

UM LIVRO INFANTIL NÃO HÁ DE SER TÃO PERIGOSO: A IDEOLOGIA EM QUASE DE VERDADE, DE CLARICE LISPECTOR

UN LIBRO INFANTIL NO DEBE SER TAN PELIGROSO: LA IDEOLOGÍA EN QUASE DE VERDADE, POR CLARICE LISPECTOR

A CHILDREN'S BOOK SHOULD NOT BE SO DANGEROUS: IDEOLOGY IN QUASE DE VERDADE, BY CLARICE LISPECTOR



Fabio SCORSOLINI-COMIN¹
e-mail: fabio.scorsolini@usp.br



Soraya Maria Romano PACÍFICO²
e-mail: smrpacifico@ffclrp.usp.br

Como referenciar este artigo:

SCORSOLINI-COMIN, F.; PACÍFICO, S. M. R. Um livro infantil não há de ser tão perigoso: A ideologia em Quase de verdade, de Clarice Lispector. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 34, n. 00, e023018, 2023. e-ISSN: 2236-0441. DOI: <https://doi.org/10.32930/nuances.v34i00.9262>



| **Submetido em:** 15/09/2023
| **Revisões requeridas em:** 25/10/2023
| **Aprovado em:** 12/11/2023
| **Publicado em:** 30/12/2023

Editores: Profa. Dra. Rosiane de Fátima Ponce
Prof. Dr. Paulo César de Almeida Raboni
Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidade de São Paulo (USP), Ribeirão Preto – SP – Brasil. Professor Associado do Departamento de Enfermagem Psiquiátrica e Ciências Humanas da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

² Universidade de São Paulo (USP), Ribeirão Preto – SP – Brasil. Professora Associada do Departamento de Educação, Informação e Comunicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

RESUMO: Na contemporaneidade, o contexto educacional brasileiro tem sido marcado por retrocessos que envolvem a tentativa de ruptura com os ideais democráticos, além da presença da ideologia neoliberal. Este ensaio busca discutir de que modo a ideologia determina a produção e/ou o apagamento de sentidos no ensino de literatura e no espaço escolar. Em termos metodológicos, o corpus foi constituído pela obra *Quase de verdade*, de Clarice Lispector, que narra a epopeia de um coletivo de aves que se contrapõem à exploração do seu trabalho, combatendo a opressão. Os gestos de interpretação foram produzidos por meio dos conceitos de autoria e ideologia mobilizados na análise do discurso pecheutiana, a AD. Esses conceitos nos auxiliam a compreender como a literatura pode se colocar, na escola, a serviço da humanização, da transformação social, do pensamento crítico e da democracia. Considerando que não é possível conceber uma ação educativa desprovida de ideologia, “*Quase de verdade*, na escola” se apresenta como um catalisador da polissemia e de uma interpretação contínua, capaz de enfrentar os dismantelos promovidos por uma educação ilusoriamente apartidária.

PALAVRAS-CHAVE: Autoria. Ideologia. Análise do discurso. Clarice Lispector.

RESUMEN: *En la contemporaneidad, el contexto educativo brasileño ha estado marcado por retrocesos que implican un intento de ruptura con los ideales democráticos, así como por la presencia de la ideología neoliberal. Este ensayo busca discutir de qué manera la ideología determina la producción y/o el borrado de sentidos en la enseñanza de la literatura y en el espacio escolar. En términos metodológicos, el corpus fue constituido por la obra “Quase de verdade” de Clarice Lispector, que narra la epopeya de un colectivo de aves que se oponen a la explotación de su trabajo, combatiendo la opresión. Los gestos de interpretación fueron producidos a través de los conceptos de autoría e ideología movilizados en el análisis del discurso pecheutiano. Estos conceptos nos ayudan a comprender cómo la literatura puede ponerse al servicio de la humanización, la transformación social, el pensamiento crítico y la democracia en la escuela. Considerando que no es posible construir una acción educativa desprovista de ideología, “Quase de verdade” se presenta como un detonante de la polisemia y de una interpretación perdurable capaz de hacer frente a los desmontes operados por una educación ilusoriamente apartidaria.*

PALABRAS CLAVE: Autoría. Ideología. Análisis del discurso. Clarice Lispector.

ABSTRACT: *In contemporary times, the Brazilian educational context has been marked by setbacks involving attempts to break with democratic ideals, alongside the presence of neoliberal ideology. This essay aims to discuss how ideology determines the production and/or erasure of meanings in the teaching of literature and within the school space. Methodologically, the corpus was constituted by the work “Quase de verdade” by Clarice Lispector, which narrates the epic journey of a collective of birds who oppose the exploitation of their labor, fighting oppression. Interpretive gestures were produced through the concepts of authorship and ideology mobilized in the analysis of discourse, drawing from Pecheutian discourse analysis. These concepts help us understand how literature can serve humanization, social transformation, critical thinking, and democracy within the school setting. Considering that it is not possible to construct an educational action devoid of ideology, “Quase de verdade” presents itself as a trigger for polysemy and enduring interpretation capable of confronting the dismantling operated by an illusorily nonpartisan education.*

KEYWORDS: *Authorship. Ideology. Discourse analysis. Clarice Lispector.*

Introdução

Em 2021, comemoramos o centenário de nascimento de Paulo Freire. Frente a essa efeméride, parece ser oportuno não apenas celebrar a obra desse educador, como também recuperar muitos dos pilares por ele evidenciados na construção de uma prática educativa comprometida com a transformação social e com a autonomia do sujeito (FREIRE, 2010). Em que pese o inequívoco legado freiriano para o pensamento educacional, observamos preocupantes retrocessos no contexto educacional contemporâneo brasileiro, sobretudo em um momento no qual a democracia é colocada em xeque, o que parece ter se aprofundado desde o golpe de 2016 e da posterior ascensão da extrema-direita ao poder entre os anos de 2018 e 2022.

