

ISSN 1984-0705



REVISTA DISCENTE DE ESTUDOS
LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS

VOL.12, N. 2, 2019

CRÁTILLO

Revista Discente de Estudos Linguísticos e Literários
Centro Universitário de Patos de Minas

UNIPAM | Centro Universitário de Patos de Minas

Reitor

Milton Roberto de Castro Teixeira

Pró-reitor de Ensino, Pesquisa e Extensão

Henrique Carivaldo de Mirando Neto

Pró-reitor de Planejamento, Administração e Finanças

Renato Borges Fernandes

Coordenadora de Extensão

Adriana de Lanna Malta Tredezini

Diretora de Graduação

Maria Marta do Couto Pereira Rodrigues

Coordenadora do Núcleo de Editoria e Publicações

Elizene Sebastiana de Oliveira Nunes

A Revista **Crátilo** é um periódico acadêmico e científico, editado semestralmente, destinado à publicação de artigos, ensaios, resenhas, entrevistas e relatos de experiência de alunos dos cursos de Letras ou áreas afins, que estejam em nível de graduação, especialização, ou que sejam recém-graduados.

Catálogo na Fonte
Biblioteca Central do UNIPAM

C875 Crátilo [recurso eletrônico] / Centro Universitário de Patos de Minas.
– Dados eletrônicos. – Vol. 1 (2008)-. – Patos de Minas : UNIPAM,
2008-

Anual: 2008-2011. Semestral: 2012-
Disponível em: <<https://revistas.unipam.edu.br>>
ISSN 1984-0705

1. Literatura – periódicos. 2. Estudos literários. 3. Literatura – análise do discurso. 4. Estudos linguísticos. I. Centro Universitário de Patos Minas. II. Título.

CDD 805

CRÁTILLO

Revista Discente de Estudos Linguísticos e Literários
Centro Universitário de Patos de Minas

ISSN 1984-0705

Vol. 12, n. 2, ago./dez. de 2019

Patos de Minas: Crátilo, UNIPAM, v. 12, n. 2, ago./dez. 2019: 1-153



Centro Universitário de Patos de Minas



Núcleo de Editoria e Publicações

Crátilo © Revista do Centro Universitário de Patos de Minas
<https://revistas.unipam.edu.br/index.php/cratilo>
e-mail: revistacratilo@unipam.edu.br

Editora responsável

Elizene Sebastiana de Oliveira Nunes

Conselho Editorial Interno

Agenor Gonzaga dos Santos (UNIPAM)
Carlos Roberto da Silva (UNIPAM)
Carolina da Cunha Reedijk (UNIPAM)
Elizene Sebastiana de Oliveira Nunes (UNIPAM)
Geovane Fernandes Caixeta (UNIPAM)
Gisele Carvalho de Araújo Caixeta (UNIPAM)
Luís André Nepomuceno (UNIPAM)
Mônica Soares de Araújo Guimarães (UNIPAM)

Conselho Consultivo

Ana Cristina Santos Peixoto (Universidade Federal do Sul da Bahia)
Bruna Pereira Caixeta (Sagah Soluções)
Carlos Alberto Pasero (Universidad de Buenos Aires)
Eliane Mara Silveira (Universidade Federal de Uberlândia)
Elaine Cristina Cintra (Universidade Federal de Uberlândia)
Eriane Rodrigues Ribeiro (Universidade Federal de Goiás)
Fábio Figueiredo Camargo (Universidade Federal de Uberlândia)
Hélder Sousa Santos (Instituto Federal do Triângulo Mineiro)
Helena Maria Ferreira (Universidade Federal de Lavras)
João Bosco Cabral dos Santos (Universidade Federal de Uberlândia)
José Olímpio de Magalhães (Universidade Federal de Minas Gerais)
Manuel Ferro (Universidade de Coimbra)
Maria Aparecida Barbosa (Universidade Federal de Santa Catarina)
Maria do Carmo Viegas (Universidade Federal de Minas Gerais)
Maria José Gnatta Dalcuche Foltran (Universidade Federal do Paraná)
Mateus Emerson de Souza Miranda (Universidade Federal de Minas Gerais)
Roberta Guimarães Franco Faria de Assis (Universidade Federal de Lavras)
Silvana Capelari Orsolin (Centro Universitário de Patos de Minas)
Silvana Maria Pessoa de Oliveira (Universidade Federal de Minas Gerais)
Sueli Maria Coelho (Universidade Federal de Minas Gerais)
Susana Ramos Ventura (Universidade Federal de São Paulo/ Campus Guarulhos)
Teresa Cristina Wachowicz (Universidade Federal do Paraná)

Pareceristas ad hoc desta edição

Angélica Pereira Martins (Colégio Anglo/Patrocínio)
Marcos Antônio Caixeta Rassi (UNIPAM)
Moacir Manoel Felisbino (UNIPAM)
Monaliza Angélica Santana (UNIPAM)
Patrícia de Brito Rocha (UNIPAM)

Revisão e Diagramação

Núcleo de Editoria e Publicações

Editorial

Chegamos ao final de mais um ano e, graças a nossos colaboradores e autores, pessoas que confiam em nosso trabalho e enviam suas pesquisas para serem publicadas em nossa revista, estamos lançando mais um número da *Crátilo*.

Este segundo número de nosso décimo segundo volume está composto por 12 trabalhos que versam sobre as diferentes possibilidades de abordagem dentro das áreas contempladas pela revista e até em áreas correlatas. Esses trabalhos são oriundos de alunos e pesquisadores de diversas instituições nacionais (UNIPAM, UFU, UFMA, UFLA, UFS, IFPA, UEM, UNIJUÍ, UFMG, UNIFSJ).

Conforme já dito por nós em editorial anterior, essa origem diversificada dos trabalhos também ratifica o ganho de espaço que nossa publicação vem tendo e endossa a sua robustez, deixando evidente que ela tem se consolidado como excelente suporte de divulgação da pesquisa científica em nosso país. Além disso, nos dá *feedback* animador para que trilhemos caminhos cada vez mais ousados na busca do aprimoramento para as próximas edições.

Em razão da diversidade de objetos e questões de pesquisa trabalhados nos textos desta edição, acreditamos que ela pode contribuir de forma muito significativa para os diferentes sujeitos que compõem a esfera educacional e pesquisadora na área dos estudos linguísticos e literários, bem como nas áreas afins.

Então, finalizamos agradecendo a cada um dos colaboradores que confiaram à nossa revista a publicação de suas pesquisas e a todos outros atores envolvidos neste volume. Que os trabalhos aqui publicados possam propiciar aos leitores profícuas reflexões!

ELIZENE S. OLIVEIRA NUNES
Editora da Revista

Sumário

A ambientação fantástica em <i>O Oceano no Fim do Caminho</i>, de Neil Gaiman.....	08
Pablo Oliveira Souza	
O estado de duplicidade no conto borgeano <i>O Outro</i>.....	21
Carolina Silva Almeida Rita de Cássia Oliveira	
O relato autobiográfico de Rita Lee: uma ironia nos porões da ditadura.....	34
Pollyanna Reis Dias	
Desempenho da leitura de estudantes na prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM.....	48
Glaucilane Santos da Silva Marcela Evely Menezes Souza	
A arte no desenvolvimento de competências do futuro psicólogo: a importância da arte e a produção de profissionais em larga escala.....	62
Jefferson de Jesus Brandão	
A arquitetônica bakhtiniana como ferramenta para a compreensão dos textos verbais.....	68
Nathan Fernandes Silva	
A produção de infográficos e a promoção de (multi)letramentos.....	77
Luís Eduardo Sousa Rego Sandy Rayssa Vasconcelos De Arruda Dayse Rodrigues dos Santos	
Recepção e algumas possibilidades de leitura em <i>Fita Verde no Cabelo</i>, de Guimarães Rosa.....	91
Alessandra Regina de Carvalho	
Tecer para compreender: educação, cultura e literatura na complexidade do mundo.....	104
Mariane Moser Bach	
Um estudo dos antropônimos <i>Júnior</i> e <i>Junio</i> em nomes civis de candidatos políticos.....	115
Welber Nobre dos Santos	

What's the solution? - Estimulando a interdisciplinaridade nas aulas de Língua Inglesa por meio da Aprendizagem Baseada em problemas.....128

Camila Rangel de Almeida

Joane Marieli Pereira Caetano

Ana Lúcia Lima da Costa Schmidt

Carlos Henrique Medeiros de Souza

Uma análise sobre a regulação da função-autor na produção de redações do Exame Nacional do Ensino Médio.....138

Glaucilane Santos da Silva

Larissa Santos Calazans

Wilton James Bernardo dos Santos

A ambientação fantástica em *O Oceano no Fim do Caminho*, de Neil Gaiman

The fantastic setting in Neil Gaiman's The Ocean at the End of the Lane

Pablo Oliveira Souza

Graduando do curso de licenciatura em Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), orientado pela Ma. Lilliân Alves Borges.

E-mail: oliveirasouzapablo@gmail.com

Resumo: Neste trabalho, temos como objetivo principal estudar a importância do espaço ficcional no romance fantástico *O Oceano no Fim do Caminho*, de Neil Gaiman. Tratamos o fantástico como modo pela perspectiva de Remo Ceserani e Gama-Khalil. Quanto aos estudos espaciais, adotamos a topoanálise trabalhada por Gaston Bachelard, Yi-Fu Tuan e Oziris Borges Filho, além do conceito de ambientação proposto por Osman Lins. Desse modo, interpretamos os possíveis efeitos de sentido gerados pelo espaço na narrativa insólita de Gaiman.

Palavras-chave: Literatura fantástica. Topoanálise. Ambientação. Neil Gaiman.

Abstract: In this paper, we aim to study the importance of fictional space in Neil Gaiman's fantastic novel *The Ocean at the End of the Lane*. We treat the fantastic as a way from the perspective of Remo Ceserani and Gama-Khalil. As for space studies, we adopted the top analysis worked by Gaston Bachelard, Yi-Fu Tuan and Oziris Borges Filho, in addition to the concept of ambience proposed by Osman Lins. In this way, we interpret the possible meaning effects generated by space in Gaiman's unusual narrative.

Keywords: Fantastic literature. Topoanalysis. Ambience. Neil Gaiman.

1 Considerações iniciais

O presente trabalho tem como objetivo analisar a influência da ambientação fantástica na construção do romance *O Oceano no Fim do Caminho* (2013), de Neil Gaiman. Para tanto, pretendemos desvendar como, na perspectiva do protagonista, os sentimentos despertados a partir do contato com os espaços podem ser positivos ou negativos, reforçando a atmosfera fantástica urdida pelo narrador.

Para analisar o aspecto insólito da narrativa, tomaremos por base o fantástico como modo proposto por Remo Ceserani e Marisa Martins Gama-Khalil. As reflexões das noções de espaço baseiam-se nos conceitos de “topofilia” e “topofobia” propostos por Yi-fu Tuan e Oziris Borges Filho. Além disso, utilizaremos as definições de Gaston Bachelard acerca do espaço e a proposta de ambientação de Osman Lins para complementar a designação espacial do romance em análise.

2 O fantástico como modo

É comum recorrer ao livro *Introdução à Literatura Fantástica* (2017), de Tzvetan Todorov, em análises de obras fantásticas devido a sua importante sistematização realizada acerca do gênero em questão. O pesquisador búlgaro buscou discernir o elemento comum às narrativas cuja manifestação do fantástico era evidente, com o objetivo de determinar a constituição do gênero fantástico, e chegou a três condições, sendo a última delas não obrigatória.

Para ele, é fundamental que o leitor não estranhe o universo proposto pelo autor, mas hesite entre aceitar a explicação racional e a sobrenatural. As leituras alegórica e poética da obra em análise não podem ser levadas em consideração para que possa haver a classificação do fantástico enquanto gênero. Além do mais, a dúvida pode estar presente na própria obra, evidenciada pelos personagens, e relegar o papel de convencimento do leitor aos protagonistas.

Em função do dilema da hesitação, Todorov relaciona o fantástico a outros dois gêneros: o maravilhoso e o estranho. Segundo ele, caso os acontecimentos sobrenaturais sejam considerados comuns, a associação deve ser feita ao primeiro. Por outro lado, quando há explicação racional para eventos supostamente fantasiosos, como a influência de drogas na interpretação dos personagens, devem ser abordados pelo gênero estranho. Pertencem, portanto, ao fantástico, na perspectiva do crítico búlgaro, narrativas marcadas única e exclusivamente pela hesitação. Entretanto, para Todorov, o gênero fantástico não se estende para além do século XIX.

Remo Ceserani, por sua vez, em *O fantástico* (2006), amplia a concepção acerca do fantástico e passa a entendê-lo como modalidade literária amplamente difundida na literatura moderna. A aproximação metodológica enquanto modo permite o não enquadramento único, pelo contrário, é passível de manifestação em pequenos trechos, além de possibilitar mais categorizações e tornar o exame menos restritivo. Por ser então mais abrangente, na presente análise, adotamos o fantástico como modo. Desse modo, como argumenta Gama-Khalil,

pela vertente que considera o fantástico como um modo, podemos alargar o enfoque analítico sobre essa literatura, porque o que mais nos interessa nas pesquisas sobre a literatura fantástica não é datar determinada forma de fantástico nem enfeixá-la em uma espécie ou outra, mas compreender de que maneira o fantástico se constrói na narrativa e, o mais importante, que efeitos essa construção desencadeia. (2013, p. 30)

Ceserani (2006), atento às questões técnicas da narrativa, elenca diversos procedimentos e temáticas recorrentes aos textos analisados. Predomina, por exemplo, a narração em primeira pessoa e, frequentemente, são bem determinados os destinatários do narrador. Portanto, os recursos são utilizados de maneira consciente para obtenção de resultados criativos esperados. Dessa maneira, leitor e narrador partilham experiências muito próximas, favorecendo a imersão e aproximando as impressões de ambos acerca dos episódios que fogem da realidade prevista.

Outro aspecto destacado é a transição entre fronteiras. É constante a presença do movimento entre dois mundos distintos: o empírico, próximo à realidade prosaica, e o onírico, marcado pelo insólito. Associado à transferência entre bordas há sempre um objeto que demarca o deslocamento e atesta inegavelmente a transformação ocorrida, que é definido por Ceserani (2006) como o objeto mediador.

As narrativas fantásticas possuem atmosfera ambígua, pois é interessante para produção de sentido que não haja revelação de todos os fatos. Assim, é recorrente a presença de elipses, o que culmina em narrativas menos óbvias, ainda que haja descrições detalhadas. A tentativa do narrador em ludibriar o leitor proporciona aspecto teatral às obras que se enquadram no modo fantástico.

Em relação aos temas, majoritariamente há ambientação obscura, visto que a maioria dos acontecimentos se revelam à noite, em ambientes escuros ou de características aproximadas a isso. Exploram-se bastantes elementos como a loucura ou os mortos, o que resulta em muitas obras em que fantasmas e duplos aparecem. Mesmo não sendo exclusivos do fantástico, os temas citados são favorecidos pelo modo literário em questão.

3 O espaço ficcional

Ao propor análise de manuais de literatura notáveis em seu artigo “O lugar teórico do espaço ficcional nos estudos literários”, Gama-Khalil (2010) expõe como a crítica literária, por vezes, negligencia o papel do espaço ficcional. Ainda que sua importância para a construção de inúmeros textos literários seja clara, esse elemento é encarado, em casos pela pesquisadora apontados, como um pano de fundo de pouca importância para a diegese. Interessam-nos análises espaciais que relacionam o espaço semanticamente com a narrativa. Como a própria teórica afirma,

[...] com Barthes, aprendemos que as espacialidades de uma narrativa literária não figuram apenas como acessório ou como escravas do discurso narrativo, mas como potencialidades que podem descortinar ideologias sendo revistas, desmascaradas, problematizadas. (GAMA-KHALIL, 2010, p. 222)

Seguindo essa justificativa, faremos um breve percurso pelas importantes reflexões de Gaston Bachelard acerca da influência do espaço na subjetividade dos personagens.

Em *A Poética do Espaço* (2008), o filósofo francês inaugura o termo “topoanálise”, como podemos observar no seguinte trecho:

As perguntas são muitas: como é que aposentos secretos, aposentos desaparecidos, transformam-se em moradas para um passado inolvidável? Onde e como o repouso encontra situações privilegiadas? Como os refúgios efêmeros e os abrigos ocasionais recebem por vezes, de nossos devaneios íntimos, valores que não têm a menor base objetiva? Com a imagem da casa, temos um verdadeiro princípio de integração psicológica. Psicologia descritiva, psicologia das profundidades, psicanálise e fenomenologia poderiam, com a

casa, constituir esse corpo de doutrinas que designamos pelo nome de topoanálise. (BACHELARD, 2008, p.19-20)

Apesar de cunhar o termo abrangente, Bachelard (2008) apenas cita brevemente os espaços disfóricos. O enfoque maior é realizado nos espaços aconchegantes, definidos como “topofílicos”, pelos quais os sujeitos nutrem bons sentimentos. Um grande destaque é dado à casa, ambiente do qual somos dependentes, na perspectiva do filósofo porque, segundo ele, quando nos encontramos longe de nosso lar propriamente dito, da mais frágil cobertura pode-se originar a sensação de conforto.

É notável a relação entre memória e casa, por ele proposta. Presente no imaginário individual há o amálgama de todas as casas já habitadas pelos sujeitos, em especial, a primeira. Dessa noção surge o conceito subjetivo de lar. Consequentemente, a vida de cada um não pode ser dissociada do local chamado de lar, uma vez que a vida, as memórias e a casa se embaralham.

Em *Topofilia* (1980), Yi-Fu Tuan retoma os estudos vinculando espaço e sujeito a partir do elo afetivo entre as pessoas e os ambientes que frequentam. Igualmente a Bachelard (2008), o geógrafo aprecia a proximidade das relações afetivas geradas pelo espaço com a memória, bem como a noção de lar. Segundo Tuan,

a topofilia assume muitas formas e varia muito em amplitude emocional e intensidade. É um começo descrever o que elas são: prazer visual efêmero; o deleite sensual de contato físico; o apego por um lugar por ser familiar, porque é o lar e representa o passado, porque evoca orgulho de posse ou de criação; alegria nas coisas devido à saúde e vitalidade animal. (1980, p.286)

Os espaços avessos mencionados por Bachelard (2008) ganham destaque em outra obra de Tuan, *Paisagens do Medo* (2005). Ainda que nela não se dedique exclusivamente aos estudos espaciais, de fato, o geógrafo americano propõe examinar os medos dos seres humanos da infância à fase adulta, ressaltando como podemos identificar um padrão nas circunstâncias e etapas da vida em que se manifestam. Por conta das incertezas que cercam a todos, uma grande aflição é ocasionada por ambientes negativos no dia a dia, resultando no reforço do acolhimento dos locais fechados. Há grande ressonância da teoria de Bachelard e Tuan no sentimento de que não haver conforto maior do que chegar a casa no fim de um dia cansativo.

Oziris Borges Filho, em *Espaço e Literatura: introdução à topoanálise* (2007), também destaca os elementos geográficos na construção de narrativas e elenca definições do espaço tratando-o como peça fundamental para caracterizar, influenciar, representar sentimento dos personagens e desenvolver as ações presentes na diegese.

No tocante à subjetividade dos personagens, a sua teoria nos é extremamente válida, pois, em outro momento, Borges Filho (2007) aborda a “topopatia” como podendo ser positiva ou negativa. Se por um lado a “topofilia” já havia sido bem explorada em sua definição, há uma importante contribuição para o espaço negativo, aqui definido como “topofóbico” (termo adotado neste artigo): “[...] a ligação entre espaço e personagem pode ser de tal maneira ruim que a personagem sente mesmo

asco pelo espaço. É um espaço maléfico, negativo, disfórico. Nesse caso, temos, então, a topofobia” (BORGES FILHO, 2007, p.158).

Osman Lins discute o termo “ambientação” em *Lima Barreto e o espaço romanesco* (1976). Enquanto o espaço se aproxima do real, a experiência do leitor, a ambientação é relativa à própria concepção de ambiente na narração. O conceito proposto por Lins (1976, p. 79) é dividido em três ambientações: franca, reflexa e dissimulada. Ao descrever o espaço físico em que se encontram os personagens, por exemplo, o narrador realiza uma descrição franca daquela ambientação. Nos casos em que a interpretação do espaço é feita na perspectiva de algum dos personagens, a ambientação é definida como reflexa. Por fim, é possível haver percepção do espaço físico sem descrição alguma, baseando-se nas ações dos personagens que, indiretamente, constroem o cenário por meio da ambientação dissimulada.

4 Análise da obra

Nascido em Hampshire, no Reino Unido, Neil Gaiman é um autor britânico radicado nos Estados Unidos. Dedicou-se a escrever obras de ficção científica e fantasia, além de possuir extensa bibliografia vinculada à literatura infantil. Vários de seus livros foram adaptados a outras mídias, entre eles *Lugar Nenhum* (1996), adaptado à TV pela BBC, *Deuses Americanos* (2001), cuja websérie foi produzida recentemente pela Prime Video e *Coraline* (2002), adaptação indicada ao Óscar de Melhor Animação em 2010. *O Livro do Cemitério* (2008) rendeu ao autor diversos prêmios, incluindo a Medalha Newbery e a Carnegie Medal, o que consagrou Gaiman como o primeiro autor a receber ambas as medalhas com a mesma obra.

Publicado em 2013, *O Oceano no Fim do Caminho* figurou na lista de *best-sellers* do jornal *The New York Times*, ocupando o primeiro lugar. Conquistou os prêmios de Livro do Ano no *National Book Awards* em 2013, no Reino Unido, e o *Locus Awards* na categoria de Melhor Livro de Fantasia em 2014, nos Estados Unidos. Trata-se de um romance de fantasia em que o protagonista busca reencontrar a identidade após perder o pai. Transportado de volta à infância por meio de suas memórias, ele passa a reviver os acontecimentos insólitos que marcaram a época em que a inocência evanesceu e dava lugar à vida adulta.

Desde o título do livro, *O Oceano no Fim do Caminho*, podemos perceber a importância do espaço para composição da diegese. Nele há a presença de dois locais extremamente significativos: “o oceano” e “o fim do caminho”. Antes do prólogo, o lago de patos é o primeiro elemento espacial a ser apresentado, de forma a se assemelhar, na tradução brasileira, à estrutura tradicional fortemente ligada aos contos de fadas: “Era um lago de patos, nos fundos da fazenda. Nada muito grande.” (GAIMAN, 2013, p. 9).

A narrativa se inicia quando o protagonista, um homem mais velho cujo nome não é revelado, sai do velório de seu pai e dirige sem rumo. Inconscientemente, ele acaba retornando à localidade em que passou parte de sua infância, e ao perceber, mesmo sabendo que a casa em que havia morado não existia mais, decide seguir adiante. Entendemos que retornar a um ambiente familiar desperta no personagem

toda uma história que aconteceu em seu passado envolvendo o lar, o que ressalta a relação lar/memória/afetividade.

Ao longo do caminho para sua antiga casa, o homem continua seguindo pelo que antes era uma estrada rural, agora pavimentada, até chegar à parte que se assemelhava exatamente ao que lembrava: a fazenda das Hempstock, onde moravam três mulheres, as quais são fundamentais na história narrada – Lettie, Ginnie e a velha senhora. É importante notar que, além do protagonista, a cidade e a velha senhora também não recebem nome.

Logo depois de encontrar a senhora que ainda morava lá, mostra-se confuso em relação à identidade da mulher: “Era igual à mãe dela, que eu conhecera como a velha sra. Hempstock.” (GAIMAN, 2013, p. 15). Os dois conversam sobre o tempo em que ele brincava com a neta, Lettie Hempstock, o fazendo lembrar do lago de patos, tratado pela menina como se fosse um oceano. Quando relembra a designação feita por Lettie, sua memória é reativada: “Lembrei-me disso, e, ao lembrar, lembrei-me de tudo.” (GAIMAN, 2013, p. 16).

Começa, então, uma analepse. O homem rememora a história que se passou quando tinha sete anos e seus pais precisaram alugar o quarto que até então era dele. Certo ocupante do quarto teve participação notável em sua vida: o minerador de opalas que suicidou no fim do caminho, próximo à fazenda das Hempstock. No momento desse acontecido, o protagonista, acompanhado de seu pai, foi até o carro para pegar uma revista em quadrinhos e se depararam com a cena macabra. Lettie o convidou para ir a sua casa enquanto os policiais investigavam o veículo. A primeira irrupção do fantástico acontece quando o menino não consegue assimilar o que estava acontecendo:

Fiquei me perguntando por que todas tinham o sobrenome Hempstock, aquelas mulheres, mas não perguntei, da mesma forma que nem ousei perguntar como sabiam sobre o bilhete do suicídio ou o que o minerador de opala estava pensando ao morrer. Elas tratavam tudo aquilo com muita naturalidade. (GAIMAN, 2013, p. 32)

Como apontado por Ceserani (2006), as revelações acontecem apenas parcialmente, mantendo a atmosfera nebulosa do modo fantástico. Face à normalidade com que as Hempstock tratam o suposto conhecimento dos pensamentos do minerador de opalas morto, o garoto sente-se confuso.

Deste momento em diante, vários acontecimentos insólitos, todos relacionados a dinheiro, marcam a narrativa, como, por exemplo, a morte de um peixe que havia comido uma moeda. O garoto também sonha com uma moeda sendo empurrada goela abaixo por seu avô morto e acorda assustado quando se engasga com o objeto metálico preso em sua garganta. Ele teme o que pode significar tal acontecimento: “Não queria que aquilo existisse, a ponte entre meu sonho e o mundo desperto” (GAIMAN, 2013, p. 39). A moeda serve como objeto mediador, pois o que antes parecia fazer parte dos sonhos está inserido na realidade.

A menina Hempstock, Lettie, na tentativa de o situar em relação a tudo o que estava acontecendo, leva o menino de volta à fazenda. Aconselhados pelas mulheres

mais velhas, eles partem em uma aventura no bosque para descobrir quem era o causador de toda a confusão. É no bosque que percebemos o primeiro espaço que influencia negativamente a experiência do protagonista, o primeiro “espaço topofóbico”. Lá são encontrados objetos enferrujados, cadáveres de animais, folhagem densa, céu escuro, todos esses elementos fortalecem a disforia, gerando a ambientação desconfortável. Nesse espaço desagradável aparece pela primeira vez uma entidade insólita que ocupará o papel de antagonista, sendo responsável por acentuar revezes do garoto: “— Não. Ainda estamos no terreno. A Fazenda Hempstock é muito grande. Trouxemos muita coisa da velha pátria quando viemos para cá. A fazenda veio também, e trouxe junto algumas criaturas. Vovó as chama de pulgas” (GAIMAN, 2013, p. 53).

Quando a viu pela primeira vez, o menino achou que fosse uma barraca envelhecida e rasgada pelo tempo, do tamanho de uma igreja do interior. Entretanto, quando ela se virou, ele viu buracos no tecido que associou aos olhos. Após um breve diálogo com a monstruosidade, Lettie revela realmente fazer parte da realidade paralela a qual as mulheres Hempstock diziam pertencer ao agir de modo peculiar, cantando e falando em um idioma desconhecido e, ao mesmo tempo, familiar. Na sequência, o ambiente começa a movimentar levemente e a criatura joga uma bola de teia de aranha e madeira podre em direção ao garoto que, por reflexo, agarra o objeto. Imediatamente, ele sente uma dor na sola do pé e percebe que não deveria ter agido assim. O menino parece saber em qual idioma a menina cantava e a observou até que ficasse em silêncio, após aparentemente resolver o problema.

E, como Lettie estava falando a língua da criação, mesmo que eu não entendesse o que ela dizia, compreendia o que estava sendo dito. A criatura na clareira estava sendo atada àquele lugar para sempre, presa, proibida de exercer sua influência sobre qualquer coisa além daqueles domínios. (GAIMAN, 2013, p. 56)

No dia seguinte, ele descobre que há um parasita preso em seu coração e tenta, sem sucesso, removê-lo. Pouco depois, a babá Ursula Monkton é contratada para cuidar da família enquanto os pais trabalham. Assim que a vê, o menino sente uma dor no peito enquanto percebe que ela não é uma pessoa comum: “Eu não achava que Ursula Monkton fosse amiga de alguém. Quis sair e alertar Lettie Hempstock a respeito dela – mas o que eu diria? Que a nova governanta babá usava cinza e cor-de-rosa? Que olhava pra mim de um jeito estranho?” (GAIMAN, 2013, p. 68).

Com a chegada de Ursula, o ambiente de aconchego gerado pelo lar passa a não mais existir. Se, a princípio, o personagem principal se escondia em casa por não ter muitos amigos e ser uma criança que se refugiava nos livros, agora convivia com o medo. Percebe-se como a ambientação é alterada de acordo com a percepção do narrador protagonista e facilita a instauração da atmosfera favorável ao medo no romance. Apenas alguns ambientes, a maior parte no exterior do imóvel, longe, ainda podiam ser considerados topofílicos pelo menino. Um deles é o “laboratório” no qual, para fugir da babá, o garoto se escondeu com várias frutas que havia pegado na

cozinha: “O laboratório – era assim que eu o chamava – era um barracão de madeira pintado de verde que ficava o mais distante possível da casa.” (GAIMAN, 2013, p. 69).

O jardim da casa, nesse momento, era tão estimado pelo garoto, que ele o considerava como parte de si: “Eu adorava a casa e o jardim. Adorava as plantas que cresciam desordenadas. Amava aquele lugar como se fosse parte de mim, e talvez, de alguma forma, ele fosse.” (GAIMAN, 2013, p. 71). Acoplado ao jardim, havia também o chamado anel das fadas: “Nós havíamos chegado ao lado do montinho de aparas de grama, atrás do círculo verde que chamávamos de anel de fadas – às vezes, quando o tempo estava chuvoso, ali ficava repleto de cogumelos de um amarelo bem vivo” (GAIMAN, 2013, p. 72).

Os anéis de fadas são figuras recorrentes no folclore de fadas europeu e sinaliza a presença destes seres no local. Embora comumente a presença resulte em catástrofe, não é o caso na narrativa de Gaiman, cuja presença do anel representa uma fronteira entre realidades diferentes e funciona como abrigo.

Após a chegada de Ursula, é possível observar a mudança da percepção do menino em relação ao quarto que morava. Se antes servia de amparo, agora o confundia. Durante um monólogo interior, ele chega inclusive a refletir sobre a transição: “A chuva também caía no meu rosto, quando eu dava sorte, e eu me imaginava em meu barco no oceano, navegando ao sabor da maré. Eu não me imaginava um pirata, nem tinha destino certo. Simplesmente estava no meu barco” (GAIMAN, 2013, p. 74).

O barco à deriva é símbolo deste momento de transição em que o personagem não consegue se sentir seguro em nenhum local, mesmo onde antes podia ficar tranquilo. Sem refúgio no mundo prosaico, o garoto procura se distrair em suas leituras mais uma vez. Nem mesmo enquanto comia havia possibilidade de bem-estar. Havia duas mesas na cozinha, uma destinada às crianças e outra aos adultos, sendo assim, o desconforto é gerado devido à impossibilidade de evitar contato com seu pai e a babá, duas figuras torpes no momento. Nesta situação, a mesa adulta era também um local topofóbico, em contraste à mesa das crianças, onde o protagonista se sentia mais confortável: “Eu preferia a das crianças. Lá me sentia invisível.” (GAIMAN, 2013, p. 83).

A presença de Ursula Monkton na casa acabou influenciando a atitude da família de maneira geral. A principal alteração é o relacionamento extraconjugal entre ela e o pai do garoto. O homem mais velho, que nunca havia batido em seu filho, o castigou em defesa de Ursula.

A cena do castigo é extremamente forte, e retrata quão desamparado o protagonista se encontra.

Eu estava apavorado, mas esse pavor inicial foi porque aquilo ia contra a ordem natural das coisas. Eu estava todo vestido. O que era errado. Estava de sandália. O que era errado. A água da banheira estava fria, muito fria e muito errada. Foi nisso que pensei no começo, enquanto ele me empurrava para dentro da água, mas então ele empurrou um pouco mais, afundou minha cabeça e meus ombros na água gelada, e o pavor mudou de natureza. Pensei: *Eu vou morrer.* (GAIMAN, 2013, p. 87, grifos do autor)

Quando consegue arquitetar sua fuga do quarto onde estava de castigo, ele corre em direção ao fim do caminho, onde encontraria as mulheres Hempstock. Esse momento da narrativa é, também, extremamente simbólico, partindo de um ambiente topofóbico para um ambiente topofílico. À princípio caminhava sobre pedras que machucavam os pés até tocar o prado suave: “O prado era mais gentil com meus pés do que a estrada cheia de pedregulhos. Eu ficava mais feliz, e me sentia mais eu mesmo, correndo na grama”. (GAIMAN, 2013, p. 95).

Por fim, chega à casa da fazenda Hempstock. Lá se refugia de todos os perigos que passou durante a jornada, inclusive da influência de Ursula – o pedaço do verme que ainda havia nele. Há, aparentemente, uma proteção na casa das Hempstock, uma vez que a monstruosidade não consegue atravessar suas fronteiras e, por várias vezes, Lettie ordenou que ela saísse de suas terras. Assim que entra na casa das três mulheres, o protagonista toma banho e se alimenta, esquecendo todos os problemas pelos quais passou: “Eu me senti seguro. Era como se a essência do que é ser uma avó tivesse sido condensada naquele lugar, naquele momento. Eu não tinha nenhum medo de Ursula Monkton, o que quer que ela fosse, não naquela hora. Não ali” (GAIMAN, 2013, p. 108).

Há uma outra irrupção do fantástico em relação às mulheres, que parecem poder alterar a realidade. Após trabalharem com um roupão do garoto, costurando e cortando um pedaço, o pai do menino, que havia ido buscá-lo enfurecido com a evasão, aceita que seu filho passe a noite na casa da amiga. O pedaço cortado pelas mulheres parecia ser a memória do protagonista sobre os eventos ocorridos: “Ela me passou, por cima da mesa, o retalho de tecido que cortara. – Aqui está a sua noite – falou. – Pode ficar com isso, se quiser. Mas, se eu fosse você, eu o queimaria.” (GAIMAN, 2013, p. 117).

Ainda na casa da fazenda, as mulheres identificaram a presença do caminho que levaria à criatura maligna - aqui representada pela figura da babá Ursula de volta a sua dimensão. A velha senhora Hempstock pegou uma agulha, colocou no buraco localizado no pé do menino e começou a trabalhar para remover o que ainda estava lá.

Fiquei observando a velha sra. Hempstock enrolar a coisa, e de certa forma eu ainda não conseguia entender completamente o que via. Era um buraco com nada em volta, com mais de sessenta centímetros de comprimento, mais fino que uma minhoca, feito a pele descartada de uma cobra transparente. (GAIMAN, 2013, p. 119)

Lettie e o menino decidem entregar a Ursula o caminho de volta para sua terra de origem para evitarem maiores problemas. Porém, quando chegam à casa, esta não parecia a mesma. A criatura estava desesperada, pois os abutres do vazio – criaturas responsáveis por manter a ordem das coisas, devorando os seres e fazendo parecer que o que devoravam nunca havia existido – estavam à sua procura, uma vez que a criatura causava confusão em uma realidade da qual não deveria fazer parte. O trecho a seguir sintetiza a alteração da ambiência ocorrida em função do desespero da monstruosidade:

Era meu antigo quarto, mas não era. Não mais. Lá estava a pequena pia amarela, do tamanho certo para mim, e as paredes ainda eram do azul do ovo do tordo-americano, como quando o quarto me pertencia. Mas agora tinha tiras de pano penduradas no teto, tiras de pano retalhado, cinza, como ataduras, algumas com apenas uns trinta centímetros de comprimento, outras que iam quase até o chão. A janela estava aberta e o vento agitava e empurrava as tiras, que balançavam cinzamente, dando a sensação de que o quarto talvez estivesse em movimento, como uma barraca ou como um veleiro no mar. (GAIMAN, 2013, p. 135)

Ursula Monkton começa a flutuar nua no quarto e as tiras começam a voar em direção dos dois meninos e se colam no braço do protagonista, deixando uma mancha vermelha quando retirada. Quando tenta fugir, não consegue, pois o caminho está incompleto e acaba sendo atacada pelos pássaros.

Os pássaros vorazes pousaram nela como gaivotas numa praia de peixes encaçados, e a retalharam como se não comessem há mil anos e precisassem se empanturrar agora, pois outros mil anos ou mais poderiam se passar até que conseguissem de novo. Eles dilaceravam a coisa cinzenta e, na minha cabeça, eu a ouvia gritando o tempo todo enquanto eles mastigavam a carne de lona apodrecida com seus dentes afiados. (GAIMAN, 2013, p. 147)

Mesmo após conseguirem limpar a monstruosidade, ainda havia o fragmento do outro mundo atrelado ao menino e os faxineiros só partiriam quando completassem o que vieram fazer. Dentro do anel de fadas, as aves não podiam tocá-lo e, portanto, este era agora o único espaço seguro que poderia ocupar, funcionando com um espaço de fronteira entre o mundo protegido pelas Hempstock e a área dominada pelos pássaros vorazes. O garoto chega a hesitar sobre a real eficácia da proteção.

[...] Mas você vai ficar a salvo no anel. Não importa o que veja, não importa o que ouça, não saia de lá. É só não se mexer e ficará bem.

– Não é um anel de fadas de verdade – falei para ela – É só uma brincadeira nossa. É um círculo verde feito de grama.

– Ele é o que é – disse ela. – Nada que queira fazer mal a você pode entrar nele. Agora, fique aí dentro. (GAIMAN, 2013, p. 149)

Lettie sai de perto do protagonista por um tempo e retorna trazendo um balde. Ela pede desculpas por demorar e se justifica para o menino dizendo que o oceano “não queria cooperar”, mas ela o havia trazido para ele. A garota diz, então, para ele entrar no balde. Confuso, ele entra e, ao fazer contato com a água, parece saber de tudo. O lago de patos era, na verdade, um oceano que cabia dentro do balde, assumindo o tamanho que fosse necessário e representa, supostamente, a memória. Quando ele emerge estava de volta ao lago na fazenda Hempstock.

As aves faxineiras ainda tentaram o encontrar para pegar de volta o último pedaço do outro mundo, entretanto, ele estava protegido pelo território da fazenda. De súbito, o menino decide se entregar, pois entende ser a única maneira de acabar com as

confusões geradas. Quando a ave estava próxima de atacá-lo, Lettie se sacrifica em seu lugar, gerando uma memória obscura.

Uma lembrança-fantasma se assoma aqui: um momento imaginário, um reflexo tremido na lagoa da lembrança. Conheço a sensação de quando eles arrancaram meu coração. Como foi quando os pássaros vorazes, todos bico, rasgavam o meu peito e arrebatarem meu coração, ainda bombeando, e o devoraram para chegar ao que estava escondido dentro dele. Conheço essa sensação, como se fizesse realmente parte da minha vida, da minha morte. E então a lembrança se recorta e se destaca, com destreza, e... (GAIMAN, 2013, p. 178, grifos do autor)

Abrigado e seguro outra vez, ele percebe então o que provavelmente aconteceu: Lettie havia se sacrificado após o garoto ter o coração devorado e sua mãe, Ginnie, costurara tudo de volta, como fizera anteriormente. Ginnie colocou sua filha, extremamente debilitada, no oceano que, com uma onda gigante, a acolheu. Então ela disse ao garoto: “Sinceramente, não sei se ele a devolverá um dia, mas podemos ter esperança, não podemos?” (GAIMAN, 2013, p. 187). Quando o protagonista retornou para casa, Ginnie disse à família dele que Lettie estava indo para a Austrália morar com o pai. Além disso, o garoto recebeu a notícia de que Ursula também havia ido embora da casa devido a assuntos familiares.

Após a rememoração de todas essas aventuras, temos o retorno da narrativa ao seu início, o protagonista não é mais criança e sim um homem adulto. Então, em uma breve conversa entre ele e a velha senhora Hempstock, descobre que, quando Lettie sente necessidade, ele retorna para vê-la, apesar de sua amiga de infância ainda não estar totalmente recuperada. À medida que vai indo embora, o homem começa a esquecer o que havia acontecido e adaptar-se à realidade que se formou após os acontecimentos fantásticos, como é evidenciado no último parágrafo.

Fiquei tentando entender de onde teria vindo a ilusão da segunda lua, mas só refleti sobre isso por um instante, e então deixei aquele pensamento de lado. Talvez tenha sido uma imagem vestigial, concluí, ou um fantasma: algo que havia se agitado na minha mente, por um momento, de forma tão poderosa que acreditei ser real, mas que agora havia desaparecido, e desvanecido-se no passado com uma memória esquecida, ou como uma sombra ao pôr do sol. (GAIMAN, 2013, p. 202)

Toda essa construção emoldurada da narrativa nos faz perceber o caráter cíclico dos eventos. O diálogo entre a avó de Lettie e o protagonista evidencia o constante retorno feito por ele, sempre que necessário. Entretanto, a cada novo encontro, as memórias são apagadas.

