltiplas maneiras, a punição: sua finalidade, sua eficácia, sua justeza, sua legitimidade.

Nessa lógica, Millôr não busca dizer o conceito definido e delimitado de punição, enquanto conteúdo semântico objetual de seu discurso; procura, em realidade, estabelecer relações de sentido com as múltiplas apreciações e compreensões sobre a ideia de punição, isto é, busca constituir relações dialógicas problematizadoras com essas vozes. Seu raio enunciativo, portanto, dirige-se intencionalmente a essas vozes que cingem o objeto de seu discurso – no caso, a punição.

Desse modo, o enunciado milloriano elabora-se enquanto uma réplica centrífuga que se constrói de maneira profundamente refratada, oblíqua, dialogando intensamente com os elos anteriores da complexa cadeia comunicativa na qual se encontra – isto é, com as diversas vozes de outros pensadores e sistemas de pensamento que também discutiram, cada um à sua maneira e conforme os quadros axiológicos nos quais se lastreiam, sobre a concepção de punição.

É justamente sob essa perspectiva de abordagem da ideia de punição de maneira dialógica, vez que realizada sob inúmeros prismas, com fulcro em diferentes referenciais que dialogam entre si, que o discurso de Millôr revela-se profusamente complexo, multiplanar, dialógico: constrói-se por intermédio de uma heterogeneidade de vozes, ideias e valores, nenhuma delas absoluta e final; antes, busca estabelecer relações de sentido entre elas e problematizá-las e, ao assim fazer, espelha uma na outra, faz com que elas interajam e produzam novos sentidos, lançando novas perguntas e reflexões.

Sulcado por vozes, singrado por valores, rasgado por reflexões, o discurso milloriano consiste em uma verdadeira veste verbal de uma ideologia persuasiva, questionadora, crítica: remete aos pensadores e aos fatos históricos não para provar, delimitar e fechar a discussão, mas sim para questionar. É desse modo, com essa profusa heterogeneidade composicional discursiva complexa, rica e problematizadora, que situa os pensamentos, fatos

e acontecimentos no mesmo nível axiológico que o sujeito discursivo e que provoca, por intermédio de sua estrutura semântica aberta – não só permitindo, mas propriamente ensejando a dúvida, a reflexão, a criação – que se pode afirmar que o discurso milloriano é marcado pela palavra de natureza persuasiva, centrífuga, semanticamente permeável que interage intensamente e promove o desenvolvimento da consciência discursiva do sujeito que o assimila.

Com efeito, Millôr não referencia fatos e acontecimentos históricos para delimitar e definir a discussão. Não os busca na qualidade de discursos autoritários que, com fulcro axiológico na autoridade que os proferiu, fechem e delimitem o debate intelectual a respeito da ideia de punição; pelo contrário: todo o discurso milloriano, composto por reflexões das mais diversas áreas, ressoa em um mesmo nível axiológico, ecoa em um mesmo campo semântico aberto. Todas as palavras de seu enunciado, nessa lógica, misturam-se e estabelecem efeitos de sentido entre si; complementam-se, contestam-se, confirmam-se, e justamente nessa condição despertam a palavra do leitor. De natureza aberta e permeável, a palavra no enunciado milloriano, sendo dinâmica, ativa, ensejando a crítica e a dúvida, age sobre o sujeito discursivo promovendo uma compreensão racional e comunicativa, e não lhe exigindo um reconhecimento definido ou uma admissão incontestada.

Pode-se entender, portanto, o discurso intelectual problematizador milloriano presente na crônica enquanto uma resposta que, embora não cáustica ou lancinante como muitas de suas outras crônicas que contestam por intermédio do humor as ideologias oficiais do período, responde às vozes conservadoras punitivistas de sua época, polemizando com elas e mostrando toda a complexidade da ideia de punição e do próprio ato de punir. Millôr elabora seu enunciado, assim, como uma verdadeira resposta centrífuga que desmancha os ímpetus punitivistas míopes e banais de seu tempo que falavam de maneira irrefletida e centrípeta sobre a punição.

Conclui-se, desse modo, que o discurso presente nesta crônica é de natureza radicalmente persuasiva. Elaborando-se enquanto um tecido discursivo fiado por múltiplos e distintos fios, todos eles com o mesmo (in)acabamento semântico, o discurso de Millôr suscita questionamentos e críticas ao relacionar, deliberada e composicionalmente, as mais plurais e distintas teorias, avaliações e reflexões sobre a concepção de punição.