Vivemos em um mundo contemporâneo, a desconstrução da escola como espaço de liberdade e de manifestação do livre pensamento. Essa afirmação também pode ser empregada em relação à universidade, cada vez mais dominada por ideologias correntes que assinalam o seu compromisso com o neoliberalismo, com a produção de profissionais exclusivamente para a lógica do mercado, para serem empreendedores e que possam lidar com as próprias frustrações sustentados em uma inteligência, dita emocional, capaz de assegurar-lhes o conformismo com o papel que ocupam e com a opressão sofrida por meio de posturas alicerçadas nas máximas da resiliência, da empatia e da gratidão, movimento este que nos parece próximo ao criticado por Freire (2010).

O desenvolvimento de uma competência emocional individual promoveria, dessa forma, um sujeito interpelado pela ilusão de ser bem-sucedido, de ser inovador e de responder

aos desafios impostos atualmente, quando, na verdade, apenas reafirmaria o seu lugar de oprimido. Aqui, a educação contemporânea aparece cada vez mais alinhada a esse propósito, como discutiremos a seguir.

Esses princípios têm sido apresentados como inovações curriculares. No ensino médio, por exemplo, temos assistido à implementação de uma Base Nacional Curricular Comum, a chamada BNCC (BRASIL, 2016a), que instaura o ensino por competências: decorrente desse pensamento, aprender e ensinar são descritas como ações que têm por objetivo transformar o sujeito em alguém mais competente, sobretudo para o mercado. As disciplinas de ciências humanas e sociais são diluídas entre outros conhecimentos, não mais se interessando pela formação de um sujeito humanizado, crítico, mas de um sujeito eminentemente útil.

No campo do ensino da literatura, por exemplo, desaparece fundamentalmente a preocupação trazida por Antonio Candido (2011): a da literatura como possibilidade de humanização do sujeito. Na proposta da BNCC, a literatura se torna porosa a outros conteúdos não no sentido de promover reflexões interdisciplinares, mas, justamente, como conceitos utilitaristas à compreensão de tantas outras noções definidas, nesse documento, como úteis ao futuro empreendedor. Como empreendedor de si e da própria carreira, este aluno, ao término do ensino médio, tem a ilusão de poder controlar a própria vida por meio de escolhas particulares, recusando-se a compreender que está imerso em uma malha de determinações costuradas pela ideologia da qual ele se apresenta como produto bem-sucedido.

Segundo Candido (2011), a literatura contribui para a humanização do sujeito ao possibilitar o pensamento crítico, o posicionamento, a experiência, sendo alçada a uma condição de direito. Assim, apresenta-se como um instrumento capaz de permitir ao sujeito não apenas a compreensão das estruturas de poder que costumam suas relações e discursos como também permite a fruição estética responsável pela conexão com o belo, com a emoção, com o que compõe, de fato, nosso processo de humanização.

Quando os discursos educacionais nos diferentes níveis, da educação básica ao ensino superior, reforçam posicionamentos individualistas, contribui-se para a promoção de uma educação que não pode ter o seu incômodo compartilhado, que não pode se estruturar por meio da dúvida ou da incompletude, caminhos propícios para a emergência da imaginação, como proposto por Dewey (1959) e corroborado por autores como Candido (2011). Igualmente, não pode se corporificar uma educação transformadora (FREIRE, 2010).

Essa postura essencialmente individualista reforça a alienação do sujeito, submetendo-o à ilusão de ser ele o responsável único pelo seu desenvolvimento e também pelo seu dizer

(PÊCHEUX, 2009). Assim, uma educação sustentada no humanismo e na democracia, por meio de ações partilhadas e compartilhadas, pode ser um caminho potente de combate ao fascismo na sociedade e, também, na educação. A partilha e o compartilhamento colocam-se como atitudes promotoras de democracia, o que, em Paulo Freire, destaca o papel do diálogo em seu propósito social, que leva à libertação e se recusa à dominação e à alienação (FREIRE, 2010).

Frente ao panorama apresentado, este ensaio busca discutir de que modo a ideologia determina a produção e/ou o apagamento de sentidos no ensino de literatura e no espaço escolar. Para tanto, construiremos uma problematização tomando como referência o livro *Quase de verdade*, de Clarice Lispector, publicado originalmente em 1978. Ainda que seja mais reconhecida pelos textos voltados ao público adulto, a produção da autora voltada às crianças e adolescentes tem sido recuperada nos últimos anos (SCORSOLINI-COMIN, 2021), em obras como *A vida íntima de Laura*, *O mistério do coelho pensante* e, como destacado no presente ensaio, *Quase de verdade* (LISPECTOR, 2010).

As obras de Clarice na escola gozam de importante prestígio, haja vista o argumento de autoridade construído em relação à autora. Assim, é muito provável que ninguém ouse questionar a qualidade do texto de Clarice ou a pertinência de seus textos com diferentes finalidades, quer seja na discussão da autoria, no desenvolvimento da leitura e da escrita, ou mesmo no ensino de literatura dentro da escola (SCORSOLINI-COMIN; PACÍFICO, 2023).

Frente a esse argumento, destacamos que é muito provável que Clarice Lispector não seja uma autora cerceada no espaço escolar, tanto pela sua reconhecida autoridade quanto pelos resquícios de uma crítica que a coloca como autora apartada de seu contexto social. Isso torna lícito o emprego de seus livros, sobretudo quando estamos trabalhando com o público infantil, como no caso do livro *Quase de verdade* (LISPECTOR, 2010). Retomando o título do presente ensaio: um livro infantil não há de ser tão perigoso!

Em termos metodológicos, o presente ensaio se situa, teórica e epistemologicamente, na análise do discurso pecheutiana (PÊCHEUX, 2009; ORLANDI, 2007), doravante denominada AD. O sujeito da AD é o sujeito da ideologia e do inconsciente, um sujeito assujeitado por meio da ideologia, por meio da linguagem e da língua. A ideologia captura o sujeito, também por um movimento inconsciente, sendo que ele não pode controlar ou rejeitar a ideologia, por exemplo. O controle dos sentidos é uma ilusão. A AD emerge a partir do interstício de três grandes áreas: da linguística, do materialismo histórico e da psicanálise (BRANDÃO, 2004).

Com essa genealogia, a AD subverte o modo como língua, linguagem e discurso eram concebidos até então, na década de 1960, ultrapassando a normatividade e buscando pensar de

modo mais propositivo como as determinações sócio-históricas podem se materializar nos discursos. A linguagem, nessa concepção, não é algo transparente, mas que, justamente, constitui-se na opacidade. Partindo desse pressuposto teórico-metodológico, o contexto de produção deste ensaio, sustentado nos movimentos que têm questionado as ideologias circulantes no espaço escolar, será abordado mais detidamente a seguir.