— Você volta, de vez em quando — disse ela. — Você esteve aqui aos vinte e quatro anos, eu me lembro. Você tinha dois filhos pequenos, e estava com muito medo. Você veio aqui antes de deixar essa parte do mundo: você tinha, o quê, uns trinta anos naquela época? Eu lhe servi uma boa refeição na cozinha, e você me contou sobre seus sonhos e sobre a arte que fazia. (GAIMAN, 2013, p. 197)

5 Considerações finais

A partir das análises, foi possível observar como o espaço caracteriza os personagens e contribui para formar a percepção do leitor em relação aos ambientes da narrativa. Esses espaços, ainda que sejam categorizados entre “topofílicos” e “topofóbicos”, sofrem alterações de acordo com a perspectiva do protagonista e contribuem para a construção do medo na diegese. Desde o título da narrativa, sua importância é demarcada em “Oceano” e “Fim do Caminho”, espaços extremamente significantes, conforme aqui demonstramos. Somente no local em que vivem as mulheres Hempstock, considerado um lar, o protagonista consegue lembrar dos eventos ocorridos em sua infância. Sendo assim, a análise espacial mostra-se profícua para o estudo desta narrativa.

Além disso, os elementos fantásticos estão presentes a todo o momento e contribuem para a ideia de nebulosidade gerada pela própria narração. Há várias relações entre duas ou mais dimensões a todo momento, mediadas por objetos como a moeda, o anel de fadas, a fazenda Hempstock. O próprio lago de patos configura-se como um espaço insólito, pois não é definido exatamente qual é a verdadeira origem; ao mesmo tempo que é grande o suficiente para um lago, ele pode adaptar-se para caber em um balde. Ao final da narrativa, o protagonista – e possivelmente o leitor – confunde o que é memória e o que é real.

Referências

- BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- BORGES FILHO, Oziris. *Espaço e Literatura: introdução à topoanálise*. Franca: Ribeirão Gráfica e Editora, 2007.
- CESERANI, Remo. *O fantástico*. Curitiba: UFPR, 2006.
- GAIMAN, Neil. *O Oceano no Fim do Caminho*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.
- GAMA-KHALIL, Marisa Martins. Literatura fantástica: gênero ou modo?. In: *Terra roxa e outras terras – Revista de Estudos Literários*, v. 26, p. 18-31, dez/2013.
- GAMA-KHALIL, Marisa Martins. O lugar teórico do espaço ficcional nos estudos literários. In: *Revista da ANPOLL*, v. 1, n. 28, p. 213-235, 2010.
- LINS, Osman. *Lima Barreto e o espaço romanesco*. São Paulo: Ática, 1976.
- TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- TUAN, Yi-fu. *Paisagens do medo*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

TUAN, Yi-fu. *Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. São Paulo: DIFEL, 1980.

O estado de duplicidade no conto borgeano *O Outro*

El estado de duplicidad en el cuento borgeano “El Otro”

Carolina Silva Almeida

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão – Campus Bacanga.
E-mail: carol.almeida-@hotmail.com

Rita de Cássia Oliveira

Professora Doutora do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Maranhão – Campus Bacanga.
E-mail: rcoliveiraveiga@gmail.com

Resumo: Ponderando sobre o processo de desdobramento do eu, pretende-se neste artigo explicar sobre o fenômeno do duplo a partir de uma análise do conto *O Outro*, de Jorge Luís Borges, escrito que compõe a obra *O Livro de Areia* (2009). O duplo envolve a percepção do indivíduo acerca de si mesmo que, somente a partir de um confronto consigo, tem a possibilidade de encontrar-se. Compreende-se que, diante do confronto, o indivíduo se vê enquadrado em uma situação inesperada, cuja finalidade é interpelar suas características identitárias, propondo a autodescoberta. Faz-se necessário, portanto, observar o comportamento do personagem diante desse enquadramento, em que o choque, o instante epifânico, causa estranheza determinando uma ruptura do personagem, que se duplica. É durante esse processo que o indivíduo se encara criticamente. Tendo em vista a temática proposta, utilizaremos como aportes teóricos principais: *A Identidade Cultural na Pós-modernidade* de Stuart Hall (2006), *O si-mesmo como outro* (2014) de Paul Ricoeur, *O Duplo: um estudo psicanalítico* (2013) de Otto Rank e *Duplo* (1998) de Nicole Fernandez Bravo.

Palavras-chave: Duplo. Borges. Autodescoberta.

Resumen: Reflexionando sobre el proceso de desplegarse a sí mismo, este artículo pretende explicar el fenómeno del doble a partir de un análisis del cuento *The Other*, de Jorge Luís Borges, escrito que compone el libro *The Book of Sand* (2009). El doble implica la percepción del propio individuo de que solo al confrontarse a sí mismo puede encontrarse. Se entiende que, frente a la confrontación, el individuo se encuentra enmarcado en una situación inesperada, cuyo propósito es desafiar sus características de identidad, proponiendo el autodescubrimiento. Por lo tanto, es necesario observar el comportamiento del personaje en este contexto, en el que el shock, el instante epifánico, causa extrañeza que determina una ruptura del personaje, que se duplica. Es durante este proceso que el individuo se enfrenta críticamente. En vista del tema propuesto, utilizaremos como principales contribuciones teóricas: *La identidad cultural en la posmodernidad* de Stuart Hall (2006), *O si-mesmo como outro* de Paul Ricoeur (2014), *El doble: un estudio psicoanalítico* (2013) de Otto Rank y *Duplo* (1998) de Nicole Fernández Bravo.

Palabras-clave: Doble. Borges. Auto descubierta.

1 Considerações iniciais

O presente trabalho tem por intuito investigar os aspectos que incitam o fenômeno do duplo no conto *O Outro* (2009) de Jorge Luís Borges. Observaremos de que forma o duplo possibilita um reencontro com si mesmo e auxilia na busca do eu real, considerando a estranheza, a negação seguida da aceitação que possibilita o processo de autoanálise e busca pelo Eu como pontos fundamentais que permeiam o estado de duplicidade.

A partir disso, passamos a considerar que o indivíduo, enquanto sujeito social, exhibe inúmeras habilidades que favorecem a interação para com outros indivíduos. Referimo-nos a destreza do homem em se adaptar a diversos cenários, constituindo outras facetas, comportamentos e posturas, dependendo da exigência contida no espaço e a que público está se dirigindo. Esses aspectos do sujeito são apontados por Stuart Hall (2006) como uma característica da modernidade. Ele afirma que “a identidade é algo realmente formado ao longo do tempo, através de processos inconscientes.” (p. 38).

Portanto, a absorção possível a partir do posicionamento de Hall é que a identidade humana está em constante alternância, admitindo modificações em sua persona quando esta é incitada. Ao propor essa incitação, consideramos não apenas uma intenção do sujeito, mas também uma provocação causada pelo meio no qual está inserido. Dessa forma, o estado de fragmentação se torna consequência das exigências do espaço e do conflito vivenciado pelo Eu.

Esse conflito ocasiona um estado de fragmentação do “eu” que se utiliza de muitas máscaras para condicionar suas identidades no âmbito social. Esse viés ponderado pelo campo social é retomado por teóricos e críticos psicanalíticos, psiquiátricos, filosóficos e literários, que usufruem dessa habilidade humana em seus estudos. Ao enfatizar a filosofia, psicanálise e a literatura, pretendemos não apenas analisar o fenômeno de ruptura identitária, mas também suas motivações, compreendendo o “perder-se em si” vivenciado pelo sujeito que, em sua fragmentação, imerge em um estado de duplicidade.

Em seus estudos sobre duplicidade, Sigmund Freud (1996) caracteriza-o como uma condição estranha que não se refere a algo alheio ao Eu, mas um aspecto familiar e antigo que causa um amedrontamento exatamente por trazer à superfície um outro eu do sujeito. Diante disso, é válido ressaltar que o estranho surge como um resgate de aspectos identitários ignorados ou esquecidos, que despertam receio quando transparecem.

Os estudos que abordam o duplo se expandiram consideravelmente após o desenvolvimento da pesquisa de Otto Rank, em seu livro *O duplo: Um estudo Psicanalista* (2013), no qual perpassa por diversas áreas em que se pode encontrar o estado duplicado. As hipóteses de Rank aproximam-se da ideia do duplo como uma sombra, um reflexo e/ou uma relação com a alma.

O medo de vivenciar o estado duplicado está na constatação dos problemas reais que o Eu carrega e este outro evidencia quando emerge (RANK, 2013 p. 59). A omissão ou repressão de desejos secretos são evidenciados neste duplo que em versões literárias se coloca como ser oposto à sua versão real, tendendo a experimentar situações

nunca vivenciadas pelo Eu, ocorrendo, portanto, uma projeção de íntimos anseios e aspirações do real experienciadas pelo outro.

Esse despertar do duplo tem motivações distintas e por vezes singulares, dentre os quais Rank (2013) e Bravo (1998) pactuam de um pensamento similar sobre seu surgimento: o medo da finitude. Ao se duplicar o indivíduo intenciona apreender-se por um período a mais e, concomitantemente, libertar-se de suas convenções, vivendo um momento único por meio dessa versão sua, por meio de seu duplo.

Essas intenções contidas no estado de duplicidade estão profundamente incorporadas ao viés literário, sendo a literatura um importante aporte e exemplificador do campo psicanalítico. Considerando essa afirmativa, objetiva-se averiguar a retomada da temática do duplo no campo literário, com ênfase no conto *O Outro* (1975), de Jorge Luís Borges, à luz da psicanálise.

2 Contextualização

Dentre as versões conceituais apresentadas sobre dualidade, Juan Eduardo Cirlot (1992) em *Diccionario de símbolos* aborda uma perspectiva que se encaixa no que propõe em seu conto:

«El hombre es doble», pues él veía la identidad propia como dualidad, lo cual le llevó a perder la razón. Incluso en otros planos del ser, la identidad era, para él, una dualidad, un desdoblamiento, apto a veces para indefinidas resonancias y disfraces, según J. P. Richard en *Poésie et profondeur*. (p. 177).

Nessa acepção, observamos que Bravo (1998) reflete sobre o duplo como uma poética abordada pelos escritores contemporâneos de maneira introspectiva, enfatizando o aprisionamento dos personagens em si mesmos. Essa perspectiva valida a ideia do desdobramento como uma perda identitária que exige a reflexão do indivíduo sobre si, a fim de se encontrar. “A busca da verdadeira identidade é, de uma ou de outra maneira, o objetivo que persegue as histórias do duplo.” (BRAVO, 1998, p. 280). Portanto, ao tratar do duplo, compreende-se a necessidade de discutir sobre o processo de construção identitária.

Ao analisar os aspectos que constituem a identidade de um determinado indivíduo, consideramos não apenas os seus componentes, mas também os fenômenos externos que contribuíram para a determinação dessa identidade. Considera-se, portanto, o indivíduo como um ser social, que admitirá mutações em sua personalidade a partir do contexto no qual está inserido e, a partir das contribuições recebidas neste ambiente, constituirá seu Eu.

[...] a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. [...]. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada” [...]. Assim, em vez de falar de identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. (HALL, 2006, p. 38/9)

Ao compreender a necessidade de interação social na constituição de uma identidade, é possível se posicionar dentro deste meio e desenvolver as características identitárias que são edificadas a partir do convívio com o outro. O sistema social exige posicionamentos e interpretações dos indivíduos, o que incita o firmamento do Eu. Contudo, apesar de haver uma construção identitária que visa à convivência amistosa, existe a identidade voltada para o Eu, sendo uma versão individualizada, singular.

É conclusiva a indispensabilidade do âmbito social e/ou cultural na construção de uma identidade. Apesar disso, é preciso haver sensibilidade para compreender que o sujeito constitui a sua identidade em dois aspectos: a identidade cultural ou narrativa e a identidade pessoal ou moral. De acordo com Ricoeur (2014), o sujeito social é determinado pela mesmidade, enquanto que a ipseidade se encarrega dos aspectos mutáveis do sujeito.*

Ricoeur, em *O si-mesmo como outro* (2014), interpreta a identidade pessoal a partir da dimensão temporal da existência humana. Entende ainda a importância contida no viés literário, que é um contribuidor direto dessa interpretação, vendo-o como “um vasto laboratório onde são testados estimações, avaliações, julgamentos de aprovação e de condenação pelos quais a narrativa serve de propedêutica à ética” (p. 140). Dessa forma, a narrativa literária abarca não somente avaliações e julgamentos externos, mas sim um fator determinante no caminho de redescoberta do eu.

Ricoeur (2014), ao posicionar a identidade como sendo social e pessoal, e, portanto, dual, nos concede a posição de enfatizar a temática do duplo, temática em que se defende um estado de ruptura do eu passando a existir dois de um mesmo ser, o real e seu duplo. É válido esclarecer que esse tema sugere a existência não apenas de um indivíduo composto por duas identidades, mas também representado por outras formas como sombras, gêmeos, sócias, reflexos e retratos.

No âmbito literário, apresentam-se inúmeras representações de duplicidade. Assim, a literatura, observando essa temática como um campo vasto, reproduziu o mito do duplo em inúmeras produções, como observado em Fiódor Dostoiévski, na sua obra *O Duplo* (2014), Edgar Allan Poe, em seu conto *William Wilson*, presente no livro de contos *Histórias Extraordinárias* (2005), Oscar Wilde em *O Retrato de Dorian Gray* (2011), José Saramago na obra *o Homem Duplicado* (2002), Machado de Assis no conto *O Espelho* (1994) e uma infinidade de autores que trouxeram o tema em seus escritos.

Com o surgimento da Literatura Fantástica no século XIX (contudo, somente houve um desenvolvimento dos estudos acerca do tema a partir do século XX), o mito do duplo foi relacionado ao fenômeno fantástico, em que há a dúvida, a hesitação de que o evento está realmente ocorrendo.

Chega, enfim, ao tema do duplo, assinalando que, efetivamente, a estética do fantástico poderia colocar-se inteiramente sob o signo do duplo, pois por sua própria natureza a obra fantástica dispõe-se à ambivalência, permite a dúvida, projeta um duplo olhar sobre o evento, multiplica os efeitos especulares. Logo,

* Paul Ricoeur compreende o homem como um sujeito que constitui a sua identidade em dois aspectos: social e moral. Assim, desenvolve os termos mesmidade e ipseidade para tratar desses dois campos da identidade humana, respectivamente. A mesmidade abarcaria o sujeito social e a ipseidade, o sujeito moral.

no fantástico, a estética do duplo desenvolve-se como tema e, muitas vezes, como arquitetura da obra. (CAMARANI, 2014, p. 129).

Segundo Todorov (2014), teórico de grande visibilidade no campo fantástico, passa a determinar o fantástico sob a perspectiva de gênero, diferentemente de seus precursores. Ao tratar sobre o duplo, afirma que a sensação que temos de sermos várias pessoas mentalmente oportuniza nos tornarmos várias fisicamente.

Nós nos sentimos todos como várias pessoas: aqui a impressão se encarnará no plano da realidade física. [...] Nerval escreve: “Uma ideia terrível me veio: ‘O homem é duplo’, disse eu”. [...] A multiplicação da personalidade, tomada ao pé da letra, é uma consequência imediata da passagem possível entre matéria e espírito: somos muitas pessoas mentalmente, em que nos transformamos fisicamente. (TODOROV, 2014, p. 124).

A partir disso, a duplicidade ganha novas roupagens ao longo dos períodos literários e outros campos de atuação. Um desses campos de propagação consideravelmente relevante foi a área psicanalítica. Assim sendo, Freud (1996), figura de forte representatividade na área da psicanálise, investiga a estranheza do duplo e utiliza a literatura como alicerce; aponta Hoffmann[†] como “o mestre incomparável do estranho na literatura” (p. 251).

Freud se apropria das narrativas literárias de Hoffmann para transcorrer sobre as causas do estado duplicado vivido por suas personagens. Admite essa correlação com a literatura na intenção de ilustrar que “originalmente, o duplo era uma segurança contra a destruição do ego, **uma enérgica negação do poder da morte** [...], e provavelmente a alma imortal foi o primeiro duplo do corpo.” (p. 252, grifo nosso).

Esses apontamentos de Freud nos direcionam a uma abordagem mais completa do duplo. Esclarece que os estudos sobre o fenômeno se expandiram consideravelmente após o desenvolvimento da pesquisa de Otto Rank – estudioso da área psicanalítica – em seu livro *O duplo: um estudo Psicanalista* (2013), no qual perpassa por diversas áreas, dando ênfase à literária, na qual se pode encontrar o estado duplicado.

As hipóteses de Rank aproximam-se da ideia do duplo como uma sombra, um reflexo e uma relação com a alma. Em seguida, passa a entender esse processo como sendo um leque de costumes e tradições que se fixam em superstições antigas: “investigações relacionadas ao folclore mostrou, sem dúvida alguma, que os homens primitivos consideram seu misterioso duplo, a sombra, como a real essência da alma” (RANK, 2013, p.102).

Rank (2013), ao abordar a duplicidade, investiga o seu surgimento em épocas muito distantes, em que já se anunciava a natureza dupla do homem. Recorre aos povos primitivos que, de acordo com pesquisadores, desenvolveram a crença em um espírito protetor a partir da superstição da sombra (p. 42). Aos poucos, a sombra moldou-se às crenças posteriores e se configurou como um duplo. “Assim sendo, a sombra do homem que, durante sua vida, era um espírito enviado para protegê-lo, se

[†] Escritor alemão conhecido como um dos maiores nomes da literatura fantástica mundial.

transforma em um fantasma assustador que o persegue e vitima até a morte” (ROCHHOLZ, *apud* RANK, 2013, p. 42).

A partir de então, o duplo assume expressão de um presságio de morte a quem o experencia. Para se precaverem, muitos povos adquiriram superstições, considerando a sombra, o espectro do seu dono. Acreditava-se, portanto, que, ao nascer uma criança e sua fisionomia se assemelhasse a do pai, este morreria dentro de pouco tempo; o mesmo ocorria com aquele indivíduo que não fizesse sombra: “Quem não faz sombra, morrerá” (RANK, 2013, p. 43).

A mesma perspectiva sobre o tema é levantada por Bravo (1998), que afirma ser o medo da morte e desejo de permanecer vivo que impulsiona o estado duplicado.

Mas o duplo está ligado também ao problema da morte e ao desejo de sobreviver-lhe, sendo o amor por si mesmo e a angústia da morte indissociáveis. Visto sob essa perspectiva, o duplo é uma personificação da alma imortal que se torna a alma do morto, ideia pela qual o eu se protege da destruição completa, o que não impede que o duplo seja percebido como um “assustador mensageiro da morte”. (BRAVO, 1998, p. 263).

A partir disso, consideramos o duplo não apenas como um perseguidor, mas também como um anúncio inconsciente do indivíduo que o vivencia. É sob essa ótica que se encontra o narrador-protagonista do conto borgeano, passando a utilizar da memória para resgatar sua versão jovial, demonstrando um receio da finitude.

3 O estado de duplicidade em Borges

Em seus escritos, Jorge Luís Borges demonstra simpatia com o fenômeno do duplo, transformando-o em aspecto predominante. Ao enfatizar o conto *O Outro* (1975), observamos novamente a duplicidade como suporte do enredo de Borges, que narra um evento incomum vivido três anos antes, em 1969. Borges surge neste conto como protagonista, vivenciando o inusitado encontro consigo mesmo, em que o Borges jovem e o amadurecido se deparam um com o outro: um em 1969 na cidade de Cambridge, em Boston, e o outro em Genebra, em 1918.

O narrador-protagonista defende-se de não ter escrito antes sobre o ocorrido por medo de perder a sanidade, propondo-se apenas a esquecê-lo. Vendo este esquecimento como improvável, o narra como um conto: “Não o escrevi imediatamente, porque meu primeiro propósito foi esquecê-lo para não perder a razão.” (BORGES, 2009, p. 08).

A partir de então, passa a narrar o evento inusitado: estava em Cambridge, sentado em um banco em frente ao rio Charles; este rio surge como impulsionador de recordações o fazendo pensar em épocas passadas. Em determinado momento, alguém senta ao seu lado, o fazendo desejar que não o fizesse, pois preferiria estar só. Assim, o sujeito que agora lhe fazia companhia começa a assobiar, trazendo espanto ao Borges de 1969.

O outro se havia posto a assobiar. Foi então que ocorreu a primeira das muitas inquietações dessa manhã. O que assobiava, o que tentava assobiar (nunca fui muito entoado), era o estilo crioulo de La Tapera de Elias Regules. O estilo me reconduziu a um pátio lá desaparecido e à memória de Álvaro Mellián Lafinur, morto há muitos anos. Logo vieram as palavras. Eram as da décima do princípio. A voz não era a de Álvaro, mas queria parecer-se com a de Álvaro. Reconheci-a com horror. (BORGES, 2009, p. 08).

Esse momento marca o instante em que Borges reconhece resolutamente a si mesmo quando jovem. Interessa-nos salientar que não há hesitação em aceitar o evento vivenciado, mas um assombro por este Borges amadurecido. Resoluto, volta-se a este outro que assobia e o questiona sobre sua nacionalidade e moradia:

- O senhor é oriental ou argentino?
- Argentino, mas desde o ano de 1914 vivo em Genebra - foi a resposta. Houve um silêncio longo. Perguntei-lhe:
- No número dezessete da Malagnou, em frente à igreja russa?
- Respondeu-me que sim.
- Neste caso - disse-lhe resolutamente - o senhor se chama Jorge Luis Borges. Eu também sou Jorge Luis Borges. Estamos em 1969, na cidade de Cambridge. (BORGES, 2009, p. 08).

A negação do Borges jovem vem imediatamente, não aceita o evento por receio de estar perdendo a razão, tenta dissuadir o narrador de que são apenas parecidos, mas de idade e fisionomia diferentes, portanto, não podem ser a mesma pessoa. O Borges amadurecido entende a resistência, considerando o momento atípico vivenciado, mas prossegue objetivando convencer sua versão mais nova.

- Posso te provar que não minto. Vou te dizer coisas que um desconhecido não pode saber. Lá em casa há uma cuia de prata com um pé de serpentes, que nosso bisavô trouxe do Peru. Há também uma bacia de prata que pendia do arçã. No armário do teu quarto, há duas filas de livros. Os três volumes das Mil e Uma Noites de Lane, com gravações em aço e notas em corpo menor entre os capítulos, o dicionário latino de Quicherat, a Germania de Tácito em latim e na versão de Gordon, um Dom Quixote da casa Garnier, as Tábuas de Sangue de Rivera Indarte, o Sartor Resartus de Carlyle, uma biografia de Amiel e, escondido atrás dos demais, um livro em brochura sobre os costumes sexuais dos povos balcânicos. Não esqueci tampouco um entardecer em um primeiro andar da praça Dubourg. (BORGES, 2009, p. 09).

Mesmo após demonstrar conhecimentos sobre a vida de ambos, a versão jovial prossegue optando pela razão, resistindo a aceitar o que estava vivenciando. “- Não - respondeu. -Essas provas não provam nada. Se eu estou sonhando, é natural que eu saiba o que sei. Seu catálogo prolixo é totalmente vão.” (BORGES, 2009, p. 09). Com destreza e paciência, Borges amadurecido enfraquece as barreiras de sua versão mais jovem e considera a hipótese de que vivenciam um sonho, em que um está a sonhar com o outro.

Ao aceitar a sugestão, a versão mais nova passa a ouvir acontecimentos futuros e a recontar momentos que o narrador-protagonista já vivenciara. Ambos trocam informações sobre passado e futuro, possibilitando um resgate de memórias. O encontro prosseguia alongando-se, o que causou no Borges amadurecido dúvida sobre estar ou não em um sonho: “Nossa conversação já havia durado demais para ser a de um sonho.” (BORGES, 2009, p. 10). Essa dúvida o faz desejar convencer o outro de que não estavam sonhando: faz a leitura de um verso do qual o outro nunca lera. Esse ato causa espanto ao Borges jovem, já que este o reconhece sem nunca o ter lido.

Em sequência, discutem sobre esse verso e quem o escreveu. A partir dessa discussão, o narrador-protagonista observa as dessemelhanças e aproximações entre ambos, chegando à conclusão de que, mesmo desejando convencer a sua versão jovial sobre o que lhe parecia correto, não havia utilidade neste ato, já que a resistência que existia em si também existia no outro.

Sob nossa conversação de pessoas de leitura miscelânea e de gostos diversos, compreendi que não podíamos nos entender. Éramos demasiado diferentes e demasiado parecidos. Não podíamos nos enganar, o que torna o diálogo difícil. Cada um de nós dois era o arremedo caricaturesco do outro. A situação era anormal demais para durar muito mais tempo. Aconselhar ou discutir era inútil, porque seu inevitável destino era ser o que sou. (BORGES, 2009, p. 12).

Dessa forma, é sugerido que se despeçam e retornem no dia seguinte para um reencontro. Contudo, Borges de 1969 não fora encontrá-lo e acreditava que o outro havia decidido fazer o mesmo. A partir da reflexão feita sobre o ocorrido, chega à conclusão de que o evento fora real para ele e um sonho para o outro, o que tornava viável o esquecimento de algo tão incomum para os dois Borges. “O encontro foi real, mas o outro conversou comigo em um sonho e foi assim que pude me esquecer. Eu conversei com ele na vigília e a lembrança ainda me atormenta.” (BORGES, 2009, p. 14).

Percebe-se, portanto, uma complexidade acerca do estado duplicado de um indivíduo. Borges coloca-se na condição de narrador-personagem, na qual duas percepções de si formam o enredo do conto. Nesse sentido, o estranhamento, a descrença de estar encontrando consigo mesmo causa a resistência do mais novo, refletindo a irreverência da juventude, o desejo de demonstrar sabedoria e ceticismo.

A versão amadurecida do protagonista, talvez por conhecer-se tão bem e ter experienciado outrora a resistência daquele que ali se encontrava, demonstra perspicácia diante da situação, buscando convencer o seu duplo de que eram a mesma pessoa. Dessa forma, sendo a mesma pessoa, não poderia anular um sem anular o outro, como afirma Clément Rosset (1998).

O estado de duplicidade ilustrado por Borges expõe justamente a ideia da falsa evidência do duplo, de que este não corresponde à versão fiel do original, já que o encontro consigo ocorre quando os dois Borges, o jovem e o amadurecido, se encontram, confirmando a ideia de que o indivíduo nunca está igual. Esse processo de duplicação vivenciado por Borges pode ser considerado como um temor da finitude apontado por Rank (2013). É o que Nicole Fernandez Bravo (1998) também considera:

“[...] o duplo está ligado também ao problema da morte e ao desejo de sobreviver-lhe, sendo o amor por si mesmo e a angústia da morte indissociáveis” (p. 263). Dessa forma, o estado duplicado pode se justificar no desejo do indivíduo de se imortalizar. Esse posicionamento pode ser reafirmado no fragmento em que Borges reflete que,

salvo nas severas páginas da História, os fatos memoráveis prescindem de frases memoráveis. **Um homem a ponto de morrer quer se lembrar de uma gravura entrevista na infância;** os soldados que estão por entrar na batalha falam do barro ou do sargento. Nossa situação era única e, francamente, não estávamos preparados. (BORGES, 2009, p.17, grifo nosso).

Rank (2013), em seu estudo sobre o tema, afirma que o duplo se origina em crenças primitivas sobre as sombras, sendo para muitos o mesmo que a alma do indivíduo. Por tempos acreditava-se que a sombra vinha a ser um espírito protetor e que, mais tarde, transforma-se em um fantasma perseguidor da sua vítima até a sua morte. Diversas crenças acreditavam que podiam ferir alguém ao atacar o coração de sua imagem ou sombra, remetendo a ideia do duplo – a sombra ou imagem – como sendo o próprio eu. Essas crenças nada mais nos remetem do que um derradeiro medo da finitude.

O que as tradições folclóricas e muitas das tradições literárias prontamente nos revelam é um tremendo medo da morte, que alude, até o momento, aos sintomas de defesa descritos, como também nelas o medo (da imagem, de sua perda ou perseguição) constitui a característica mais proeminente [...] Por um lado, representa a fixação libidinosa do indivíduo em um estágio específico do desenvolvimento do Eu, por outro, **expressa o medo do envelhecimento, por trás do qual está o medo da morte.** (RANK, 2013, p. 60-61, grifo nosso).

A expressão desse medo está clara no conto borgeano, que utiliza da memória para resgatar sua versão jovem e reviver características mutáveis e imutáveis de sua personalidade. A duplicidade, dessa forma, possibilitou um segundo olhar sobre si mesmo a fim de apreender aspectos de si que antes houvera esquecido. Esse encontro ocorre em um momento de vulnerabilidade do eu, ou seja, em momento de dúvida ou medo, possibilitando assim a apreensão de aspectos ignorados.

Assim sendo, o evento vivenciado é, na verdade, um resgate da versão jovial daquele que o experencia, ou seja, do Borges que narra o acontecimento, que funciona como um meio de apontar o medo da finitude e imortalizar-se por meio da versão passada de si mesmo. É, ainda, um meio de autorreflexão e reencontro com si próprio. De acordo com Bárbara Xavier França (*apud* FEITOSA, 2016, p. 145), “o outro é referência para a constituição do próprio eu, sendo que é nele que o sujeito se vê e tem consciência de si.”

Portanto, observamos que França reafirma a ideia do outro como mecanismo encontrado pelo indivíduo de se confrontar a fim de encontrar a sua versão real. Essa perspectiva se aplica ao conto analisado, em que os Borges vivem um estado de duplicidade objetivando a mesma finalidade: determinar seu verdadeiro eu. Assim, essa experiência vivenciada pelo Borges maduro o faz refletir sobre o evento como um

todo e, estando impossibilitado de esquecê-lo, o conta na esperança de perpetuar-se por meio do que vivera.

É notório que Borges pôde contemplar um estado seu antes ignorado, algo ponderado por Freud sobre um evento atípico, singular: “o estranho é aquela categoria do assustador que remete ao que é conhecido, de velho, e há muito familiar.” (FREUD, 1996, p. 238-239). Sendo assim, a condição pela qual perpassa o protagonista borgeano é, em linhas gerais, uma tentativa inconsciente do indivíduo de determinar qual a sua verdadeira identidade. É o ápice da versão original, é uma crise identitária sofrida pelo real. Tal crise é o que resulta no desdobramento do eu e, por conseguinte, no processo de busca e autodescoberta.

Assim, ao estar em imersão nessa experiência, Borges avalia quem fora e quem havia se tornado. Esse encontro foi, portanto, categórico, já que somente olhando a si mesmo como um indivíduo a parte poderia determinar-se, somente se despindo das máscaras sociais poderia se encontrar e, apenas poderia realizá-lo se feito consigo mesmo, num encontro singular e único com si mesmo.

4 Considerações finais

A temática do duplo é de grande recorrência nas obras borgeanas.

Borges, escritor argentino, se consagrou no realismo fantástico, o insólito, também elevando a literatura argentina de maneira significativa, sendo considerado um dos maiores escritores da literatura. Rodrigues (1988) afirma que “o duplo é um dos temas recorrentes, obsessivos em Borges.” (p. 43). Outros escritos também anunciam o tema de forma enfática, como é o caso de *O Sul* (1956), e *O Morto* (1946), validando o apontamento de Rodrigues. Esse desdobramento pelo qual o Eu perpassa é, acima de tudo, um meio de identificar sua versão real, original.

Dentre os aspectos que incitam este estado, consideramos as exigências sociais como pontuais. O sujeito necessita do ambiente social para desenvolver suas características identitárias, contudo, há uma linha tênue sobre o que é sua identidade social e sua identidade moral. É, dessa forma, indispensável haver uma diferenciação sobre o que se interpreta em público e o que se é realmente nos bastidores.

O presente estudo se propôs a averiguar a presença do mito do duplo e os aspectos que o fazem possível no conto *O Outro* (1975), de Jorge Luís Borges. Esse conto, contido no *Livro de Areia* do citado autor, reflete um momento determinante de inúmeros sujeitos: o receio da morte. Para defender essa perspectiva, observamos o processo de construção do mito a partir de aspectos culturais de povos primitivos que acreditavam na sombra como um espírito protetor e, posteriormente, como um presságio da morte.

Para tanto, compreendemos a indispensabilidade de determinar a construção identitária e, para isso, selecionamos a perspectiva de Paul Ricoeur como viés a ser seguido. É a partir de Ricoeur que encontramos a determinação identitária pontuada em dois conceitos: mesmidade e ipseidade.

Esses dois eixos constituem a identidade pessoal de um sujeito e, eventualmente, demonstra uma natureza dual do sujeito. A possibilidade de estar sempre em modificação contribui para a existência de máscaras sociais que passam a se

confundir com a identidade pessoal do sujeito, a ipseidade apontada por Ricoeur. Essa mesma natureza dual é proposta por Bravo (1998):

sua eflorescência durante o romantismo não nos deve fazer esquecer que o mito do duplo remota épocas bem mais acudadas no tempo: antigas lendas nórdicas e germânicas contam o encontro com o duplo. [...] Em todos esses mitos, **o homem é interpretado como possuidor de uma natureza dupla.** (grifo nosso, p. 262)

A partir disso, é compreendido que o indivíduo demonstra a condição do desdobramento como aspecto próprio de si mesmo. Como consequência e exigência social, uma das faces é subtraída e a que permanece é aquela ideal ao ambiente no qual o sujeito está inserido. Isso é visto em inúmeros escritos que trazem como base o mito do duplo, como é o caso de Dr. Jekyll e Edward Hyde, no qual Dr. Jekyll é a faceta ideal enquanto Edward Hyde é o outro que toma posse do corpo quando os desejos obscuros do protagonista se interpelam. Portanto, esse outro é utilizado como justificativa para vivenciar atos libidinosos e condenáveis, atos estes que o médico jamais se permitiria viver.

Não é, contudo, esse tipo de intenção que está contida no conto borgeano, mas sim identificar as características perdidas e as mantidas. A estória é divulgada em 1972, mas o fato a ser narrado ocorrera três anos antes, no qual o protagonista encontrou com seu eu mais novo. Logo no primeiro momento, o protagonista afirma preferir a solidão naquela ocasião e, irremediavelmente, estava só, havia dois de si, o real e o duplo, mas ainda estava só, em duplicação, já que Borges estava vivenciando um encontro com sua versão mais nova.

Diante de uma condição singular, Borges de 1969, cuja perspicácia e maturidade o possibilitaram agregar maior valor a este confronto, encarou o encontro como possível, passando a convencer o outro de que viviam um evento sobrenatural e de que, se o sobrenatural se repetisse, deixaria de ser amedrontador: “Respondi que o sobrenatural, se ocorre duas vezes, deixa de ser aterrador.” (BORGES, 2009, p. 19).

O desdobramento do eu é uma oportunidade de o sujeito voltar-se para si e partir em busca de respostas que podem acarretar sua perda total ou encontro consigo mesmo. Vejamos, por exemplo, o mito de Narciso. O mito de Narciso é um clássico exemplo do duplo, no qual, vendo-se refletido na água, Narciso tem um encontro consigo mesmo e apaixona-se pela imagem refletida. Não conseguindo sair do estado de duplicidade, acaba definhando à espera da reciprocidade de seu duplo.

É a partir deste ponto que ocorre o estranhamento e este não reconhecimento ocasiona um estado de meditação sobre aquele reflexo, sobre o outro e sobre si mesmo. Essa investigação é consequência da ruptura e gera uma busca pelo real. Segundo Cirlot (1992), a duplicação é também um símbolo de consciência, um eco da realidade, afirmando, portanto, que o estado duplicado corresponde ao estado de conflito, o que caracteriza a reação do protagonista diante da própria imagem refletida.

O processo é inverso quando analisamos o protagonista de Borges, que encara neste impasse uma possibilidade de autodescoberta e tomada de consciência, seja de aspectos antes ignorados ou de um outro existente em si mesmo. Borges, de uma forma

ou de outra, imergiu em sua versão jovial por ainda se conectar a ela, utiliza o rio ali presente como estimulador de um resgate da memória. É a partir da memória que o protagonista passa pelo estado de duplicidade. Ao recontar este evento, a memória está sendo perpetuada e, portanto, aquele que vivenciou o ocorrido da mesma forma se perpetuará.

Ricoeur, em *A memória, a história, o esquecimento* (2007), afirma que, “[...] ao lembrar de algo, alguém se lembra de si.” (p. 107). Portanto, a memória, além de um canal de ruptura do eu, é ainda um meio de resgatar lembranças singulares, que o ambiente social, o coletivo, não será capaz de intervir ou reaver.

A superação do confronto está na maneira com que se administra o estado de duplicidade. Borges entendera o evento como único e o tratou com tranquilidade, reviveu o ceticismo, a imaturidade e a juventude que outrora foram suas, transcorreu a respeito na intenção de se perpetuar e, assim, impossibilitar a finitude, fora, em suma, consciente de que, a partir daquele confronto, estaria mais próximo de determinar quem realmente era, de determinar seu eu.

Referências

BRAVO, Nicole Fernandez. Duplo. In: BRUNEL, Pierre (Org.). *Dicionário de mitos literários*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

BORGES, Jorge Luís. O Outro. In: *O Livro de Areia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CAMARANI, Ana Luíza Silva. *A literatura fantástica: caminhos teóricos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

CIRLOT, Juan-Eduardo. *Diccionario de símbolos*. Barcelona: Labor, 1992.

FEITOSA, Márcia Manir Miguel. Entre o sonho e a escrita: Borges e Mário de Carvalho em interlocução. In: *Revista Colóquio/Letras*, Ensaio, n.º 192, maio 2016, p. 144-150.

FREUD, Sigmund. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira. *História de uma neurose infantil e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 8. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

RANK, Otto. *O duplo: um estudo psicanalítico*. Trad. E. L. Schultz. Porto Alegre: Dublinense, 2013.

RICOEUR, Paul. *O si-mesmo como outro*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Tradução de Alain François [et al.]. Campinas, SP: Unicamp, 2007.

RODRIGUES, Selma Calasans. *O fantástico*. São Paulo: Ática, 1988.

ROSSET, Clément. *O real e seu duplo: ensaio sobre a ilusão*. Porto Alegre: L&PM, 1998.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. Tradução de M. Clara C. Castello. São Paulo: Perspectiva, 2014.

O relato autobiográfico de Rita Lee: uma ironia nos porões da ditadura

Rita Lee's autobiographical narrative: an irony in the cellar of dictatorship

Pollyanna Reis Dias

Universidade Federal de Lavras, Lavras. Minas Gerais

E-mail: anna.rs.ds@gmail.com

Resumo: O presente texto contém uma análise da autobiografia da roqueira brasileira Rita Lee por meio da proposta de compreensão do gênero literário em questão. Tem como pano de fundo o debate mais amplo sobre as fronteiras entre a ficção e suas relações com a realidade. O artigo pretende discutir a presença do discurso autobiográfico e a narrativa do personagem classificado de anti-herói. Para isso, lança mão de referências teóricas sobre narrativa e autobiografia, colhidas no campo dos estudos literários, por meio das quais se evidencia a dimensão ficcional das narrativas autobiográficas e se questiona a tradição heroica no gênero literário. Busca-se, desse modo, construir uma perspectiva analítica para se compreender melhor os sentidos e as funções da escrita autobiográfica na constituição do imaginário do leitor.

Palavras-chave: Autobiografia. Narrativa. Ditadura.

Abstract: This text contains an analysis of the autobiography of Brazilian rock singer Rita Lee through the proposal of understanding the literary genre in question. Its background is the broader debate about the boundaries between fiction and its relations to reality. The article aims to discuss the presence of autobiographical discourse and the narrative of the character classified as antihero. For this, it makes use of theoretical references about narrative and autobiography, collected in the field of literary studies, through which the fictional dimension of autobiographical narratives is evidenced and the heroic tradition in the literary genre is questioned. Thus, we seek to build an analytical perspective to better understand the meanings and functions of autobiographical writing in the constitution of the reader's imagination.

Keywords: Autobiography. Narrative. Dictatorship.

1 Considerações iniciais

Esta reflexão é do fruto do desdobramento de um projeto de pesquisa intitulado “A representação da mulher nos porões da ditadura: as biografias de Dilma Rousseff e Miriam Leitão”, que ainda desenvolvo. À medida que se delineavam as estratégias de narrativas de mulheres militantes de esquerda na ditadura brasileira, buscava sempre identificar os pontos comuns das personalidades torturadas e presas e um possível diálogo entre elas. O presente texto contém os primeiros resultados da pesquisa, assim como uma proposta de compreensão da mescla de realidade e ficção natural da autobiografia, sob a forma da jornada do personagem anti-herói. Neste trabalho, o foco de análise maior é a autobiografia de Rita Lee.

2 Narrativa literária e o real

René Wellek e Austin Warren (2003) nos permitem pensar na natureza ficcional do processo literário como o lugar da imaginação, e, por conta da linguagem literária, pode apresentar ambiguidades, ser “permeado de acidentes históricos”, “lembranças” e “associações”. Portanto, a função primária da literatura é aliviar as emoções do escritor e do leitor (do ponto de vista do signo estético), uma vez que o leitor é sempre levado a crer em alguma coisa. Parte do domínio da emoção para se chegar ao conhecimento, ou seja, depois intelectualiza o que se sentiu. Ela só adquire o uso secundário (signo pragmático), que é ser útil, quando perde a função primária.