Seu efeito sobre o leitor, sujeito discursivo, dá-se justamente no intuito de lhe provocar a reflexão, de lhe ensejar a dúvida, de relativizar o que por muitos, e por muito tempo, foi tido enquanto certo, indubitável e plano. Assim, o enunciado milloriano age sobre a consciência discursiva dos leitores, sujeitos do discurso, ensejando-lhes a aceitação de outras verdades, outras vozes, outras ideologias, isto é, ensejando-lhes a formação de uma consciência galileiana, livre, aberta e mais sujeita à mudança.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se compreender, no presente artigo, com fulcro nas reflexões dialógico-discursivas propostas pelo Círculo de Bakhtin – especialmente as relativas ao dialogismo e aos processos de formação da consciência socioideológica dos sujeitos do discurso – a crônica de Millôr Fernandes produzida para o tabloide semanário *O Pasquim*, intitulada “Sobre a ideia de punição”. Com efeito, a reflexão realizada oportuniza conceber a crônica de Millôr Fernandes como um enunciado profusamente dialógico que responde, contestando e problematizando, as vozes de seu período que discursavam banal e superficialmente sobre a ideia de punição e sobre o próprio ato de punir.

Nessa lógica, o enunciado milloriano, profusamente bivocal, sulcado por distintas vozes, consubstanciadas cada uma em um quadro axiológico distinto, engendra-se enquanto uma réplica centrífuga que contesta, sobretudo por intermédio da intelectualidade – expressa pela pluralidade de referenciais teóricos do cronista –, a concepção centrípeta das vozes conservadoras de seu tempo a respeito da justiça, da legitimidade e da eficácia da punição.

Evidencia-se, sob essa perspectiva, a constituição discursiva persuasiva deste enunciado, o qual, expressando-se de maneira refratada em um mesmo nível axiológico, apresenta uma estrutura semântica aberta, permeável e plural que promove a discussão e o próprio desenvolvimento da consciência discursiva do enunciatário, isto é, do leitor da crônica. Nesse sentido, destaca-se a constituição não só plural e diversificada, mas propriamente dialógica do arranjo da crônica, vez que os pensamentos, teorias e reflexões das mais diversas são contrapostos, espelhados, de maneira que estabelecem relações de sentido entre si.

À guisa de conclusão do presente raciocínio, observa-se a constituição de um ciclo virtuoso persuasivo estabelecido entre o enunciador – no caso, Millôr – e os enunciatários – no caso, os leitores da crônica. Com efeito, Millôr Fernandes, possuidor de uma consciência discursiva aberta, permeável, plural, e, portanto, galileana, elabora um enunciado profusamente dialógico que atua justamente no intuito de, promovendo a dúvida, a relativização e a reflexão, ensejar a elaboração de consciências socioideológicas capazes de aceitar outras vozes, representantes verbais de outras ideologias. Dito de outro modo, Millôr engendra seu enunciado com a finalidade de fomentar, estimular e impulsionar a formação de consciências mais livres, abertas, sujeitas à mudança.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

_____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini et al. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2014

BRASIL, Bruno. *A breve história e a caracterização d'O Pasquim*. Publicações Seriadas da Fundação Biblioteca Nacional. n.6, 2012, p.159-176

FERNANDES, Millôr. *Millôr no Pasquim*. Rio de Janeiro: Círculo do Livro, 1977.

FGV. Verbete. *Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC)*. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/pasquim-o>. Acesso em: 08 de jun. de 2020.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

HYPENESS. *O Pasquim: jornal de humor que desafiou a ditadura ganha exposição em SP ao completar 50 anos*. Disponível em: <https://www.hypeness.com.br/2019/12/o-pasquim-a-incrivel-historia-do-jornal-de-humor-que-desafiou-a-ditadura-e-ganha-exposicao-em-sp-ao-completar-50-anos/>. Acesso em 08 de jun. de 2020.

ZOPPI-FONTANA, Mônica Graciela. O outro da personagem: enunciação, exterioridade e discurso. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2005. p. 108-118.

ÍNDICE

A

Ana Lúcia Furquim Campos-
Toscano, 2, 5, 52

E

Eduardo Vieira de Carvalho, 5, 52

G

Gabriela Herculano Azevedo, 5, 8

M

Maria Eloísa de Souza Ivan, 5, 6, 8,
12

S

Silvia Regina Viel, 3, 36

T

Thamires Araujo Lima, 36

ISBN VOLUME



ISBN COLEÇÃO



0800 940 4688

16 3713 4688

unifacef.com.br



IC Uni-FACEF