A ideologia no espaço escolar

No contexto escolar, alguns movimentos contemporâneos têm se tornado especialmente preocupantes por um caráter autoritário e de cerceamento da escola como espaço de liberdade. É o caso do Projeto de Lei n.º 193/2016, conhecido como “Escola sem partido”, que busca, em suma, punir o que chama de “assédio” ideológico nas escolas (CAPAVERDE; LESSA; LOPES, 2019). Segundo Macedo (2017), a discussão dessa iniciativa tem origem em um debate promovido por estudantes e pais ultraconservadores que se mostram preocupados com a chamada “contaminação político-ideológica das escolas brasileiras”.

Essa preocupação dá origem a projetos de leis, em 2015 e em 2016, que visam a alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com a inclusão de um programa denominado “escola sem partido” (BRASIL, 2016b). Com esse programa, a escola passa a ser um campo de cerceamento de toda e qualquer reflexão que possa questionar os modos de vida, as visões de mundo, adensando os tabus culturalmente construídos em relação a temáticas como a política, a religião, a sexualidade e até mesmo a pensamentos filosóficos tidos como transgressores.

No ensino superior, assistimos à lógica cada vez mais evidente da formação exclusiva para o mercado, destituindo da universidade o seu papel formador, a sua condição de poder fomentar o pensamento crítico. A formação apartada desse pensamento crítico pode ser exemplificada pelo modo como a iniciativa privada tem cada vez mais estado presente no ensino superior, por meio das seduções operadas em um mundo de tecnologias cada vez mais desenvolvidas, com aplicativos, *startups*, bem como pela internacionalização crescente.

Para Zanon (2019), as novas formas do chamado trabalho flexível estão cada vez mais presentes na educação, sobretudo quando pensamos um ensino superior em diálogo muito próximo com as necessidades do mercado. A sedução operada por esses novos modelos, impregnados de referências à inovação, ao empreendedorismo e ao potencial criativo do trabalhador, promove a vinculação de seus desejos e afetos à dimensão do trabalho. Ao ser

capturado por essa ideologia, o sujeito esforça-se por produzir cada vez mais, tendo a ilusão de que o seu trabalho é inovador e se diferencia dos demais quando, na verdade, apenas reforça uma tendência que se instaura desde o nível do discurso. Assim, trata-se de uma ideologia a qual não se pode recusar.

Segundo Sousa e Coimbra (2021), essas mudanças fazem parte de uma “agenda de desmontes do patrimônio público, de desresponsabilização do Estado pela manutenção das políticas sociais, das medidas de restrições dos gastos públicos e de reformas que atacam frontalmente os direitos da população” (p. 1054), o que interfere diretamente no modo como a educação é corporificada tanto em termos de investimentos como de reflexões sobre o seu papel em uma sociedade marcada por essa agenda. Nos programas de pós-graduação, por exemplo, o exercício crítico tem dado espaço, por exemplo, à necessidade de que os estudantes não mais construam teses e dissertação, mas produtos.

Ao nomear como produto aquilo que se pode desenvolver ao longo de dois a cinco anos de pós-graduação, reforça-se o compromisso não necessariamente com a produção do conhecimento, mas de uma produção para o mercado. A pós-graduação, assim como o ensino médio, precisam ser úteis, gerando o que se tem chamado de inovação. Ser empreendedor e inovador, neste contexto, é atender plenamente às expectativas do mercado, respondendo à racionalidade neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016).

A internacionalização, embora permita o intercâmbio entre professores e estudantes com instituições de todo o mundo, ainda se sustenta em uma lógica eminentemente colonialista, de que é importante que conheçamos outros modelos apartados de nosso contexto de referência, apenas reforçando o eixo Estados Unidos-Europa como o centro do conhecimento. Assim, nosso país se ancora na lógica de um *locus* que deve ser estudado, muitas vezes em uma perspectiva fetichizada de nossa realidade social, mas que não pode produzir, por si mesmo, conhecimento científico (SCORSOLINI-COMIN, 2020).

Há que se considerar que o desenvolvimento educacional e do campo científico não se fazem apenas com investimento financeiro, mas com a construção de uma agenda de valorização de figuras como a do professor e a do pesquisador, por exemplo. Não queremos, com este ensaio, negar o mundo contemporâneo tal como ele se apresenta e, fundamentalmente, o papel da ideologia dominante. Defendemos, pois, que seja permitido ao sujeito, estudante, pós-graduando, acessar o modo como essa ideologia tem costurado suas ações e se solidificado nas instituições educacionais.

Para tanto, é fundamental que os termos empresariais correntes na escola e na universidade, empreendedorismo, mercado e inovação, sejam tão problematizados como aqueles que se referem mais à ordem do sujeito, a inteligência emocional, a gratidão, a empatia e a resiliência, tal como a formação discursiva³ dominante tenta naturalizar. Esses marcadores não podem ser compreendidos apartados da ideologia que, como apresentaremos mais adiante, é um conceito fundamental para a análise de discurso pecheutiana, referencial que costura o presente ensaio. Mas como a literatura pode contribuir para as reflexões aqui endereçadas? É o que discutiremos, a seguir, por meio da obra clariciana.

O social em Clarice

Clarice Lispector, que teve seu centenário de nascimento celebrado em 2020, é uma das escritoras brasileiras de maior renome internacional (GOTLIB, 2009). Apesar do seu reconhecimento e da penetração da sua obra em diferentes espaços, como na escola, ainda pairam sobre a autora algumas representações que nem sempre correspondem à sua produção. Uma delas se refere ao fato de Clarice ser frequentemente identificada como uma autora que explorava em seus títulos um universo intrapsíquico, estando apartada das discussões sociais mais candentes. Para buscar uma contraposição em relação a esse argumento, difundido em críticas e em ensaios, é importante nos reportarmos a alguns elementos biográficos da autora, percurso esse empreendido por autoras como Nádía Gotlib e Teresa Montero.