Para Antônio Cândido (2000), romances bem realizados são elaborados conforme um conjunto de técnicas interligadas do enredo e da personagem (que representam a sua matéria) e as ideias (que representam o seu significado). Responsável por tornar vivo o enredo e as ideias, o personagem representa a possibilidade de adesão afetiva e intelectual do leitor, seja por meio de identificações, seja por projeção, entre outros mecanismos. Por isso, a “leitura deste (do romance) depende basicamente da aceitação da verdade da personagem por parte do leitor”. (CÂNDIDO, 2000, p.52)

Na criação literária, a personagem é um ser fictício. Ela, então, seria narrada conforme afinidades e diferenças entre o ser vivo e o ficcional, que são parâmetros essenciais para criar o sentimento de verdade. Afinal, o autor descreve a personagem de modo próximo ao mundo empírico, de forma a criar a percepção de semelhante. É da possibilidade de construir a impressão de verdade que o romance faz uso da verossimilhança.

Embasado na psicologia moderna, Cândido (2000) propõe pensar a construção da personagem sob a impossibilidade de apreender a natureza do indivíduo na integralidade, visto que ela é oculta e os seres são misteriosos e inesperados, dada a complexidade entre o subconsciente e inconsciente do ser humano. Por isso, conclui que a noção a respeito de um ser, elaborada por outro indivíduo, é “oscilante, aproximativa, descontínua”, porque “é sempre incompleta, em relação à percepção física inicial” e que “o conhecimento dos seres é fragmentário”. (CÂNDIDO, 2000, p.5)

Enquanto na vida real a visão fragmentária é própria da experiência que nos submete a ela, no romance, a vida da personagem é criada racionalmente pelo escrito, que delimita e encerra “a aventura sem fim que é, na vida, o conhecimento do outro”. Dessa forma, o autor escolhe gestos, frases e objetos significativos na construção da identificação da personagem, sem reduzir a impressão de complexidade e riqueza. Ao contrário do alto grau de fluidez e complexidade da vida real, o escritor estabelece uma linha lógica de coerência para a personagem, delimitando sua existência e seu modo de ser. Essa estrutura limitada é obtida pela escolha de alguns elementos que criam a ilusão do ilimitado. “Daí podermos dizer que a personagem é mais lógica, embora não mais simples, do que o ser vivo”. (CÂNDIDO, 2000, p.8)

A personagem deve dar a impressão de que vive, de que é como um ser vivo. Para tanto, deve *lembrar* um ser vivo, isto é, manter certas relações com a

realidade do mundo, participando de um universo da ação e de sensibilidade que se possa equiparar ao que conhecemos na vida. (CÂNDIDO, 2000, p.13)

A partir do século XVIII, o romance deixa de ser a passagem do enredo complicado com personagem simples, ligado ao da simplificação dos incidentes da narrativa e à unidade relativa de ação, marcado por *Ulysses*, de James Joyce. Com a mudança de paradigma do romance moderno, diferenciam-se dois tipos de personagens. Os personagens de natureza exigem capacidade de se mergulhar no coração humano, levando o autor alterar diferentes caracterizações a cada mudança do íntimo do personagem. Também entendidas, mais tarde, como personagens esféricas, devido à existência de três dimensões; de serem, portanto, organizadas com maior complexidade e capazes de causar surpresa de maneira convincente. Já os personagens de costumes – depois chamada de personagem plana – são caricaturais, divertidas e de fácil compreensão por um observador superficial.

Uma vez que a personagem deve dar a impressão de que vive, Cândido questiona se seria possível copiar no romance um ser vivo em sua integridade real. O autor nega, em decorrência de ser impossível captar a totalidade do modo de ser duma pessoa, ou de, sequer, conhecê-la. Além de que, neste caso, se dispensaria a criação artística e, segundo ele, porque, ainda que fosse possível, “uma cópia dessas não permitiria aquele conhecimento específico, diferente e mais completo, que é a razão de ser, a justificativa e o encanto da ficção”. (CÂNDIDO, 2000, p. 13)

Portanto, ao tomar um modelo na realidade, o autor acrescentaria a ele seus questionamentos pessoais, na tentativa de revelar a incógnita da pessoa copiada, sendo obrigado a construir uma explicação que não corresponde ao mistério da pessoa viva, interpretando-a. Tanto que Cândido cita Foster para justificar.

Se a personagem de um romance é, exatamente, como a rainha Vitória, (não parecida, mas exatamente igual), então ela é realmente a rainha Vitória, e o romance, ou todas as suas partes que se referem a esta personagem, se torna uma monografia. Ora, uma monografia é história, baseada em provas. Um romance é baseado em provas, mais ou menos x; a quantidade desconhecida é o temperamento do romancista, e ela modifica o efeito das provas, transformando-o, por vezes, inteiramente. (CÂNDIDO, 2000, p. 14)

Então, o personagem nos parece real quando o escritor sabe tudo a seu respeito ou constrói essa impressão, ao tornar o personagem inteiramente explicável, à medida que, no romance, os motivos da ação dos indivíduos são desvendados pelo romancista – enquanto na vida real quase nunca sabemos as causas do que vai acontecendo.

O autor ainda retoma François Mauriac, quem reserva à memória como o local de onde o romancista extrai os elementos da invenção, o que “confere ambiguidade às personagens”, porque “elas não correspondem a pessoas vivas, mas nascem delas”. Escrever o personagem parte do aproveitamento do real a partir da modificação por acréscimo e deformação de alguns de seus pontos, pois o romance transfigura a vida, de tal forma que “na medida em que quiser se igual à realidade, o romance será um fracasso” (p. 15).

Ao problema aparentemente paradoxal da personagem-ser-fictício, mesmo quando copiada do real, o autor propõe que a criação da personagem oscila entre uma transposição fiel de modelos ou é uma invenção totalmente imaginária. Isto é, a realidade da personagem dependeria mais da função que exerce no romance (organização estética do material) do que da sua comparação com o mundo. O motivo decorre da natureza da personagem ser marcada, em parte, pela concepção que preside o romance e das intenções do escritor, que construirá a matéria narrada fiel à realidade apenas na medida em que for organizada numa estrutura coerente – verossímil.

Na discussão sobre o confronto e o entrecruzamento entre o universo real e ficcional na literatura, Humberto Eco (1994) alerta para a tendência de lermos a vida como se fosse ficção, e lermos a ficção como se fosse a vida. Do conceito de obras abertas, o autor explica que são obras literárias tão ambíguas quanto à vida, em que o leitor é levado a seguir as lacunas do texto. A complexidade natural das obras abertas possibilita a plurissignificação, ou seja, as múltiplas interpretações possíveis a partir do texto que, embora não sejam infinitas, são limitadas, conforme estruturadas pelo romancista.

Contrário ao que se penso no senso comum, para entender o conteúdo de um texto, não é preciso avaliar se o conteúdo é verdadeiro ou falso. O autor exemplifica que, quando ouvimos o relato do que aconteceu com alguém em determinado lugar, inicialmente reconstituímos um universo que possui uma espécie de coesão interna. Apenas depois decidimos aceitar essas frases como uma descrição do mundo real ou de um mundo imaginário.

Daí, Eco (1994) caracteriza a narrativa natural como aquela que descreve fatos que ocorreram na realidade (ou o que o narrador afirma, mentirosa ou erroneamente, que ocorreram na realidade). Enquanto a narrativa artificial seria representada pela ficção, “que apenas finge dizer a verdade sobre o universo real ou afirma dizer a verdade sobre um universo ficcional” (p. 128). Contudo, nem sempre a diferenciação é tão definida, mas seus elementos se inter-relacionam. “Parece que a ficcionalidade se revela por meio da insistência em detalhes inverificáveis e intrusões introspectivas, pois nenhum relato histórico pode suportar tais efeitos de realidade”. (ECO, 1994, p.128)

Objeto de estudo deste estudo, a biografia como gênero literário exemplifica uma obra em que ficção e realidade estão imbricadas, contaminam uma a outra de tal forma que, mesmo quando não decidimos entrar num mundo ficcional, de repente nos vemos dentro desse mundo.

Na ficção, as referências precisas ao mundo real são tão intimamente ligadas que, depois de passar algum tempo no mundo do romance e de misturar elementos ficcionais com referências à realidade, como se deve, o leitor já não sabe muito bem onde está. (ECO, 1994, p. 131)

O motivo pela qual uma obra de ficção ser projetada na realidade decorre da nossa tendência de construir a vida como um romance. Tal fato resulta da apreensão da vida por meio do discurso, da narrativa. Tanto é que Eco (1994) retoma o mito judaico-cristão das origens para explicar que Adão deu nome a todas as criaturas e

coisas. Durante séculos, estudiosos atribuíram a Adão a invenção de uma nomenclatura com nomes de espécies naturais, de forma a rotular a cavalos, maçãs e carvalhos. No entanto, no século XVII, Francis Lodwick argumentou que os nomes originais vinham de ações e não de substâncias como se pensava até então, isto é, não havia nome original para o bebedor ou a bebida, mas havia um nome para o ato de beber. No Crátilo, de Platão, a ideia era semelhante: uma palavra representa a uma fonte ou o resultado de uma ação. Conclui-se que frases são compreendidas porque imaginamos histórias curtas, “às quais essas frases se referem mesmo quando estão nomeando determinada categoria natural”. No campo da psicologia, Jerome Bruner, citado por Eco, afirma que a maneira de explicarmos as experiências do cotidiano assume a forma de histórias. É pela “narratividade [...] o princípio organizador de todo discurso” e, como uma cadeia, “ligamos coisas e fatos graças à função adesiva da memória pessoal e coletiva (história e mito)”. (*apud* ECO, 1994, p. 136).

3 A autobiografia

O surgimento de um “eu” narrado remonta à consolidação do capitalismo e do mundo burguês no século XVIII, quando origina a afirmação da subjetividade moderna, por meio das várias formas de escrita autógrafa (confissões, autobiografias, diários íntimos, memórias, correspondências) e da consolidação do romance “realista”, definido como ficção. É o que nos conta Leonor Arfuch (2010).

A partir do gesto fundador de *As Confissões*, de Rousseau, foi que os gêneros literários autobiográficos, dispostos à narração da própria vida, passaram a tencionar o mundo privado, em meio à inquietação da temporalidade, e buscam seu novo espaço social. A obra vale-se do relato da própria vida (“Eu, só”) e a revelação do segredo pessoal, em uma promessa de fidelidade absoluta (“Quero mostrar a meus semelhantes um homem em toda a verdade da natureza, e esse homem serei eu”) e a percepção do outro como destinatário (“Quem quer que sejais... Conjuro-vos... a não escamotear a honra da minha memória”). Portanto, a reflexão que se consolidava a respeito da afirmação de “si mesmo” é decisiva para a consolidação do individualismo como uma das marcas do Ocidente. Uma série de produções literárias passa a consolidar o “efeito de verdade” a partir da aparição do sujeito “real” e da origem da ficção como romance moderno.

A realidade como ilusão criada pelo novo gênero [...] tem em inglês o nome de *fiction*: com isso ela é despojada de sua qualidade meramente fingida. Pela primeira vez, o romance burguês consegue criar aquele estilo de realismo que autoriza todo mundo a penetrar na ação literária como substitutivo da própria ação. (ARFUCH, 2010, p. 45)

Resumidamente, o outro era incluído no relato não mais como espectador, no entanto, agora como *copartícipe* - uma espécie de cúmplice -, envolvido em aventuras semelhantes da subjetividade e do segredo. A literatura se apresenta, então, como uma violação do espaço privado e do desvendamento do segredo, em que o leitor sabe sempre mais do que cada um dos protagonistas.

Mas quais são os elementos da autobiografia? Lejeune (2008) conceitua pacto autobiográfico como a manifestação do autor, por meio de uma construção textual (prefácio, preâmbulo, nota introdutória) ou paratextual (título e subtítulo, informações de contracapa e orelhas do livro), que permite ao leitor tomar o texto como a expressão da personalidade de quem escreve a história, sob compromisso de contar a verdade. “É a narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade”. (LEJEUNE, 2008, p.14).

Portanto, a existência da autobiografia depende da relação de identidade entre o autor, o narrador e o personagem. O autor se define como a pessoa real e produtor do discurso, inscrito no texto e no extratexto. Embora não conheça essa pessoa, o jogo autobiográfico faz o leitor crer na sua existência.

Segundo o autor, no gênero autobiográfico, o contrato entre produtor, obra e consumidor é uma das condições de leitura. “Ao fazer um acordo com o narratário cuja imagem constrói, o autobiógrafo incita o leitor real a entrar no jogo dando a impressão de um acordo assinado pelas duas partes” (LEJEUNE, 2008, p.56).

A visão de Lejeune, contudo, nega a reciprocidade desse contrato, como é firmado um ato na esfera jurídica, ou seja, quando duas partes se comprometem mutuamente a fazer alguma coisa. O pesquisador esclarece que o pacto autobiográfico trata de um jogo ilusório, uma vez que os três não participam ao mesmo tempo da mesma experiência.

Ora, no pacto autobiográfico, como, aliás, em qualquer ‘contrato de leitura’, há uma simples proposta que só envolve o autor: o leitor fica livre para ler ou não e, sobretudo, para ler como quiser. Isso é verdade. Mas se decidir ler, deverá levar em conta essa proposta, mesmo que seja para negligenciá-la ou contestá-la, pois entrou em um campo magnético cujas linhas de força vão orientar sua reação. Quando você lê uma autobiografia, não se deixa simplesmente levar pelo texto como no caso de um contrato de ficção ou de uma leitura simplesmente documentária, você se envolve no processo: alguém pede para ser amado, para ser julgado, e é você quem deverá fazê-lo. De outro lado, ao se comprometer a dizer a verdade sobre si mesmo, o autor o obriga a pensar na hipótese de uma reciprocidade: você estaria pronto a fazer a mesma coisa? E essa simples ideia incomoda (LEJEUNE, 2008, p. 73)

A ilusão decorre, pelo menos, por causa de três aspectos. O leitor real pode adotar modos de leitura diferentes do que foi originalmente sugerido pelo autor. Lejeune admite ser possível ler de diferentes formas um mesmo texto e várias interpretações do mesmo contrato proposto. Motivo: o público é heterogêneo. Por isso, seu modelo teórico considera o pacto estabelecido entre escritor e o “leitor médio”. O pesquisador reconhece ainda que o autor pode desconhecer os efeitos consequentes do modo de discurso que ele próprio escolheu. Outro ponto intrínseco ao pacto autobiográfico é a ambiguidade entre o compromisso do autor em dizer “a verdade” (sistema referencial real) e a escrita literária, na qual o discurso pode imitar e mobilizar crenças sobre a reprodução do real. “[...] ilusão acreditar que se pode dizer a verdade e acreditar que temos uma existência individual e autônoma!” (LEJEUNE, 2008, p.65).

Considera-se, então, que o leitor reconhece um “eu de autor”¹ que propõe a coincidência “na vida” entre os dois sujeitos, o do enunciado e o da enunciação. Da noção de identidade, Lejeune ancora o nome, como o lugar de articulação de “pessoa e discurso”; nome, assinatura e autor, no qual o pacto autobiográfico trata-se de um “contrato de identidade selado pelo nome próprio”. Enquanto na biografia seria possível falar de identidade entre autor, narrador e personagem, na autobiografia trata-se da semelhança que o autor narrador toma para si do biografado (do outro).

Arfuch (2010) ainda cita Starobinski (1970) na problematização sobre a autorreferência do “eu” na escrita, que pode se mostrar obstáculo à hipotética fidelidade da qual é construída e implica a autobiografia, à medida que o conteúdo da narração do escapar, se perder na ficção. Para além da referência ao próprio nome, o autor afirma que, independente da coincidência empírica, o narrador é outro porque é diferente daquele que protagonizou o que será narrado.

Para isso, Arfuch (2010) assume a virada da posição de Mikhail Bakhtin de que não há identidade possível entre autor e personagem, até mesmo na autobiografia, já que não existe coincidência entre a experiência da vivência e a “totalidade” artística. A concepção bakhtiniana ressalta o estranhamento do enunciador sobre sua “própria” história e problematiza a temporalidade como um desacordo entre enunciação e história. Portanto, derruba a promessa da captação “fiel” dos acontecimentos e vivências do indivíduo, assim como da reprodução do passado e das transformações na vida pelo personagem, mesmo se autor e personagem compartilharem o mesmo contexto. Na releitura de Bakhtin, segundo Arfuch,

tratar-se-à, simplesmente, de literatura: essa volta de si, esse estranhamento do autobiógrafo, não difere em grande medida da posição do narrador diante de qualquer matéria artística e, sobretudo, não difere radicalmente dessa outra figura, complementar, a do biógrafo – um outro ou “um outro eu”, não há diferença substancial -, que, para contar a vida de seu herói, realiza um processo de identificação e, conseqüentemente, de valoração. Segundo Bakhtin, “um valor biográfico não só pode organizar uma narração sobre a vida do outro, mas também ordena a vivência da vida mesma e a narração da nossa própria vida, esse valor pode ser a forma de compreensão, visão e expressão da própria vida” (2010, p. 55)

4 O “*contramodelo*”: o *anti-herói*

O herói é o mito mais comum e conhecido da humanidade, devido ao seu forte poder de sedução e importância psicológica. A noção de herói atravessa a história se destacando por propor um padrão de narrativa atraente ao leitor há milênios, como afirma Campbell (2005) e Martinez (2008). Parte de um enredo universal baseado nos estágios da evolução da personalidade humana, como, por exemplo, busca incessante, vários tipos de tentações, provas de sua força física ou moral, possibilidade de falha frente a essas tentações, ascensão rápida à notoriedade, declínio por traição, entre

¹ “Um autor não é uma pessoa. É uma pessoa que escreve e que publica. Em cima do muro entre o fora do texto e o texto, é a linha de contato entre os dois”. (LEJEULE, 1975, p.23)

outros. “Essa referência histórica se instala no cerne do discurso histórico e se torna um recurso precioso no tecido da intriga romanesca” (DOSSE, 2009, p. 151).

Cada época cria determinados heróis e lhes atribui seus próprios valores. François Dosse cita o sociólogo durkheimiano Czarnowski, quem diz que: “O herói é um homem que conquistou ritualmente, pelos méritos de sua vida ou de sua morte, o poder efetivo próprio a um grupo ou a uma coisa de que é representante e cujo valor social básico personifica”. Resumidamente: o herói edifica uma simbolização coletiva e este se relaciona à honra, ao orgulho e à ousadia. Os heróis tradicionais vencem frente às adversidades, lutam em prol da justiça e correspondem a uma figura única, exemplar, cujo fado vai situá-lo (herói) ou situá-la (heroína) no posto avançado da experiência humana, e praticamente, fora do tempo. (BROMBERT, 2001, p. 16).

A valorização do herói encontrou terreno fértil entre as narrativas do “eu”, como autobiográficas e biográficas, que adotaram construção de suas estratégias narrativas em ressonância ao testemunho de “uma vida real”, rompendo a esfera do público com a construção narrativa do privado. Ganha espaço na reescrita apoiada na garantia do nome próprio e na revelação da própria intimidade, como é realizado na autobiografia.

Joseph Campbell define o modelo interpretativo da jornada do herói (COUSINEAU, 2004) destrinchado em uma série de fases, como o “chamado”, as aventuras, os desafios, os novos rumos da jornada, o conhecer a si próprio e as decisões e ações diante dos enfrentamentos.

Contudo, diferente do que ocorre com o herói, o personagem “anti-herói” pressupõe uma subversão deliberada do modelo literário. É o que propõe Victor Brombert. Essa subversão do modelo do herói consiste no aspecto básico que caracteriza o anti-herói, como um “contramodelo” uma vez que lhe é próprio uma rebeldia espontânea. “Contestam a pertinência de postulados transmitidos de uma geração para a outra, induzem o leitor a reexaminar categorias morais e ocupam-se, muitas vezes de maneira desconcertante, da sobrevivência de valores”. (BROMBERT, 2001, p. 20)

Para Brombert, entre as peculiaridades do anti-herói estão a sobrevivência e a renovação. Colocados em situação limite e de posse de suas fraquezas, os personagens anti-heroicos surpreendem e quebram as expectativas dos leitores e de seus antagonistas, que se guiam pelo paradigma consagrado do herói heroico. Entre as características da figura do anti-herói estão a “força que assume a forma de fraqueza, deficiência traduzida em força, dignidade e vitórias ocultas conseguidas por meio do que pode parecer perda de dignidade” (BROMBERT, 2001, p. 21).

Portanto, os personagens anti-heroicos são ainda classificados de heróis em decorrência de reconhecermos sua dignidade e suas vitórias ocultas através do que, inicialmente, pode nos levar a crer ser perda de dignidade ou derrota esmagadora. O personagem mais emblemático desse tipo de herói na ficção brasileira é Macunaíma, de Mário de Andrade, que narra a figura, simultânea, de um herói e anti-herói, vilão e antivilão.

5 A ironia nos porões da ditadura: presa ainda que sem bituca de maconha

O contexto é conhecido: o mundo estava dividido entre os capitalistas capitaneados pelos Estados Unidos e os comunistas pela União Soviética. A ditadura militar brasileira foi instaurada em 1964 por meio de um golpe de Estado contra o presidente João Goulart, fruto da articulação entre setores civis, políticos e militares, com o apoio decisivo dos Estados Unidos. No Brasil, do lado militar, a “motivação” era “impedir o comunismo de ser implantado no Brasil”. Ainda que seja evidente que a realidade e a história não podem ser assim reduzidas ou simplificadas, evito cair na lógica maniqueísta ou simplista.

Este trabalho se baseia em uma leitura do passado contextualizada e em sincronia com a leitura do presente. Durante 21 anos, foi instaurado um regime baseado na supressão de direitos civis, censura, perseguição, tortura e assassinato aos opositores e às classes populares. Governos militares que instauraram política marcada pelo controle social, vigilância ideológica dos movimentos por meio da doutrina da segurança nacional e graves violações dos direitos humanos. Do lado da violência do opressor³ é clara a imposição do silêncio diante dos milhares de extermínio de pessoas que se opunham e queriam, em última instância, garantias básicas de direito. Por parte do Estado, há uma vontade de apagamento do passado e de uma relativização da violência institucionalizada pelo aparelho repressor brasileiro, dada desde a abertura política, com a intenção de conciliar na figura de Tancredo Neves os “dois países divididos”. Do outro lado, por parte de militantes e dos familiares dos mortos e desaparecidos, há uma exigência de verdade, da justiça, e da responsabilização, que não desabe no simplismo da Lei da Anistia.

Tanto é que na tentativa de reconstruir os testemunhos dos horrores do período, ainda que dada a incapacidade de escrever o real como ele foi, e recompor a memória da repressão⁴, ganham fôlego literaturas do “eu” e suas histórias secretas no período ditatorial, como autobiografias, biografias, diários e romance-reportagem. Duas delas são mulheres contemporâneas, mineiras, brancas, que emergiram da alta classe média, com terceiro grau completo, integrantes de movimentos político-sociais na juventude e ex-presas políticas na ditadura militar de 1964: a primeira presidente do Brasil, Dilma Rousseff, e uma das mais famosas jornalistas brasileiras, Miriam Leitão. Da análise inicial da minha dissertação de mestrado, ambas as militantes surgem, cada uma de seu modo e circunstâncias do período, como heroínas intelectualizadas e não militarizadas que lutavam por uma causa nobre e, sobretudo, sobrevivente torturada

² Entrevista com o Carlos Brillhante Ustra, realizada pela Zero Hora. Disponível em: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/pagina/coronel-ustra.html>.

³ Termo de Jacob Gorender em “Combate nas trevas”, originalmente publicado em 1987.

⁴ Com a tese “Sobre o conceito da história”, Walter Benjamin (1974) defendeu o uso do discurso testemunhal na historiografia, seguindo a concepção de que “nunca existiu um documento da cultura que não fosse ao mesmo tempo um [documento] da barbárie”. O autor define o termo memória da repressão como aquela associada à violência, à catástrofe, ao trauma, localizada na transição entre literatura, cultura e história. O conceito aponta para se investigarem os limites e as possibilidades das obras literárias, procurar demonstrar memórias alternativas e transmitir experiências de vida em um ambiente de violência ao gosto do terrorismo de Estado.

em razão de seus ideais humanistas. Coragem, força e perseverança são marcas da personalidade das personagens dos jornalistas e escritores Ricardo Batista Amaral e Matheus Leitão, com as obras “A vida quer é coragem” e “Em nome dos pais”, respectivamente. Com o aporte de entrevista de quem conviveu com as militantes e de porte de documentos do período, ambos caracterizam a trajetória dos militantes de esquerda como “uma luta desigual” entre jovens civis imbuídos de um ideário coletivo e o violento aparato estatal que marcou uma geração.

[...] Ao fim da ditadura, 20 anos depois, 379 pessoas tinham sido mortas em ações policiais, combates de rua, sob torturas nas cadeias, em locais clandestinos de extermínio ou simplesmente dadas como “desaparecidas”, segundo a Comissão Nacional de Mortos e Desaparecidos. Grupos de esquerda foram responsáveis por 73 mortes em assaltos, tiroteios e “justiçamentos” [...] O projeto Brasil: Nunca Mais catalogou 7.367 réus da Justiça Militar no período, dos quais 1.918 ousaram denunciar que tinham sido torturados. Outras fez mil pessoas, pelo menos, foram presas sem processo na ditadura. Não é possível calcular quantas foram presas sem registro. (AMARAL, 2011, p. 43-44).

Além dessas figuras, neste texto, o foco é a roqueira brasileira Rita Lee, que, em sua autobiografia, se apresenta como o contramodelo: é um sujeito “anti-heroico”, na definição de Victor Brombert. Já é possível notar indícios da presença da anti-heroína desde o primeiro intertítulo do fragmento da obra em que retrata a ditadura, chamado “Definindo-me”: “Bons tempos chatos os da ditadura. Bom para quem gostava de rock. Chato para quem morava no Brasil. Bom para tomar ácido e assistir ao cabeludo José Dirceu num palanque imaginando-o um astro de rock. Chato quando passava o efeito assim que os meganhas⁵ soltavam os cavalos e a gente caía na real vendo que Dirceu não era nenhum Jimi Hendrix. Sexo, Drogas & Rock’n’roll não combinava com Tradição, Família & Propriedade, ou você era esquerdette ou direitette. Para acomodar quem me cobrava uma posição política, me assumi hiponga comunista com um pé no imperialismo”. (LEE, 2016, p.64)

Oposta à figura do jovem militante esquerdista do movimento estudantil universitário e dos quadros dos partidos de cunho socialista e comunista, Rita Lee assume uma faceta que a descaracteriza como herói, pois não se enquadra nos valores e luta dos militantes que o subjazem, fazendo dela uma anti-heroína por excelência. Como o seu “pé no imperialismo” não negava, ela se apegava a valores descartáveis, superficiais e irônicos em relação à causa militante, ainda que “hiponga comunista”. Encara de forma mais complexa as contradições sociais e culturais: é marcada pelo caráter contraditório, rebelde e revolucionária, contrária à ordem e quase apartidária, individualista e coletivista. “O sobrenome Lee Jones pegava muito mal na USP, tanto que pensei em abasileirá-lo para Rita Lea Gomes. A moda era idolatrar Che Guevara, imaginava-o um bonitão *à la* Robin Hood tropical lutando contra a ditadura do mal, apesar de achar meio paradoxal aquele lance de Che usar farda do exército. Dãã”.

Na época da ditadura, Rita Lee já era cantora e compositora marcada pela irreverência e passava a ocupar o papel de uma mulher referência no Brasil, com

⁵ Na obra significa militares.

canções regadas de ironia ácida e reivindicação da independência feminina. Ex-integrante dos grupos que a consagraram na música nacional, durante a ditadura ela fazia parte de *Os Mutantes* (1968-1972) e do *Tutti Frutti* (1973-1978). A trajetória de vida, como um todo, insere a Rita Lee na galeria de vultos ilustres autobiografáveis, na categoria das celebridades imortalizadas pela letra, com o tom narrativo da irreverente em sintonia com a sua própria imagem.

A imagem de Rita Lee, de roqueira ousada, com letras de música irreverentes, contrastava-se com a imagem da Rita Lee, mulher arrojada daquela época. Embora seu discurso parecesse moderno, debochado, corajoso e irônico, sua atitude enquanto mulher feminista, estranhamente, não a torna uma real ativista de seu tempo. É uma simpaticante tímida quase por obrigação. Aversa à atividade política atuante, seu gênio resvala para a apatia, devido à sensação de não pertencimento a nenhuma causa, tornando-se uma figura apática e inerte, descambando para o cômico. É o que sobressai, por exemplo, no trecho:

Sobre a ditadura militar passo batido. Todo mundo sabe que sumia gente pra caramba, que não podia fazer rodinha de amigos na calçada, que até usar chapéu na rua era suspeito, blá-blá-blá. Sim, os meganhas alopravam pra valer. Na minha versão comix, os generais de chumbo eram os Blue Meanies do meu Submarino Amarelo. Aceitei fácil o mantra “*hay governo, soy contra*”, achava roquenrou, só não queria perder meu tempo lutando contra um filme de horror quando podia fazer da vida minha comédia, mesmo sem arrancar uma risada. À personagem “hippie-comunista-com-um-pé-no-imperialismo” acrescentei “festeira-fútil”, aquela que tomava ácido e ia às manifestações gritar “mais pão, menos canhão” como se fosse refrão de uma música dos Beatles. Aliás, meu grande plano político para mudar o mundo. Começaria por jogar zilhões de LSDs na caixa d’água da Vila Mariana. (LEE, 2016, p. 139).

Escondida atrás do escudo da música e da moda roqueira, seu pecado é não pertencer a uma visão de mundo que valesse a pena lutar. Essa falta de razão por quem e para quem lutar faz de Rita um símbolo de um discurso irônico frágil e inútil e, principalmente, fútil. Dessa forma, a cantora encontra em sua fraqueza irreverente a preguiça imersa num universo do qual sabe, porém, que se nega a participar, inclusive enquanto música. Rita Lee não dá a voz feminina de sua geração aos conflitos sociais que se desenrolavam no país sequer enquanto artista. Preferindo cantar amenidades e futilidades peca ao não se parecer com as heroicas militantes que ignora.

Já era difícil lutar contra minha própria preguiça de ter que comparecer pessoalmente à sala de dona Solange driblar seus brancaleones da censura. Eram aqueles debiloides que julgavam se as atividades artísticas continham “mensagens subliminares”. Lembro da primeira vez que fui chamada a explicar o significado obscuro da palavra “arco-íris” numa letra de música que eu pretendia gravar. Cara a cara com a phoderosa, notei que era uma separada do berço da dona Maricota, mulher do Pafúncio, no seu tailleur cinza mal-ajambrado estilo soviético-pobrinho e meu esforço maior foi o de não cair na gargalhada. Antes de estrear qualquer show, filmes ou peça de teatro, um par de brancaleones se sentava na plateia vazia para assistir ao espetáculo em

primeira mão. Se não gostassem, proibiam sem maiores explicações, dane-se o gasto com a produção. Se aprovassem, pediam uma porrada de ingressos para amigos e familiares. Finos. (LEE, 2016, p. 147).

Contudo, o próprio sistema aprisiona Rita Lee. Aquela roqueira imersa num universo antidemocrático que ela conhece, mas não o assume, por sua própria forma de vida passa por provações, desafios e provas ante o regime militar. É o que fica claro desde o intertítulo “A ovelha deu bandeira e acabou entrando”. Por pena de uma mãe que teve o filho assassinado por militares durante um show dos Mutantes, mas que os militares fraudaram o motivo da morte do jovem, Lee decide prestar depoimento.

O policial que o matou está solto, disse que meu filho estava criando caso e querendo entrar sem ingresso, que foi morto do lado de fora do salão. Esse policial passa todo dia em frente à minha casa dando risada. O processo ainda está em andamento e amanhã haverá uma audiência com testemunhas dos dois lados. Se a senhora pudesse comparecer, eu ficaria eternamente grata. (LEE, 2016, p. 148).

A decisão de Rita Lee e suas consequências fazem com que a anti-heroína surpreenda e quebre as expectativas dos leitores. Ou seja, a anti-heroína do deboche e comicidade se lança na aventura da rebeldia do rock n’roll e é obrigada a erguer-se contrária ao regime opressor ao perder a liberdade e ter os direitos básicos negados por uma apreensão de maconha também fraudada.

Fiquei tocada com a história da mulher e topei. Dia seguinte, fui ao fórum e contei a mesma cena. Mal sabia que estava metendo a colher no caldeirão corporativo da polícia paulista. Recebi o troco três dias depois, quando quatro deles chegam de madrugada na rua Pelotas com uma ordem de busca sem apresentar qualquer documento. “Viemos buscar o quilo de maconha que a Rita Lee guarda aqui”. Balú estava lá comigo, a única da família que sabia da gravidez. [...]Quando ouvi: “Levante-se, temos um mandado de busca pra senhora, onde está a erva?”, eu finalmente entendi que os roqueiros-ladrões eram mesmo meganhas com péssimas intenções. “Aaah, é isso?” É que eu estou grávida e não tenho nem uma bituca, sinto muito... Fosse três meses atrás, vocês iam achar um monte, podem procurar à vontade”, respondi com a ingenuidade de uma jumenta. Nem pedi para ver documento algum e muito menos sabia que teria direito a convocar uma testemunha da rua para acompanhar a busca”. (LEE, 2016, p.151).

Preso por porte de drogas implantado pelos militares durante a batida policial na casa dela, a fragilidade de Rita Lee configura-se, sobretudo, numa extrema impotência, numa entrega à resignação até tomar consciência de sua funcionalidade e sua condição, renovando-se. Como pode ser entendido nos seguintes trechos: “Isso não é meu, seu delegado. Estou grávida e no momento não uso drogas. Nem Coca-Cola, pro senhor ter uma ideia. Eu vi quando seus homens colocaram isso na minha casa, pode perguntar para minha madrinha que também estava lá”. (LEE, 2016, p.153).

E ainda: “[...] Aquela cena manjada da mocinha inocente apavorada sendo jogada na carceragem junto com putas e travestis e ainda ouvindo a gracinha: “Vamos ver agora o que essas leas vão fazer com a ovelhinha”. As leas eram mansas, inconveniente mesmo era o carcereiro japa que volta e meia entrava na cela e mijava no chão para a mulherada não sentar [...] Ainda no Deic, um carcereiro avisa que tenho visita. “O filho do secretário de um ilustre político veio falar com você. Se der com a língua nos dentes não vai ser bom para ninguém, entendeu?”.

A nova Rita Lee começa em: “Como agradecer minhas colegas de cela por tanto colinho? Inspirada, escrevi ali mesmo letra e música de “X21”, baseada na história de cada uma delas. Dona Solange fez o tipo “não ouvi, não gostei e censurei” e a letra provavelmente ainda está lá no meio de outras tantas que receberam o carimbo “desacato aos valores da família”. Orgulho no currículo”. (p.155)

Um dos exemplos de vitórias ocultas em meio ao que pode parecer perda de dignidade é quando a cantora Elis Regina faz uma manobra digna de ser seu “Anjo da Guarda”, no dia em que “eu estava tendo um sangramento com cólicas insuportáveis” com risco de aborto e “já havia liderado um canecão com as outras pedindo a presença de um médico”. “Rita Lee, chegou uma artista famosa aqui na portaria e tá lá junto com o filhinho rodando a baiana querendo te ver de qualquer jeito. O delegado quer que eu te leve logo de uma vez pra sossegar a mulher antes que ela chame a imprensa, como está ameaçando”. A ameaça da maior voz do MPB era da obrigatoriedade de atendimento médico de Rita Lee. “Ainda mandou vir comidinha de um restaurante porque me achou magrela demais para uma grávida”. (p.156)

6 Considerações finais

Este artigo centrou-se, em sua análise, na trajetória da cantora Rita Lee durante a ditadura militar brasileira (1964-1985) em sua própria autobiografia, por se tratar de um gênero literário que se vale da narrativa do “eu” como a expressão da personalidade e testemunho de quem escreve a história, sob compromisso de contar a verdade. Supostamente, em particular, a história de sua trajetória.

Contudo, parte de um jogo ilusório em que o contrato de identidade do autor, personagem e narrador é selado pelo nome próprio, neste caso de Rita Lee. Uma estratégia que se vale dos gestos autobiográficos e espaços biográficos para buscar transcender a dimensão visível do acontecimento e, assim, buscar aprofundar-se no entendimento da vida social. Até porque a autobiografia ainda se trata de um romance e, como qualquer outro, não escapa da natureza ficcional do processo literário como o lugar da imaginação, da ficção, sendo, por isso, permeado de acidentes históricos, lembranças, associações, lacunas e silêncios. Mas que, por seu caráter autobiográfico, também presa o “efeito de verdade”, com a promessa de contar a própria história por um sujeito “real”.

Em nosso entendimento, mostrou-se acertada a decisão dos autores de valerem-se da narrativa do anti-herói conforme teoria Brombert (2010), que se mistura com a personagem, em função da jornada da cantora, como também se deu a narrativa biográfica de outras personalidades que militaram na ditadura, como a concepção heroica de Dilma Rousseff e Miriam Leitão. Nessa perspectiva, enfatiza-se que a noção

do autor mostra-se importante fonte de contribuição como possibilidade interpretativa para clarear a inter-relação da ficção e realidade no gênero literário, de tal ponto que se combinam levando o “leitor já não saber muito bem onde está”. (ECO, 1994, p.131)

Referências

- ARFUCH, Leonor. *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea*. Tradução de Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2010.
- AMARAL, Batista. *A vida quer é coragem: a trajetória de Dilma Rousseff*. São Paulo: Editora Primeira Pessoa, 2011.
- BROMBERT, V. Modos Nada Heróicos. In: *Em Louvor de anti-heróis: figuras e temas da moderna literatura européia, 1830-1980*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001, p. 15-16.
- CÂNDIDO, ANTÔNIO. *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- CAMPBELL, Joseph. *O herói de mil faces*. São Paulo: Pensamento, 2005.
- COUSINEAU, Phil (org.). *Joseph Campbell: vida e obra*. São Paulo: Ágora, 2004.
- DOSSE, François. *O desafio biográfico: escrever uma vida*. São Paulo: EDUSP, 2009.
- ECO, Humberto. *Seis passeios pelo bosque da ficção*. Rio de Janeiro: Cia das Letras, 1994.
- LEE, Rita. *Rita Lee: uma autobiografia*. Rio de Janeiro: Editora Globo, 2016.
- LEITÃO, Matheus. *Em nome dos pais*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2017.
- LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- MARTINEZ, Monica. *Jornada do herói: a estrutura narrativa mítica na construção de histórias de vida no jornalismo*. São Paulo: Annablume, 2008.
- WELLEK, René; WARREN, Austin. *Teoria da literatura*. São Paulo: Editora Euro-América, 2003.

Desempenho da leitura de estudantes na prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM¹

Student reading performance on ENEM Language, Code and Technologies testing

Glaucilane Santos da Silva

Universidade Federal de Sergipe

E-mail: glaucilanesantoss@gmail.com

Marcela Evely Menezes Souza

Universidade Federal de Sergipe

E-mail: marcelaevely@hotmail.com

Resumo: O desempenho da leitura em provas de larga escala no Brasil tem a ver com o sucesso ou insucesso dos estudantes para ultrapassar etapas na vida escolar. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), sendo uma prova de larga escala, permite que o acesso de estudantes no ensino superior seja alcançado e, assim, torne-se um parâmetro para medir os processos envolvidos na atividade complexa da leitura. O presente artigo tem o objetivo de mensurar o desempenho da leitura de estudantes do ensino básico e superior, por meio das variáveis número de acertos e tempo de resposta, ao realizar um experimento de leitura, aos moldes do método experimental/observacional. Para cumprir com o objetivo, foi elaborado um teste aos moldes da psicolinguística com cinco questões de provas do ENEM, referentes aos anos de 2016 e 2017, com estudantes do ensino superior da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Colégio de Aplicação (CODAP). Os resultados da pesquisa indicam que 80% dos alunos erraram as questões e o tempo de resposta médio foi de 1 a 2 minutos. Tais resultados indicam que o nível de compreensão é abaixo da média para o nível de escolaridade dos alunos, revelando, assim, que os estudantes ainda estão na primeira fase do processo de leitura, ou seja, no nível da decodificação do texto e a velocidade de leitura está abaixo do esperado.

Palavras-chave: Desempenho. Leitura. ENEM.

Abstract: Reading performance in large-scale tests in Brazil has to do with the success or failure of students to overcome stages in school life. The National High School Exam (ENEM), being a large-scale exam, allows students' access to higher education and thus becomes a parameter for measuring the processes involved in the complex activity of reading. This article aims to measure the elementary and higher education students' reading performance, through the variables number of correct answers and response time, when performing a reading experiment, following the experimental / observational method. In order to fulfill the objective, a psycholinguistic test was elaborated with five questions of ENEM testing, referring to the years 2016 and 2017, with higher education students from the Federal University of

¹ Os resultados deste artigo referem-se à conclusão da disciplina optativa Psicolinguística (2018.2), ministrada pela profa. Dra. Raquel Meister Ko. Freitag. O presente artigo também foi apresentado na modalidade oral no Seminário "Leitura, escrita, fluência e compreensão: um olhar da psicolinguística".