Nascida na Ucrânia no ano de 1920, chega ao Brasil acompanhando os pais e as irmãs mais velhas que fugiam da guerra civil que ocorria naquele país ao final da Primeira Guerra Mundial, que se dividia entre forças nacionalistas ucranianas separatistas e forças russas comunistas. Embora nunca tenha atuado como advogada, graduou-se em Direito, pois, desde criança, “(...) me prometia que um dia esta seria a minha tarefa: a de defender os direitos dos outros” (GOTLIB, 2009, p. 131). Ao se casar, permaneceu anos morando no exterior na companhia de seu esposo, que era diplomata. Durante todo esse tempo permaneceu conectada ao Brasil através de correspondências trocadas com as irmãs e com amigos. Quando se separa do marido, retorna ao Brasil com seus dois filhos ainda pequenos, em 1959. A seu modo, Clarice participava da vida política do seu país, embora não fosse reconhecida propriamente como uma militante.

³ A formação discursiva (FD) refere-se a tudo o que pode e deve ser dito dentro de uma situação sócio-histórica. Assim, o sujeito produz seu discurso a partir de uma determinada posição socioideológica, também determinado quais sentidos podem ser veiculados.

Em 1968, durante a ditadura brasileira, Clarice participou, junto a artistas e intelectuais como Ziraldo, Milton Nascimento e Oscar Niemeyer, de uma manifestação popular contra a violência imposta pelos militares. Essa participação, divulgada pela mídia da época, recebe a atenção de seus biógrafos justamente por ser uma das poucas expressões públicas nas quais a autora se manifesta (GOTLIB, 2009; MONTERO, 2021; MOSER, 2017). Mesmo sendo descrita como apartada desse contexto político em algumas de suas biografias, Clarice manifesta o seu desejo pela justiça, a sua indignação em relação à miséria e o seu estarrecimento diante da realidade brasileira, à época.

Essa vinculação da autora ao social e ao político é enfatizada, sobretudo, em suas biografias mais recentes, a exemplo da que foi publicada por Teresa Montero, em 2021. Em seu levantamento, Montero (2021) destaca o profundo incômodo da autora com a Ditadura Militar. Revela, ainda, que a autora foi acompanhada pelo regime por ser judia e fazer parte de uma elite intelectual que lutava pela democracia, sendo fichada pela polícia política de 1950 a 1973. Com isso, refuta-se a especulação sobre a aparente “alienação” da autora do contexto político e social de sua época (SCORSOLINI-COMIN, 2023).

Os contornos desse engajamento também podem ser observados em alguns de seus textos. Entre as suas obras mais celebradas está *A hora da estrela*, último romance escrito pela autora, que narra a epopeia de Macabéa, uma migrante nordestina no Rio de Janeiro. Para alguns críticos, é apenas nessa última publicação que Clarice parece deixar claras as suas preocupações sociais (MOSER, 2017). Mas esses marcadores podem ser identificados em toda a sua obra, sendo que Clarice não se esquivou de importantes discussões, como o papel da mulher em nossa sociedade, por exemplo. Ela mesma representava a ascensão de um feminino não mais submetido ao jugo do marido, buscando sua independência e, sobretudo, a sua relevância como escritora em um cenário dominado por homens, à época.

Além disso, Clarice representa muitos questionamentos emergentes em seu contexto de referência, muitos deles sendo patentes até os dias de hoje, como explorado no conto *Mineirinho*, que tece sentidos contra a violência com que um criminoso é brutalmente assassinado, com 13 tiros: “Uma justiça prévia que se lembrasse de que nossa grande luta é a do medo, e que um homem que mata muito é porque teve muito medo” (LISPECTOR, 2016, p. 390).

Clarice se consagrou como uma autora que é sinônimo de credibilidade literária, de uma escrita de qualidade, tanto que excertos de seus textos são veiculados de modo descontrolado nas redes sociais (OLIVEIRA, 2018; SCORSOLINI-COMIN; RODRIGUES; PACÍFICO,

2023), quase sempre reafirmados em uma posição de prestígio, de um lugar de autoridade e de responsabilidade pelo que se diz. Assim, ler ou trabalhar com a obra da autora pode ser sinônimo de profundo conhecimento literário. É por essa razão que textos como o conto *Amor* e o livro *A hora da estrela* já figuraram como leituras obrigatórias em vestibulares como os da Universidade Estadual de Campinas e Universidade de São Paulo, respectivamente, apenas para citar dois exemplos. Mas e a sua produção voltada ao público infantil?

Em *Quase de verdade*, livro narrado pelo sujeito-personagem cachorro Ulisses, a autora aborda a vida em uma fazenda, em que cada espécie se dedicava a um fazer específico. Em dado momento, as galinhas, que eram responsáveis por produzir os ovos, passam a ser exploradas por uma figueira que não dava frutos. Esta, identificando que as galinhas punham os ovos apenas quando havia luz, faz um pacto com uma bruxa que passa a iluminar a sua copa: “Quero vender esses ovos e ganhar muito dinheiro” (LISPECTOR, 2010, p. 56). Assim, com a árvore permanentemente iluminada, as galinhas passam a produzir ovos o dia todo, inclusive à noite, gerando grande lucro para a figueira, que passa a vender toda a produção.

As aves demoram a compreender o que se passa, apenas se queixando por estarem extenuadas. O galo Ovídio também é explorado: “Aconteceu que as galinhas ficaram assustadas porque nunca mais dormiam, pois botavam ovo sem parar, o tempo todo. Quanto a Ovídio, ele se estrepou: como pensava que era de dia, ficava rouco de tanto cocoricar” (LISPECTOR, 2010, p. 57). A figueira, a essa altura, contabiliza o seu lucro: “Enquanto isso, a figueira juntava ovos que não era vida e tudo para vender e virar milionária. E nada pagava às galinhas, nem com milho, nem com minhoca, nem com água. Era só aquela escravidão” (p. 57).

A situação de exploração do trabalho só cessa quando as galinhas e os galos, organizados contra a opressão da figueira, reúnem-se: “(...) eles iam contra a figueira ditadora, iam exigir os seus direitos, pôr ovos para eles mesmos, reclamar comida, água, dormida e descanso” (LISPECTOR, 2010, p. 58). Para tanto, colocam em prática um plano: atiram, então, os ovos produzidos contra a figueira, quebrando-os todos: “(...) caíam no chão, quebrando-se eles todos, e era casca para um lado, gemarada para outro, claras por aí mesmo, tudo apodrecendo na terra. É uma pena sacrificar tanto ovo? É, mas às vezes a gente precisa fazer um sacrifício” (p. 59-60). Nem mesmo a bruxa, cúmplice da figueira, a apoia neste momento.

Após o movimento organizado, as galinhas, então, passam a produzir apenas quando há a luz, ou seja, apenas durante o dia, voltando à normalidade. Com essa breve descrição do enredo, problematizaremos, segundo a análise do discurso pecheutiana, como os conceitos de autoria e de ideologia nos auxiliam a compreender como a literatura pode se colocar, na escola,

a serviço da humanização (CANDIDO, 2011), da transformação social (FREIRE, 2010), do pensamento crítico e da democracia (DEWEY, 1959).

Autoria e ideologia

Para a AD, a autoria não se localiza em um sujeito empírico, como se as características individuais daquele que escreve, no caso, de Clarice, fossem suficientes para explicar o modo como um determinado texto ou obra é produzido. Para além dos aspectos e traços particulares de um autor, aspecto este que domina os estudos da autoria até nos dias de hoje, Pêcheux (2009), na AD, trabalha com as posições assumidas pelo autor, vindo “nos protagonistas do discurso não a presença física de organismos humanos individuais, mas a representação de lugares determinados na estrutura de uma formação social” (BRANDÃO, 2004, p. 44). Em outras palavras:

Para nós, a função-autor se realiza toda vez que o produtor da linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não-contradição e fim. (...) o autor responde pelo que diz ou escreve pois é suposto estar em sua origem. Assim, estabelecemos uma correlação entre sujeito/autor e discurso/texto (entre dispersão/unidade, etc.). A nosso ver, a função de autor é tocada de modo particular pela história: o autor consegue formular, no interior do formulável, e se constituir, com seu enunciado, numa história de formulações. O que significa que, embora ele se constitua pela repetição, esta é parte da história e não mero exercício mneumônico (ORLANDI, 2007, p. 69).

Para ser um autor, é preciso, segundo a AD, apresentar um texto com unidade, coerência, além de responder pelo que se diz, ou seja, ser responsável pelo seu dizer. No entanto, não se trata de uma responsabilidade assumida por um eu, o sujeito empírico, mas que se dá dentro de uma determinada formulação discursiva. O autor não poderia se constituir apartado de sua função social e de sua exterioridade (contexto sócio-histórico) (BRANDÃO, 2004).

É importante explicitar que a AD trata da exterioridade não em uma tentativa de explicação do discurso ou de revelação da intenção de um dado autor ao produzir determinado texto, como se esse contexto trouxesse uma justificativa para o dizer. Esse contexto, na AD, nos ajuda a compreender determinadas posições assumidas pelo autor, posições essas que não podem ser materializadas à revelia da ideologia. Para a AD, a ideologia se materializa justamente no discurso.

Dessa monta, é possível reconhecer que não existe discurso sem ideologia, do mesmo modo que não existe texto, livro ou obra que não carreguem determinadas ideologias ou pistas compreensivas que as situem diante de determinadas condições de produção. Na AD, as condições de produção se referem às circunstâncias em que determinado discurso é produzido (PÊCHEUX, 2009). As condições de produção, juntamente com os mecanismos formais, permitem a produção de um dado discurso, colocando em evidência a relação entre língua e discurso (efeito de sentido entre locutores). Aqui a figura do autor como sujeito empírico tem um papel de menor importância, sendo crucial analisar de que modo os efeitos da ideologia possibilitam determinadas interpretações ao dizer.

Se retomarmos a proposta da Escola sem Partido (BRASIL, 2016b) como um sinônimo de uma escola sem ideologia, poderemos acessar que esse discurso se tece diante de uma grande ilusão, de um engodo: se não existe discurso sem ideologia, não há escola sem ideologia, não há livros sem ideologia. O que ocorre diante da ilusão operada pela linguagem é que determinados discursos, como o de uma escola sem ideologia, parecem promover nos interlocutores um efeito de neutralidade: ao não ter partido, ao não ter ideologia, primar-se-ia por uma educação neutra, permitindo ao sujeito-educando “apenas aprender”, em uma acepção exclusivamente cognitiva e descolada da materialidade sócio-histórica que, inclusive, impõe a escola como instituição que deve ser frequentada por sujeitos até a adolescência/vida adulta.

Buscar desvincular a ideologia no ato educativo é como tentar extirpá-lo de sua própria essência. Se a ação educativa se propõe, justamente, a formar sujeitos com posicionamento crítico diante da realidade (DEWEY, 1959) e capazes de transformar aquilo que se apresenta, propondo relações que não se baseiam na opressão, mas no diálogo (FREIRE, 2010), reconhecer a ideologia e o seu papel, na escola, na sociedade e em nosso dizer, é, em si, educativo. Essa forma de pensar a escola e a educação como instâncias “neutras” produz efeitos que não escapam à onipresença da ideologia, uma vez que a

Própria crítica da ideologia implica uma espécie de lugar privilegiado, como se a crítica à ideologia fosse isenta das agitações da vida social, que facultaria a esse sujeito crítico, diante do real, a incrível capacidade de perceber o mecanismo oculto que regula a visibilidade e a invisibilidade social. Essa imagem de oferecer uma crítica à ideologia de um ponto de vista supostamente neutro já não é, em si, ideológica? (FOFANO; RECH, 2021, p. 3).

O engodo representado por esse projeto de lei fica patente justamente quando compreendemos que a ideologia “parece surgir exatamente quando tentamos evitá-la e deixa de

aparecer onde claramente se esperaria que existisse” (ŽIŽEK, 1996, p. 9). Ao evitar, a todo custo, assumir o papel da ideologia em nossa vida e a emergência de uma ideologia que costura a proposta de uma escola justamente sem ideologia, produz-se, como efeito, o reforçamento de uma ideologia marcadamente autoritária, totalitária e que não permite ao sujeito educar-se a si mesmo (DEWEY, 1959).