Sergipe (UFS) and College of Application (CODAP). Survey results indicate that 80% of students missed the questions and the average response time was 1-2 minutes. These results indicate that the comprehension level is below the average for the students' level of education, thus revealing that the students are still in the first phase of the reading process, that is, the text decoding level and reading speed is below expectations.

Keywords: Performance. Reading. ENEM.

1 Introdução

A leitura é uma atividade psicolinguística complexa que abarca variados processos interdependentes: envolve memória de curto e longo prazo, aspectos perceptivos e inteligência. Todos esses processos estão envolvidos no momento da leitura (CORSO; SALLES, 2009). Ler não significa unicamente saber decodificar as palavras presentes em um texto, mas, a partir disso, realizar compreensões do que está sendo exposto no momento da leitura. Da fluência em leitura, depreendem-se três processos: decodificação da palavra, velocidade na leitura e uso apropriado da prosódia (RASINSKI, 2004).

Para que haja leitura eficiente, é preciso que se tenha uma boa compreensão do que está sendo lido, com isso, a decodificação e a compreensão se complementam para que o processo da leitura aconteça de forma eficiente. De acordo com os PCN's (BRASIL, 1998), um leitor deve ser suficientemente fluente a partir do 3º ano do ensino fundamental: é preciso ser um leitor ativo e atento a todo texto, pois, se não houver compreensão na leitura, o leitor apenas estará diante de um acúmulo de palavras.

Entretanto, ao se tratar do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), prova criada pelo Ministério da Educação no ano de 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes quando chegam ao final do ensino médio, muitos estudantes não são leitores fluentes em relação ao ano correspondente. Resultados de leituras orais da prova do Enem de jovens no terceiro ano do ensino médio apontam que a leitura não está equiparada com o nível de escolaridade esperado, a velocidade de leitura dos estudantes não recobrem a extensão textual, levando $\frac{1}{4}$ do tempo da prova somente para ler a prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (PINHEIRO; SILVA, 2018).

Atrelado a isso, há outros indícios que contribuem para a não eficiência do processo de fluência na leitura: pistas linguísticas que acarretam problemas na deficiência e automaticidade na decodificação das palavras e na compreensão do texto, como: fenômenos variáveis na leitura, hipercorreções, erros de decodificação, falta de conhecimento do alfabeto, ressilabação e correções (MACHADO; FREITAG, 2019). Se tais pistas linguísticas ocorrem durante a leitura, e o leitor não predizer os processos envolvidos, retomá-los e seguir a leitura do texto torna-se ineficiente, logo, as técnicas de leitura² não contribuem para que o aluno possa realizar a análise das questões e responde-las de forma eficiente no tempo estipulado.

² Por exemplo, a técnica de leitura instrumental para língua estrangeira (scanning, skimming, Reading) ou automatizar a leitura de comando (identifica o pedido da questão, encontra no texto e confere em uma leitura rápida).

Uma vez que as questões da prova do ENEM precisam de estratégias para ser respondidas, dado que o tempo estipulado para responder não compreende o volume textual de material a ser respondido (PINHEIRO; SILVA, 2018), este artigo tem como objetivo medir o desempenho de estudantes da educação básica e ensino superior no que tange à leitura e compreensão de questões da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM para verificar um diagnóstico do perfil leitor dos estudantes. A hipótese da pesquisa é de que, se os alunos não têm uma leitura balizada entre automaticidade na decodificação e na velocidade de leitura, eles, por sua vez, não terão sucesso na aferição das respostas corretas das questões da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

2 Metodologia

A constituição dos sujeitos da pesquisa se deu com 38 participantes (entre eles 30 universitários da Universidade Federal de Sergipe – UFS – e 8 alunos do terceiro ano do ensino médio do Colégio de Aplicação – CODAP – da mesma instituição). A pesquisa de campo foi realizada entre os dias 02 e 07 de agosto do ano 2018, o dia todo (entre 08h e 16h), de acordo com a disponibilidade dos alunos. O método utilizado foi de caráter experimental (estudo analítico experimental/observacional), no qual visa uma condição de manipulação maior das variáveis e a identificação das relações entre as variáveis (causa e efeito).

O experimento construído ocorreu da seguinte forma: elaborou-se um teste com cinco questões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), especificamente da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, dos anos de 2016 e 2017, referentes ao caderno azul³. Cada pergunta tem uma estrutura diferenciada verificada em diferentes instâncias: identificação, relação entre textos e associação de itens, tais parâmetros mensurados para exigir a compreensão do aluno diante dos textos selecionados na prova.

O experimento para medir o desempenho dos alunos constitui-se das seguintes variáveis: variável *off-line* (acerto por questões) e variável *on-line* (tempo de resposta). Considerando que o acerto por questões equivale de 01 a 05 e o tempo de resposta é medido desde o momento que a questão aparece na tela até o momento que o aluno(a) responde à questão. Para a elaboração do teste, foi utilizado o software Open Sesame v. 3.1 (MATHÔT; SCHREIJ; THEEUWES, 2012). Após a coleta de dados, por meio da Plataforma R (CORE TEAM, 2011), realizou-se a análise estatística dos resultados do teste.

3 Resultados e discussões

A seguir, serão apresentadas as questões de forma individual com o gráfico correspondente. Na figura 1, a questão apresentada refere-se ao gênero textual receita e estabelece relação com o descritor de identificação. Os resultados referentes a essa

³ Por questões de explicação das análises, optou-se por apresentar as questões juntamente com os resultados.

questão encontram-se no gráfico 1.

Figura 1: Questão 1

QUESTÃO 125

Receita

Tome-se um poeta não cansado,
Uma nuvem de sonho e uma flor,
Três gotas de tristeza, um tom dourado,
Uma veia sangrando de pavor.
Quando a massa já ferve e se retorce
Deita-se a luz dum corpo de mulher,
Duma pitada de morte se reforce,
Que um amor de poeta assim requer.

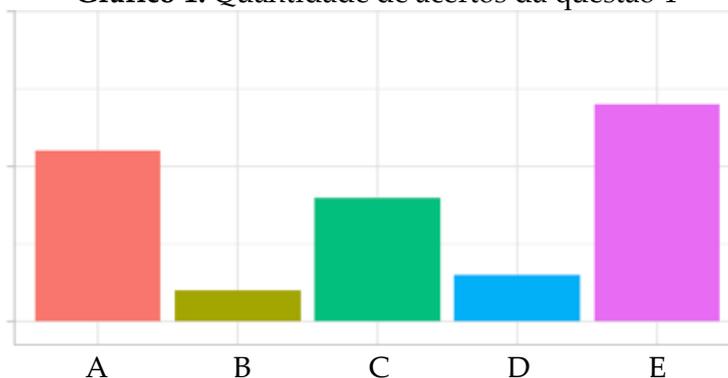
SARAMAGO, J. Os poemas possíveis. Alfragide: Caminho, 1997.

Os gêneros textuais caracterizam-se por serem relativamente estáveis e podem reconfigurar-se em função do propósito comunicativo. Esse texto constitui uma mescla de gêneros, pois

- A** introduz procedimentos prescritivos na composição do poema.
- B** explicita as etapas essenciais à preparação de uma receita.
- C** explora elementos temáticos presentes em uma receita.
- D** apresenta organização estrutural típica de um poema.
- E** utiliza linguagem figurada na construção do poema.

Fonte: Questão 125 / ENEM 2016 / Caderno azul

Gráfico 1: Quantidade de acertos da questão 1



Fonte: Elaboração dos próprios autores

Diante da divisão por questões do gráfico 1, percebe-se que a alternativa mais escolhida da questão foi a letra (E), que é a resposta incorreta (gráfico 1). Dos 38 participantes, 14 optaram por esta alternativa e os demais se dividiram entre as alternativas (A, B, C, D). O resultado sugere que a maioria dos alunos não compreenderam o que a questão solicita e, neste caso, o comando da questão não foi efetivado com sucesso. Um indício para a quantidade de erros na questão refere-se ao fato de que os estudantes ainda estão no primeiro processo para uma leitura fluente: a decodificação das palavras. Eles ainda não conseguem avançar no estágio de compreensão, ou seja, realizam a leitura, mas não conseguem apreender os sentidos expostos na questão para responderem ao comando solicitado.

Já na questão 2, os alunos deveriam realizar a leitura do texto para identificar o que faz a metalinguagem ficar evidente. A questão apresentada refere-se ao gênero textual informacional e também estabelece relação com o descritor de identificação. Os

resultados referentes a essa questão encontram-se no gráfico 2.

Figura 2: Questão 2

QUESTÃO 96

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que o seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a essa leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo uma outra não prevista.

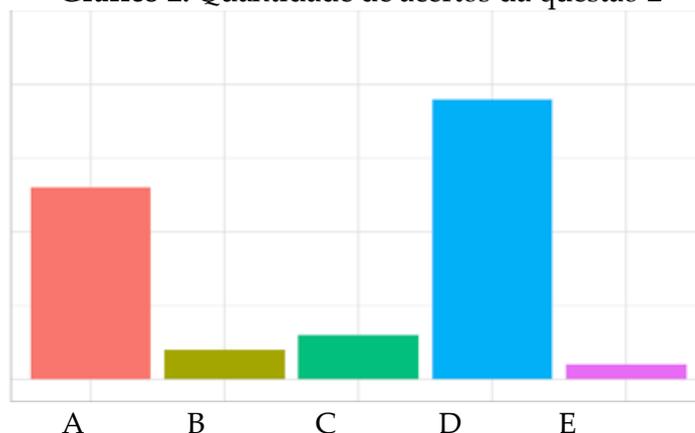
LAJOLO, M. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. São Paulo: Ática, 1993.

Nesse texto, a autora apresenta reflexões sobre o processo de produção de sentidos, valendo-se da metalinguagem. Essa função da linguagem torna-se evidente pelo fato de o texto

- A** ressaltar a importância da intertextualidade.
- B** propor leituras diferentes das previsíveis.
- C** apresentar o ponto de vista da autora.
- D** discorrer sobre o ato de leitura.
- E** focar a participação do leitor.

Fonte: Questão 96/ ENEM 2016/ Caderno azul

Gráfico 2: Quantidade de acertos da questão 2



Fonte: Elaboração dos próprios autores

Conforme o gráfico 2, 19 participantes escolheram a alternativa (D), que traz “discorrer sobre o ato de leitura”, que é a resposta correta, e 13 pessoas escolheram a alternativa (A) - “ressaltar a importância da intertextualidade”. Com isso, sendo um número total de 38 alunos, percebe-se que metade optou por alternativas incorretas. Observa-se mais uma vez que o desempenho dos alunos na questão não alcança o esperado, pelo fato do processo de leitura automatizada não estar sendo efetivado.

Já na questão 3, o texto apresentado é o mais longo do teste, o que demanda um maior processamento das informações. A questão apresentada refere-se ao gênero textual crônica e estabelece relação com o descritor de identificação. Os resultados referentes a essa questão encontram-se no gráfico 3.

Figura 3: Questão 3

QUESTÃO 117

Você pode não acreditar

Você pode não acreditar: mas houve um tempo em que os leiteiros deixavam as garrafinhas de leite do lado de fora das casas, seja ao pé da porta, seja na janela.

A gente ia de uniforme azul e branco para o grupo, de manhãzinha, passava pelas casas e não ocorria que alguém pudesse roubar aquilo.

Você pode não acreditar: mas houve um tempo em que os padeiros deixavam o pão na soleira da porta ou na janela que dava para a rua. A gente passava e via aquilo como uma coisa normal.

Você pode não acreditar: mas houve um tempo em que você saía à noite para namorar e voltava andando pelas ruas da cidade, caminhando displicentemente, sentindo cheiro de jasmim e de alecrim, sem olhar para trás, sem temer as sombras.

Você pode não acreditar: houve um tempo em que as pessoas se visitavam aiosamente. Chegavam no meio da tarde ou à noite, contavam casos, tomavam café, falavam da saúde, tricotavam sobre a vida alheia e voltavam de bonde às suas casas.

Você pode não acreditar: mas houve um tempo em que o namorado primeiro ficava andando com a moça numa rua perto da casa dela, depois passava a namorar no portão, depois tinha ingresso na sala da família. Era sinal de que já estava praticamente noivo e seguro.

Houve um tempo em que havia tempo.

Houve um tempo.

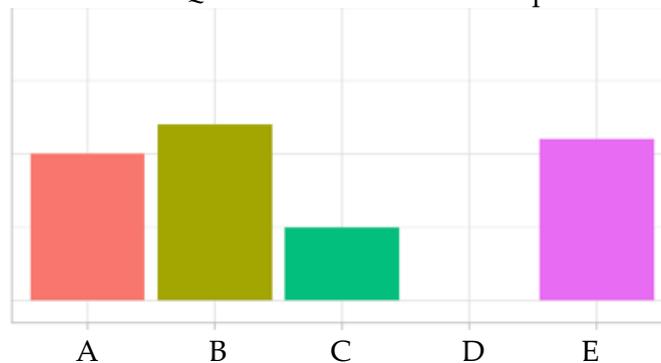
SANT'ANNA, A. R. Estado de Minas, 5 maio 2013 (fragmento).

Nessa crônica, a repetição do trecho "Você pode não acreditar: mas houve um tempo em que..." configura-se como uma estratégia argumentativa que visa

- A** surpreender o leitor com a descrição do que as pessoas faziam durante o seu tempo livre antigamente.
- B** sensibilizar o leitor sobre o modo como as pessoas se relacionavam entre si num tempo mais aprazível.
- C** advertir o leitor mais jovem sobre o mau uso que se faz do tempo nos dias atuais.
- D** incentivar o leitor a organizar melhor o seu tempo sem deixar de ser nostálgico.
- E** convencer o leitor sobre a veracidade de fatos relativos à vida no passado.

Fonte: Questão 117/ ENEM 2016 / Caderno azul

Gráfico 3: Quantidade de acertos da questão 3



Fonte: Elaboração dos próprios autores

Conforme mostra o gráfico 3, percebe-se que a alternativa mais escolhida foi a

(B) – “sensibilizar o leitor sobre o modo como as pessoas se relacionavam entre si num tempo mais aprazível” – 12 pessoas optaram por ela. A alternativa (A) – “surpreender o leitor com a descrição do que as pessoas faziam durante o seu tempo livre antigamente” – foi escolhida por 10 pessoas e (E) – “convencer o leitor sobre a veracidade de fatos relativos à vida no passado” – foi escolhida por 11 pessoas. É evidente a grande variação de escolha nas respostas, que torna as três alternativas escolhidas sujeitas à consideração. Apesar de alguns participantes escolherem a alternativa correta (12 alunos – letra B), grande parte dos participantes optaram pelas letras (A) e (E), somando um número de 21 alunos. Ou seja, a maior parte dos participantes se dividiu entre essas alternativas.

Isso demonstra que as pessoas que acertaram podem ser consideradas leitores hábeis (MORAIS, 1996), pois compreenderam o que foi solicitado na questão, por já estarem em um nível diferente dos outros alunos que se desviaram da resposta correta. São aqueles leitores que atingiram a maturidade plena de quem passou da aprendizagem inicial da leitura para leitor fluente, ultrapassando a superfície do texto e compreendendo o sentido (MACHADO; FREITAG, 2019).

Já na questão 4, o participante precisava fazer uma associação das características apresentadas no diagrama para conseguir responder corretamente. A questão apresentada refere-se ao gênero textual diagrama e estabelece relação com o descritor de associação entre os enunciados e inferência. Os resultados referentes a essa questão encontram-se no gráfico 4.

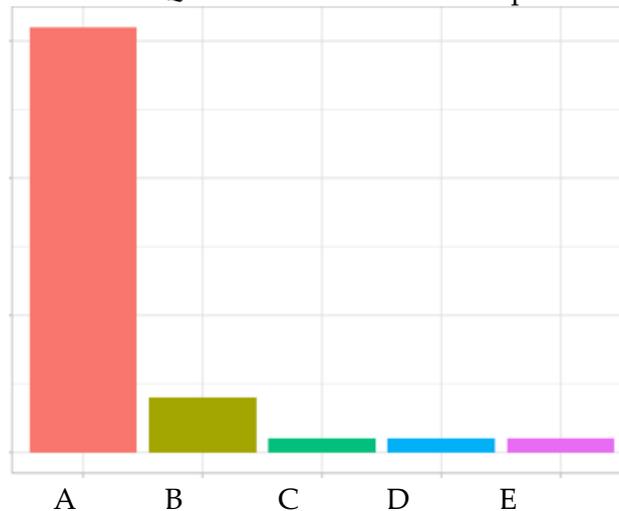


CIPRIANI, F. Disponível em: www.snmsolutions.com.br. Acesso em: 15 maio 2013 (adaptado).

O consumidor do século XXI, chamado de novo consumidor social, tende a se comportar de modo diferente do consumidor tradicional. Pela associação das características apresentadas no diagrama, infere-se que esse novo consumidor sofre influência da

- A** cultura do comércio eletrônico.
- B** busca constante pelo menor preço.
- C** divulgação de informações pelas empresas.
- D** necessidade recorrente de consumo.
- E** postura comum aos consumidores tradicionais.

Fonte: Questão 11 / ENEM 2017 / Caderno azul

Gráfico 4: Quantidade de acertos da questão 4

Fonte: Elaboração dos próprios autores

Conforme é mostrado no gráfico 4, pode-se perceber que a alternativa com maior número de resposta foi a alternativa (A) – “cultura do comércio eletrônico” – que é a resposta correta. De 38 participantes, 31 pessoas optaram por essa alternativa. As palavras *on-line* e *off-line* podem ter transmitido pistas que levaram os participantes a marcarem a alternativa correta, que remete à cultura do comércio eletrônico. No diagrama, lê-se que o novo consumidor social usa os meios *on-line* para se informar, dar feedbacks, comprar, além de ter uma expectativa de boa experiência. Com isso, pode-se afirmar que o consumidor sofre as influências do comércio eletrônico. Observa-se que, para responder a esta questão, não, necessariamente, precisa haver a leitura explícita e instrumentalizada, pela inferência das informações, os alunos respondiam. A maioria dos participantes demonstraram ter essa habilidade, realizando a associação exigida pela questão.

Já na questão 5, era necessário que, ao ler, o participante compreendesse quais os elementos da cultura brasileira eram reconhecidos por meio da representação do grafite. A questão apresentada estabelece relação com o descritor identificação. Os resultados referentes a essa questão encontram-se no gráfico 5.

Figura 5 - Questão 5

QUESTÃO 43

TEXTO I



SPETO. **Grafite**. Museu Afro Brasil, 2009.

Disponível em: www.diariosp.com.br. Acesso em: 25 set. 2015.

TEXTO II

Speto

Paulo César Silva, mais conhecido como Speto, é um grafiteiro paulista envolvido com o skate e a música. O fortalecimento de sua arte ocorreu, em 1999, pela oportunidade de ver de perto as referências que trazia há tempos, ao passar por diversas cidades do Norte do Brasil em uma turnê com a banda O Rappa.

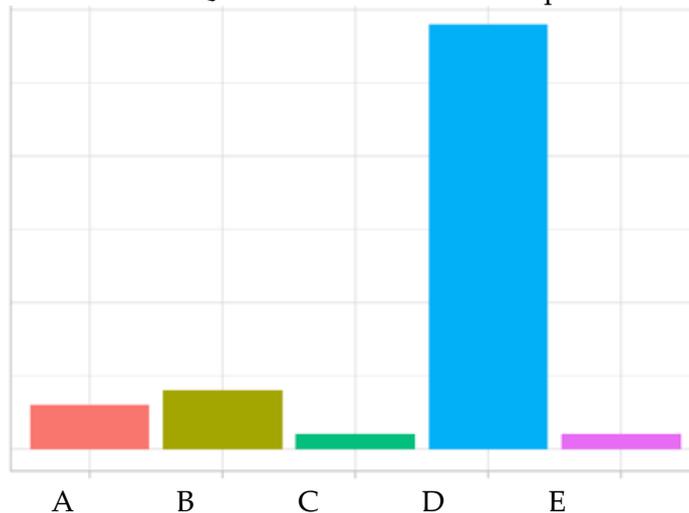
Revista Zupi, n. 19, 2010.

O grafite do artista paulista Speto, exposto no Museu Afro Brasil, revela elementos da cultura brasileira reconhecidos

- Ⓐ na influência da expressão abstrata.
- Ⓑ na representação de lendas nacionais.
- Ⓒ na inspiração das composições musicais.
- Ⓓ nos traços marcados pela xilogravura nordestina.
- Ⓔ nos usos característicos de grafismos dos skates.

Fonte: Questão 43 / ENEM 2017 / Caderno azul

Gráfico 5: Quantidade de acertos da questão 5



Fonte: Elaboração dos próprios autores

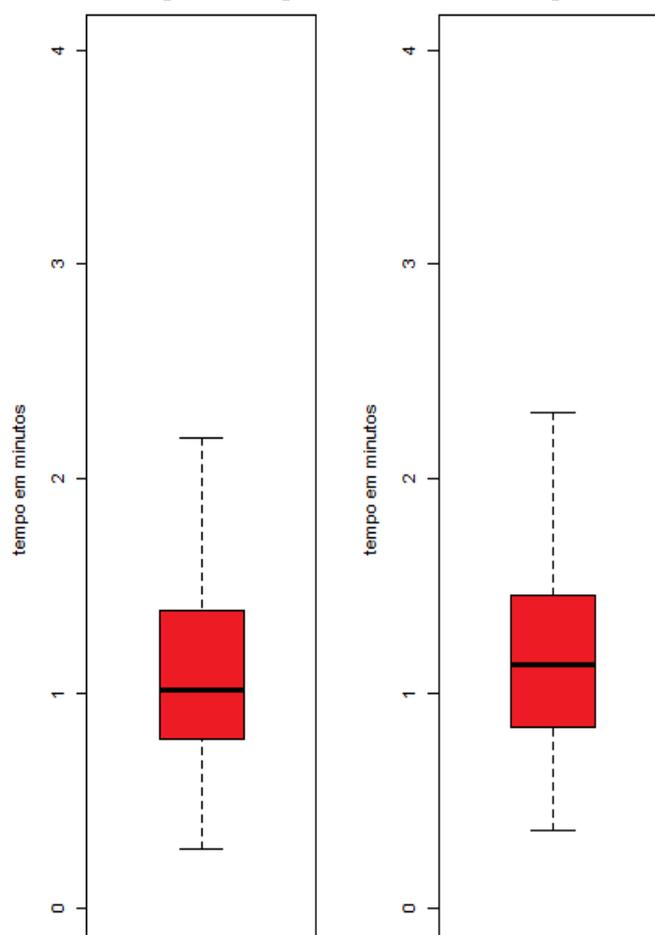
No gráfico 5, percebe-se que a alternativa mais escolhida foi a (D) – “nos traços marcados pela xilogravura nordestina” – que é a resposta correta. Dos 38 alunos, 28 optaram por essa alternativa. O grafite traz características do nordeste brasileiro, pois faz referência direta aos cordéis nordestinos que se utilizam de xilogravuras para suas

ilustrações. Tornou-se necessária a compreensão do leitor quanto ao que foi exposto para que se optasse pela alternativa correta.

Os resultados sugerem que, para realizar a leitura dos textos e entender o comando das questões, os estudantes precisam ter uma automaticidade na decodificação e velocidade de leitura para não demandar muito tempo nestes processos e automatizar o processamento das informações para execução de cada questão. Para que haja esse diálogo com o texto, é importante que o leitor saiba o que está lendo: é necessário que os estudantes entendam o comando das questões, pois são eles que darão pistas dos descritores (identificação de item, comparação entre textos ou associação de ideias).

Os próximos resultados referem-se à variável *on-line* tempo de resposta, calculado em minutos para cada questão. A linha em negrito se refere à média dos tempos de respostas de cada questão. O gráfico 6 refere-se aos tempos de resposta das questões 1 e 2, respectivamente.

Gráfico 6: Tempo de resposta em relação às questões 1 e 2



Fonte: Elaboração dos próprios autores

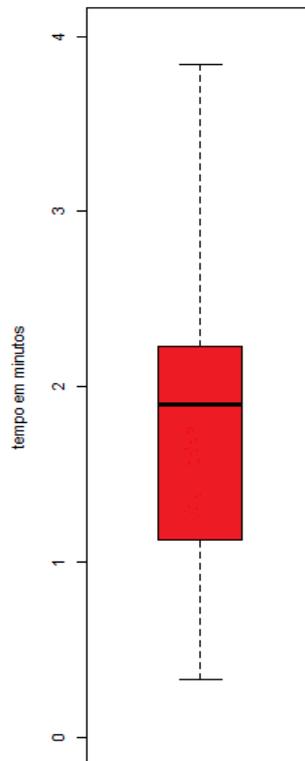
Como as duas questões (1 e 2) referiam-se aos processos para identificação de itens no texto e, levando em consideração que eram textos curtos, as médias são muito próximas dos gráficos. Para a resolução da questão 1, os leitores precisaram em média

de 1min13s para resposta; na questão 2, a média foi de 1min16s para a resolução da questão.

Ou seja, o tempo de resposta foi curto para essas questões de identificação, mas não quer dizer que houve compreensão na leitura.

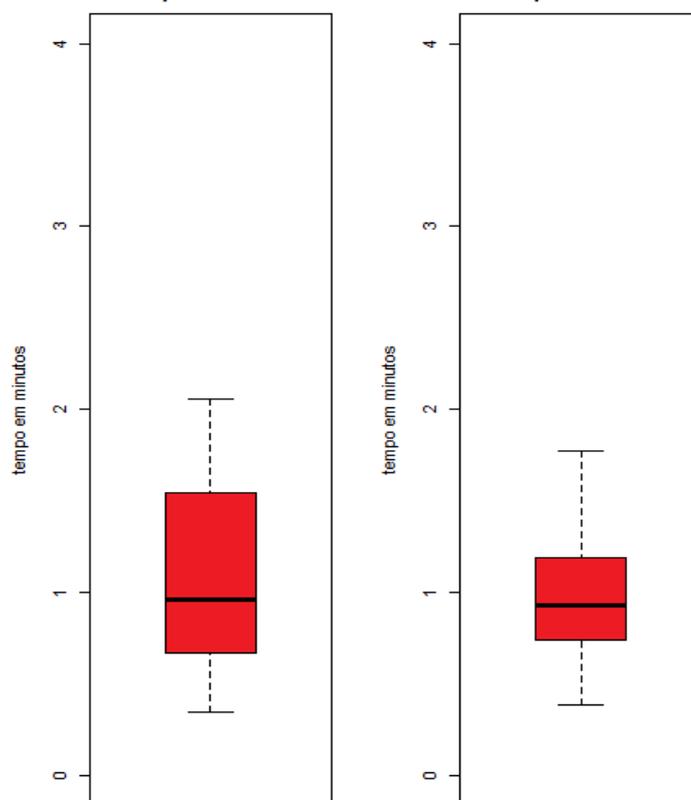
No gráfico 7, a questão de número 3 obteve uma média de 1min53s. Essa questão foi a que demandou mais tempo, por apresentar um texto longo, os leitores não conseguiram processar a leitura em um tempo menor. Vale ressaltar que o tempo de resposta pode variar entre os leitores, mas não implica na compreensão do que está sendo lido, já que, como já foi mencionado, o estágio de decodificação não acarreta compreensão.

Gráfico 7: Tempo de resposta em relação à questão 3



Fonte: Elaboração dos próprios autores

No gráfico 8, as questões 4 e 5 foram respondidas em menos tempo que as três questões anteriores. A questão quatro obteve uma média de 1min7s e a questão cinco teve uma média de 98s.

Gráfico 8: Tempo de resposta em relação às questões 4 e 5

Fonte: Elaboração dos próprios autores

Ao comparar com as respostas das outras questões, nota-se que as questões 4 e 5 não só foram as questões que demandaram menos tempo como também as que os participantes menos erraram. Na questão quatro isso pode ter acontecido pelo fato de não ser preciso haver a leitura explícita e instrumentalizada. Pela inferência das informações os alunos respondiam, como mencionado na análise do acerto das questões. Na questão cinco, com o descritor identificação, eles também demonstraram maior agilidade no tempo e facilidade no acerto da resposta, a identificação exigiu menos dos alunos no processo de leitura.

Pela leitura ser automatizada no teste, vale ressaltar que a compreensão leitora, de certa forma, ficou prejudicada, porque não se levaram em consideração as pistas linguísticas de leitura: falsos começos, desvios do código do alfabeto, correções e ressilabação, interferindo, assim, nos resultados de velocidade na leitura das questões mencionadas anteriormente.

4 Considerações finais

Consideramos que a pesquisa desenvolvida torna-se relevante para o cenário de aprendizagem educacional, à medida que apresenta resultados do desempenho de leitura de estudantes da educação básica e do ensino superior. Observamos que, na amostra utilizada, a maior parte dos informantes foi da educação superior, isso nos oferece dois pontos importantes: o primeiro refere-se, tratando-se da leitura, aos jovens

universitários não conseguirem completar o processo de leitura, revelando que ainda estão no nível de decodificação das palavras; e o segundo refere-se à discrepância de não saber ler, mas alcançar o acesso à Universidade, que, por direito, é legítimo. Ao passo que, da mesma forma, estudantes finalizando a educação básica ainda estão no nível da decodificação.

Um segundo aspecto conclusivo da pesquisa refere-se ao nível de velocidade de leitura. Uma vez que os estudantes não sabem decodificar as palavras, o nível de velocidade de leitura não estará correspondente ao nível de escolaridade dos estudantes. Isso significa dizer que precisa haver uma sensibilização nas séries iniciais do processo educacional para os processos de leitura e escrita para que seja nivelada a discrepância que há entre decodificação e compreensão de textos, para que, quando os estudantes chegarem ao final do período da vida escolar, tenham capacidade de realizar a leitura de forma eficiente.

Logo, os alunos não têm uma leitura balizada entre automaticidade na decodificação e na velocidade de leitura. Muitos deles, por sua vez, não obtiveram sucesso na aferição das respostas corretas das questões da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Agradecimento

À professora Dr. Raquel Meister Ko. Freitag, por toda orientação, apoio e confiança concedidos a nós para a realização desta pesquisa.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ensino Fundamental: Terceiro e Quartos Ciclos: Língua Portuguesa. Brasília: SEF, 1998.
- CORSO, H. V.; SALLES, J. F. Relação entre leitura de palavras isoladas e compreensão de leitura textual em crianças. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 28-35, 2009.
- MACHADO, A. P.; FREITAG, R. M. K. Pistas dos processos de decodificação que levam à compreensão da leitura. *Letras de Hoje*, v. 54, n. 2, p. 132-145, 2019.
- MATHÔT, S.; SCHREIJ, D.; THEEUWES, J. OpenSesame: An open-source, graphical experiment builder for the social sciences. *Behavior Research Methods*, v. 44, n. 2, p. 314-324, 2012.
- MORAIS, José. *A arte de ler*. São Paulo: EdUNESP, 1996.
- PEREIRA, V. W.; SANTOS, T. V. Estratégia de leitura de predição na escola: uso e consciência linguística no seu uso. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 17, n. 3, p. 361-380, 2017.

PINHEIRO, B. F. M; SILVA, L. S. Velocidade de leitura na prova de linguagens, códigos e suas tecnologias do ENEM em estudantes do ensino médio. *Anais [recurso eletrônico]: resumos da 70ª reunião anual da SBPC, UFAL, Maceió / Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência*. São Paulo: SBPC, 2018.

R DEVELOPMENT CORE TEAM (2011). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. ISBN 3-90051-07-0, URL: <http://www.R-project.org/>.

RASINSKI, T. V. *Assessing Reading Fluency*. Pacific Resources for Education and Learning (PREL), 2004.

A arte no desenvolvimento de competências do futuro psicólogo: a importância da arte e a produção de profissionais em larga escala

Art in the future psychologist skill development: the importance of art and large-scale professional production

Jefferson de Jesus Brandão

Bacharel em Psicologia (UNIPAM/2014). Especialista em Psicopedagogia (UNIPAM/2016). Especialista em Gestalt Terapia (UNYLEYA/2018).
E-mail: jj.brandao@outlook.com

Resumo: O presente artigo se propôs a investigar qual é o papel da arte no contexto de formação de psicólogos no Brasil. De acordo com as pesquisas realizadas, não há menção de disciplinas que explorem esse recurso nas universidades e faculdades privadas e há tendência dos universitários de abandonar práticas dessa natureza devido à rotina de apreciação dos conteúdos específicos da formação acadêmica.

Palavras-chave: Arte. Psicologia. Percepção. Empatia. Formação Universitária.

Abstract: This article aims to investigate the role of art in the formation context of psychologists in Brazil. According to the researches, there is no mention of disciplines that exploit this resource in private universities and colleges, and there is a tendency for university students to abandon such practices due to the routine appreciation of the specific contents of academic education.

Keywords: Art. Psychology. Perception. Empathy. University education.

1 Considerações iniciais

Existe hoje uma ampla valorização da formação educacional/profissional e a universidade é um dos meios visados para essa finalidade. Para muitas pessoas, esse desejo vem em meio a um dia “apertado” com responsabilidades de trabalhar, criar filhos, praticar atividades físicas, lazer e existir, para além de cumprir cronogramas. Um curso superior nesse contexto pode ser feito em estado de exaustão, ignorando aspectos importantes, porém, em nosso contexto, são vistos como dispensáveis.

No contexto de formação do psicólogo espera-se atitude de compreensão diante do que para ele é novo, sem julgamentos e juízos, respeitando o que pertence aos sujeitos, sem a necessidade de os enquadrar em modelos impostos por uma elite midiática e econômica. Devido ao histórico constitutivo do povo brasileiro - possuímos um mundo em um país em termos de diversidade cultural -, é de se espantar o fato de termos na maioria da população um perfil conservador. O psicólogo nesse contexto pode construir um amplo repertório de conhecimento cultural por meio da arte, visto que esta conta a história e valores de cada região, valendo-se de música, dança, esculturas, artesanato e pinturas. Assim, ao mesmo tempo que nos possibilita

entrar em contato com questões pessoais de um determinado autor, uma obra de arte nos permite identificar os elementos estéticos, costumes e crenças de um povo em um dado momento histórico.

2 *Um olhar para a diversidade*

Barroco (2007) afirma que, quando os indivíduos se apropriam de produções humanas em suas formas mais complexas e elaboradas, como por meio de produções artísticas, conseguem elaborar outras formas de compreensão da realidade.

Nesse sentido, a psicologia em nosso país precisa formar profissionais preparados para um encontro com o novo em todos os contextos de atuação: clínica, escola, comunidade ou organizações. Consideramos, ainda, que ocorrem situações em que fica evidente o choque cultural, principalmente, quando um estagiário de psicologia de classe média alta atua dentro de uma escola de periferia, CRAS (*Centro de Referência da Assistência Social*), CAPS (Centro de Atenção Psicossocial) etc.

Visto que se tem buscado a mudança da imagem do psicólogo de “profissional das elites” para “agente de transformação social”, a arte pode ser um dos meios possíveis para este fim. De acordo com Silva (2002, p. 190),

algumas posturas e questionamentos provocados pelo contato com a arte são fundamentais para esse profissional (da psicologia), como o enfrentamento e a abertura diante do novo e do diferente, a apreciação fundada no conhecimento efetivo do objeto, a criatividade despertada pelo contato com diversas obras, técnicas e materiais que não os usualmente vistos lidos e ouvidos.

A função psíquica *Percepção* é considerada parte de um sistema dinâmico de comportamentos, em que se desenvolve atrelada à linguagem, pois quando se capta sensorialmente um objeto há uma categorização, “o mundo não é visto simplesmente em cor e forma, mas também como um mundo com sentido e significado”. (VYGOTSKY, 1991, p.25). A empatia, nesse raciocínio, faz parte desse processo, pois se trata de “um componente geral, sempre presente, de todas as nossas percepções sensoriais...” (MEUMANN, *apud* VYGOTSKY, 1999, p. 261).

Dessarte a *Percepção* enquanto função psicológica, pode ser ampliada quando o sujeito enriquece sua bagagem de conhecimentos que assim irão mediar seu olhar. É essencial que o psicólogo amplie sua percepção para compreensão da condição humana e a arte pode ser a ponte nesse processo.

O contato com a obra de arte aproxima as pessoas das características constituintes da condição humana, como alegria, medo, tristeza, angústia, saudade, esperança. Não são essas, também, características do material de trabalho do psicólogo? A esse profissional interessa tudo aquilo que diz respeito aos seres humanos. Outro aspecto a ser considerado é o convite que a obra de arte faz ao fruidor para que ela possa existir. O envolvimento do sujeito, a exigência de que ele entre com sua história de vida, pensamentos, percepções, sentimentos e valores possibilita um avanço nesses mesmos quesitos. (SILVA, 2004, p. 101)

Santeiro *et al.* (2014) relatam o uso de recursos fílmicos com estudantes de Psicologia na formação de habilidades clínicas. Iniciaram com as seguintes premissas: a função do cinema como facilitador do processo de aprendizado, a aquisição de competências e habilidades para manejo de grupos e a importância de se conhecer e compreender seus próprios dilemas. Em relação aos objetivos alcançados, Santeiro *et al.* (2014, p. 109) pontuam que os integrantes do projeto sentiram-se mais bem adaptados à universidade e amadureceram quanto à escolha feita pelo curso de psicologia. O processo grupal mediado pelas metáforas trazidas pelos filmes ajudaram as pessoas a dissiparem parte dos receios e ansiedades relatados.

Inserir um contato mais profundo com a produção e fruição de obras de arte abre a possibilidade de compreensões acerca da condição humana fora daquilo a que se está habituado, favorecendo um respeito às diferenças culturais e a apreciação fundada no conhecimento efetivo do objeto. “A arte traz consigo a possibilidade de desencadear mudanças, sendo vetor de desenvolvimento e aprendizagem, e isso vale tanto para o psicólogo quanto para a sua clientela.” (SILVA, 2004, p.109).

Acreditamos que um encontro entre a Psicologia e a arte, [...], pode contribuir para trazer à vida do futuro profissional aspectos e questões próprios da condição humana, relacionados à estética, ao respeito à diferença, ao contato com o novo e às múltiplas discussões daí decorrentes. Vivendo as mudanças trazidas pelo contato pessoal com a arte, torna-se mais fácil, para o estudante, levar essas vivências para as suas atividades profissionais (SILVA, 2004, p.110)

Junto aos conteúdos clássicos, considera-se de igual importância o resgate do que é relevante socialmente para o sujeito, como, por exemplo, na realização de trabalhos com adolescentes em situação de vulnerabilidade social, é interessante apresentar manifestações artísticas próprias do seu meio (rap, samba, grafite, artesanato etc.) antes de introduzir obras distantes de sua realidade. A mensagem do artista que também veio da periferia, nesse caso, é mais facilmente aceita e apreciada pelo fruidor, a linguagem, os dramas e a origem são semelhantes e dessa forma a expressão artística se torna pessoal por ser do seu meio social. Smolka (1997, *apud* SILVA, 2004) afirma que, segundo a teoria histórico-cultural, percepção e linguagem são funções psicológicas que mantêm um estreito vínculo, pois o sujeito realiza recortes no mundo em que vive por meio da palavra, percebendo esse mundo sempre de maneira contextualizada. Por meio da música, por exemplo, há o sentimento de pertença nos grupos de referência. Na adolescência, principalmente, muitos se agrupam por intermédio de estilos musicais, práticas do grafite ou mesmo dança.

A arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social, mas ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isto deixar de continuar social (VYGOTSKY, 1999, p. 315).

Comemorações tradicionais de um povo mobilizam seus integrantes à entrega de trabalho e energia sem a espera de gratificações monetárias. Encenações e corais religiosos, produção de tapetes de serragem na data de corpus-christi, carnaval de rua com desfiles, congado, folia de reis, apresentação de danças em festas tradicionais etc, demonstram a força dessas mobilizações sociais que, por meio da arte, podem expressar sentimentos de devoção, civismo, tradição ou busca por reconhecimento. A expressão artística no meio social pode ressoar com a história e construção de preferências do sujeito, o que contribui para o sentimento de pertença que, junto à cooperação e pertinência, dá a todo grupo grande produtividade (PICHON-RIVIÈRE, 2005, p. 160).

3 A formação do psicólogo no Brasil

O perfil da formação do psicólogo brasileiro, de acordo com o artigo de Lisboa e Barbosa (2009, p. 734), é de um curso presencial, de universidade privada, com fins lucrativos, localizada no interior do País, principalmente na Região Sudeste. Nesse mesmo artigo, Lisboa & Barbosa (2009) denunciam a “ênfase privativista”, “a inclinação para dar respostas mais de acordo com o mercado de trabalho” e o “caráter ditatorial que as normas de mercado assumiram na formação universitária”. Devido a esses fatores, a maioria das universidades privadas busca atender aos requisitos mínimos, a fim de continuar funcionando e gerando lucros e, por isso, pode não dar a devida importância aos aspectos sociais, artísticos e culturais na formação do futuro psicólogo.