A escola, aqui, emerge como um aparelho ideológico do Estado (ALTHUSSER, 1980), representando a censura sobre o dizer e sobre a expressão de sujeitos. Para este autor, a ideologia deveria ser analisada por meio da luta de classes, ou seja, é a partir da luta de classes que se pode identificar como há a disputa entre uma ideologia dominante e outra. Os chamados Aparelhos Ideológicos de Estado são estruturados por meio dessas ideologias (FOFANO; RECH, 2021).

Nessa ilusão de neutralidade, que se propõe a expandir-se a todos os vértices do trabalho educativo, algumas obras literárias podem ser “autorizadas” como não oferecendo qualquer “risco” à educação sem partido. Efeito semelhante pode ser discutido quando a ditadura brasileira cerceava toda a produção artística e intelectual da época, submetendo à censura todo o dizer. Era a censura que tinha o poder de autorizar ou não aquilo que seria ou poderia ser divulgado, que poderia circular. Obras consideradas subversivas ou autores já associados ao comunismo eram sumariamente impedidos de circular, sendo que muitos desses autores eram torturados e exilados. Um projeto de escola sem partido nada mais opera que a atualização desse posicionamento, avaliando o que pode e o que não pode circular no espaço escolar.

E é aqui que a ideologia se revela mais uma vez. Ao associarmos a figura de Clarice Lispector como uma autora que, em vida, não se filiou formalmente a partidos de esquerda, que não se assumiu comunista, que não escreveu obras reconhecidamente “de esquerda” ou subversivas diante da censura, opera-se a ilusão de tratar-se de uma autora neutra, como se pudesse ser apartada de seu contexto de produção. Como afirmamos anteriormente ao percorrer a biografia da autora, Clarice se posicionava ao lado de diversos escritores e intelectuais, muitos deles perseguidos, violentados e exilados.

Essa ilusão, de pessoa neutra, não subversiva, estende-se àquilo que escreveu. Retomando o conceito de autoria defendido pela AD, é ilusório que a responsabilidade pelo dizer seja atribuída exclusivamente a um sujeito empírico. Na “lógica” operada pela escola sem partido, a ideologia seria a responsável por promover a ilusão de que Clarice, de fato, está na origem do seu dizer. Como Clarice é discursivizada como autora “autorizada”, também os seus

escritos são passíveis de circulação. Seus escritos não são, pois, interpretados como “subversivos”, “perigosos”, ou, ainda, “de esquerda”.

É importante compreender que a autora não se mostra apartada desse contexto. Nenhum sujeito é neutro, considerando o papel da ideologia na AD, de modo que o sujeito-autor Clarice também não o era, nem o seu dizer: de família judia, viera da Ucrânia junto dos pais e das irmãs em busca de melhores condições de vida e também de proteção diante da perseguição dos judeus na Europa. Já adulta, Clarice se casa com um diplomata, vivendo em diferentes países e convivendo com políticos e figuras de renome até retornar ao Brasil, já divorciada, no início da ditadura. Esse contexto protetivo fazia de Clarice uma figura acima de “qualquer suspeita”. Mas esse pequeno recorte biográfico já anuncia, de fato, que a autora não se mostrava neutra em relação à política e, sobretudo, ao modo como artistas e intelectuais eram tratados em regimes totalitários.

A ideologia produz o efeito da evidência, de que a interpretação se refere ao acesso a algo que já está lá, que está dado, de naturalização. Para a AD, interpretar não é atribuir sentidos, o que nos exporia ao efeito exclusivo de um sujeito empírico, mas expor-se à opacidade do texto. No campo ideológico, a AD trabalha com dois esquecimentos (PÊCHEUX, 2009). O de número 1, que produz como efeito a ilusão de que o sujeito é a origem do seu dizer, e o de número 2, que produz a impressão da realidade do pensamento:

Uma concepção discursiva de ideologia estabelece que, como os sujeitos estão condenados a significar, a interpretação é sempre regida por condições de produção específicas que, no entanto, aparecem como universais e eternas. Disso resulta a impressão do sentido único e verdadeiro (ORLANDI, 2007, p. 65).

A ideologia inerente a uma “Escola sem partido”, dessa monta, promoveria, como efeito, a ilusão de representar a realidade de um pensamento: de que uma escola pode, de fato, ser construída sem qualquer ideologia. A ideologia dominante, aqui, se sobrepõe para promover o efeito de que podemos, se nos organizarmos como sociedade e com a ajuda do Estado (projeto de lei) produzir, efetivamente, uma escola capaz de materializar-se sem ideologia. Essa ilusão, a de número 2, também ordena que juízos tomados sobre determinadas obras e autores, por exemplo, cristalizem a identificação dos mesmos como autorizados e lícitos a uma escola sem partido ou, então, que sejam excluídos desse espaço escolar. Outra ilusão operada é a de que a possível exclusão de conteúdos, obras e autores possa retirar da escola a ideologia.

Nesse efeito de interpretação, a ideologia se alinha a algo condenável e que deve ser extirpado do espaço escolar e da formação do sujeito. Um livro, pois, “com ideologia”, seria considerado abjeto, não sendo recomendado para leitura e estudo. Por derivação de sentido, portanto, podemos considerar que todos os livros, por natureza imersos *de e na* ideologia, deveriam ser excluídos do espaço escolar. *Quase de verdade*, como fio condutor de nossa argumentação, seria alçado à condição de subversivo por, justamente, fazer ranger a ideologia dominante que naturaliza a exploração, na medida em que produz sentidos de que uma sociedade crítica e organizada pode se contrapor à exploração e à opressão, de que o diálogo pode promover a partilha e a união na busca por um objetivo em comum, de que a consideração pela alteridade pode nos colocar diante da comunhão em oposição à exclusão. O livro é uma metáfora, muito embora o narrador explicita a sua ancoragem na realidade: “O que vou contar também parece coisa de gente, embora se passe no reino em que bichos falam” (LISPECTOR, 2010, p. 52).

No entanto, uma escola sem partido ou ideologia, provavelmente, não reconheceria em *Quase de verdade* essa potência ideológica. Primeiramente, por Clarice Lispector ser uma autora reconhecida e sobre a qual não pairam maiores julgamentos sobre a sua filiação partidária-religiosa-política-amorosa, sendo alçada à condição de neutralidade, em oposição a autores sabidamente comunistas, como Jorge Amado, associado a uma escola literária mais diretamente envolvida na discussão de temas sociais e políticos, apenas para citar um exemplo. Como enfatizado na biografia construída por Montero (2021), Clarice fora acompanhada de perto pela polícia política de 1950 a 1973, embora essa e outras informações da mesma natureza tenham sido apagadas ou invisibilizadas ao longo do tempo, permitindo a discursivização de Clarice como autora alienada e estranha às questões políticas e sociais de sua época (SCORSOLINI-COMIN, 2023).

Em segundo lugar, por *Quase de verdade* apresentar-se como um livro infantil, voltado a crianças no início da escolarização. Se Clarice não haveria de ser transgressora ou subversiva em sua literatura voltada a adultos, por que o seria em textos escritos para crianças? Aqui o livro infantil parece gozar da mesma ingenuidade, por vezes, atribuída à infância e às crianças. Mas o projeto “Escola sem Partido” não compreende a infância como uma fase na qual a ideologia não pode operar ou, então, que um material voltado a esse público não possa ser identificado como ideológico, pelo contrário.

Isso pode ser exemplificado por meio da recepção do material educativo que ficou conhecido pejorativamente como “kit gay”, produto derivado do Plano Nacional de Promoção

da Cidadania e dos Direitos Humanos LGBT (PNPCDH-LGBT), de 2009, destinado à abordagem e à prevenção ao *bullying* homofóbico em escolas (Romancini, 2018). Ao condenar a circulação desse material educativo na escola, diversos movimentos sociais conservadores e de extrema-direita comunicavam, segundo a ideologia dominante, que a sexualidade não seria um assunto a ser tratado na escola.

Mas, novamente, retomamos a posição-autora privilegiada de Clarice. Não seria a autora responsável, pois, por difundir qualquer tipo de ideologia, não dominante, para crianças na escola. Por essa ilusão de neutralidade, que é um efeito ideológico, a sua obra passaria incólume a qualquer tipo de julgamento ou de censura. *Quase de verdade* revela uma Clarice não apenas atenta ao seu contexto, como disposta a tratar desse assunto com as crianças, ainda que esse não seja um objetivo declarado pela autora em entrevistas ou mesmo na apresentação do livro ao público. É nesse ponto que o conceito de autoria, para a AD, nos ajuda a compreender a posição-autora para além do sujeito empírico Clarice Lispector. Publicada postumamente, *Quase de verdade* não evoca a necessidade de uma Clarice empírica a discutir essas questões com as crianças na escola.

Enquanto “objeto linguístico-histórico” (ORLANDI, 2007, p. 53), *Quase de verdade* representa uma materialidade histórica, permitindo diferentes efeitos de sentido. Ao possibilitar a polissemia, em contraposição ao discurso parafrástico responsável pela ilusão de que os sentidos já estão dados *a priori*, Clarice expõe seu texto à opacidade de uma interpretação que não se dá apartada da ideologia, mesmo porque isso seria impossível. Reduzir um texto como *Quase de verdade* a uma narrativa sobre animais e a natureza deles em uma aproximação com as fábulas que circulam de modo autorizado no espaço da escolarização infantil, é desconsiderar a sua potência para discussões mais ampliadas.

Como as galinhas conseguem reconhecer que estavam sendo exploradas? Como a figueira se sente autorizada a oprimir as galinhas e a roubar-lhes a sua produção, fruto de seu trabalho? Como a figueira usa da opressão para iludir as galinhas no sentido de que elas deveriam produzir cada vez mais, pois esta era a natureza delas? Embora as respostas a essas questões possam ser circunscritas a determinados conceitos no pensamento marxista, é fundamental que o lugar da interpretação seja respeitado, permitindo ao estudante trabalhar com a opacidade e com a polissemia, recusando aos sentidos já dados, por exemplo, por uma interpretação marcada pelo efeito do “sem partido”, do “sem ideologia”.

A AD nos permite considerar que sujeito e sentido não podem ser dados *a priori*, como se estivessem sempre lá. A ação educativa consiste, justamente, na possibilidade de permitir

aos estudantes a construção dessas perguntas, ainda que elas não possam ser facilmente respondidas, ou, ainda, que nem mesmo sejam respondidas. Na posição de sujeito-professor, cabe ao educador permitir a fruição dos sentidos, abrindo a interpretação a um trabalho coletivo, histórico, que se materializa no dizer. Uma escola que se propõe, na origem, ser “sem partido” e “sem ideologia” corrompe a própria existência do espaço escolar. Quando uma instituição educacional não reconhece a polissemia, ela se reduz a uma mera reprodução da sociedade, incapaz de desafiar a ideologia dominante. Ao naturalizar os significados, ela compromete sua própria função em prol da educação.

Considerações finais

Ao final deste ensaio, é importante enfatizarmos a impossibilidade de que qualquer ação educativa se faça destituída da ideologia. A ideologia atravessa o modo como o espaço educacional se organiza, como são escolhidos os conteúdos, como se opera ou não a articulação entre disciplinas, como se permite ou não o livre exercício do posicionamento crítico e da interpretação. Defendemos, aqui, que a interpretação não deve ser uma tentativa de desvelar o que se encontra por trás de um texto, como normativamente ocorre no ensino da língua, mas da possibilidade de que a polissemia se instaure, permitindo o diálogo, a contestação, a crítica, o embate. A AD se filia a uma atitude que desconstrói a posição-aluno passiva e depositária de interpretações prontas.

Conforme discutido, a ideologia influencia a emergência da autoria, o que implica que o estudante, ao adotar os papéis de leitor e autor, deve ser capaz de submetê-los à análise crítica, à circulação dos significados e à tentativa de evitar a naturalização. De posse desses conceitos, é possível não apenas problematizar o modo como a educação brasileira vem sendo esvaziada e destituída de seu potencial para a formação de cidadãos, como também construir novas formas de responder a esses movimentos operados no plano discursivo e na materialidade.