Silva (2004, p. 106) conta experiências de estagiários que relatam que, com a entrada na faculdade, acabaram abandonando livros de literatura, poemas e músicas em função da exigente rotina universitária. Na pesquisa de Sobral (2008, p.13), as razões que desestimulam a prática da leitura recreativa em uma amostra de 106 alunos de licenciatura estão na falta de tempo e excesso de trabalhos acadêmicos. É possível notar isso também na preocupação de vários pesquisadores, ao incentivarem a leitura recreativa dessa população.

O primeiro passo para o fomento da leitura nas bibliotecas universitárias constituiu-se em dotá-las de coleções denominadas de lazer, que procuram oferecer aos usuários livros para que leiam pelo simples prazer de ler, sem necessidade de buscar neles outra finalidade além do entretenimento. (JIMÉNEZ, GARCÍA, RUBIO, 2012, p.176).

4 Considerações finais

Dessarte, pode-se inferir que há uma desvalorização de importantes recursos artísticos e culturais, para que se alcance certa produtividade no processo acadêmico de formação do psicólogo, ou mesmo uma falta de meios que incentivem o contato com esses aspectos.

Ao estudante de psicologia, além do conhecimento acadêmico, faz-se necessário o desenvolvimento de uma elevada percepção e sensibilidade para compreensão dos

casos que a ele se apresentam. Como desenvolver esse olhar empático e uma percepção acurada? Silva (2002) pôde nos mostrar o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais em seus estagiários que realizaram atividades com música, literatura e artes visuais.

O contato com as diversas formas de arte traz elementos que podem provocar impacto nos aspectos afetivos, cognitivos, estéticos, sociais e culturais, fundamentais para a formação do psicólogo. Os cursos de psicologia poderiam encontrar formas efetivas de possibilitar aos alunos esse contato (SILVA, 2002).

Dessa forma, o contato com a arte significa um salto qualitativo em termos de desenvolvimento intrapessoal, pois esse pode conduzir a uma ressignificação de si no mundo, num encontro com um cotidiano irrefletido. Vygotsky (1999, p. 329) afirma que “a arte é a mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade, que é um meio de equilibrar o homem com o mundo nos momentos mais críticos e responsáveis da vida”.

Referências

- BARROCO, S. M. *Psicologia educacional e arte: uma leitura histórico-cultural da figura humana*. Maringá: Eduem, 2007.
- JIMÉNEZ, Santiago Y.; GARCÍA, Sandra S.; RUBIO, Elisa L. *Leitura e universidade: a promoção da leitura desde a biblioteca universitária*. Passo Fundo, RS: UPF Editora, 2012.
- LISBOA, Felipe S.; BARBOSA, Altemir J. G. Formação em Psicologia no Brasil: um perfil dos cursos de graduação. *Psicologia ciência e profissão*, Brasília, v. 29, n. 4, p. 718-737, 2009.
- PICHON-RIVIÈRE, Enrique. *O processo grupal*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- SANTEIRO, Tales *et al.* Processo grupal mediado por filmes: espaço e tempo para pensar a psicologia. *SPAGESP*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 95-111, 2014.
- SILVA, Silvia M. C. da. *Arte e Educação: na confluência das áreas, a formação do psicólogo escolar*. 2002. 305 p. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
- SILVA, Silvia M. C. da. Algumas reflexões sobre a arte e a formação do psicólogo. *Psicologia ciência e profissão*, Brasília, v. 24, n. 4, p. 100-111, 2004.
- SOBRAL, Mafalda. B. *A leitura como atividade promotora de competências em estudantes de Psicologia*. (2008). Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0114.pdf>. Acesso em: 24 dez. 2019

VYGOTSKY, Levy S. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, Levy S. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

A arquitetônica bakhtiniana como ferramenta para a compreensão dos textos verbais¹

The Bakhtinian architectural as a tool for understanding verbal texts

Nathan Fernandes Silva

Universidade Federal de Lavras

E-mail: nathan.silva@estudante.ufla.br

Resumo: Gêneros são enunciados que transitam nas esferas da atividade humana. No âmbito das esferas virtuais, temos o gênero discursivo blog: um importante material de análise no que se refere à arquitetônica, à variação linguística e ao preconceito linguístico. O presente artigo tem o intuito de analisar aspectos da arquitetônica do blog “80 Erros Gramaticais que fazem você parecer um idiota”, *corpus* desta investigação, pela perspectiva da arquitetônica bakhtiniana. Busca, também, apresentar a concepção de linguagem a partir da qual o pensamento do autor é construído. Além disso, expor partes do *corpus* que indiquem a relação entre a concepção de linguagem presente e a arquitetônica que circunda o texto. Desse modo, o estudo em questão é de grande pertinência, dada a relevância do tema.

Palavras-chave: Blog. Arquitetônica. Concepção de linguagem. Variação linguística. Heterodiscurso.

Abstract: Genres are statements that transit in human activity spheres. In the scope of virtual spheres, we have the discursive genre blog: an important analytical material with regards to architectural, linguistic variation and linguistic prejudice. The purpose of this article is to analyze architectural aspects of the blog “80 Grammatical Errors that make you look like an idiot”, corpus of this investigation, from the perspective of the Bakhtinian architecture. It also seeks to present language conception from which the author's thinking is built. In addition, corpus exposing parts indicate the relationship between the present language conception and the architectural language surrounding the text. Thus, the study in question is of great relevance, given the relevance of the theme.

Keywords: Blog. Architectural. Language design. Linguistic variation. Heterospeech.

1 Considerações iniciais

Cada ser humano tem o seu lugar único no mundo e seus valores são construídos em sua relação com o mundo. De acordo com Bakhtin (1993), essas relações acontecem no eu-para-mim, do outro-para-mim e do eu-para-outro, ou seja, a arquitetônica, conceito que se faz importante, pois nos concede uma metodologia que nos auxilia na compreensão dos textos verbais e não verbais.

Em um gênero discursivo e em um enunciado, temos alguns sujeitos e eles arquitetam diálogos em que cada sujeito é participante da cadeia de enunciados e trabalha sua respectiva arquitetônica, e, por fim, essas arquitetônicas também mantêm

¹ Trabalho desenvolvido sob orientação do Prof. Marco Antônio Villarta Neder.

uma relação.

Pautada na esfera dos textos virtuais, a escolha do objeto de análise do artigo apontou para o gênero discursivo blog, um gênero que responde ao gênero diário, e, no caso do blog escolhido, suscita o gênero autoajuda. Sabemos que os textos virtuais transitam por determinadas esferas, e o gênero discursivo blog apresenta características linguísticas que se aproximam dos diários pessoais, ou seja, mantém uma relação bem próxima com a língua falada, mas, dependendo do objetivo, a linguagem pode ser mais próxima da norma padrão.

O texto escolhido para o presente estudo apresenta algumas contradições ao mencionar, por exemplo, que “para ter crédito é preciso escrever corretamente os blogs” e que alguns “erros” fazem o futuro blogueiro “parecer um idiota”. Percebemos que o texto está dialogando com um modelo de blog mais prescritivo e que atualmente está em tendência um blog de autoajuda. A relação entre os sujeitos do blog é uma rica fonte de pesquisa no que tange aos fatores da arquitetura, da variação linguística, do preconceito linguístico, das concepções de linguagem e da heteroglossia. Sendo assim, o objetivo do artigo é relacionar os diálogos dos sujeitos do texto com os diálogos arquitetônicos que circulam no *corpus*, apresentar ao leitor a concepção de linguagem do autor do blog e problematizar alguns “erros” quanto a conceitos de certo e errado no decorrer do texto.

O autor do blog deixa bem claro no terceiro parágrafo que o objetivo do texto é mostrar melhores alternativas para a pessoa conquistar a liberdade profissional e independência financeira por meio do marketing digital e expõe um pensamento a respeito do leitor, apontando para o aprendizado de uma norma culta padrão para conseguir uma ascensão social.

Sabemos que um texto não é somente palavras grafadas gramaticalmente corretas, mas sim uma construção complexa de sentido e depende não só do autor, mas também do leitor. Recortar somente um dos aspectos do texto para posteriormente criticar um leitor e chamá-lo de “idiota” é um erro gravíssimo.

Percebemos, pela postura que assume durante o texto, que o autor do blog não possui um conhecimento social da língua e seu principal objetivo. Um texto tem uma finalidade, então, por exemplo, se um blogueiro quer fazer uma publicação sobre futebol, qual o problema em usar alguns vocábulos que são representações da língua falada no cotidiano? Se esse autor escrever uma publicação sobre futebol usando somente a norma padrão culta, o texto torna-se enfadonho, pois não se aproxima do repertório vocabular usado pelos espectadores/leitores de blogs sobre futebol. Em contrapartida, se um autor escrever para um blog de juristas, o uso da norma padrão culta é mais apropriado.

No livro *A Língua de Eulália*, Bagno (2001, p. 165) considera que o “falante culto é como alguém que tem uma quantidade bem grande de roupas, dos mais variados estilos, e na hora de se vestir vai escolher aquela que ele acha mais apropriada para a ocasião”.

Dessa forma, não existe um “certo e errado” para a língua, mas sim contextos que possibilitam o uso das formas mais formais ou informais. O autor do blog deveria apresentar um texto mais flexível, para que o leitor e futuro blogueiro consiga melhorar a sua variabilidade linguística dentro das possibilidades da nossa língua e

para que não se sinta um “idiota” por não escrever da forma como o autor do blog escreve.

Na próxima seção, iremos direcionar nosso foco para os aspectos teóricos que sustentam a análise do *corpus*, estabelecendo uma relação entre o *corpus* e a teoria bakhtiniana.

2 Quadro teórico/Discussão

O autor do blog, ao escrever seu texto, o destina a um público. Podemos observar que o leitor é supostamente uma pessoa que precisa de ajuda para "melhorar" seu nível gramatical na língua. A enunciação não seria possível sem o falante e o ouvinte, e a partir dessa enunciação se formam outras cadeias enunciativas. Dentro dessa enunciação específica, o falante e o ouvinte mantêm uma relação dialógica, e mesmo que pareça que o autor está falando sozinho, o ouvinte responde às enunciações e suscita outras respostas do autor. Segundo Voloshinov (2013, p. 1),

a linguagem humana é um fenômeno de duas faces: cada enunciação pressupõe, para realizar-se, a existência não só de um falante, mas também de um ouvinte. Cada expressão linguística das impressões do mundo externo, quer sejam imediatas, quer sejam aquelas que se vão formando nas entranhas da nossa consciência e receberam conotações ideológicas mais fixas e estáveis, é sempre orientada para o outro, até um ouvinte, inclusive quando esse não existe como pessoa real.

Assim que temos a enunciação, podemos identificar a arquitetônica, que é o processo que permeia a enunciação, permitindo o enunciado se construir e se modificar. A arquitetônica, é simplesmente a percepção que o falante tem de si mesmo no processo da enunciação, a percepção que o ouvinte tem do falante e a percepção que o falante, no caso o autor do blog, tem do ouvinte, o leitor do blog. A arquitetônica é um fenômeno indispensável para qualquer enunciação, uma vez que, sempre que estivermos construindo e participando de um diálogo, estará presente, permeando o diálogo e construindo novas arquitetônicas. De acordo com Bakhtin (1993, p. 72),

é essa arquitetônica concreta do mundo real do ato realizado que a filosofia moral tem de descrever, isto é, não o esquema abstrato mas o plano ou desenho concreto do mundo de uma ação ou ato unitário e único, os momentos básicos concretos de sua construção de sua mútua disposição. Esses momentos básicos são eu-para-mim, o outro-para-mim e eu-para-o-outro. Todos os valores da vida e cultura reais estão dispostos em torno dos pontos básicos arquitetônicos do mundo real do ato realizado ou ação: valores científicos, valores estéticos, valores políticos (incluindo tanto os éticos como sociais), e, finalmente, valores religiosos. Todos os valores espaço-temporais e todos os valores de conteúdo são atraídos para e concentrados em torno desses momentos centrais emocionais-volitivos: eu, o outro, e eu para o outro. Os enunciados se constituem, se modificam e circulam nas arquitetônicas.

Um texto acadêmico, um blog, uma conversa com os amigos, uma carta para

uma pessoa, uma mensagem no Facebook, são textos que se constituem por meio da arquitetura bakhtiniana. Ao reler o texto “80 Erros Gramaticais Que Fazem Você Parecer um Idiota”, pelo viés da perspectiva da arquitetura bakhtiniana, podemos observar diversas situações em que o autor interage com o falante, suscita uma resposta do ouvinte, e, a partir desta resposta, introduz um novo enunciado.

Os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, pela alternância dos falantes. Todo enunciado - da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico - tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão). O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar a sua compreensão ativamente responsiva. (BAKHTIN, 1997, p.275).

Ao elaborar uma enunciação, o autor do blog espera uma resposta do seu ouvinte, não é como se o leitor estivesse somente lendo o texto, ele está participando ativamente dessa cadeia enunciativa. O autor do blog não está em um monólogo, mas está se relacionando com um interlocutor, ou seja, mantendo um diálogo por meio da alternância dos sujeitos (a pausa que acontece no enunciado para que o falante insira sua enunciação no diálogo). Podemos observar no trecho “*Mas você sabe quais são os erros de portugueses mais graves e que, mesmo assim, muita gente comete?*” que o autor espera uma resposta e essa resposta é importante para a continuidade da enunciação. Também no final do texto - “*Você gostou desse infográfico sobre erros gramaticais?*” -, automaticamente o autor espera uma resposta do ouvinte, e, caso essa resposta seja afirmativa, suscita um novo texto abaixo indicando um novo material.

Logo em seguida, o autor defende que, para ser bem-sucedida, a pessoa deve escrever na forma padrão da norma culta, sem observar também o contexto do leitor, e que a língua escrita é a representação da fala. O autor não sabe que somos o produto da interação de várias arquitetônicas, o resultado de inúmeros diálogos dos quais participamos desde quando estamos inseridos no mundo, e que somos o resultado das enunciações das quais participamos.

Esse resultado da interação de várias arquitetônicas é o que o Círculo de Bakhtin intitula de heteroglossia, ou seja, as marcas linguísticas que adquirimos por meio da interação com o ambiente e os participantes dele.

Ainda Bakhtin, em “*Dialogic Imagination*”, salienta que

a heteroglossia é o produto da interação de várias vozes, que representa uma variedade linguística. A forma como interagimos com o outro carrega um contexto que são definidos pelo ambiente onde vivemos, juntamente com fatores sociais, como família, condição financeira e idade. (BAKHTIN, 1983, p.293)

Bakhtin (1997) afirma que, devido ao ambiente em que interagimos,

produzimos determinados tipos de enunciações. O autor do blog provavelmente não conhece esse fenômeno e acredita que todos devem escrever da maneira que ele escreve. O ambiente afeta as nossas enunciações, podemos ver o exemplo das irmãs Amala e Kamala (meninas lobo), que foram criadas longe do convívio social humano e não conseguiram se adaptar aos nossos contextos enunciativos, aprendendo apenas poucas palavras. O mesmo acontece, por exemplo, com um pedreiro que deseja escrever um blog para ajudar outros pedreiros na profissão. Se o pedreiro, desejando melhorar a escrita, encontra o blog que estamos analisando, se sentirá desprezado e “idiota”, porque o autor do blog não tem conhecimento do contexto linguístico do seu ouvinte.

A crítica feita pelo autor às pessoas que não usam a língua escrita de “maneira adequada” só é possível porque seu pensamento é formulado a partir de uma concepção de linguagem, uma concepção individual, começando pelo pensamento que, em seguida, é exteriorizado por meio da língua. Concepções de linguagem são formas de como a língua se reproduz na multiplicidade de enunciados da vida.

Segundo Geraldi (1984), existem três concepções de linguagem: a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como uma forma de interação social. Sendo assim, o blog em análise está situado na primeira concepção. Por esse motivo o autor assume uma postura enunciativa de uma pessoa capaz de ajudar o leitor a “melhorar” as habilidades gramaticais. Podemos observar essa postura por meio da entonação que ele adota no estilo da enunciação que se dá na relação com o ouvinte. O leitor jamais se iguala ao autor nesse contexto enunciativo, ele tem o seu lugar próprio. O autor assume uma postura de tutor e o leitor de aprendiz.

Segundo Voloshinov (2013, p. 16),

o tom principal do estilo de uma enunciação se determina, desta maneira, em função da pessoa de quem se trata e em que relação se encontra com o falante: se é superior, inferior ou igual a este na escala da hierarquia social. Rei, pai, irmão, escravo, companheiro, enquanto heróis de uma enunciação determinam também sua estrutura formal.

Adentrando a estrutura do texto e entendendo os lugares da fala dos participantes da enunciação, podemos compreender o sentido do texto e porque o autor e o leitor assumem suas respectivas posturas dentro dessa cadeia enunciativa. Podemos entender porque o autor se considera uma autoridade no assunto e porque considera o ouvinte como um aluno (sem luz).

Dando sequência ao desenvolvimento de nossa pesquisa, apresentaremos algumas características e funções do gênero blog.

3 O Gênero Discursivo Blog

Com o surgimento e a popularização da internet, manifestaram-se novas práticas discursivas, entre elas, o gênero discursivo blog. O blog é um espaço virtual que permite aos usuários discutirem vários assuntos, expondo suas opiniões.

Segundo Ormundo (2004, p. 69),

as narrativas publicadas nos blogs expõem fatos do cotidiano, vida pessoal, preferência musical, cinema, teatro, textos literários, poesias, crônicas, comentário de livros, situações polêmicas, relatos de acontecimentos íntimos e assim por diante, por meio de um processo dialógico e uma pluralidade de uso das linguagens.

O blog, por ser um gênero discursivo que circula no cotidiano, pode ser redigido por pessoas de variadas faixas etárias, níveis escolares e socioeconômicos. Então, temos uma heterogeneidade quanto ao uso da língua nesse gênero, podendo variar de estilos de linguagem mais monitorados a estilos de linguagem menos monitorados.

Segundo Ormundo (2004, p. 69),

os textos construídos nos blogs caminham para uma desconstrução de abordagens narrativas situadas no universo da modernidade, impondo uma mudança de paradigma no trato com a linguagem e abandonando os modelos tradicionais. Além disso, abrem espaço para a compreensão das novas formas de organização das linguagens em uma sociedade pós-moderna.

Avançaremos à análise do *corpus*, observando mais de perto as arquitetônicas que circulam no texto e respondendo às enunciações do autor sobre o que ele considera erro.

4 Análise

A análise do *corpus* acontecerá como um cotejo, com o objetivo de justificar a concepção de linguagem em que o texto está inserido, as arquitetônicas que o circundam e o tipo de análise gramatical que o autor utiliza para justificar seu pensamento.

O idioma oficial do Brasil é a Língua Portuguesa e essa língua passou e passa por vários processos históricos e regionais, possibilitando às comunidades falantes variações linguísticas. A língua portuguesa falada na região sul de Minas Gerais é diferente da língua portuguesa falada na região norte do mesmo estado. O autor, ao prescrever um infográfico para seus leitores aprenderem a escrever blogs de acordo com a gramática tradicional, limita a principal função da língua, que é a comunicação.

A variação linguística é um fenômeno natural da língua, já a gramática normativa é uma tentativa de prescrever as regras da língua. A gramática normativa discrimina qualquer tipo de variação linguística, e, no infográfico, o autor apresenta explicações sobre o uso de alguns vocábulos com base na gramática normativa, por exemplo, na seção Verbos, item 33: “Adequar é um verbo defectivo, ou seja, não se conjuga em todas as pessoas e tempos. No presente do indicativo são conjugadas apenas a primeira e a segunda pessoa do plural (nós adequamos, vós adequais)”. Sendo assim, o autor baseia-se em uma gramática que tenta padronizar a língua, excluindo qualquer possibilidade de mudança/adequação das palavras em diferentes

contextos.

Na seção “EXPRESSÕES”, o autor apresenta exemplos como: “Correr atrás do prejuízo/Correr atrás do lucro”, “A cores/Em cores”. Essas expressões são utilizadas em estilos menos monitorados de fala, e uma das funções do gênero blog é expor fatos do cotidiano. Sendo assim, qual a finalidade de redigir textos padronizados totalmente fiéis à norma padrão culta? Qual a finalidade, por exemplo, de uma senhora de 60 anos usar a norma padrão culta para escrever seus blogs de receita?

O autor não tem conhecimento de que os falantes naturais de uma língua adquirem regras gramaticais desde crianças e que essa gramática internalizada permite ao falante produzir sentenças coerentes. Se essas pessoas cometem pequenos “erros” na parte escrita da língua, é que somente não estão adequadas à norma padrão culta, e nem por isso são “idiotas”. Talvez assustaria o autor saber que uma pessoa analfabeta consegue usar todas as regras gramaticais da língua.

Para um estudante de Letras, a relação com o texto e seu autor é diferente da relação entre um leitor adolescente, por exemplo.

No livro *O Freudismo* (publicado em 1927), Voloshinov (*apud* WEEDWOOD, 2002, p. 153) afirma que “nenhuma enunciação verbalizada pode ser atribuída exclusivamente a quem a enunciou: é produto da interação entre falantes e, em termos mais amplos, produto de toda uma situação social em que ela surgiu”. Ou seja, o autor assume a posição de ensinar ao leitor as regras gramaticais e ele se vê nessa posição (o eu-para-mim), e o leitor é um sujeito que busca uma ajuda para evoluir sua escrita (também a posição eu-para-mim). O autor vê o leitor (o outro-para-mim) como uma pessoa “idiota” que precisa aprender as regras gramaticais para conseguir uma ascensão social, e o leitor vê o autor (o outro-para-mim) como alguém capacitado, que vai ajudá-lo a melhorar a escrita. A partir da entonação do autor, o leitor nessa relação dialógica se sente uma pessoa incapaz e “idiota” porque é possível que em alguma outra relação dialógica tenha cometido um dos 80 erros (o eu-para-outro) e, ao assumir essa postura inferior ao autor, o autor do blog passa a ser um “deus da gramática” (também o eu-para-outro).

No top 10 *Os Principais Responsáveis Pelas Desilusões Ortográfico-Amorosas*, o terceiro item são as palavras Agente / A gente. O autor separa entre certo e errado por meio da semântica, análise que está correta; porém, ao pronunciarmos as palavras em análise percebemos que são palavras homófonas, ou seja, têm a mesma pronúncia, mas são escritas de modo diferente, e seu significado também é diferente.

O autor utiliza as classes gramaticais para justificar os “erros”, usando apenas o critério semântico para análise. Porém, de acordo com Câmara Jr. (1986), a análise somente por um critério é uma análise incompleta. Classes gramaticais não são “caixinhas fechadas”, ou seja, os vocábulos podem transitar entre classes gramaticais facilmente, dependendo da posição na frase. Porém, o autor apresenta uma concepção pré-definida das palavras, por exemplo, no item 32, em que ele diz a seguinte frase: “O verbo assistir admite as duas formas, mas para significações diferentes”, se ele optasse por uma análise sintática perceberia que nem sempre o vocábulo “assistir” tem a função de verbo, por exemplo, na frase: “O assistir do pôr do sol”, analisando sintaticamente essa frase o vocábulo assistir atua como substantivo, sendo o sujeito da frase. Qualquer tentativa de classificação excessivamente rígida nos níveis fonológico,

mórfico e sintático são suscetíveis a equívocos teóricos, pois as fronteiras entre essas classificações são instáveis.

No final do infográfico, o autor deixa um link disponível para baixar o infográfico em alta resolução. Ao abrir o link, encontramos a seguinte frase: “Baixe o infográfico abaixo e saiba como evitar os erros mais bobos e comuns que fazem a gente parecer um idiota quando escreve algo errado. Melhore sua escrita hoje mesmo e seja mais reconhecido”. Podemos notar que, a partir das escolhas lexicais que o autor faz, ele legitima seu discurso do preconceito linguístico. Ao lado desse texto, há uma imagem de um animal, um burro. Podemos perceber, então, que o autor considera o leitor (o outro-para-mim) uma pessoa desprovida de inteligência, que precisa de ajuda gramatical para escrever.

5 Considerações finais

O objetivo deste trabalho foi contribuir para a compreensão da construção dos textos verbais por meio da arquitetura bakhtiniana e das concepções de linguagem. Explorar o interior do texto que parece ser um simples blog e justificar o desenvolvimento do pensamento preconceituoso do autor.

Acreditamos que, ao utilizarmos a arquitetura bakhtiniana para entender as relações enunciativas presentes no texto, podemos ter uma maior compreensão do objetivo do texto, ampliando a percepção do leitor quanto às relações dialógicas, mesmo quando o falante dialoga com ele mesmo. Além disso, a compreensão das cadeias enunciativas dos gêneros, que também são enunciados que respondem e suscitam outros gêneros, pode ser ampliada.

A problematização da noção de “erro” do autor do blog permitiu o conhecimento do tipo de critério de análise gramatical que ele utiliza e quais outras análises são mais eficazes. Além disso, possibilitou olhar para os “erros” de forma contrária à do autor do blog, que sempre traz um vocábulo isolado e depois classifica esse vocábulo gramaticalmente baseado somente em um critério de análise.

Finalmente, conseguimos identificar e explicitar ao leitor as arquitetônicas que circundam o blog. Apresentamos a concepção de linguagem a partir da qual o pensamento do autor é construído, legitimando um discurso preconceituoso e sem conhecimento da função comunicativa do gênero blog. Também relacionamos os diálogos dos sujeitos do texto com os diálogos arquitetônicos que circulam no *corpus*, além de problematizar a noção de “erro” que o autor apresenta.

Referências

BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália*. São Paulo: Contexto, 2001.

CÂMARA JR, Joaquim Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa* [1970]. 16. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1986.

BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato*. Trad. Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. *Toward a Philosophy of the Act*. Austin: University of Texas Press, 1993.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal* - gêneros do discurso. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. M. *The dialogic imagination*. Trad. Caryl Emerson e Michael Holquist. University of Texas Press Austin and London: Michael Holquist, 1983.

BAKHTIN, M. M. *Palavra própria e palavra outra: a sintaxe da enunciação*. Org.: Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro e João Editores, 2011.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.

ORMUNDO, Joana. Comunicação mediada pelo computador: blog-gênero discursivo emergente. *Cadernos de linguagem e sociedade*, v. 7, p. 67-82, 2004.

VOLOCHÍNOV, V. N. A palavra na vida e a palavra na poesia: introdução ao problema da poética sociológica. [Tradução de Fabrício César de Oliveira e Valdemir Miotello] In: VOLOCHÍNOV, V. N. *A construção da enunciação e outros ensaios*. Organização, tradução e notas de João Wanderley Geraldi. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2013.

VOLOSHINOV, V. N. *A Construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

WEEDWOOD, Barbara. *História concisa da Linguística*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

A produção de infográficos e a promoção de (multi)letramentos

The production of infographics and the promotion of (multi) literacies

Luis Eduardo Sousa Rego

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – Campus Santarém.
E-mail: luiseduarfo09@gmail.com

Sandy Rayssa Vasconcelos De Arruda

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – Campus Santarém.
E-mail: sandyshalom10@gmail.com

Dayse Rodrigues dos Santos

Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – Campus Santarém.
E-mail: dayse.rodriques@ifpa.edu.br

Resumo: O trabalho constitui-se de análise descritiva e interpretação de infográficos produzidos pelos alunos do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Pará, nas aulas de Língua Inglesa, perpassando pelo conceito de Multiletramentos e Letramentos Digitais na educação mediada pelas tecnologias digitais. Objetivamos promover multiletramentos necessários para leitura e produção do gênero infográfico a fim de desenvolver habilidades linguísticas de forma integrada e contextualizada; bem como letramentos digitais necessários para compreender as estruturas linguístico-discursivas e vocabulares. Para construir os dados quantitativos, os alunos realizaram pesquisa descritiva *online* na plataforma *SurveyMonkey* de modo a fazer a coleta dos dados, cujas fontes de pesquisa foram definidas pelos alunos sob orientação da professora. Os dados foram expressos em números de estatísticas, utilizando os infográficos, criados na plataforma *Canva*. A partir da pesquisa empreendida, foi possível constatar que atividades com infográficos propiciam oportunidades para o estudo da linguagem, contribuindo para a compreensão do conceito deste gênero digital e para a ampliação de habilidades relacionadas aos (multi)letramentos, bem como para a aprendizagem da Língua estrangeira e utilização de tecnologias e recursos digitais. Elaboração e organização dos objetivos ao conteúdo dos textos, adequação de vocabulário e termos técnicos constituíram letramentos essenciais para a produção de infográficos.

Palavras-chave: Multiletramentos. Letramentos digitais. Infográficos. Ensino médio.

Abstract: This paper addresses infographics analysis and interpretation produced by High School students from the Instituto Federal do Pará, in English Language classes, passing through Multilanguage and Digital Literacy conception in education mediated by digital technologies. We aim to promote the necessary multi-tools for reading and production of the infographic genre in order to develop language skills in an integrated and contextualized way; as well as digital literacies needed to understand the linguistic-discursive and vocabulary structures. To construct quantitative data, students performed descriptive online research on the SurveyMonkey platform to collect data, whose research sources were defined by students under the teacher's guidance. Data was expressed in statistical numbers using the infographics

created on the Canva platform. From the research undertaken, we can think that activities with infographics provide opportunities for studying language, contributing to the understanding of this digital genre concept and the expansion of skills related to (multi) literacy, as well as learning the language and using digital technologies and resources. Elaboration and organization of the objectives to the text content, vocabulary adequacy and technical terms were essential literacies for the production of infographics.

Keywords: Multilanguage. Digital literacy. Infographics. High school.

1 Introdução

Novas diretrizes do ensino brasileiro convergem para a promoção dos multiletramentos necessários para leitura e produção de gêneros digitais, de modo que se desenvolvam habilidades linguísticas e discursivas, de forma integrada e contextualizada com os cursos de nível médio. Nesse sentido, propusemos uma atividade pedagógica nas aulas de Língua Inglesa relacionada ao estudo e à produção do gênero digital infográfico, em turmas de primeiro ano do Ensino Médio profissionalizante do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) de Santarém.

Nossos objetivos com o desenvolvimento da atividade foram: a) desenvolver competências linguísticas relacionadas ao infográfico, a partir de atividades bilíngues, para instigar a autonomia do aluno na busca de conhecimentos; b) estimular o uso da língua Inglesa como instrumento de acesso e discussão de temas de caráter interdisciplinar a fim de compreender a leitura e a escrita como práticas sociodiscursivas; c) oportunizar a aprendizagem dos letramentos digitais necessários para compreender as estruturas linguístico-discursivas e de vocabulário do gênero infográfico e d) considerar as características do gênero digital para compreender os elementos envolvidos no contexto de produção escrita, salientando a importância de criar, revisar e reescrever os textos produzidos.

Partindo desses princípios, em que os sentidos são produzidos no contexto, o projeto envolvendo infográficos em inglês de temas pertinentes à área técnica do curso requer que se desenvolvam competências básicas de leitura, escrita e oralidade. Além disso, os multiletramentos perpassam, inclusive, por saberes que extrapolam os relacionados à Língua-alvo, ao considerar que conhecimentos de matemática, tecnologias digitais e, sobretudo, da área do curso técnico são essenciais para a produção proficiente de infográficos.

Para construir os dados quantitativos, realizamos pesquisa, a partir de questionários virtuais entre nossos pares ou externos à instituição, para a constituição da amostra, com cerca de 10 a 20 pessoas, de modo a fazer a coleta dos dados. Os resultados da pesquisa quantitativa foram expressos em números de estatísticas, utilizando os infográficos, criados nas plataformas por nós escolhidas. A produção perpassou pela construção e análise de dados quantitativos, com ênfase na aplicação de questionários e levantamento de dados, ao mesmo tempo em que foi necessário o cruzamento dos levantamentos e a produção de infográficos. Nessa direção, o objetivo do presente artigo é apresentar uma análise dessa atividade à luz da teoria dos Multiletramentos.

2 *Multiletramentos*

2.1 *Letramentos digitais*

Nosso estudo se direciona para a discussão teórica acerca do Infográfico, que representa dados e ideias visualmente, em imagens, para analisar uma informação por mais de um ângulo. Nesse âmbito, a questão dos multiletramentos ou dos letramentos digitais se impõe para leitura e produção deste gênero, descrito de maneira mais direta na seção 3.2 deste artigo.

A partir dos estudos de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), em *Letramentos Digitais*, dissertamos que o estudo aprofundado dos gêneros textuais digitais requer letramentos diversos para leitura, produção e circulação de gêneros diversificados. Conforme as proposições desses autores, os letramentos incluem quatro focos analíticos: a) linguagem: centrada nas estruturas linguístico-discursivos; b) informação: ligada à administração das fontes; c) conexões: relacionadas à forma como os textos estão ou podem estar ligados; e d) (re)desenho: articulado à criação de textos em plataformas instáveis.

Conhecer as novas tecnologias digitais e trazê-las para as aulas de idiomas pode significar uma prática que se caracteriza como um procedimento didático que, além de partir do nosso cotidiano, pode também minimizar as barreiras que a exclusão digital já impõe naturalmente. Além de integrar os conteúdos obrigatórios do currículo do Ensino Médio com os textos que circulam com certa frequência, os letramentos digitais enriquecem e fomentam as leituras e escritas como práticas sociais.

Para Roxane Rojo (2012), não se trata de ensinar os alunos a usarem as tecnologias digitais, mas, sim, de fortalecer as atividades pedagógicas relacionadas à aprendizagem de línguas com o apoio das tecnologias digitais de maneira a promover autonomia frente à imensa gama de gêneros textuais. Certamente, não é um trabalho a ser realizado numa mudança drástica de aulas com baixo uso de tecnologia para a altamente tecnológica, mas de forma gradual, refletindo sobre as etapas do planejamento e da aplicação das aulas¹.

Seguimos a proposta de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), na qual a avaliação da produção textual deve ser feita subdividida em dois pontos: o processo, no qual a organização, a interação e a comunicação são avaliados pelos próprios alunos; e o produto, em que a linguagem, os letramentos e os acabamentos da tarefa são avaliados igualmente por professor e alunos. Essa perspectiva avaliativa permite ir além de nossas intuições sobre a melhor prática de ensino em contextos locais e nos engajar

¹ Utilizaremos a classificação de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) para analisar as possíveis versões de tecnologias aplicadas ao estudo do gênero. Por exemplo, nossa aula de estudo de infográficos ocorreu em alta tecnologia, na qual tanto professor como aluno tinham acesso à internet, dispositivos móveis e demais equipamentos multimídia. No entanto, as aulas poderiam ter sido adaptadas em baixa tecnologia, em que apenas o professor possuía acesso a tais recursos e em Zero tecnologia, em que os recursos digitais inexistem na escola.

numa investigação mais sistemática para desenvolver compreensões explícitas que possam ser compartilhadas transversalmente a vários contextos.

Normalmente, precisamos formular uma questão ou problema relacionados ao nosso ensino ou à aprendizagem de nossos alunos; revisar a literatura para fundamentar posicionamentos críticos para a questão ou o problema; tomar uma atitude voltada para a melhoria de nosso ensino ou da aprendizagem de nossos alunos; avaliar a eficiência da ação coletando dados (mediante observações, pesquisas, entrevistas ou avaliações); desenvolver um plano que pode envolver ampliação ou modificação da ação inicial (e que também pode levar a um novo ciclo de pesquisa); disseminar resultados” (DUDENEY, HOCKLY, PEGRUM, 2016, p. 320-321).

Os autores sugerem que assim como devemos propor não apenas criem seus textos digitais, mas também os façam circular, disseminando nossas práticas nos usos da língua. Dessa forma, teremos o benefício do feedback, o que pode contribuir para que nossas práticas sejam cada vez melhores. Além disso, passaremos as etapas do observar, refletir, agir, avaliar e modificar em direção à tomada de novas direções.

3 Gêneros digitais

3.1 Infográficos

Diferentemente dos antigos gráficos impressos ou ainda virtuais, nos quais a informação era disposta de maneira bastante objetiva, o que requeria habilidades de leitura menos complexas para a efetiva compreensão e produção, os infográficos despertam a atenção do leitor para outras semioses e possibilidades de raciocínio no ato interpretativo. Assim, a análise será concretizada à medida em que aquele que lê se disponha a fazê-lo de maneira mais ampla, demandando múltiplas habilidades de leitura.

Conforme Jane Krauss (2012), um infográfico é feito para agrupar conjuntos de dados relacionados em uma representação unificada e visualmente atraente. A articulação desses conjuntos de informações relaciona a uma história mais complexa. Como são compostos de elementos verbais e não verbais, os infográficos dispõem de um ponto no qual ambos sistemas convergem, ou seja, não se pode apreender a informação integral sem uma das partes.

No intuito de ter êxito em atividades acadêmicas e profissionais, estudantes do século XXI precisam dominar habilidades que permitam o acesso aos conhecimentos e saberes, que são cada vez mais fluidos e movediços. Mesmo as disciplinas mais tradicionais do currículo demandam pensamento crítico e inovação no tratamento da informação. Professores têm agora a oportunidade de acrescentar ferramentas digitais com diversas atribuições para promover aprendizagem e pensamento inovador. Assim, o uso de gêneros digitais pode ultrapassar as supostas fronteiras entre as disciplinas.

Patti Dyjur e Lilian Li (2015, p. 64) descrevem a utilização do infográfico como meio de desenvolvimento do letramento digital, mídias digitais e design gráfico.

Segundo as pesquisadoras, “um infográfico é um arranjo de texto e imagens, como desenhos e gráficos, combinado com o uso de cores e espaços em branco para transmitir informações visualmente” [tradução nossa²]. A representação visual permite que o leitor leia a informação. Embora o gênero não seja novo, ele tem aparecido nos contextos educacionais, circulando conteúdos quantitativos, texto verbal e ilustração.

Convém que o estudante leia criticamente não apenas a informação vinculada, mas também a maneira como os elementos gráficos, como caixas, setas, espaços em branco, palavras destacadas, estão dispostos, ou seja, uma leitura global. As plataformas em que os infográficos circulam são bastante variadas, uma vez que é possível encontrá-los em redes sociais, revistas e jornais eletrônicos, entre outras.

Patchara Vanichvasin (2013) afirma que o infográfico é definido como uma visualização de dados ou ideias que tentam transmitir informações complexas a um público de uma maneira que possa ser rapidamente consumida e facilmente compreendida. A palavra associa os conceitos de informação e gráficos, no entanto, é multissemiótico no sentido de que pode ter diferentes formas de texto, fluxogramas, diagramas e imagens.

Uma segunda habilidade necessária nesse letramento é conciliar os conhecimentos das mídias digitais ao contexto educacional. A partir da tríade texto, números e ilustração, o aluno desenvolve um conceito visual, que não seria possível se os elementos fossem lidos separadamente. Mais do que a habilidade de leitura para concretizar o letramento visual, é preciso também que o estudante produza o texto. São desenvolvidas múltiplas habilidades sob aspecto pedagógico e linguístico. Dyjur e Li (2015, p. 66, tradução nossa³) dissertam que “é um processo complexo que envolve planejamento cuidadoso e execução artística”. A atribuição do infográfico dá aos alunos uma experiência única no aprimoramento de suas habilidades, que o produz para fins práticos.

3.2 Da análise do processo de produção de dois infográficos

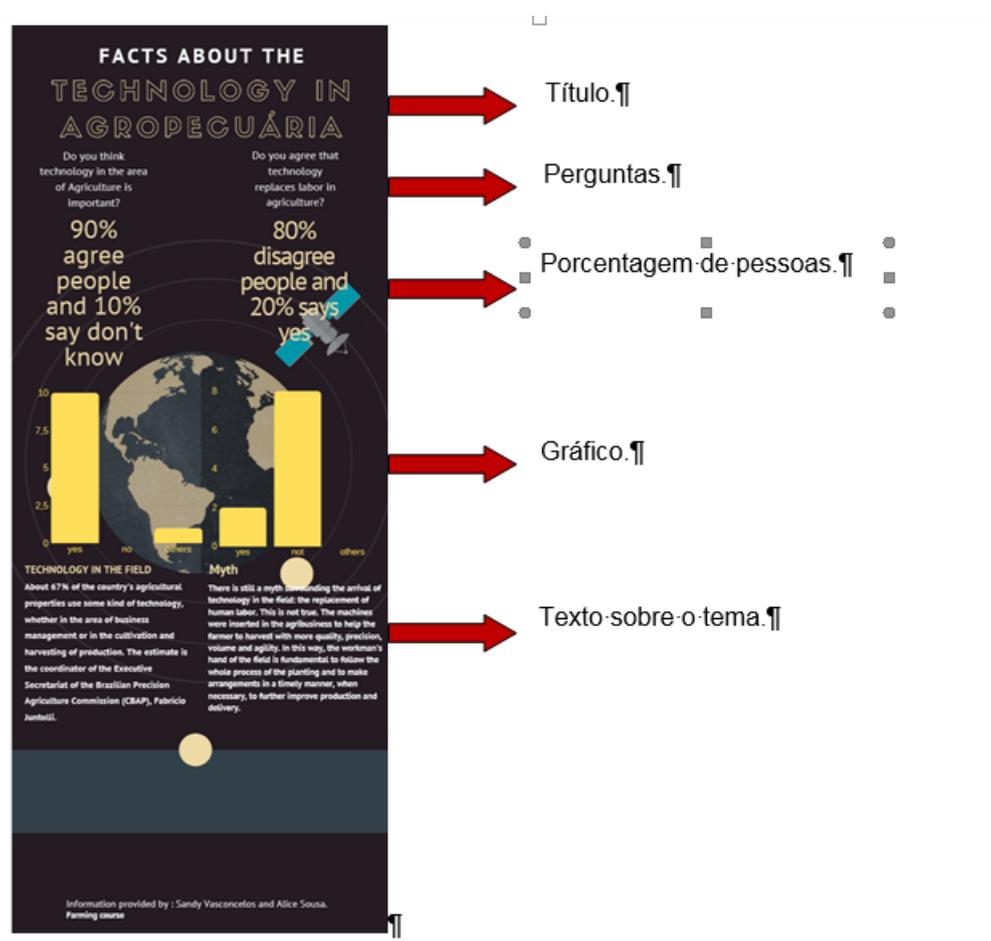
A pesquisa se trata do gênero textual Infográfico, que é uma apresentação de informações com preponderância de elementos gráfico-visuais (fotografia, desenho, diagrama estatístico etc.) integrados em textos sintéticos e dados numéricos. Assim, escolhemos este infográfico a partir das discussões ramificadas em ação de extensão do IFPA. Dessa forma, passamos à descrição da etapa inicial, incluindo o método e as ferramentas utilizadas na produção do nosso infográfico *Technology in Agropecuária*. Em seguida, analisaremos o passo a passo da utilização do suporte para a criação de infográficos.

² An infographic is an arrangement of text and images such as drawings and charts, combined with the use of color and white space to convey information visually.

³ It is a complex process that involves careful planning and artistic execution. The infographic assignment gave students a unique experience in enhancing their 21st century skills from the perspectives of both being a student in the MEd program and being an educator who designed and produced an infographic for practical professional purpose.

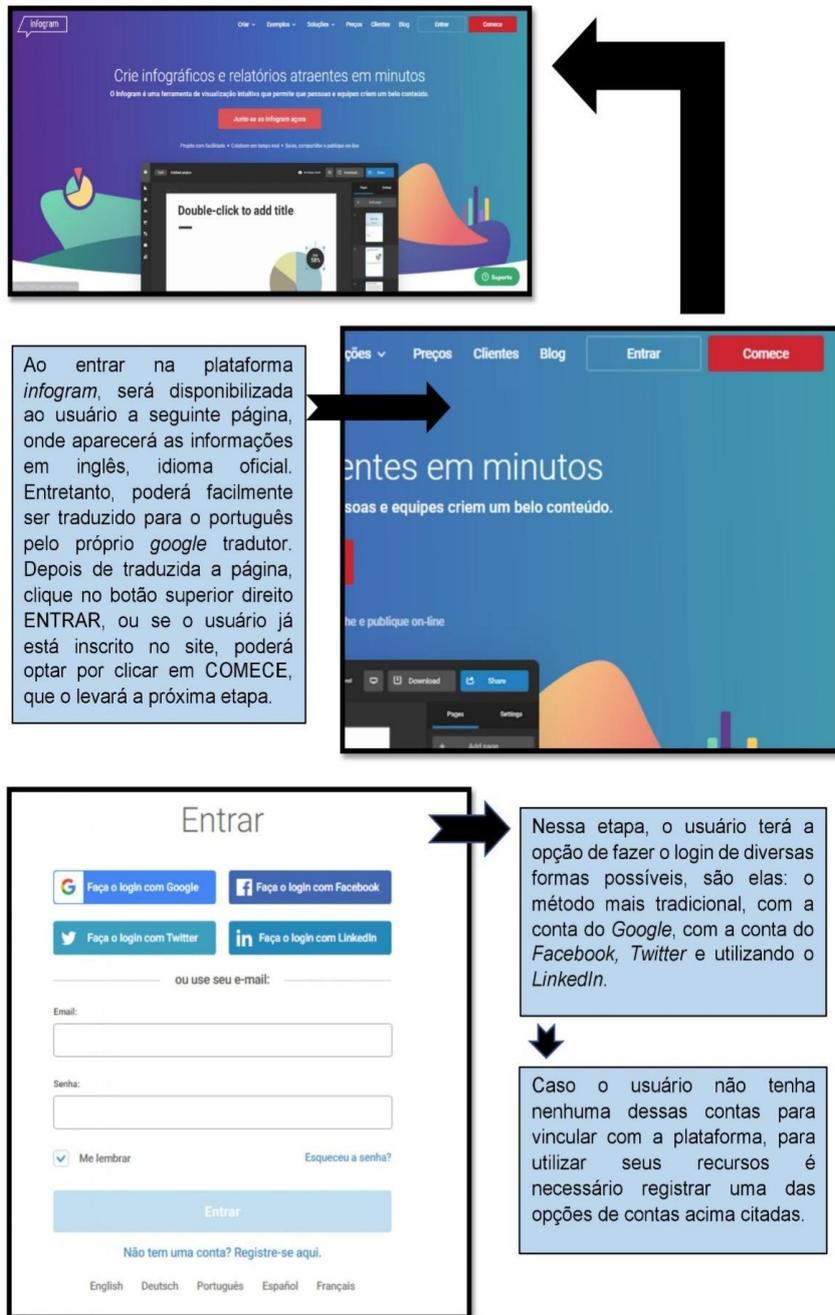
Começamos com o tema do infográfico e, em seguida, passamos para as perguntas. Discutimos em grupos as curiosidades relacionadas ao curso de agropecuária, quais seriam as questões e quem seria o público a respondê-las. Para criar o questionário, usamos o site SurveyMonkey, que é uma companhia baseada em nuvem de desenvolvimento de pesquisas online. Logo após, enviamos para algumas pessoas responderem. Encerrado o período de respostas, o site já havia dado uma base para o gráfico, enviando os dados por e-mail.

Para montar o infográfico, utilizamos o software *Canva*, o qual fornece acesso a fotografias, imagens vetoriais, gráficos e fontes. Primeiramente, escolhemos o designer e depois fomos organizando os dados, colocamos desenhos, escolhemos as cores e fontes. Abaixo dos gráficos, foram adicionados dois textos pequenos para complementar as perguntas como, por exemplo, um dos textos desconstruiu um mito de que a tecnologia toma a mão de obra nas lavouras, mas ela é muito útil para os produtores e não toma totalmente a mão de obra apenas reduz, mas acelera o processo de trabalho. A seguir, vemos o infográfico⁴ com seus elementos constituintes:

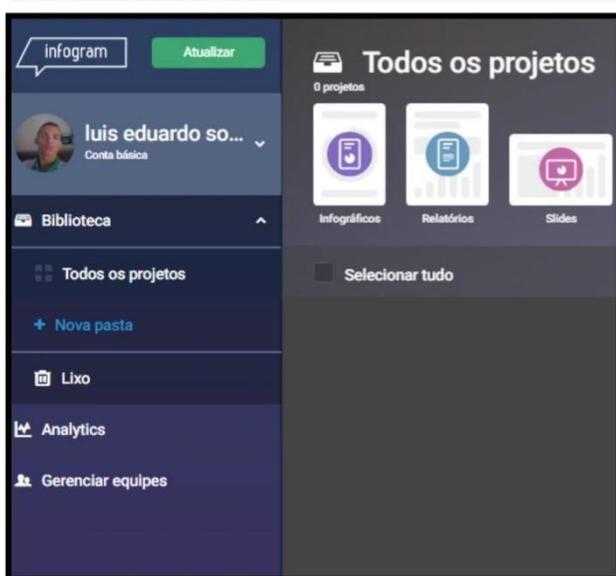


⁴ Infográfico produzido no curso técnico em Agropecuária do IFPA.

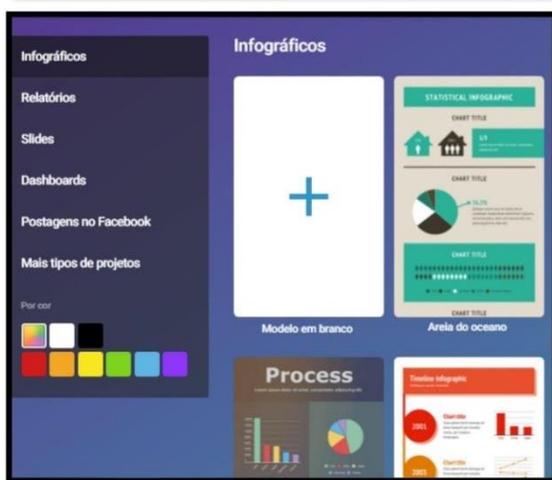
Nas imagens a seguir⁵, é possível observar habilidades necessárias em cada etapa de utilização da ferramenta para criação de infográficos na plataforma *Canva*, o que nos permite considerar diferentes tipos de letramentos. Assim, ao descrevermos a multiplicidade de letramentos requeridos tanto para a leitura quanto para a produção de infográfico, notamos dois “macroletramentos” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM 2016, p. 21) cujos focos são linguagem (letramentos: impresso, em hipertexto, móvel, multimídia e codificação) e informação (letramentos: classificatório, pesquisa, informação e filtragem).



⁵ Todas as imagens deste artigo são do acervo dos autores.



Logo após preencher as lacunas com os dados, o usuário se encontra na etapa de escolha dos serviços fornecidos pela plataforma. Mas como o objetivo é o infográfico, iremos enfatizá-lo. Clique em uma das folhas ilustrativas onde aparece a palavra “infográfico” para continuarmos.



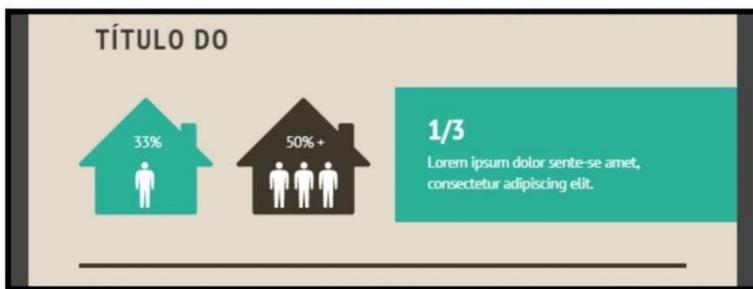
A escolha do *layout* é considerada um dos processos mais importantes na execução de um infográfico. Nesse caso, temos uma variedade enorme de modelos a serem seguidos, desde infográficos com uma abrangência de informações, até básicos e diretos. Se o criador do conteúdo não se satisfizer com nenhum dos modelos oferecidos, há a opção de criar seu próprio estilo.



Após escolher o modelo do infográfico, no caso (Areia do Oceano) o editor terá em sua tela as respectivas informações a serem substituídas.



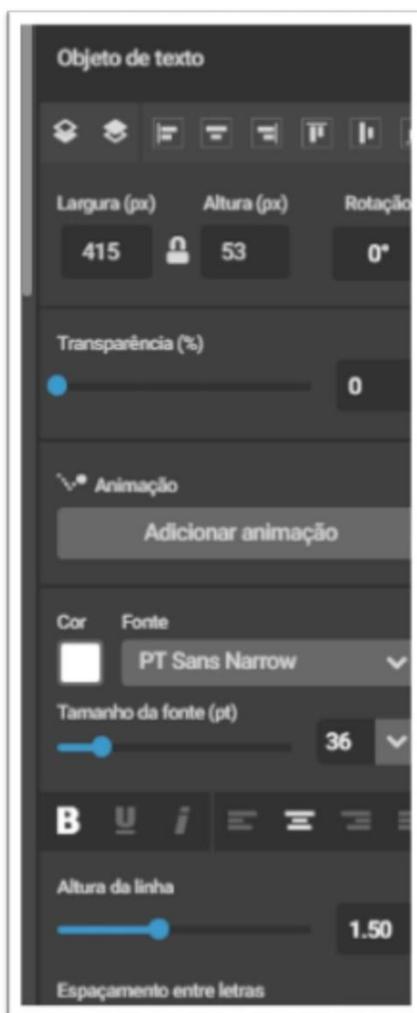
O primeiro passo a ser feito é ser adicionado o título principal, vale ressaltar que pela dinâmica não se deve utilizar um título longo, quanto mais breve melhor para o leitor, para adicioná-lo clica-se duas vezes na barra do título.



Além do título são utilizados também subtítulos, que servem para deixar por entendido alguns dos tópicos abordados. Clica-se duas vezes para adicionar o subtítulo.



Para modificar esses pequenos resumos, que são utilizados para auxiliar no entendimento do leitor, basta clicar duas vezes em cima e adicionar o complemento necessário.



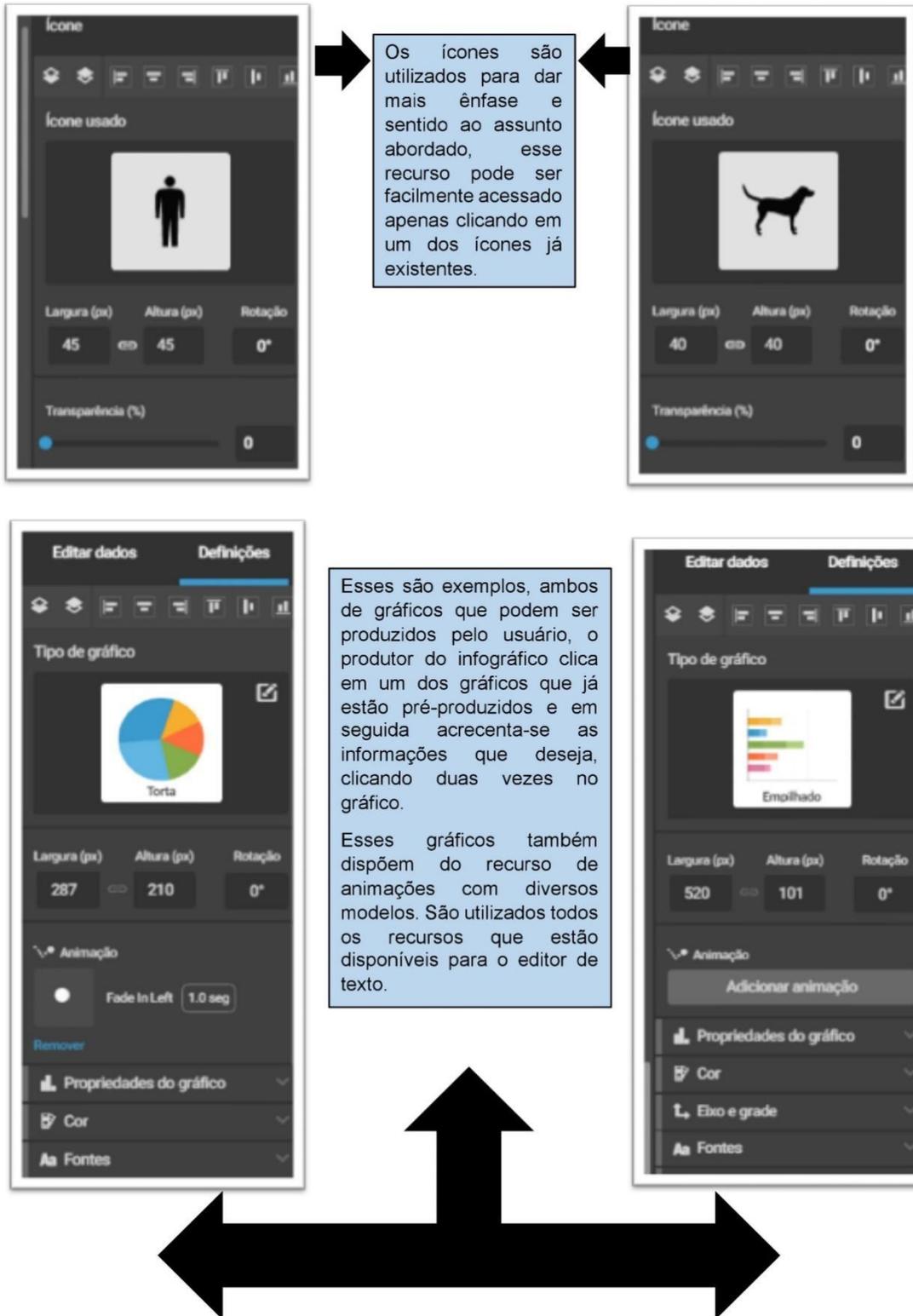
Nesta área, que se localiza na parte lateral direita da página, o usuário dispõe de uma imensa variedade de possibilidades das formas de exposição de toda parte escrita do texto, podendo modificar o formato, fonte, transparência e até mesmo a cor da letra.

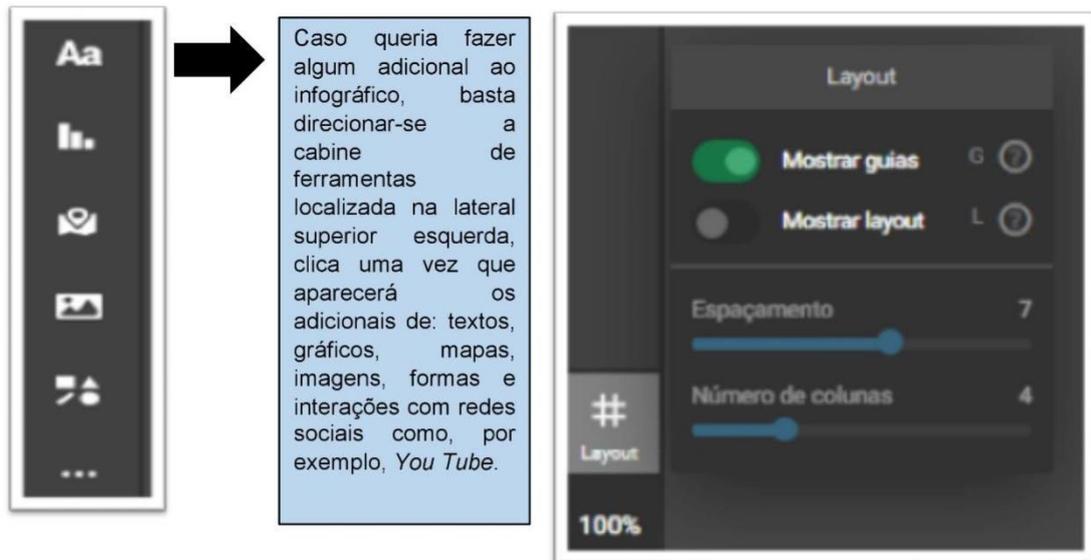


Onde se encontra a barra de animações, e possível adicionar animações ao texto dessa forma deixando-o mais dinâmico ao leitor do mesmo. Assim como em outras plataformas, no infogram pode-se ter diversos tipos de animações.



Também são disponibilizados todos os recursos de correção e formatação que os editores de texto têm.





Caso queira fazer algum adicional ao infográfico, basta direcionar-se a cabine de ferramentas localizada na lateral superior esquerda, clica uma vez que aparecerá os adicionais de: textos, gráficos, mapas, imagens, formas e interações com redes sociais como, por exemplo, *You Tube*.

No canto inferior esquerdo se encontra o layout, que é um arranjo físico responsável por dar ordem aos parágrafos e as linhas do infográfico. O usuário também pode optar por modificar o layout por inteiro e configurara da forma que quiser, para isso basta clicar em LAYOUT em seguida ajustar o espaçamento e o número de linhas.



Ao finalizar o infográfico, o usuário terá opções para salvar esse documento, a primeira seria comprar a licença imposta pelo site para baixar o infográfico, visto que a plataforma disponibiliza uma vasta variedades e possibilidades de recursos para o editor, nesse caso basta clicar em BAIXAR. A segunda opção seria compartilhar com algum amigo para dessa forma ficar salvo na nuvem do e-mail. Esse processo é mais utilizado em trabalhos acadêmicos, para essa opção basta clicar nos dois bonequinhos que aparecem primeiro. A terceira opção seria compartilhar com algum professor, lembrando que nessa opção o infográfico não poderá ser alterado por terceiros.

Os dois infográficos que constituem objeto de nosso estudo foram produzidos na plataforma *Canva*, disponível gratuitamente na *web*. Os letramentos que fizeram parte de todo o processo desde leitura à produção partiram desde o letramento com foco na linguagem, no qual os produtores observaram os aspectos linguísticos do inglês, passando para letramento em informações e suas respectivas conexões, no qual

os próprios criadores reescreveram/recriaram as informações no infográfico. Os referidos letramentos digitais foram aplicados desde a pesquisa inicial para levantamento de conteúdo quantitativo até a versão final do texto digital, o qual se apresentou com estrutura, conteúdo e linguagem próprios do gênero.

4 Considerações finais

Tabelas e gráficos estatísticos fazem parte de uma linguagem universal, uma forma de apresentação de dados para descrever informações, com o objetivo de produzir no investigador, no público ou no aluno uma impressão mais rápida e viva do assunto em estudo, os quais podem ser vistos frequentemente ocupando lugar de destaque nos meios de comunicação escrita e falada. É uma construção focada na interação de forma que possam negociar e trocar informações com base em princípios de igualdade.

Nesse sentido, o ensino de Língua Inglesa pautado na teoria dos (multi)letramentos ganha espaço cada vez maior quando a metodologia empregada em sala de aula utiliza recursos digitais como ferramentas de apoio para a aprendizagem. As relações interpessoais reforçam e facilitam o processo de produção de textos, pois colaboram para um momento coletivo de uso de um recurso totalmente digital.

Portanto, a partir da análise da produção de infográficos, foi possível considerar que a elaboração, a organização, a clareza das ações, a adequação dos objetivos ao conteúdo planejado, a conexão entre o tema e outros conhecimentos, a adequação de vocabulário e termos técnicos foram os critérios para a produção de infográficos. Além do mais, os multiletramentos se constituíram como parte do próprio aprendizado de Língua Inglesa, exigindo dos autores dos infográficos competências linguística, discursiva e tecnológica.

Referências

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. *Letramentos digitais*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola editorial, 2016.

DYJUR, Patti; LI, Lilian. Learning 21st century skills by engaging in an Infographics assignment. 2015. In: *Proceedings of the ideas: designing responsive pedagogy*. Werklund School of the Education, University of Calgary, p. 62-71.

KRAUSS, Jane. *More than words can say: Infographics*. ISTE (International Society for Technology in Education), U.S. and Canada, p. 10-14, February 2012.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-32.

VANICHVASIN, Patchara. Enhancing the quality of learning through the use of infographics as visual communication tool and learning tool. *In: Proceedings ICQA 2013. International Conference on QA Culture: Cooperation or Competition.* p. 135-142.

Recepção e algumas possibilidades de leitura em *Fita Verde no Cabelo*, de Guimarães Rosa

Reception and some reading possibilities in “Fita verde no Cabelo” by Guimarães Rosa

Alessandra Regina de Carvalho

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras – área de concentração: Estudos Literários (UEM – Universidade Estadual de Maringá). Mestre em Letras (Literatura-UEM). Pós-Graduada em Neurociência da Aprendizagem.

E-mail: alessandracarvalho@gmail.com

Resumo: Este artigo objetiva propor estudo do conto *Fita Verde no Cabelo* (*Nova Velha Estória*), de João Guimarães Rosa, analisado a partir de estudos da Estética da Recepção e da Sociologia da Leitura. Pretende, também, apresentar algumas possibilidades de leitura da obra em análise por parte dos leitores infantojuvenis, em sala de aula. Para viabilizar o trabalho de análise, são convocados alguns teóricos do assunto, tais como Hans Robert Jauss (1994), Robert Escarpit (1974), Regina Zilberman (1989), Nelly Novaes Coelho (1985), Bruno Bettelheim (1980), entre outros.

Palavras-chave: Estética da Recepção. Sociologia da Leitura. Literatura infantojuvenil. João Guimarães Rosa.

Abstract: This article aims to propose a study of João Guimarães Rosa's *Fita verde no Cabelo* (*Nova Velha Estória*) tale, analyzed from studies of Reception Aesthetics and Reading Sociology. It also intends to present some possibilities for reading the work under analysis by the juvenile readers in the classroom. To make the analysis work possible, some theorists of the subject are summoned, such as Hans Robert Jauss (1994), Robert Escarpit (1974), Regina Zilberman (1989), Nelly Novaes Coelho (1985), Bruno Bettelheim (1980), among others.

Keywords: Reception Aesthetics. Reading Sociology. Children and youth Literature. João Guimarães Rosa.

1 Introdução

Entender o conceito de leitura a partir das bases teóricas da Estética da Recepção (Hans Robert Jauss) e da Sociologia da Leitura corrobora para a compreensão da formação do leitor, e o papel de importância deste no processo de leitura. A Sociologia da Leitura está atrelada à tríade produção, distribuição e consumo, e compreende o público como elemento que atua ativamente no processo literário, investigando amplamente os elementos que sejam necessários ao contexto de produção e recepção de textos. A Estética da Recepção está voltada para o leitor, oferecendo suporte necessário para que este tenha compreensão de como o processo de leitura é realizado. O horizonte de expectativas do leitor será premissa importante.

O presente artigo propõe estudo sobre o processo de leitura e formação do leitor à luz da Sociologia da Leitura e da Estética da Recepção, além de apresentar

proposta para recepção da obra. O conto escolhido é *Fita verde no cabelo (Nova velha estória)*, de João Guimarães Rosa. Por se tratar de livro destinado ao público infantojuvenil, será também feita uma breve explanação sobre a literatura destinada a este público em específico. A esses aspectos de análise serão ainda acrescentadas às possibilidades de interpretação e requisitos para a leitura da obra.

No decorrer do processo de formação do leitor, o grau de literariedade presente nas obras de João Guimarães Rosa ultrapassa o horizonte do possível, despertando, nos leitores, a partir do estranhamento inicial, ao mesmo tempo o senso humano e crítico em relação à plurissignificação dos temas e da linguagem presentes em seus prosopoemas. O presente estudo, nesse sentido, apresenta tentativa de mostrar que a leitura da obra em análise possibilita mudanças no horizonte de expectativa do leitor, auxiliando no processo de formação deste. A linguagem polissêmica, transmitida através de pura poesia, apresentando a essência por detrás de cada palavra, cada frase, que a *priori* podem causar certo *estranhamento* ao leitor, porém, ao realizar uma segunda leitura do texto, em voz alta, perceberá que se trata de pura poesia em tom oral.

2 O leitor à luz da Sociologia da Leitura e da Estética da Recepção

Ao se pensar na Literatura, leitura e na formação do leitor, duas teorias dialogam com afinidades, a Sociologia da Leitura e a Estética da Recepção. Em se tratando da primeira, esta faz investigação dos possíveis fatores que guiam o leitor a ler determinada obra literária. Os fatores que favorecem tal processo estão relacionados aos espaços nos quais o leitor esteja interagindo, ou seja, a família, a escola, a igreja, os grupos de amigos, seu nível socioeconômico, situação cultural, a igreja, entre outros. Para a Sociologia da Leitura, existem muitas maneiras pelas quais uma obra literária pode chegar a um leitor. Desse modo, estuda e propaga as possibilidades pautadas nas esferas de produção, distribuição e consumo de uma determinada obra literária.

A Sociologia da Leitura entra em cena para atestar a preocupação com o estatuto do leitor. Robert Escarpit (1974) apresenta uma proposta encarregada de apresentar que o caráter literário existe por meio das relações estabelecidas entre autor/texto e o seu público e os meios de transmissão que os ligam, pois o autor/escritor quando está produzindo tem em mente e próximo a si a ideia de um público que não é ele mesmo, o que converge para a ideia de que a comunicação literária supõe uma mitologia recíproca: “Pelo contrário, o leitor só pode projetar cegamente sua própria visão do mundo, na qual supõe a do escritor. Assim como o escritor imagina o leitor, o leitor imagina o escritor” (ESCARPIT, 1974, p. 29)¹. Os estudos da Sociologia da literatura e da leitura auxiliam a destacar o papel do leitor no processo dinâmico de interação das relações sociais estabelecidas, principalmente tendo como foco a tríade do sistema interativo literário (obra, escritor e leitor).

¹ Texto original: “Por el contrario, el lector no puede sino proyectar a ciegas sua propia visión del mundo, hacia la que él supone la del escritor. Del mismo modo que el escritor se imagina al lector, el lector imagina al escritor” (ESCARPIT, 1974, p. 29).

Antonio Candido (1976) faz menção à tríade autor-obra-público, sendo este último também considerado elemento de suma importância. Esse foco de olhar mostra que, para a análise de uma determinada obra literária, há de se entender a integridade da obra, sem dissociações de visões, sendo que o fator social (externo) importa como elemento que desempenha certo papel na constituição da estrutura, tornando-se, pois, interna. Nesse sentido, a presença de um público implica em se observar e analisar o papel do leitor no processo de recepção de obras literárias.

Se a Sociologia da Leitura permite colocar o leitor em seu papel de destaque na proposta de interação entre produção-distribuição-consumo de obras literárias, a Estética da Recepção, por sua vez, está ligada à Literatura por intermédio da produção-recepção-comunicação, a partir de uma relação dinâmica entre autor-obra-leitor. A Estética da Recepção leva em consideração o leitor e sua recepção de textos literários. Dentro dessa perspectiva, Jauss (1994) fala sobre a recepção e o efeito da obra, e salienta que há de se situar a presença do leitor no processo, pois este possui participação estética, quando no processo de leitura. Essa relação entre literatura e leitor demonstra algumas implicações, de natureza tanto estética quanto histórica, mostrando que as implicações estéticas estão associadas à ideia de que em uma recepção inicial de determinada obra, o leitor faz comparações com outras (JAUSS, 1994). A esse respeito Regina Zilberman (1989) apresenta a diretriz com que Jauss (1994) mostra sua estética da recepção, em que em seu primórdio trata de uma reabilitação da história, devido à historicidade da literatura, porém, diferente da forma como o materialismo dialético a postulava.

Nesse sentido, percebe-se que as teses de Jauss (1994) postulam apresentar o reconhecimento da importância da recepção e do efeito de obras literárias, e Regina Zilberman (1989) acrescenta que, ao dar conta do papel histórico da literatura, bem como seu caráter estético, estão associados ao papel social da arte, e todos esses aspectos juntos serão responsáveis pela concretização entre a relação do leitor com a obra. A Estética da Recepção apresentada por Jauss (1994) fundamenta-se em algumas teses. Em relação a estas, Regina Zilberman (1989, p. 33) diz que “as quatro primeiras têm caráter de premissas, oferecendo as linhas mestras da metodologia explicitada nas três últimas”.

A primeira tese pauta-se numa proposta para se renovar a história da literatura, na qual haja menos enfoque ao objetivismo histórico e mais fundamentação na estética da recepção e do efeito, desse modo havendo maior dinamismo no diálogo da obra literária e seus leitores (JAUSS, 1994). A segunda tese apresenta a questão da experiência literária do leitor; esta pressupõe seu saber prévio, que está relacionado a suas experiências de leitura e de vida, que, de certo modo, despertam expectativas e vêm a acionar nossa postura emocional frente ao texto lido (JAUSS, 1994). A terceira tese apresenta ponto de importância dentro dos estudos sobre o papel do leitor no processo de leitura, que é o horizonte de expectativa e a distância estética. A esse respeito, Jauss (1994, p. 31) traz que

a maneira pela qual uma obra literária, no momento histórico de sua aparição, atende, supera, decepciona ou contraria as expectativas de seu público inicial oferece-nos claramente um critério para a determinação de seu valor estético. A

distância entre o horizonte de expectativa e a obra, entre o já conhecido da experiência estética anterior e a “mudança de horizonte” exigida pela acolhida à nova obra, determina, do ponto de vista da estética da recepção, o caráter artístico de uma obra literária.

De acordo com essa tese, o valor estético das obras literárias será determinado pelo leitor, pois vai levar em consideração as diferentes épocas em que determinada obra foi lida, ampliando ou acomodando o horizonte de expectativas. A quarta tese demonstra o processo de construção de sentido de um texto ao longo da história, ou seja, o tempo no qual se situa o leitor influenciará na construção de sentidos do texto. Assim, para se reconstruir o horizonte de expectativa diante do momento ao qual a obra foi escrita e recebida, há de se compreenderem as perguntas para a qual ele se constitui como resposta, ou seja, de que forma o leitor da época criou tais mecanismos, de forma a compreender a obra.

Porém, não se tem o sentido de uma obra literária somente por sua fundamentação histórica, o que sugere que a recepção de uma determinada obra não é analisada apenas por sua recepção inicial. A quinta tese de Jauss (1994) está pautada na ideia de que leituras posteriores modificam uma obra, o que a coloca, historicamente, em um momento diferente do que ela possa ter sido produzida. Isso se dá porque, para a Estética da Recepção, todas as obras literárias são abertas a várias possibilidades de novos sentidos a cada leitura. Nesse sentido, a tese proposta considera a obra literária a partir de seu aspecto diacrônico - relativo à recepção das obras ao longo do tempo (JAUSS, 1994). Na sexta tese, Jauss (1994) apresenta a necessidade de se considerar o encontro dos aspectos sincrônico (sistema de relações da literatura numa dada época e a sucessão desses sistemas) e diacrônico.

A última tese (sétima) diz respeito ao conceito de função social da literatura, ou seja, “a função social somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativa de sua vida prática, pré-formando seu entendimento do mundo e, assim, retroagindo sobre seu comportamento social” (JAUSS, 1994, p. 50). Isto é, o relacionamento entre a literatura e a vida cotidiana, na prática. Dessa forma, pensar no processo de leitura tendo como foco o papel do leitor requer compreender tanto os aspectos diacrônicos quanto os sincrônicos da obra literária, trazendo à tona como item de relevância a experiência cotidiana do leitor, de forma a romper com seu horizonte de expectativa, gerando novas possibilidades críticas de visão na obra lida ou de outras leituras, respeitando ainda, além do efeito estético da obra, seu efeito social, psicológico, entre outros.

3 Literatura infantojuvenil

A literatura infantojuvenil, escrita diretamente para este público-alvo, inicia-se no século XVII, porém em séculos anteriores esta já vinha se formando, por meio do que conhecemos por Literatura Tradicional, a que foi passada de geração em geração, por meio da oralidade. Alguns estudiosos franceses tiveram a preocupação em documentar o que há muito vinha sendo transmitido por palavras orais. Nesse sentido, Nelly Novaes Coelho (1985) apresenta os livros que deram início à literatura infantil,

ou seja, *As fábulas* (1668), de La Fontaine, os *Contos da mãe Gansa* (1691/1697), de Charles Perrault, entre outros. Observa-se que o ponto inicial da literatura infantojuvenil é a oralidade.

A criança passa por fases, as quais construirão a base de sua aprendizagem. Uma delas é representada pelo momento antes da alfabetização, no qual ela ainda não tem domínio das normas da escrita, e necessitará de alguém que lhe conte histórias, mostre imagens ou lhe leia livros. Nesse primeiro contexto, a família exerce papel fundamental. Quando leem ou contam histórias aos pequeninos plantam a sementinha do desejo de ir além. Inundam os sonhos dos ouvintes, através de histórias repletas do maravilhoso, vividas em um mundo mágico, com personagens que despertam o interesse destes por outras histórias que possam aumentar cada vez mais o desejo de se tornarem personagens desse mundo fictício.

Com o ato de ouvir histórias, a criança se torna capaz de voar nas asas da imaginação, tornando-se livre para fantasiar, conforme o que cada história lhe desperte. Fanny Abramovich (1997) fala da importância de se contar histórias para as crianças, principalmente na fase em que ainda não foram alfabetizadas, pois o ato de ouvir uma história auxiliará no processo de aprendizagem da criança e formará a sua base enquanto leitor, além de fomentar seu gosto por livros, ou por outros tipos de textos, durante a fase na qual será letrado para a leitura decodificada. Nessa fase de ouvir histórias, têm destaque os contos de fadas, pois conseguem transpor barreiras que outras histórias não atingiriam satisfatoriamente. Vale lembrar que cabe à criança fazer a escolha quanto ao que quer ou não ouvir, pois o que podemos considerar como uma história apenas para adultos pode também encantar a criança.

Regina Zilberman (2005) apresenta que dessa tradição popular de contar histórias têm-se algumas contribuições, dentre elas o que conhecemos hoje como contos de fadas, os quais citam-se: *Chapeuzinho Vermelho*, *A Bela Adormecida*, entre outras. Essas obras “eram contadas por e para adultos, até que homens como Charles Perrault (1628-1703), na França, e Jacob (1785-1863) e Wilhelm (1786-1859) Grimm, na Alemanha, as transcreveram e publicaram visando o público infantil” (ZILBERMAN, 2005, p. 16-17). Dentro dessa perspectiva, há mudanças significativas, e, a partir de então, passa-se a escrever também para o universo infantil.

Essas histórias iniciam sua circulação por toda a França, e, em seguida, para os demais países, com o título de conto de fadas. Mesmo trazendo esse rótulo, grande parte dessa coletânea não apresenta fadas, “são apenas contos maravilhosos, por existirem em um espaço maravilhoso, isto é, fora da realidade concreta” (COELHO, 1985, p.68-69). Esses livros, *a priori*, parecem ser de uma linguagem simples, por ser para crianças, porém é na simplicidade que apresentam sua complexidade.

Para se entender toda a complexidade dos contos de fadas, busca-se conhecimento da confluência literatura-psicanálise, sendo que o nome de destaque nessa trajetória é o de Bruno Bettelheim (1980), o qual apresenta que “o modelo psicanalítico da personalidade humana, os contos de fadas transmitem importantes mensagens à mente consciente, à pré-consciente, e à inconsciente, em qualquer nível que esteja funcionando no momento” (p. 14). Percebem-se nos dizeres apresentados os contos de fadas como forma de dar ao cérebro as mensagens necessárias para a formação do pensamento da criança, de modo a trabalhar a imaginação e, por meio de

metáforas, comparações e símbolos, construir as bases de suas memórias. Nesse sentido, segundo Bettelheim (1980), os contos de fadas conseguem atingir o mais profundo da construção psíquica humana, pois adentram o local no qual a criança consegue interagir com seu emocional. A forma com que os contos de fadas são construídos acaba por abarcar as pressões internas mais severas vividas pelo universo infantil em seu inconsciente. Passa a se ver nos problemas das histórias narradas e suas possíveis soluções, trazendo para si exemplos de soluções temporárias e permanentes em sua memória.

A literatura infantil que, desde o século XVII, já vinha sendo difundida por toda a Europa, somente encontra espaço na produção literária brasileira em fins do século XIX, momento no qual aconteciam no Brasil grandes transformações em sua sociedade, culminando com a Proclamação da República (1889). Na Europa, os clássicos, vindos da oralidade, foram reescritos para crianças, já no Brasil, não há essa adaptação direta. O que há é o recurso ao acervo europeu, no sentido que este já havia assumido a condição de literatura para crianças (ZILBERMAN, 2005). Em relação à literatura infantojuvenil no Brasil, segundo Coelho (1985), Monteiro Lobato foi o divisor de águas. Ele rompeu com as convenções estereotipadas e abriu as portas para as novas ideias e formas que o século XX exigia.

Ligia Cademartori (1986) situa a real situação da literatura infantil e adentra a realidade da moda na década de 1980, no Brasil, em que houve um *boom* na literatura infantil brasileira. Para Cecília Meireles (1984), Literatura Geral e Literatura Infantil são uma mesma Literatura, o difícil é fazer uma delimitação entre o que se possa considerar exclusivo do universo infantil. Apesar de que essa delimitação, geralmente, é feita pela própria criança. A visão defendida por Cecília Meireles também é apreciada e reivindicada por outros autores teóricos que estudam sobre o universo infantojuvenil.

Tendo como foco essa apreciação sobre o *status* da literatura infantil e juvenil, percebe-se que, segundo Ligia Cademartori (1986, p. 8), os “trabalhos de vertente psicanalítica, sociológica, pedagógica têm mostrado que a literatura para criança não é tão inócua assim, e que há algo de sério no reino encantado das histórias infantis”. Dessa forma, a autora apresenta que vários estudiosos da literatura infantil e juvenil acreditam que nem todas as obras destinadas à criança realmente são, porém, faz-se necessário compreender que quem escreve livros para crianças, geralmente, são adultos, e com isso há um vazio entre autor e leitor que provoca questionamentos “que se aprofundam quando se considera o lugar de dependência da criança no mundo social” (CADEMARTORI, 1986, p. 8-9). Nesse sentido, nem tudo o que se apresenta como obra destinada à criança realmente pode ser considerado como sendo.

Para Alice Áurea Penteado Martha (2011), quando se fala em literatura destinada ao público juvenil, o reconhecimento do estatuto artístico dado, em especial na década de 1970, à literatura infantil, teve influências decisivas para se compreender os espaços no que diz respeito à relação entre traços específicos de uma literatura juvenil, ou aquelas que estão destinadas às crianças e a literatura destinada a adultos.