Concluimos com o convite para que os conceitos de autoria e de ideologia possam ser mais debatidos nos espaços formativos, da educação básica ao ensino superior, compreendendo também como a literatura pode se colocar a serviço da humanização, da transformação social, do pensamento crítico, da democracia e, quiçá, de uma sociedade mais justa. *Quase de verdade*, desse modo, alinha-se a esse convite, permitindo que sua interpretação ultrapasse o universo da fábula e do bestiário, incluindo reflexões que produzam efeitos de sentidos sobre a coletividade, sobre a organização do trabalho, sobre a exploração e, ainda, sobre a humanização.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3. ed. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1980.
- BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004. 120 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: segunda versão revista. Brasília, DF: MEC, 2016a.
- BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei n.º 193/2016**. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o “Programa Escola sem Partido” Brasília, DF: Senado Federal, 2016b.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.
- CAPAVERDE, C. B.; LESSA, B. S.; LOPES, F. D. “Escola sem Partido” para quem?. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S. l.], v. 27, n. 102, p. 204-222, 2019. DOI: 10.1590/s0104-40362018002601369. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/B4FkpWXpm9KgWS7dXPf7QKn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2023.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão no mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DEWEY, J. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.
- FOFANO, D. K.; RECH, H. L. Ideologia e educação na perspectiva de Louis Althusser. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, e232216, 2021. DOI: 10.1590/0102-4698232216. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/37395>. Acesso em: 15 jul. 2023.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- GOTLIB, N. B. **Clarice**: uma vida que se conta. 6. ed. São Paulo: EDUSP, 2009. 656 p.
- LISPECTOR, C. *Quase de verdade*. *In*: LISPECTOR, C. **O mistério do coelho pensante e outros contos**. Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2010. p. 51-65.
- LISPECTOR, C. *Mineirinho*. *In*: LISPECTOR, C. **Todos os contos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2016. p. 386-390.
- MACEDO, E. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educação & Sociedade**, [S. l.], v. 38, n. 139, p. 507-524, 2017. DOI: 10.1590/es0101-73302017177445. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/JYfWMTKKDmzVgV8VmzwCdQK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2023.

MONTERO, T. **À procura da própria coisa**: uma biografia de Clarice Lispector. Rio de Janeiro: Rocco, 2021. 752 p.

MOSER, B. **Clarice**. Trad. J. G. Couto. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

OLIVEIRA, S. A. “Clarice Lispector curtiu uma publicação em que você foi marcado”: leitores-fãs e as transformações do literário no campo da mídia digital. **Revista Araticum**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 96-110, 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/araticum/article/view/407>. Acesso em: 15 jul. 2023.

ORLANDI, E. P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5. ed. Campinas: Pontes Editores, 2007. 156 p.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 4. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009. 288 p.

ROMANCINI, R. Do “Kit Gay” ao “Monitor da Doutrinação”: a reação conservadora no Brasil. **Contracampo**, Niterói, v. 37, n. 2, p. 87-108, 2018. DOI: 10.22409/contracampo.v0i0.1102. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/contracampo/article/view/17628>. Acesso em: 15 jul. 2023.

SCORSOLINI-COMIN, F. A delicada escuta para a narrativa do futuro na pós-graduação em Psicologia. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 36, e36nsp1, 2020. DOI: 10.1590/0102.3772e36nsp1. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/RqBjNKwK3xgWRVMCh9xWTbg/>. Acesso em: 15 jul. 2023.

SCORSOLINI-COMIN, F. Suprimir os fatos e privilegiar as sensações: a emergência da criança-autora em Clarice Lispector. **Revista do SELL**, Uberaba, v. 10, n. 1, p. 135-154, 2021. DOI: 10.18554/rs.v10i1.4517. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/sell/article/view/4517>. Acesso em: 15 jul. 2023.

SCORSOLINI-COMIN, F. Teresa Montero: uma pesquisadora à procura de Clarice Lispector. **Gragoatá**, Niterói, v. 28, n. 61, e55642, 2023. DOI: 10.22409/gragoata.v28i61.55642.pt. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/gragoata/a/XL7M7vKVvwM5THpRWDZrTzd/?lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2023.

SCORSOLINI-COMIN, F.; PACÍFICO, S. M. R. A autoria e o romance da escuta em Quase de verdade, de Clarice Lispector. **Educação UFSM**, Santa Maria, v. 48, p. 1-23, 2023. DOI: 10.5902/1984644467931. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/67931>. Acesso em: 15 jul. 2023.

SCORSOLINI-COMIN, F.; RODRIGUES, L. I.; PACÍFICO, S. M. R. Sentidos produzidos sobre Clarice Lispector em podcasts. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, v. 34, n. 67, p.

272-294, 2023. DOI: 10.22409/cadletrasuff.v34i67.55622. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/378719752_Sentidos_produzidos_sobre_Clarice_Lispector_em_podcasts. Acesso em: 15 jul. 2023.

SOUSA, A. P. R.; COIMBRA, L. J. P. Autonomia, empreendedorismo e competitividade: a universidade na trilha do Future-se. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 37, n. 2, p. 1053-1070, 2021. DOI: 10.21573/vol37n32021.120722. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/108149>. Acesso em: 15 jul. 2023.

ZANON, B. “**Não era amor, era cilada**”: startups, coworkings e a mobilização do desejo pelo mundo do trabalho. 2019. 185 f. Tese (Doutor em Sociologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2019.

ŽIŽEK, S. (org.). **Um mapa da Ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

CRediT Author Statement

Reconhecimentos: Os autores agradecem à Profa. Dra. Teise de Oliveira Guaranha Garcia e à Profa. Dra. Ana Claudia Balieiro Lodi, da FFCLRP-USP, pela leitura inicial do artigo.

Financiamento: CNPq (Bolsa de Produtividade em Pesquisa do CNPq do primeiro autor).

Conflitos de interesse: Nada a declarar.

Aprovação ética: Trata-se de um ensaio teórico e, portanto, não foi submetido a um Comitê de Ética em Pesquisa.

Disponibilidade de dados e material: Os materiais utilizados no trabalho estão disponíveis para acesso por meio das referências utilizadas.

Contribuições dos autores: O primeiro autor foi responsável pela escrita original do texto. A segunda autora colaborou com a escrita e a revisão do manuscrito.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