Nesse sentido, Nelly Novaes Coelho (1985) apresenta que algumas obras nascidas como leituras destinadas aos adultos no Brasil do século XIX acabaram por conquistar o público jovem. Devido a esse motivo, foram traduzidas e adaptadas, e “com o tempo tais obras transformaram-se em *clássicos infantis* ou *juvenis*” (COELHO,

1985, p. 109). Essa situação pode ser analisada à luz da psicologia, que explica que, para uma história realmente prender a atenção de uma criança ou adolescente, ela deve despertar-lhe a curiosidade, de forma a enriquecer sua vida, estimulando sua imaginação, o que auxilia na formação de seu intelecto, tornando, assim, claras suas emoções, o que permite que a criança e o adolescente passem a harmonizar suas ansiedades e suas aspirações, por meio do reconhecimento de suas dificuldades, oportunizando possíveis soluções aos problemas que os afligem (BETTELHEIM, 1980). Entende-se, nesse sentido, o motivo da grande importância dos contos de fadas, pois estes despertam o interesse tanto em leitores infantis, juvenis, quanto em adultos, sendo que podem ensinar um pouco sobre as condições específicas da vida atual movida pela realidade do que se vive socialmente e suas implicações.

Nesse sentido, tanto a criança quanto o adolescente estão expostos às condições socioculturais e políticas da sociedade em que vivem e, devido a isso, certamente estarão aptos a aprender e a enfrentar as condições que lhe são próprias, desde que seus recursos interiores o permitam. Assim, dentro da concepção de literatura infantil, o leitor será sempre a chave mestra que direcionará essa Literatura.

4 Fita Verde no Cabelo (Nova Velha Estória), João Guimarães Rosa - possibilidade de interpretação

Fita Verde no Cabelo (Nova velha estória), de João Guimarães Rosa, conto clássico da Literatura Infantojuvenil brasileira, foi vencedor do Prêmio Jabuti de melhor ilustração e melhor produção editorial, pela Câmara Brasileira do Livro. A obra é considerada uma leitura moderna, uma paráfrase do *Chapeuzinho Vermelho* de Charles Perrault e dos Irmãos Grimm, que também faz intertextualidade com *Chapeuzinho Amarelo* (Chico Buarque de Holanda), entre outros. João Guimarães Rosa nasceu em Cordisburgo (Minas Gerais), em 27 de junho de 1908. Faleceu em 19 de novembro de 1967, no Rio de Janeiro, três dias depois de admitido solenemente à Academia Brasileira de Letras. Autor de *Corpo de Baile* (ciclo novelesco), 1956 e *Grande Sertão: Veredas* (romance), 1956; *Sagarana* (contos), 1946; *Primeiras Estórias*, 1962; *Tutaméia: Terceiras Estórias*, 1967; *Estas Estórias* (póstumo, 1969), entre outras.

Suas obras enquadram-se na terceira fase do Modernismo brasileiro e se impõem como um marco na evolução da literatura produzida no Brasil. Os textos regionalistas até então costumavam abordar os problemas brasileiros de uma maneira superficial, transportando para a literatura diversos preconceitos (BOSI, 2006). Com Guimarães Rosa, muda-se o foco desse regionalismo paisagístico e passa a dar maior ênfase ao ser humano em conflito com o ambiente e consigo próprio. As personagens de suas obras, nesse sentido, revelam tanto suas particularidades regionais quanto sua dimensão universal, ou seja, o que elas têm em comum com o restante da humanidade.

Todas as obras de Guimarães Rosa são construídas a partir de uma linguagem polissêmica, repleta de palavras que nos remetem a plurissignificados. Um dos aspectos responsáveis por esse universo de significações está relacionado ao hibridismo de gêneros. Para Guimarães Rosa, não há fronteiras entre os gêneros, principalmente entre a prosa e a poesia. Mesmo suas obras sendo em prosa, estas apresentam ao leitor características que, na maioria das vezes, são consideradas

próprias da poesia, tais como rimas, figuras de palavras, aliteraões, onomatopeias, entre outras.

No dizer de Alfredo Bosi (2006, p. 430), nesse sentido, após a leitura da obra de Guimarães Rosa, “começou-se a entender de novo uma antiga verdade: que os conteúdos sociais e psicológicos só entram a fazer parte da obra quando veiculados por um código de arte que lhes potencia a carga musical e semântica”. Além desse hibridismo, outro aspecto presente em suas obras é a inovação da linguagem, que está marcada pela influência de falares populares e regionais. Todo esse processo unido à sua erudição permitiu a criação de inúmeros vocábulos (neologismos) a partir de arcaísmos e palavras populares, invenções e intervenções semânticas e sintáticas. Rosa utiliza-se de uma linguagem criativa que explora a sonoridade das palavras, incorpora a fala regional, cria termos, adaptando expressões de outras línguas.

No conto em análise, Guimarães Rosa aborda a questão da realidade no cotidiano de uma menina que passa a adolescência, ainda com pouco juízo, perfazendo a trajetória de suas fantasias até a perda da avó. O ato da leitura implica numa plurissignificação por meio de palavras e temas, que transmite ao leitor, no decorrer da leitura do conto, um caleidoscópio de possibilidades. Uma das possibilidades de interpretação de leitura desse conto pode ser o conhecimento e entendimento que a menina tem da morte, fatos que apontam para a passagem da infância à maturidade.

A história acontece em uma aldeia em algum lugar, nem maior nem menor, tal local não foi definido, talvez, por se tratar de todos os lugares ou um em específico, representando a coletividade do existir, pois todos, e qualquer um, em qualquer lugar, podem se identificar com o espaço dessa história. O narrador do conto em análise está na terceira pessoa do singular e não participa dos eventos narrados, mas tem total conhecimento do que se passa na cabeça das personagens. A focalização se na ótica da personagem principal: Fita-Verde. As outras personagens presentes no conto são: velhos e velhas, homens e mulheres, meninos e meninas, a mãe de Fita-Verde, a avó de Fita-Verde, os lenhadores, e o lobo, que não participa dos eventos narrados, mas de uma forma subjetiva está presente no conto.

A personagem principal, uma meninazinha chamada Fita-Verde, um dia sai da aldeia e vai à casa de sua avó a mando de sua mãe. A menina escolhe o caminho mais longo. Ela demora a chegar à casa de sua avó, e quando chega percebe que a avó está doente. Além disso, tem a percepção de ter perdido no caminho *sua grande fita verde*. O autor mostra, dessa maneira, de forma sutil, a passagem dos anos: a menina que perde seu laço de fita, simbolizando a passagem da infância à adolescência. Essa passagem faz com que a menina deixe de olhar o mundo com a ingenuidade de uma criança e passe a perceber o tempo perdido, gasto com as ninharias do viver, sem ter dado o devido valor ao que realmente lhe era importante. Com isso, a menina passa a perceber a realidade da efemeridade do existir, e dos desafios que a vida lhe oferece (a avó está doente, prestes a morrer).

Em meio a esse turbilhão de sentimentos envolvidos com as novas etapas que lhe são apresentadas, Fita-Verde se exaspera e grita que tem medo do lobo, como se com isso pudesse mudar sua realidade. O lobo não mais representando apenas os medos e anseios presentes no mais profundo do ser da personagem enquanto criança, tal como foi apresentada no conto do *Chapeuzinho Vermelho*, mas passando a encarnar a

realidade, tornando-se metáfora de todos os problemas até então desconhecidos, dos quais agora a menina toma consciência, entendendo que o mundo é uma grande floresta e que todos esses problemas jogados no existir, como tropeços para a menina, estão simbolizados na figura do lobo.

O tema da passagem da infância à adolescência (maturidade) pode estar correlacionado já com o título, que apresenta uma fita verde no cabelo, sendo que a fita transmite a ideia de pureza, menina/adolescente, e o verde como algo que não é maduro, que está ainda em flor não desabrochada. Interessante como o autor trabalha com a passagem do nome *Chapeuzinho Vermelho* (*Capinha Vermelha*), que na versão de Charles Perrault, juntamente com a avó, foi comida pelo lobo, para *Fita Verde*, que se depara com a morte de sua avó, como se ele quisesse mostrar a passagem da criança à adolescência, modificando a forma como o ser encara essa mudança. De todas as leituras possíveis desse conto, uma delas está correlacionada ao fato de que Fita-Verde encarna o papel do ser que busca descobrir-se, e, em meio a isso, descobre fatos e significados até então desconhecidos. Ao mesmo tempo em que faz um autoconhecimento também anseia por descobrir formas de vencer o lobo, que, em todo momento, se apresenta em seu caminho.

5 Proposta para a recepção de Fita Verde no Cabelo (Nova Velha Estória)

Pensar a proposta de Jauss (1994) quanto à recepção da obra em análise na época de sua publicação envolve entender os aspectos apontados pela Sociologia da Leitura, os quais irão pontuar as características de quem a produziu, a época em que foi lançada e divulgada, o suporte pelo qual chegou ao público, e quem era esse público consumidor, sua situação sociocultural e política, entre outros requisitos. A primeira vez que o conto *Fita Verde no Cabelo: Nova Velha Estória* circulou foi no jornal *O Estado de S. Paulo*, em 8 de fevereiro de 1964.

Analisando essa apresentação pelo viés da Estética da Recepção e da Sociologia da Leitura, observa-se que, mesmo sendo um livro de linguagem infantojuvenil, representando uma releitura de um conto de fadas, geralmente destinado a crianças, a recepção inicial foi feita por adultos, leitores habituais do jornal. Observando a data da publicação no jornal e entendendo o contexto histórico-político-cultural de 1964, lembrando que, entre o contexto geral político que acontecia no Brasil neste ano, estava o golpe militar que ocorreu em março e que provocou conturbação no nosso cenário político da época. Imagine, então, um jornal de grande circulação publicar um texto iniciando com “Era uma vez”, em um suporte (jornal) onde esse tipo de linguagem não era tão convencional.

O segundo momento de recepção da obra ocorreu em 1992, momento no qual o conto foi publicado no livro *Ave Palavra*, ganhando, em seguida, edição própria da editora *Nova Fronteira*, com ilustrações de Roger Mello, chegando ao público consumidor ao qual se destina. Historicamente, em 1992, o Brasil enfrentava uma situação política crítica, ou seja, crise de popularidade do, então, presidente Fernando Collor, que sofria nesse período severas acusações de corrupção no governo, que culminou com seu *impeachment*. Nesse sentido, consegue-se inferir entendimento de que, no que tange ao processo de construção de sentido de um determinado texto

literário no decorrer da história, segundo a quarta tese de Jauss (1994), ou seja, sofrerá influência de significação a partir da recepção feita pelo leitor em sua época, desde que atenda à reconstrução do horizonte de expectativa do momento em que foi escrita e recebida, havendo compreensão das perguntas para a qual a obra foi à resposta.

Para a recepção da obra em análise, faz-se necessário que o leitor tenha certa experiência, o que pressupõe seu saber prévio, suas experiências de leitura e de vida, que despertarão expectativas frente ao texto literário, conforme a segunda tese de Jauss (1994). Nesse sentido, há algumas premissas de leitura para que haja a recepção da obra *Fita Verde no Cabelo (Nova velha estória)* por parte do seu leitor. Dessa forma, há algumas pontuações importantes para que o processo de leitura aconteça. Por se tratar de uma linguagem diferenciada (conluio de prosa e poesia), para que surja o efeito necessário, mesmo que o livro contenha ilustrações, o leitor, que tanto pode fazer a leitura para si ou para outros, precisa já ter sido alfabetizado, ou seja, que já reconheça as letras, sons, palavras, imagens e consiga criar com elas significações.

Outro aspecto a ser observado é a verificação acerca do que o leitor já leu, ouviu, assistiu, ou sabe a respeito do conto de fadas *Chapeuzinho Vermelho*, de Charles Perrault, ou dos Irmãos Grimm, ou ainda *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque, entre outras versões, para poder mostrar seu conhecimento prévio do assunto, sua predição a respeito do que irá ler, e para que possa despertar e mudar no aluno o horizonte de expectativa da obra que lhe será apresentada.

Será necessário apresentar ao leitor conhecimento acerca de João Guimarães Rosa e seu jeito de compor seus contos e demais obras, para que possa diagnosticar a linguagem utilizada por este para a facção do conto. A verificação dos significados das palavras utilizadas por Rosa, as metáforas e símbolos presentes na obra, a musicalidade e as inferências do leitor, entre outras, também estão presentes da lista de requisitos para uma boa leitura.

Em se tratando de trabalhar a análise deste conto, há a possibilidade do professor ou mediador de leitura auxiliar a recepção desta obra por parte dos leitores. Nesse sentido, poderá demonstrar como foi a recepção da obra *Chapeuzinho Vermelho* à época em que foi publicada inicialmente, mostrando a diferença entre a recepção da época e porque a necessidade de releituras. Por exemplo, na história de Perrault, no final, tanto a avó quanto Chapeuzinho Vermelho são devoradas pelo lobo, e um século depois os Irmãos Grimm reescrevem as histórias compiladas por Perrault com um novo final para Chapeuzinho Vermelho e sua avó. Ambas são devoradas pelo lobo, porém, quando o lobo está dormindo, um lenhador chega a tempo de cortar a barriga do bicho, salva as duas e põe pedras no lugar delas, e quando o lobo acorda, ao levantar da cama não aguenta o peso das pedras e cai, morrendo por causa da queda.

Desse modo, há ainda como se trabalhar a intertextualidade entre as várias releituras da obra inicial, e como é, na atualidade, a relação dos temas abordados nas releituras feitas por vários autores de formas diferenciadas, e ainda como esses temas se comunicam com o cotidiano das pessoas. Ao se trabalharem tais temas e formas de recepção de leitura, haverá um diálogo com a sétima tese de Jauss (1994), que trata da função social da literatura, ou seja, momento no qual a experiência literária contida no leitor se manifesta no horizonte de expectativa deste em sua vida cotidiana (prática), auxiliando na formação de seu entendimento sobre os conhecimentos de mundo.

Todas essas informações de recepção podem ser trabalhadas pelo professor, mediador de leitura, ou quem estiver interagindo com a mediação entre a obra e os leitores. Essas informações serão apresentadas antes mesmo de adentrar a obra apresentada. Para auxiliar ao leitor, também pode ser mencionado acerca de gêneros textuais, mais especificamente sobre o conto, explicando que este “é a designação da forma narrativa de menor extensão e se diferencia do romance e da novela não só pelo tamanho, mas por características estruturais próprias” (SOARES, 1989, p. 54). Mostrar ainda que esse gênero textual traz suas especificidades como “unidade de tempo, de lugar e de ação; que lida com um só elemento: personagem, acontecimento, emoção e situação” (GOTLIB, 1998, p. 59). Essa seria, talvez, a forma mais simples de mostrar o que é o gênero conto, tendo ainda outras possibilidades, mais complexas, cabendo ao mediador de leitura utilizar a que for mais eficiente, para explicar sobre tal gênero textual aos leitores.

Após ter instrumentalizado os leitores acerca do autor, do gênero e sua composição, adentrar a obra a ser analisada. Pedir que façam uma leitura silenciosa e, em seguida, abrir discussão para que possam inferir acerca do impacto que a obra lhes causou. Deixar livre para que comentem sobre o estranhamento que a linguagem de Rosa, *a priori*, pode ter causado neles. Se acaso não tiverem compreendido muito bem na primeira leitura que fizeram, pedir um voluntário, ou vários, para que leiam em voz alta, para que percebam a oralidade por detrás das construções das palavras e frases de Rosa. Pedir que comentem a respeito do efeito que a obra lhes causou. Inquirir a respeito dos possíveis temas que os leitores, alunos etc. conseguem observar na obra. Caso seja nítido para eles o tema da morte, pedir que falem a respeito. Pedir que mostrem outros temas e que conversem sobre estes.

Após terem discutido, interpretado e esmiuçado a obra em análise, pedir que, em grupos, elaborem uma nova versão desta, em forma de conto, para que exponham em um jornal ou outro meio de veiculação, tendo como possíveis leitores alunos da escola na qual estudam e/ou demais pessoas da comunidade. Essas são apenas algumas propostas que podem ser trabalhadas a partir da recepção deste conto de João Guimarães Rosa, havendo ainda uma pluralidade de possibilidades, cabendo ao professor, ao mediador de leitura, ser capaz de mediar, orientar as leituras e acompanhar o leitor nos primeiros passos rumo ao saber, valorizando sempre a criticidade do aluno/leitor acerca de tudo o que lhe é mostrado.

6 Considerações finais

Com a produção deste artigo, verificou-se que o leitor, historicamente, passa a ter papel de destaque, tornando-se peça fundamental no processo de aquisição do saber a partir de estudos da Sociologia da Leitura e da Estética da Recepção (Hans Robert Jauss), que o colocam em local apropriado dentro do processo de formação de leitura. A partir das teses apresentadas por Jauss foram feitas pontuações a respeito da proposta para a recepção do conto *Fita Verde no Cabelo (Nova velha estória)*, de João Guimarães Rosa, que é considerada uma obra destinada ao público infantojuvenil.

Foi feita uma breve explanação a respeito da literatura infantojuvenil e sua importância no processo de recepção por parte do leitor. Ao se buscar historicamente a

constituição deste termo literário literatura infanto-juvenil, deparou-se com o fato de que em seu início essa literatura era rotulada apenas como sugestiva, por trazer aos leitores imagens/desenhos e historinhas repletas do maravilhoso, aparentemente simples e sem muita importância para a formação do leitor. A partir de estudos e pesquisas acerca desta literatura voltada para a criança, focalizando a formação do leitor, desde sua base inicial, sua fase de oralidade, percebeu-se que até mesmo os contos rotulados como conto de fadas traziam em si temas e suportes importantíssimos para a formação do leitor, pois, de forma lúdica, mexiam com o subconsciente destes.

Sugeriram-se algumas formas de se trabalhar o conto de Guimarães Rosa, mostrando que, além desta releitura da obra de Perrault, existem ainda outras de outros autores, e que caberá ao professor ou educador pesquisar para mostrar aos alunos e leitores possíveis similaridades e diferenças entre uma e outra.

Nesse sentido, a pretensão deste estudo foi a de demonstrar que, apesar das obras de Guimarães Rosa terem sido escritas em um determinado contexto histórico-sociocultural, ainda na atualidade causam estranhamento por parte do leitor, o que possibilita o crescimento de horizontes de possibilidades dentro do desenvolvimento do processo de formação do leitor. Isso foi atingido, por exemplo, a partir da linguagem polissêmica de Rosa, transmitida por pura poesia. A princípio pode causar certo estranhamento ao leitor, porém, a partir de uma segunda leitura do conto, em voz alta, percebe que se trata de pura poesia em tom oral. Além disso, os temas, que são carregados de grande e vasta carga semântica, possibilitando várias leituras.

O presente trabalho traz apenas algumas possibilidades de considerações, pois como toda obra é considerada viva e está em estado de modificação constante, quem lhe dará o sentido, preenchendo as lacunas deixadas no texto, é o leitor, responsável por completar a obra.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Trad. Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 2006.

CADEMARTORI, Ligia. *O que é literatura infantil*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. 5. ed. São Paulo: Nacional, 1976.

COELHO, Nelly Novaes. *Panorama histórico da literatura infantil-juvenil: das origens Indo-europeias ao Brasil contemporâneo*. 3. ed. São Paulo: Quíron, 1985.

ESCARPIT, Robert. *Hacia una sociologia del hecho literario*. Madrid: Edicusa, 1974, p. 11-43.

GOTLIB, Nádía Battell. *Teoria do conto*. 8. ed. São Paulo: Ática, 1998.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

MARTHA, Alice Áurea Penteadó. Temas e formas da narrativa juvenil brasileira contemporânea. *Anais do SILEL*, Uberlândia, v. 2., n. 2, EDUFU, 2011.

MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

ROSA, João Guimarães. *Fita verde no cabelo (Nova velha estória)*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SOARES, Angélica. *Gêneros literários*. São Paulo: Ática, 1989.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da Literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

ZILBERMAN, Regina. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

Tecer para compreender: educação, cultura e literatura na complexidade do mundo

Weave to understand: education, culture and literature in the world complexity

Mariane Moser Bach

Licenciada em Letras-Português e Inglês e mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ).

E-mail: mariane.bach@gmail.com

Resumo: O presente estudo ocupa-se em refletir sobre a Teoria da Complexidade e suas implicações para os entendimentos construídos no âmbito da educação, da cultura e do ensino de literatura. Para tanto, utilizou-se de pesquisa bibliográfica, tendo como base os estudos de Morin (2003; 2004; 2006; 2011), Martinazzo (2016) e Santomé (1998). Como principais resultados, aponta-se que a humanidade, ao mesmo tempo em que produziu avanços extraordinários nos campos técnico e científico, também produziu grandes desastres e cegueiras, utilizando-se da mesma racionalidade, a qual fragmentou o conhecimento. Morin aponta, então, a necessidade de uma reforma do pensamento, pois há inadequação entre os saberes fragmentados e os problemas cada vez mais multidisciplinares e planetários. A reforma do pensamento caminha em direção à percepção da complexidade e multiculturalidade do mundo em que vivemos, e reconhece na literatura um grande potencial de retratar a condição humana. Ao mesmo tempo, o paradigma da complexidade traz contribuições importantes para o ensino de literatura, mostrando seu potencial interdisciplinar e apontando a necessidade de este ser contextualizado, participativo, pertinente. Por fim, ressalta-se que a educação é imprescindível para essa reforma do pensamento, assim como reformar o pensamento é imprescindível para continuar educando.

Palavras-chave: Complexidade. Cultura. Ensino. Interdisciplinaridade. Literatura.

Abstract: This study focuses on reflecting on the Theory of Complexity and its implications on the understandings built in the field of education, culture and literature teaching. For this, we used bibliographic research, based on the studies of Morin (2003; 2004; 2006; 2011), Martinazzo (2016) and Santomé (1998). As main results, it is pointed out that humanity, while producing extraordinary advances in the technical and scientific fields, also produced great disasters and blindness, using the same rationality, which fragmented knowledge. Morin discusses the need for a thought reform, as there is inadequacy between fragmented knowledge and increasingly multidisciplinary and planetary problems. The thought reform goes towards the perception of the complexity and multiculturalism of the world in which we live, and recognizes in literature a great potential to portray human condition. At the same time, the complexity paradigm brings important contributions to literature teaching, showing its interdisciplinary potential and pointing out the need for being contextualized, participative, and pertinent. Finally, it is emphasized that education is indispensable for this thought reform, just as reforming thought is essential for continuing education.

Keywords: Complexity. Culture. Teaching. Interdisciplinarity. Literature.

1 *Considerações iniciais*

Para o pensador francês, Edgar Morin (2003), cujo olhar sempre vê além do óbvio, definir o gênero *Homo* como *sapiens*, isto é, um ser racional e sábio, é uma ideia no mínimo pouco racional e sábia. Segundo o autor, caberia melhor a definição de *Homo sapiens demens*, pois o humano tem em si uma grande cota de loucura, que preenche o ser e o mundo com paixões, cóleras, poesia, delírio, mitos, deuses, rituais. A nossa vida comporta contradições, esferas opostas, complementares e necessárias, tais como ordem e desordem, singularidade e pluralidade, sabedoria e loucura, prosa e poesia. Compreender isso é um passo para o diálogo, para o entendimento sobre si mesmo e sobre o outro.

No entanto, tal compreensão ainda caminha a passos lentos, pois necessita de uma visão complexa da vida humana e do mundo, que, por sua vez, exige uma reforma de pensamento, como aponta Edgar Morin (2003), com vasta obra dedicada à Teoria da Complexidade. De acordo com o autor, há uma crescente inadequação entre os saberes separados, compartimentados em disciplinas, e as realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, globais, planetários. Desse modo, ao mesmo tempo em que são notáveis, especialmente a partir do século XX, os avanços da ciência e da tecnologia, a humanidade também produziu e continua a produzir grandes cegueiras.

Considerando isso, o presente trabalho ocupa-se em refletir sobre a Teoria da Complexidade e suas implicações para a educação, a cultura e o ensino de Literatura. Para atingir esse objetivo, é realizada uma pesquisa bibliográfica, que tem como base os estudos de Morin (2003; 2004; 2006; 2011), Martinazzo (2016) e Santomé (1998). Sendo assim, busca-se a compreensão do objeto de pesquisa pela interpretação dos sentidos produzidos pela leitura dos textos validados pela comunidade científica. Este trabalho reconhece seu caráter limitado e provisório, mas procura inserir-se no debate da questão, a fim de ampliar o diálogo sobre o assunto proposto.

2 *Da fragmentação do conhecimento à racionalidade complexa*

Ao longo da História, a humanidade construiu uma imensurável quantidade de conhecimentos sobre as mais diversas categorias do mundo da vida, quer dizer, saberes míticos, religiosos, folclóricos, técnicos, linguísticos, filosóficos, científicos etc., os quais se ampliaram e se modificaram no curso do tempo. Ademais, a compreensão do ser humano sobre o seu próprio modo de operar a razão e construir esses conhecimentos não permaneceu a mesma nesse percurso. Isso, por sua vez, inspirou o projeto de ser humano e de sociedade desejado em cada época e, por conseguinte, a educação.

A ideia de um saber unitário, que pudesse explicar o mundo natural e humano, é antiga, originando-se ainda dentro de uma consciência mítica e preservando-se durante a passagem para a consciência racional. O currículo organizado em disciplinas já existia na tradição grega e medieval e a unidade do conhecimento foi o princípio organizador de muitos destes currículos, cuja educação deveria garantir o desenvolvimento da pessoa com uma formação integral (BRASIL, 2013).

A partir da Modernidade, no entanto, o homem passa a enxergar a realidade por meio de um olhar cada vez mais científico, tratando a existência humana com crescente objetividade, substituindo um saber unitário pela ascensão das ciências em suas especialidades, em um processo de fragmentação do conhecimento. A obra *O discurso do método* de René Descartes (1985) é considerada um marco na fundação do pensamento moderno, segundo a qual a verdade está nas ideias claras e distintas de um sujeito racional sobre um objeto, que pode ser mensurável a partir de um método, o que inclui dividir as dificuldades em partes e decompor o todo em vários elementos. Nessa perspectiva, o conhecimento serve para o homem possuir e dominar a natureza.

Além da Revolução Científica, esse é o momento histórico de ampliação da especialização do trabalho, que culminará mais tarde na Revolução Industrial. Conforme Santomé (1998), o crescimento da industrialização, o avanço das tecnologias, o avanço do modelo capitalista e os processos de transformação das sociedades agrárias são fatores que estão também relacionados com a divisão do conhecimento em disciplinas. “As indústrias necessitavam urgentemente de especialistas para enfrentar os problemas e objetivos específicos de seus processos de produção e comercialização” (SANTOMÉ, 1998, p. 47), de modo que surgiram muitas especialidades e subespecialidades. Esse foi um momento importante para a consolidação da figura do especialista, aquela pessoa que sabe muito de um campo científico cada vez mais delimitado.

Por outro lado, a partir do século XX, é crescente o entendimento de que a superespecialização do conhecimento também gera problemas, ou, pelo menos, não consegue mais dar sustentação à resolução das questões do nosso mundo atual, ao não permitir uma compreensão razoável das mesmas. O problema da fragmentação do conhecimento consiste, desse modo, na divisão das áreas do saber em disciplinas tão particularizadas e isoladas umas das outras, uma vez que elas são afastadas da existência concreta do homem, buscando verdades fechadas sobre si mesmas.

De acordo com Santomé (1998, p. 45),

a complexidade das sociedades nas quais vivemos, a interligação entre as diferentes nações, governo, políticas e estruturas econômicas e sociais, levam a análises também mais integradas, nas quais devem ser consideradas todas as dimensões de forma inter-relacionada, integrada.

Sendo assim, a complexidade do mundo humano exige, a cada dia, um olhar também mais complexo sobre ela. Grande parte do desenvolvimento deste olhar acontece na escola, que abre janelas para ver o mundo. Portanto, uma prática de sala de aula que se sustente por uma racionalidade complexa se faz necessária, a fim de promover a construção de um conhecimento menos fragmentado e mais significativo para o indivíduo e a sociedade. Desse modo, “é preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto” (MORIN, 2004, p. 89).

A complexidade, por esse viés, configura um mundo formado por um conjunto de “emergências e ambivalências, ordem/desordem, acaso e necessidade, riscos e

incertezas, singularidade/pluralidade, de diferentes matizes, constituições e grandezas” (MARTINAZZO; BARBOSA, 2016, p. 21), que se entrelaçam no tecido da realidade fenomênica, apresentando-se como um desafio à nossa razão, que necessita de códigos de leitura e interpretação adequados para a sua compreensão (ibidem).

O pensamento complexo tem sido traduzido para o contexto escolar sob os princípios pedagógicos da multidisciplinaridade, transdisciplinaridade e, mais comumente, da interdisciplinaridade, termo que aparece com frequência nos documentos que regem e orientam a educação do país neste século XXI, nos quais são fomentadas abordagens que buscam ampliar diálogos entre os componentes das áreas do saber, por meio de práticas pedagógicas focadas na interdisciplinaridade, na contextualização e na integração curricular.

Pensa-se que por meio de uma perspectiva interdisciplinar da educação o aluno terá potencializada sua capacidade de estabelecer conexões entre os conteúdos de uma disciplina e outra, entre a teoria e a prática, bem como uma maior consciência sobre o lugar que ocupa no planeta, enquanto indivíduo, espécie e ser social. E, ainda, espera-se que eleve sua capacidade de detectar, analisar e enfrentar os problemas que ultrapassam os limites de uma disciplina. O ensino interdisciplinar, portanto, visa relacionar os saberes de maneira que o aluno possa conhecer e situar-se no mundo de maneira mais abrangente e contextualizada. Edgar Morin acredita que “um pensamento capaz de não se fechar no local e no particular, mas de conceber os conjuntos, estaria apto a favorecer o senso da responsabilidade e o da cidadania. A reforma do pensamento teria, pois, consequências existenciais éticas e cívicas” (2004, p. 97).

Dessa forma, percebe-se que falar em interdisciplinaridade não é tratar apenas de organização científica, mas, para além disso, é ultrapassar essa questão e provocar mudanças nas estruturas institucionais, nas relações de ensino, na relação escola-universidade-sociedade e no projeto educacional que idealizamos, isto é, aquilo que esperamos da formação do sujeito. Nesse sentido, conforme Santomé(1998, p. 45),

também é preciso frisar que apostar na interdisciplinaridade significa defender um novo tipo de pessoa, mais aberta, flexível, solidária, democrática e crítica. O mundo atual precisa de pessoas com uma formação cada vez mais polivalente para enfrentar uma sociedade na qual a palavra mudança é um dos vocábulos mais frequentes e onde o futuro tem um grau de imprevisibilidade como nunca em outra época da história da humanidade.

Edgar Morin (2011) aponta que o conhecimento tem pertinência quando contextualizado, ao contrário da tendência dominante, a partir de qual a relevância do conhecimento se manifesta por meio da especialização e da abstração. A especialização abstrata retira o objeto de seu meio e coloca em questionamento a sua validade. O conhecimento fragmentado, mecanicista e reducionista não toma os problemas do mundo a partir de uma visão multidimensional, e, como consequência, surgem soluções que são problemas, criações que destroem. Para Morin (2004), a incapacidade de visualizar o contexto planetário torna a inteligência irresponsável e inconsciente.

Vivemos em uma era planetária e, portanto, é necessário nos situarmos nesse contexto planetário. Trata-se de um infinito diálogo do todo para as partes, da parte para o todo. Isto coloca um problema essencial e universal para todo cidadão: como conseguir acesso às informações sobre o mundo e como articulá-las e organizá-las. Disso trata a interdisciplinaridade, que busca a interação entre dois ou mais conhecimentos (disciplinas), para compreender o objeto sob uma ótica multifacetada, inter-relacionada e contextualizada.

Além disso, para encarar as questões do mundo humano em sua complexidade, é necessário perceber-se como um ser humano também complexo, isto é, que se compreende como corpo e mente, como pensamento e sentimento, como ser social e, também, singular. A escola tem um papel fundamental para o desenvolvimento dessa consciência nos alunos, com implicações no seu entendimento sobre humanidade, cultura, conhecimento, sociedade, diversidade, ética, cidadania, enfim. Os sentidos construídos sobre essas poucas palavras aqui elencadas são a base formativa do sujeito. E cabe ressaltar que o conhecimento não existe fora do ser humano. Um livro não faz nada sozinho, alguém precisa lê-lo e incorporá-lo. Por isso que ensinar não se trata apenas de transferir informações, mas de desenvolver competências e habilidades para trabalhar com o conhecimento e torná-lo pertinente.

3 Educação, cultura e literatura na complexidade do mundo

A Modernidade, influenciada pelo pensamento cartesiano, fez uma aposta no poder ilimitado da razão para trazer a felicidade e o progresso à humanidade, separando categorias como o corpo e a alma, o sentir e o pensar, a fim de estabelecer um sujeito absoluto, para quem o outro já aparecia como um objeto de sua consciência. Assim, conforme o pensamento moderno, o humano é, sobretudo, um ser que raciocina, e cujo conhecimento possibilita a transformação da natureza e a projeção de um mundo melhor. E, infelizmente, em nome de um ideal do que é ser humano, as páginas da História foram sujas com o sangue de muitas culturas consideradas inferiores pelo simples fato de serem diferentes.

É a partir do século XX, com a tomada de consciência dos problemas do projeto moderno, que autores como Edgar Morin (2003; 2004; 2006) nos ajudam a entender que o humano não é apenas um ser que raciocina, com base em ideias claras, distintas e ordenadas, mas que de mesmo modo é um ser que sente, que padece de loucuras e paixões, que cria tanto quanto destrói e que, provavelmente, possui mais incertezas que certezas.

Todo homem carrega em si a cultura que o humanizou, que o possibilitou ser membro de uma comunidade, permitindo a ele, também, construir suas marcas na tradição. Assim,

a cultura está representada no conjunto das características humanas de uma pessoa, de um povo ou de uma nação. Ela simboliza a maneira de sentir, perceber, pensar e valorizar que se expressa na nossa linguagem, nas nossas crenças, artes, normas morais e éticas. (MARTINAZZO; BARBOSA, 2016, p. 24).

Ainda conforme os autores (ibidem), a contemporaneidade pode ser definida como complexa e multicultural, termos complementares e recursivos. Diz-se multicultural, pois o mundo é um mosaico de culturas, sinônimo, portanto, de diversidade cultural.

Morin define que vivemos em uma era planetária, que “constituiu e desenvolveu uma realidade transcultural que associa as diferentes culturas em uma cultura mundial simultaneamente una e diversa” (MORIN, 2013 *apud* MARTINAZZO; BARBOSA, 2016, p. 26). Segundo esses autores, a diversidade de culturas do nosso planeta sofreu uma verdadeira mestiçagem genética e cultural, por força de processos de globalização, mobilidade e comunicação.

Um exemplo muito atual dessa realidade é a questão dos refugiados, pessoas que são obrigadas a cruzar fronteiras por motivos de guerra, perseguição, fome ou violência. Conforme dados da Organização das Nações Unidas (2018), o ano de 2017 registrou mais de 68,5 milhões de pessoas refugiadas (mais da metade delas são crianças), dado que revela um crescimento de mais de 50% do número de refugiados nos últimos dez anos e coloca esse fenômeno com uma tendência global contemporânea. Lidar com essa realidade, certamente, exige uma racionalidade aberta a compreender a complexidade da situação, para criar soluções e não mais problemas, para construir respeito às pessoas e culturas, para projetar diálogos e oportunidades em vez de muros entre fronteiras.

Por isso, a educação escolar precisa assumir o compromisso de “promover o respeito às culturas, às diversidades étnicas, religiosas, de gênero e de orientação sexual” (MARTINAZZO; BARBOSA, 2016, p. 27). Assim, a escola pode tornar-se um lugar de “aprendizagem da inclusão, da solidariedade e da convivência sem preconceitos e discriminações”, com práticas pedagógicas que promovam “identidades individuais e coletivas” (ibid., p. 29).

A construção dessas identidades passa pela linguagem. Essa é produtora de sentidos, constitutiva do ser humano, perpassando, portanto, toda e qualquer prática sociocultural. Assim, é imprescindível que a escola faça um bom trabalho com as disciplinas da área de Linguagens (Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira, Artes, Educação Física) para a construção de saberes relativos às interações e às expressões do sujeito nas práticas sociais. A escola pretende desenvolver no aluno o pensamento crítico sobre os discursos que o cercam, para que este perceba-se enquanto produto e produtor de linguagens, para que compreenda as diferentes formas de linguagens e seus contextos de uso, para que compreenda a diversidade de culturas no mundo, para que consiga situar-se no contexto planetário.

É preciso reconhecer, como faz Morin (2003), que independentemente da cultura, o ser humano produz dois tipos de linguagem a partir de sua língua, que podem ser justapostas, misturadas ou separadas: uma denotativa, racional e prática, que corresponde a nosso estado *prosaico*, no qual nos esforçamos para perceber e raciocinar, e que cobre grande parte da nossa vida; outra conotativa, simbólica, metafórica, mítica, mágica, que busca traduzir a verdade da subjetividade e corresponde ao estado *poético*.

Nas sociedades contemporâneas ocidentais, entretanto, houve uma disjunção entre esses dois estados: de um lado, a prosa, a ciência e a técnica; do outro, a poesia, as

humanidades e as artes. A estas últimas foi relegado um espaço de inferioridade (MORIN, 2003). Esse fenômeno torna-se ainda mais evidente com o processo de mercantilização, pelo qual a obtenção de lucro é priorizada em relação à vida, tendência que transforma diversos setores sociais a partir da aplicação de uma lógica de mercado e subestima tudo aquilo que não tem um caráter utilitário, uma aplicação imediata ou quantificável. Nesse cenário, a Literatura, a Arte, a Filosofia, a Sociologia, a História etc. são desvalorizadas e, amiúde, colocadas diante da questão: para que servem?

Ao revés dessa linha de pensamento, Morin (2006, p. 58) nos convida a abandonar uma visão unilateral do ser humano:

o homem da racionalidade é também o da afetividade, do mito e do delírio (*demens*). O homem do trabalho é também o homem do jogo (*ludens*). O homem empírico é também o homem imaginário (*imaginarius*). O homem da economia é também o do consumismo (*consumans*). O homem prosaico é também o da poesia, isto é, do fervor, da participação, do amor, do êxtase. O amor é poesia. Um amor nascente inunda o mundo de poesia, um amor duradouro irriga de poesia a vida cotidiana, o fim de um amor devolve-nos à prosa.

Nesse sentido, podemos dizer que a necessidade da valorização das Humanidades na educação escolar e superior está relacionada de maneira essencial à reforma de pensamento proposta por Morin, que visa substituir o pensamento simplificado, unilateral, mutilador, parcelado, separado, por um pensamento complexo, pela premissa básica que já discutimos aqui, de que o homem não é simplesmente um ser técnico e racional, de modo que as outras esferas da vida e do conhecimento também precisam ter seu espaço garantido.

A partir dessa constatação, focaremos na questão da literatura, ou melhor, do ensino de literatura na escola. Primeiramente, há de se fazer uma distinção entre *ler* literatura e *estudar* literatura. Ambas são importantes e precisam caminhar juntas. A leitura literária se revela como uma experiência individual do leitor no ato da leitura, enquanto o ensino de literatura configura-se como o estudo da obra literária, considerando sua organização estética. Na verdade, ambos processos estão interligados, pois, ao ler um texto, o aluno deve ser capaz de reconhecê-lo como um objeto esteticamente organizado, o que resultará em uma experiência de leitura mais completa (BEACH; MARSHALL, 1991 *apud* SILVA, 2006).

No entanto, esses dois níveis são, muitas vezes, dissociados na escola. A título de exemplo podemos citar aquelas aulas em que a memorização de características de escolas literárias e da história da literatura são privilegiadas em detrimento da própria leitura, isto é, da construção de sentidos a partir do texto com a participação do aluno-leitor. Essa prática ainda é comum e pode ser útil para a reprodução em provas teóricas e vestibulares, mas não ajuda o aluno a pensar por si mesmo e a colocar-se como sujeito participativo de sua própria aprendizagem. É claro que, vale ressaltar, a experiência estética não pode ser ensinada, apenas vivida. Porém, então, “cabe à escola propiciar ou criar atividades que permitam ao aluno o desenvolvimento dessa experiência estética” (SILVA, 2006, p. 518).

A leitura e a escrita do mundo, enfim, a compreensão da realidade, hoje, estão a exigir uma racionalidade complexa que transcenda as aprendizagens rotineiras, triviais e descontextualizadas, que permita ao aluno religar os saberes, captar as conexões ocultas da realidade e a se relacionar consigo mesmo e com os outros, enfim, que saiba viver sua cidadania terrestre numa terra-pátria de todos. A participação na solidarização do planeta pressupõe uma compreensão hologramática da condição humana constituída pela tríade indivíduo/espécie/sociedade. Por isso, pensar na e pela complexidade tornou-se uma exigência inquestionável nesta era planetária (MARTINAZZO, 2016, p. 97).

Nesse sentido, a Teoria da Complexidade vai ao encontro do ensino de literatura por duas vias. Primeiramente, ajuda-nos a compreender a literatura como um fenômeno complexo e multicultural, o qual se relaciona com a própria “natureza cultural” do ser humano. Todas as culturas possuem algum tipo de dimensão poética e alimentam a criação de mitos, deuses, heróis, cantos, poemas, os quais, por sua vez, alimentam a própria cultura e a riqueza linguística de cada povo. Antonio Candido (1995, p. 242), que defende a literatura como um direito do ser humano, já afirmava que “[...] a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação”. Assim, nos dias atuais, marcados pela comunicação e atravessamento de múltiplas culturas, é importante que o aluno compreenda a literatura como “fenômeno cultural, histórico e social, como instrumento político capaz de revelar as contradições e conflitos da realidade. No diálogo entre o mundo empírico e o universo ficcional, a literatura pode produzir um significado para o contexto em que vivemos” (SILVA, 2006, p. 522/523). A literatura, por esse viés, pode ser uma importante chave de leitura para o mundo em sua complexidade.

A literatura, concretizada a partir da leitura, também permite uma abordagem interdisciplinar, capaz de revelar ao aluno o diálogo entre as características estéticas do texto e as motivações históricas, sociais, políticas, filosóficas e psicológicas que contribuíram para a constituição da polissemia revelada no âmbito textual. No entanto, a literatura ainda parece ser tratada em sala de aula como objeto decodificável, tendo como base os limites estreitos da superfície textual e as noções do certo e do errado. A partir dessas noções, a escola contesta a relatividade do erro na leitura literária, não levando em consideração a natureza polissêmica do texto literário e o papel dinâmico do aluno-leitor na recepção textual. (ROUXEL, 1996, *apud* SILVA, 2006, p.522).

A primeira via de encontro entre a Teoria da Complexidade e o ensino de literatura supramencionada aqui foi a de perceber a complexidade do objeto literário e o texto literário como um tipo de leitura que nos ajuda a perceber a complexidade da vida. A segunda via desse encontro reside em trabalhar com a literatura em sala de aula a partir do pensamento complexo, favorecendo abordagens que, por exemplo, utilizem da interdisciplinaridade como princípio pedagógico. E, além disso, que

compreendam a leitura literária não como um processo de decodificar verdades que já estão ali, mas concebendo o papel fundamental do leitor na construção dos sentidos do texto.

De acordo com Ceia (2004, p. 52, *apud* LUFT, 2014, p. 263), o ensino interdisciplinar é necessário para se fazer incluir no estudo literário o estudo da filosofia, da história, da sociologia, da psicologia, da política etc., e o professor de literatura tem que ser um pouco professor de tudo isso, porque a literatura é tudo isso. Percebe-se nesse ponto de vista de Ceia que a obra literária tem grande potencial para funcionar como um eixo que articula o estudo de diversas disciplinas, aliando o prazer estético ao estudo da estética literária e à contextualização dos saberes. Para tanto, coloca muita responsabilidade sob a conduta do professor, que deve estar ciente das limitações de sua disciplina e, assim, estar aberto a buscar outros conhecimentos. Por isso é importante a superação da superespecialização acadêmica, bem como o desenvolvimento da capacidade do professor de dialogar com os outros professores, com as outras disciplinas e de fomentar o seu espírito pesquisador, para que possa, inclusive, despertar esse mesmo espírito nos alunos.

Em relação à pesquisa, é importante destacar que ela é essencial quando falamos em construir aprendizagens tendo como princípio a interdisciplinaridade. Pesquisar, parafraseando Demo (2007; 2009), significa manter a curiosidade desperta, ler criticamente a realidade, informar-se adequadamente, questionar com propriedade, reconstruir o conhecimento. Pesquisar em uma aula de literatura, por sua vez, pode relacionar-se tanto com os aspectos intrínsecos da obra, quanto com os extrínsecos, ou seja, ser curioso sobre as construções metafóricas, as figuras de linguagem, as temáticas, a estrutura do texto, a linguagem, enfim, questionando: o que este texto fala para mim e de que maneira fala para mim? Quer dizer, por que está escrito dessa maneira e não de outra? Que sentidos essa construção textual me permite elaborar? E, ademais, questionar-se e procurar entender como o conteúdo da obra é produto de um autor, de uma cultura, de uma sociedade; como a temática do texto se relaciona com outros tipos de conhecimento; como o texto se posiciona em relação a que é ou não considerado literatura; o que ou quem define o que é literatura etc.

Enfim, esses foram apenas alguns exemplos de questionamentos relevantes que podem orientar o estudo de um texto literário e não é a pretensão deste trabalho citá-los à exaustão. Além disso, cabe destacar, mais uma vez, a importância de o professor e da escola promoverem momentos que permitam não só o estudo dos textos, mas também a fruição da leitura, para que os alunos possam desenvolver o gosto pela leitura e vivenciar de fato uma experiência estética. Fala-se sempre em promover uma leitura crítica, mas é preciso começar a falar também de uma leitura com sensibilidade.

4 Considerações finais

Concluimos que a humanidade, ao mesmo tempo em que produziu avanços extraordinários nos campos técnico e científico, também produziu grandes desastres e cegueiras, utilizando-se da mesma racionalidade. Daí a necessidade de uma reforma do pensamento, pois há inadequação entre os saberes fragmentados e os problemas

cada vez mais multidisciplinares e planetários. A reforma do pensamento caminha em direção à percepção da complexidade e multiculturalidade do mundo em que vivemos.

O estado poético é um fenômeno universal, parte constitutiva do ser humano, por mais que se tente negá-lo ou esquecê-lo. A Teoria da Complexidade, pela voz de Morin, não despreza essa dimensão e reconhece na literatura um potencial extraordinário de retratar a condição humana, que é complexa. Ao mesmo tempo, tal teoria traz contribuições importantes para o ensino de literatura, apontando o seu potencial interdisciplinar e a necessidade de ser contextualizado, participativo, pertinente.

As obras de Edgar Morin (2003; 2004; 2006; 2011) nos desconfortam e, nesse desconforto, ajudam-nos a ter um olhar mais complexo sobre a vida, isto é, a perceber que as questões do mundo se apresentam sob múltiplos pontos de vista, que as realidades se entrelaçam, se interpenetram e se influenciam, que o mundo é toda natureza e, de mesmo modo, toda cultura. E, mais do que isso, a perceber que precisamos de uma mudança radical de pensamento, para um futuro melhor na Terra. A educação é imprescindível para essa mudança de paradigma, assim como mudar de paradigma é imprescindível para continuar educando.

Referências

BRASIL. *Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno IV: áreas de conhecimento e integração curricular*. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

CANDIDO, A. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

DEMO, P. *Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. 7. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2009.

DESCARTES, R. *O discurso do método*. Brasília: Editora UnB, 1985.

LUFT, G. F. C. *Retrato de uma disciplina ameaçada: a literatura nos documentos oficiais e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)*. 2014. 302 f. Tese (Doutorado em Letras). Instituto de Letras, Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

MARTINAZZO, C. J. A construção de conhecimentos pertinentes na educação escolar com base no paradigma da complexidade. In: MARTINAZZO, C. J.; BARBOSA, M. G.; DRESCH, O. I. *A educação escolar em um mundo complexo e multicultural*. Ijuí: Editora Unijuí, 2016. p. 89-107.

MARTINAZZO, C. J.; BARBOSA, M. G. A educação escolar e um mundo complexo e multicultural. In: MARTINAZZO, C. J.; BARBOSA, M. G.; DRESCH, O. I. *A educação escolar em um mundo complexo e multicultural*. Ijuí: Editora Unijuí, 2016. p. 19-44.

MORIN, E. *Amor, poesia, sabedoria*. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 11. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006.

MORIN, E. *Rumo ao abismo? Ensaio sobre o destino da humanidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *ACNUR: número de pessoas deslocadas chega a 68,5 milhões em 2017*. 2018. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/acnur-numero-de-pessoas-deslocadas-chega-a-685-milhoes-em-2017/>. Acesso em: 18 jul. 2019.

SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SILVA, I. M. M. *Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar*. In.: *Anais do Evento PG Letras 30 Anos*. [s.l.]. vol. I. 2006. p. 514-527. Disponível em: <https://docplayer.com.br/277685-Literatura-em-sala-de-aula-da-teoria-literaria-a-pratica-escolar.html>. Acesso em: 16 jul. 2019.

Um estudo dos antropônimos *Júnior* e *Junio* em nomes civis de candidatos políticos

A study of Júnior and Junio anthroponyms in civil names of political candidates

Welber Nobre dos Santos

Mestrando em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com auxílio de Bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

E-mail: welbernobre@hotmail.com

Resumo: Neste artigo, a partir dos pressupostos teóricos da Antroponímia, analisamos a produtividade do agnome *Júnior/Junior* e do antropônimo *Junio* na composição do nome civil de candidatos políticos das eleições ordinárias de 2018 ocorridas no Brasil. De modo específico, buscamos verificar a posição favorecedora para uso desses antropônimos, considerando uma tendência tradicional para o uso de agnomes e considerando que a forma *Junio* constitui-se num antropônimo derivado de *Júnior*, motivado pela perda morfológica do -r. A nossa amostra foi extraída do repositório de dados do TSE e se constitui de 629 nomes civis que contêm o agnome *Júnior/Junior* em sua composição. Também encontramos 9 nomes que têm a forma *Junio* como um de seus elementos. De um modo geral, verificamos que os dados seguem a tendência tradicional para uso dos agnomes, já que, em 96% dos casos, *Júnior/Junior* aparece como último elemento do nome civil. Por outro lado, identificamos que a posição favorecedora para a utilização de *Junio* é a de prenome, já que ele aparece em 8 dos nomes civis que têm esse antropônimo em sua estrutura.

Palavras-chave: Antropônimos. Agnomes. Júnior. Junio.

Abstract: In this article, based on the theoretical assumptions of Anthroponymia, we analyze the productivity of the agnomen *Júnior/Junior* and the anthroponym *Junio* in the composition of political candidates' civil name in 2018 ordinary elections held in Brazil. Specifically, we sought to verify the favorable position for the use of these anthroponyms, considering a traditional tendency for the use of agnomen and considering that the *Junio* form constitutes an anthroponym derived from *Júnior*, motivated by the morphological loss of -r. Our sample was extracted from the TSE data repository and consists of 629 civil names that contain the *Júnior/Junior* agnome in their composition. We also found 9 names that have the form *Junio* as one of its elements. In general, we found that the data follow the traditional tendency to use agnomen, since in 96% of the cases, *Júnior/Junior* appears as the last element of the civil name. On the other hand, we identified that the favorable position for the use of *Junio* is that of first name, since he appears in 8 of the civil names that have this anthroponym in their structure.

Keywords: Anthroponyms. Agnomen. Júnior. Junio.

1 Introdução

A partir de algumas pesquisas que realizamos sobre o sentido etimológico do antropônimo *Júnior*, parece haver um consenso de que o mesmo tem a sua origem na

forma latina 'Juvenillis', que significa 'o mais novo' ou 'o filho do pai'. No contexto brasileiro, esse nome tem sido usado tradicionalmente quando o pai deseja que o seu filho tenha o mesmo prenome e sobrenome que o seu, marcando formalmente, no nome civil, uma relação de paternidade. Nesse sentido, *Júnior* funcionaria como um agnome, uma tipologia de antropônimos que existe desde o sistema de nomeação romano (PETKOVA, 2016). O Dicionário Aulete Digital da Língua Portuguesa traz a seguinte definição para a forma *Júnior*:

1. Diz-se de pessoa que é mais jovem em relação à outra. [É us. com inicial maiúsc. posposto a um antropônimo (por extenso ou de forma abreviada) para indicar que aquele é o mais jovem de dois parentes homônimos, ger. pai e filho (Raul Freitas e Raul Freitas Jr.)]

Tradicionalmente, observamos que, na maioria das vezes, o antropônimo *Júnior* aparece no sintagma do nome civil masculino como último elemento do sobrenome, sendo um elemento linguístico antroponímico usado para individualizar a criança, já que o nome civil que foi escolhido para ela é o mesmo que o do pai. No entanto, não há uma legislação específica em âmbito federal que determine em qual posição do nome civil os agnomes devem ser utilizados, de maneira que o seu uso na última parte do sintagma do nome não faz parte do ordenamento legal.

Em vista dessa tendência tradicional instituída socialmente para o uso do agnome *Júnior*, chamou-nos a atenção o Censo Demográfico de 2010 realizado pelo IBGE, cujos dados revelam uma utilização bastante frequente do referido agnome na posição de prenome entre os anos 1930 e 2000, obtendo o número máximo de 111.942 ocorrências até o final do século XX. Vejamos a tabela abaixo:

Tabela 1 - Uso do antropônimo Júnior/Junior na posição de prenome no século XX

Década	Número de ocorrências
Antes de 1930	37
Até 1930	73
1940	160
1950	428
1960	2.499
1970	13.295
1980	37.283
1990	38.331
2000	19.836
Total	111.942 pessoas

Fonte: elaborada pelo autor a partir dos dados do IBGE (2010)

Analisando os dados apresentados para o nome *Junio* a partir da década de 1940, nota-se que esse antropônimo também foi utilizado na posição de prenome no Brasil durante o século XX, mesmo que com uma frequência menor se comparado a *Júnior*. Após 1950, o número de utilizações de *Junio* como prenome foi aumentando gradativamente, atingindo o maior número de usos em 1980, com o total de 4.558

peças registradas com esse nome. Vale ressaltar que o IBGE não apresenta dados para o antropônimo *Junio* antes e até 1930. Isso pode ser explicado em função do fato de que somente são apresentados os nomes cuja frequência é igual ou maior do que 20 ocorrências em todo o território brasileiro. Apresentamos a tabela 2 a seguir:

Tabela 2 - Uso do antropônimo *Junio* na posição de prenome no século XX

Década	Número de ocorrências
Antes de 1930	-
Até 1930	-
1940	23
1950	53
1960	385
1970	1.899
1980	4.558
1990	3.873
2000	1.830
Total	12.646 pessoas

Fonte: elaborada pelo autor a partir dos dados do IBGE (2010)

Desse modo, motivados por essa reflexão inicial e pelos dados apresentados anteriormente, buscamos, no presente estudo, analisar a produtividade e a posição do agnome *Júnior/Junior* em nomes civis de candidatos políticos das eleições de 2018 no Brasil, a fim de verificar se, na amostra constituída dos nomes desses candidatos, predominaria a tendência tradicional de utilização de *Júnior/Junior* ou se ele estaria migrando para outras posições do nome civil, conforme revelam os dados do IBGE. Também objetivamos pesquisar os possíveis usos do antropônimo *Junio*, já que é um derivado do agnome, ou seja, pode ser considerado uma forma variante.

No que tange aos procedimentos metodológicos, realizamos uma pesquisa de cunho quantitativo e qualitativo. Para obtenção da amostra, utilizamos o repositório de dados do TSE, que compila informações sobre as eleições brasileiras desde 1945. Dentre essas informações, estão os nomes civis de todos os candidatos, organizados em planilhas que disponibilizam filtros de busca para pesquisa. Como nos cargos políticos ainda predomina a presença de homens e o nosso objeto de estudo é um antropônimo masculino, isso justifica em parte a opção que fizemos por recorrer a esse repositório de dados para constituição da amostra.

Em função dos dados do IBGE, a nossa hipótese inicial era a de que o agnome *Júnior/Junior* seria bem produtivo na posição de prenome, contrariando os padrões tradicionais e evidenciando uma inovação para utilização desse nome. Entretanto, os dados refutaram essa expectativa, já que, em 96% das ocorrências, esse antropônimo segue a tendência tradicional de ser alocado na última posição do nome civil.

Em relação ao uso da forma *Junio*, a nossa hipótese de que essa forma variante seria bastante produtiva na amostra compondo o prenome também não foi confirmada, visto que, entre os 19.909 candidatos do sexo masculino, encontramos somente 9 nomes civis com essa forma antroponímica em sua estrutura, na posição de prenome. Os dados também revelaram que é predominante o uso do agnome *Júnior* sem o uso do

acento ortográfico na sílaba tônica, contrariando as regras de acentuação gráfica previstas pela gramática normativa, ou seja, 86% das ocorrências.

Para o desenvolvimento do nosso estudo, valemo-nos das teorias que tratam dos nomes próprios de pessoas, os antropônimos. Consideramos, nesse sentido, as relações entre nome e sociedade (AINIALA, 2016); o conceito de nome próprio e suas particularidades (LEIBRING, 2016); as propriedades gramaticais dos nomes próprios (GARY-PRIEUR, 2016); as tipologias dos antropônimos (AMARAL, 2011), e as características dos agnômes (SIQUEIRA, 2010; PETKOVA, 2016).

Organizamos este artigo da seguinte forma: na seção 2, discutimos as teorias que embasam o nosso estudo; na seção 3, descrevemos a metodologia que norteou a coleta e tratamento dos dados; na seção 4, apresentamos os principais resultados que obtivemos na análise da amostra; e, por fim, em 5, tecemos algumas considerações finais da pesquisa que relatamos aqui.

2 Pressupostos teóricos

2.1 O conceito de nome próprio e suas particularidades

A gramática tradicional define os nomes próprios como aqueles que nomeiam seres específicos, individualizando-os no conjunto de uma determinada espécie. De acordo com Bechara (2009, p. 113), “o substantivo próprio é o que se aplica a um objeto ou a um conjunto de objetos, mas sempre individualmente”. O autor inclui nessa classe os *antropônimos* e os *topônimos*, considerando-os como os substantivos próprios mais importantes. Bechara traz a seguinte definição para esses nomes:

os primeiros se aplicam às pessoas que, em geral, tem prenome (nome próprio individual) e *sobrenome* ou *apelido* (“que situa melhor o indivíduo em função da sua proveniência geográfica [Frei Henrique de Coimbra], da sua profissão [*Caeiro*], da sua filiação (patronímico) [*Soares*, filho de Soeiro], de uma qualidade física ou moral [*Diogo Cão*], de uma circunstância de nascimento [*Neto*]”). Os topônimos se aplicam a lugares e acidentes geográficos (2009, p. 113).

Para este estudo, o nosso interesse são os nomes de pessoas, os antropônimos. Segundo Leibring (2016), na maioria das vezes, o nome próprio de pessoa é dado ao indivíduo antes mesmo do seu nascimento ou a uma criança muito jovem com o objetivo de individualizar essa criança. Conforme a autora, esse nome também inclui a criança na família e na sociedade, ou seja, o antropônimo é uma forma de reconhecimento do indivíduo como ser social.

Ao tratar dos sistemas de nomeação europeus, Leibring (2016) afirma que o nome dado é composto por um primeiro nome, chamado de *first name*, e por um sobrenome, que é posposto ao *first name* na frase do nome. Segundo a autora, os nomes dados podem ser categorizados de acordo com aspectos morfológicos, isto é, se são simples ou compostos, derivações de outros nomes com sufixos, etc., mas também de acordo com aspectos semânticos ou etimológicos.

Leibring (2016) ainda destaca que os nomes dados não podem ser confundidos com os nomes de família ou sobrenomes, os quais a autora define como nomes

hereditários que significam que as pessoas pertencem à mesma família, clã ou casa. De acordo com esse pensamento, podemos concluir que o prenome, tido pela autora como um nome dado, serve para individualizar o indivíduo em seu contexto familiar e o sobrenome teria uma funcionalidade mais ampla, ou seja, individualizar o ser humano no contexto social.

Leibring (2016) ainda discute sobre o sentido etimológico dos nomes dados, dizendo que muitos estudiosos têm demonstrado que tais nomes carregam em sua estrutura elementos significativos dos tempos antigos. A título de ilustração, a autora cita a palavra que significa 'lobo', utilizada como um nome masculino em muitas línguas (*Ulf, Wolf, Vlk, Vuk*), significando provavelmente algo relativo à 'força'.

Ainda de acordo com a referida autora, na maioria das línguas e culturas, foi estabelecida uma divisão entre o conteúdo semântico relativo aos nomes masculinos e femininos. Nesse sentido, termos que denotam força, poder, por exemplo, seriam mais frequentemente encontradas em nomes masculinos, enquanto nomes femininos apresentam uma tendência à utilização de palavras que representam tranquilidade e beleza.

A seguir, tratamos das relações entre os antropônimos e a sociedade.

2.2 Antropônimos e sociedade

Não é possível desvincular o ato de nomeação da cultura e dos hábitos sociais. Percebemos, historicamente, que o processo de escolhas de nomes dos indivíduos é motivado por fatores de diversas ordens. Antes mesmo do nascimento da criança, os pais, responsáveis, familiares e amigos começam a cogitar possibilidades de nomes, e isso, muitas vezes, torna-se um momento de prazer e expectativa para a chegada da criança, antes mesmo de saber qual será o seu sexo.

Ainiala (2016) afirma que o surgimento de nomes individuais está sempre atrelado ao contexto social e cultural, de modo que não são apenas parte da linguagem, mas fazem parte da sociedade e da cultura, também. Conforme a autora, os nomes emergem a partir da interação entre as pessoas, a comunidade linguística e o meio ambiente, sendo que os nomes são dados a referentes dignos de serem nomeados, dentre os quais se encontram os seres humanos. Ainiala (2016, p. 371) afirma que, "ao dar nomes, as pessoas assumem o controle de seu ambiente, deixando sua marca nele...". Assim, podemos inferir que o nome é uma forma de poder na sociedade.

A referida autora trata da sócio-onomástica, que lida com os nomes a partir de uma relação com a sociedade, ou seja, um estudo sociolinguístico que investiga o uso e a variação que ocorre nos nomes, tendo em consideração aspectos culturais, sociais e situacionais. Em se tratando de estudos específicos dos nomes próprios de pessoas, temos a Antroponímia, ou Antroponomástica, que é uma nomenclatura mais recente da área para o estudo dos antropônimos.

Segundo Ainiala (2016), o termo sócio-onomástica foi utilizado pela primeira vez por Hans Walther (1971a), que definiu as principais finalidades da sócio-onomástica: (i) o estudo da origem social e uso de diferentes variantes de nomes próprios dentro de várias situações e contextos e (ii) levando-se em conta o doador do nome, o portador do nome, e o nome utilizado.

Uma das motivações para os primeiros estudos sócio-onomásticos, pensando na variação linguística dos nomes, foi justamente o fato de que os nomes eram vistos como submetidos a todos os tipos de alterações formais, e, portanto, apresentavam inúmeras formas variantes. A pesquisa sobre as razões para dar nomes também faz parte da sócio-onomástica, a qual também considera que “os nomes ou sistemas de nomes não devem ser entendidos como estáticos, constantes ou estáveis, mas como variáveis e mutáveis (AINIALA, 2016, p. 373-374)”.

Portanto, na perspectiva da autora supracitada nesta subseção, o processo de escolha dos antropônimos e a sua composição interna, considerando toda a frase do nome civil, devem ser estudados numa perspectiva variacionista, compreendendo os nomes próprios de pessoas como um resultado cultural e social.

A seguir, trataremos das propriedades gramaticais dos nomes próprios, dentre os quais estão os antropônimos, nosso objeto de estudo neste artigo.

2.3 Propriedades gramaticais dos nomes próprios: a proposta de Gary-Prieur (2016)

Gary-Prieur (2016) afirma que os nomes próprios constituem-se num objeto de dupla face, sendo composto de fonemas ou letras, assim como um verbo ou um adjetivo, uma forma reconhecida no interior de um idioma, e também como propriedade de um indivíduo que é nomeado, ou seja, um elemento no mundo.

Para a autora, de todos os objetos do mundo, os nomes próprios são os únicos a serem, antes de qualquer coisa, formas de uma língua, de maneira que essas formas seguem determinadas regras as quais definem os diferentes níveis de estruturação da linguagem a que pertencem.

Desse modo, no que tange às características gramaticais dos nomes próprios, Gary-Prieur (2016) apresenta quatro tipos de regras para esses nomes: (i) regras fonológicas; (ii) regras morfológicas; (iii) regras sintáticas; e (iv) regras semânticas. A seguir, descrevemos resumidamente cada uma delas conforme a visão dessa autora.

Regras fonológicas: não é qualquer combinação sonora ou gráfica que pode constituir um nome próprio num determinado idioma. O nome próprio deve, portanto, combinar os fonemas que o constituem de acordo com as regras fonológicas da língua a que pertence.

Regras morfológicas: o nome próprio pode passar, sem nenhuma dificuldade, por processo de derivação sufixal, assim como outros nomes, formando adjetivos, verbos e substantivos. Exemplos da autora: *Dante: dantesque*, *Alpes: alpin*, *Cyclades: cycladique*, *Espagne: espagnol*, *Racine: racinien*, *Bouddha: bouddhiste*.

Regras sintáticas: o nome próprio apresenta a possibilidade de ser combinado com determinantes à esquerda e complementos à sua direita, formando construções mais ou menos complexas, assim como os sintagmas nominais comuns de um idioma.

De acordo com Gary-Prieur (2016), semanticamente, os nomes próprios não têm uma correspondência com o nome comum, ao qual foi comparado durante um longo período de tempo. Para a autora, os nomes próprios são melhor descritos quando se tem clara a distinção entre língua e discurso.

Ao tratar das propriedades da categoria dos nomes próprios, Gary-Prieur (2016) discute sobre as principais características ortográficas, morfológicas, sintáticas e

semânticas desses nomes. Abaixo, em breves tópicos, apresentamos as principais colocações da referida autora.

A grafia:

- A presença de uma letra maiúscula não é uma condição suficiente. Conforme a autora, as vezes, ela é utilizada por uma motivação discursiva, com o objetivo de enfatizar, não sendo, portanto, uma marca gramatical. Se o uso da maiúscula não é obrigatório, mas é colocado, isso não transforma o nome em nome próprio. Nesse caso, trata-se de uma escolha estilística.
- O uso da letra maiúscula não é uma condição suficiente, mas é uma condição necessária. A autora cita como exceção o nome de uma obra que é escrito todo em letras minúsculas: *e.e. cummings*. Para Gary-Prieur, essa exceção confirma a regra, já que se trata de um uso intencional, tendo em vista a natureza da obra, que é de caráter transgressivo.
- Por fim, a importância da maiúscula no nome próprio de pessoa é corroborada pelo fato de que, como um objeto do mundo, o nome próprio está fortemente ligado à sua inscrição, como em registros civis, documentos, cartões, etc.

A morfologia:

- O nome próprio como uma categoria da gramática, assim como o nome comum, é uma forma monolexical. Essa forma pode ser acompanhada ou não por um artigo antecedente, que Gary-Prieur considera como um artigo lexical que faz parte da estrutura do nome.
- Um nome próprio composto pode ser formado por uma justaposição simples de dois elementos diferentes, com ou sem traço, pela justaposição de um nome próprio e um apelido com valor descritivo, com a adição de uma preposição.
- Por fim, a autora afirma que, embora existam muitos processos de composição envolvendo os nomes próprios, este não é o caso da derivação. A autora cita dois tipos: o uso do diminutivo de um primeiro nome acrescentando-lhe um sufixo e a construção de uma espécie de nome de lugar a partir de sobrenome.

A sintaxe:

- A autora aponta para o fato de que os nomes comuns precisam de um elemento determinante à sua esquerda, enquanto os nomes próprios podem funcionar no sintagma de maneira autônoma, sem precisar de nenhum determinante ou modificador.
- Além disso, para Gary-Prieur, o nome próprio possui um status sintático específico: funciona, às vezes, como um nome comum, encabeçando o grupo nominal (GN); às vezes, como um GN, na forma de um pronome. Portanto, a autora apresenta três possibilidades de configuração para o GN: GN = Dét N; GN = Np; GN = Pr.

O sentido:

- O nome próprio, mesmo fazendo parte da categoria dos nomes, é diferente dos nomes comuns quanto ao significado.

- O significado do nome próprio é do tipo instrucional, referencial, de modo que a sua utilização em um enunciado instrui o receptor a indicar um referente no mundo. Os nomes comuns, por sua vez, têm um sentido lexical.
- A autora ainda acrescenta que, nesse sentido, os nomes próprios, dependendo do discurso no qual se encontram inseridos, pode ter sua interpretação baseada no conhecimento de certas propriedades de seu referente.
- As propriedades e a identificação referencial dos nomes próprios fazem parte do conhecimento partilhado entre os interlocutores.
- Existe uma natureza dual do nome próprio: um objeto da linguagem e objeto do mundo, sendo que o nome próprio constitui-se num elo entre os dois. Ou seja, para a interpretação do nome, é preciso lançar mão dos conhecimentos de mundo e de uma regra de linguagem.

Por fim, a partir da proposta de Gary-Prieur (2016), concluímos que os nomes próprios constituem-se como um objeto de estudo linguístico-gramatical, passível de estudos científicos que analisam os fenômenos da língua, incluindo os antropônimos, que, conforme estudos recentes, vêm demonstrando ser um objeto profícuo no que diz respeito às suas peculiaridades linguísticas, estabelecendo, também, interfaces com outras áreas do conhecimento, sendo, portanto, interdisciplinar.

Na próxima subseção, discutimos brevemente sobre os agnomes.

2.4 Os agnomes

Amaral (2011), ao apresentar uma proposta tipológica para os antropônimos do português brasileiro, considera um subtipo especial de sobrenome, que “marca uma relação entre o indivíduo portador desse nome e outro, que é, de modo geral, um parente” (AMARAL, 2011, p. 71). Nessa subcategoria, o autor inclui *Filho*, *Neto*, *Sobrinho*, *Segundo* e *Junior*, os quais, segundo o autor, estabeleceriam relações de parentesco com outra pessoa do núcleo familiar.

Petkova (2016) discute nomes eslavos derivados de agnomes romanos. Os agnomes, para a autora, fazem parte do sistema trinominal romano, composto por *praenomen*, *cognomen* e *agnomen*. O costume era que os nomes dos romanos fossem compostos por dois elementos principais: o primeiro nome/nome dado (*praenomen*) e, em seguida, o nome gentio, que etimologicamente significa ‘clã’ ou ‘grupo de família’. Este segundo elemento seria um apelido de família, tido na cultura brasileira como um sobrenome.

Segundo a autora, ainda seria possível adicionar um terceiro elemento na composição completa do nome civil, poderia ser um outro nome gentio, um apelido de família (*cognomen*), ou o nome de outra pessoa (*agnomen*). Os cognomes, durante a idade imperial, perderam seu caráter individualizador e passaram a ter um aspecto hereditário. Além desse sistema trinominal, os romanos nobres também tinham o hábito de marcar uma relação de filiação no nome.

Ao tratar da origem dos agnomes, a autora afirma que eles surgiram como um quarto elemento do sistema de nomeação romano. “Esse novo elemento funciona como um segundo *cognomen* e é geralmente dado a membros de uma mesma família para

ser distinguido” (PETKOVA, 2016, p. 18). Em Roma, o agnome tem um sentido de honra e feitos heroicos.

Siqueira (2010) afirma que *Junior* é um agnome e que, por esse motivo, não deve ser utilizado se não houver uma correspondência clara com o nome do pai, tio ou avô com o qual se pretende registrar a pessoa, já que a semântica desse antropônimo é bem delimitada, o que restringe a sua utilização. Assim, é preciso que haja um cuidado do registrador para que *Junior*, por exemplo, não seja usado de outra maneira.

Na próxima seção, descrevemos a metodologia que norteou nosso estudo.

3 Metodologia

Para o desenvolvimento da pesquisa, adotamos os seguintes procedimentos metodológicos: primeiramente, utilizamos os filtros de busca disponibilizados nas planilhas de dados do TSE, que estão em formato .XLS. Por meio deles, selecionamos os candidatos do sexo masculino que pleiteavam cargos de governador, senador, deputado estadual e federal, vice-governador e suplentes.

Em seguida, na coluna referente aos nomes civis dos candidatos, selecionamos somente aqueles que continham *Júnior* ou *Junior*. Em outro arquivo, fizemos outra busca pelas ocorrências do antropônimo *Junio*. Empreendemos tais buscas nos dados referentes a todos os estados brasileiros, incluindo o distrito federal. Nas pesquisas, localizamos um total de 19.909 candidatos do sexo masculino, sendo que somente 629 deles têm o agnome *Júnior/Junior* na composição do seu nome civil e apenas 9 deles têm o antropônimo *Junio*.

Depois da constituição dessa amostra, começamos uma análise quantitativa e qualitativa dos nossos dados, verificando as posições favorecedores para o agnome *Júnior/Junio* e para a forma derivada *Junio*. Fizemos uma leitura de todas as listas de nomes civis dos candidatos e tínhamos, inicialmente, a intenção de categorizar os dados analisados da seguinte maneira:

- I. Agnome *Júnior/Junior* na posição de prenome;
- II. Agnome *Júnior/Junior* em interposição no nome civil;
- III. Agnome *Júnior/Junior* como último elemento do nome civil;
- IV. Forma *Júnior* acentuada graficamente;
- V. Forma *Junior* sem o acento gráfico;
- VI. Forma *Junio* como primeiro elemento de prenome composto;
- VII. Forma *Junio* como segundo elemento de prenome composto;
- VIII. Forma *Junio* como único elemento de prenome simples.

Apresentamos os resultados que obtivemos na próxima seção.

4 Resultados

Nesta seção, apresentamos os principais resultados obtidos na análise realizada com os dados do TSE, constituídos dos nomes civis dos candidatos a cargos políticos nas eleições ordinárias de 2018. Optamos por dividir a apresentação dos resultados em

duas subseções, a saber: 4.1 utilização do antropônimo *Júnior/Junior*; 4.2 utilização do antropônimo *Junio*.

4.1 Utilização do antropônimo *Júnior/Junior*

Por meio dos filtros de busca disponibilizados no repositório de dados do TSE, encontramos um total de 19.909 candidatos políticos do sexo masculino. Dentre esses candidatos, contabilizamos 629 que contêm, na composição do nome civil, a presença do antropônimo *Júnior/Junior*, ou seja, somente 3% dos candidatos. Do total de usos desse antropônimo, identificamos 90 ocorrências da sua forma com o acento gráfico na sílaba tônica (*Júnior*), o que representa 14%. Por outro lado, verificamos a forma não acentuada em 539 nomes civis, correspondente a 86% do total de ocorrências desse antropônimo na amostra. A seguir, apresentamos os resultados gerais por meio da tabela 3.

Tabela 3. Frequência geral de *Júnior* e *Junior*

Antropônimo	Frequência	Porcentagem
Júnior	90	14%
Junior	539	86%
Total	629	100%

Fonte: elaborada pelo autor.

No que se refere à posição que o antropônimo *Júnior/Junior* ocupa no sintagma do nome, identificamos 602 utilizações como último elemento do nome civil, ou seja, após o sobrenome, seja ele simples ou composto, o que corresponde a 96% do total de ocorrências. Vale dizer que essa é a tendência tradicional para utilização desse nome, conforme os exemplos ilustrativos abaixo extraídos da amostra:

1. Alencar Magalhães da Silveira *Junior*
2. José dos Santos Freire *Júnior*
3. Isaías Ferreira *Junior*

Também verificamos 23 ocorrências desse antropônimo como um elemento de interposição no nome civil, ou seja, entre prenome e sobrenome. Exemplos:

4. Anderson *Junior* Barros
5. Edson *Junior* Dourado
6. Alceu *Junior* de Farias Barra

Desse total de 23 utilizações, em 22 casos, essa forma antroponímica aparece após um prenome simples, adquirindo as propriedades de um segundo elemento de prenome composto, como evidenciam os exemplos 4, 5 e 6. Encontramos somente uma utilização desse antropônimo depois de prenome composto, que apresentamos a seguir (7):

7. José Antônio *Junior* Frozza Paladini

Chamou-nos a atenção, também, a utilização do antropônimo em análise como elemento do sobrenome, ocupando a segunda posição dessa composição (ex.8).

8. José Assis *Junior* Rêgo Cavalcante

Como primeiro elemento do nome civil, ou seja, em posição de prenome, localizamos somente 3 ocorrências desse antropônimo. Listamos abaixo esses únicos usos verificados na amostra:

- 9. *Junior* Rasbolt
- 10. *Junior* Cesar Leite da Silva
- 11. *Junior* da Silva Moreira

4.2 Utilização do antropônimo *Junio*

Em relação ao antropônimo *Junio*, forma derivada de *Júnior*, encontramos somente 9 ocorrências, o que não corresponde nem a 1% do total de nomes civis com os quais estamos lidando no estudo. Apesar do baixo número identificado, optamos por analisar essas ocorrências, a fim de verificar a posição favorecedora para o uso desse antropônimo nos nomes civis analisados.

Contabilizamos 8 nomes em que o antropônimo *Junio* aparece na composição de prenome composto. Apenas em 1 caso essa forma aparece como prenome simples. Vejamos abaixo todas as ocorrências da amostra:

4.2.1 Na composição de prenome composto como segundo elemento

- 12. Tarlen *Junio* Pereira de Souza
- 13. Fabio *Junio* Dias da Silva
- 14. Dehon *Junio* De Moraes
- 15. Pedro *Junio* Ribeiro De Oliveira
- 16. Geraldo *Junio* Do Amaral

4.2.2 Na composição de prenome composto como primeiro elemento

- 17. *Junio* Eder Sousa
- 18. *Junio* Cesar Alves Teixeira Lopes
- 19. *Junio* Batista de Lima

4.2.3 Como prenome simples

- 20. *Junio* Alves Araujo

5 Considerações finais

Por meio do nosso trabalho, confirmamos uma adesão ao uso tradicional para o antropônimo *Júnior/Junior*, já que em 96% dos nomes civis da amostra encontramos esse antropônimo como último elemento do nome civil. Somente em 4% dos dados esse agnome apareceu em outras posição no sintagma nominal, ou seja, denotando uma nova funcionalidade para o uso desse antropônimo.

No que diz respeito à ortografia, na maioria dos casos, o agnome em análise é usado sem o acento gráfico na sílaba tônica, em 86% dos dados, fugindo às regras gramaticais. Somente em 14% da amostra, identificamos a forma *Júnior* seguindo os padrões da gramática normativa quanto à acentuação gráfica. Isso é interessante, haja vista a necessidade de um cuidado linguístico por parte do registrador responsável pelo registro civil no momento em que este acontece. Apesar de que, no Brasil, existe uma determinada liberdade na escolha e elaboração gráfica dos nomes, acreditamos que critérios mais rigorosos devam ser adotados nesse sentido.

Em relação ao uso de *Junio* na amostra, este não se mostrou produtivo. Verificamos somente 9 utilizações desse antropônimo em meio aos 19.909 nomes de candidatos do sexo masculino. A reflexão que podemos levantar nesse caso e que pode servir como motivação para uma futura pesquisa é que os dados com os quais lidamos são nomes de pessoas que nasceram, em sua maioria, entre 1950 e 1990. Seria interessante verificar em nomes civis da contemporaneidade se essa forma derivada do agnome *Júnior* está sendo mais produtiva ou não. Talvez ao longo do tempo essa tendência tenha se modificado.

Também, considerando a posição de *Júnior/Junior* no sintagma do nome, seria interessante uma pesquisa em que se buscasse verificar as motivações para a escolha desse antropônimo. Não podemos afirmar que, em todos os casos onde ele apareceu na última posição do nome civil, trata-se de um candidato que tem o mesmo nome e sobrenome que o pai. Seria necessária uma pesquisa mais detalhada.

Por fim, consideramos que nosso objeto de estudo é bem restrito e talvez em uma próxima pesquisa possamos trabalhar com a produtividade de outros agnomes na mesma amostra que utilizamos ou em outras, como *Filho*, *Neto* e *Sobrinho*, por exemplo. Esperamos, ainda, que, de maneira limitada, tenhamos contribuído de alguma forma com os estudos sobre os antropônimos no contexto brasileiro.

Referências

AINIALA, Terhi. Names in society. In: HOUGH, Carole. *The Oxford handbook of names and naming*. Oxford: Oxford University Press, 2016. p. 371-381.

AMARAL, Eduardo Tadeu Roque. Contribuições para uma tipologia de antropônimos do português brasileiro. *Alfa Revista de Linguística*, São Paulo, v. 55, n. 2, p. 63-82, 2011.

AULETE, Caldas. *Aulete – Digital Contemporâneo da Língua Portuguesa*. Versão online. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/index.php>. Acesso em: 30 abr. 2019.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev. ampl. e atual. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

GARY-PRIEUR, Marie-Noëlle. Le nom propre como catégorie de la grammaire. *Langue Française*, v. 190, n. 2, p. 45-64, 2016.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo demográfico de 2010*. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/nomes/#/search>. Acesso em: 30 jun. 2019.

LEIBRING, Katharina. Given names in European naming systems. In: HOUGH, Carole. *The Oxford handbook of names and naming*. Oxford: Oxford University Press, 2016. p. 199-213.

PETKOVA, Gergana. Slavonic person names, derived from a Roman agnomen. In: *International Journal of Linguistics, Semiotics and Literary Science*. Alecu Russo State University of Bălți, Republic of Moldova, 2016. p. 17-21.

SIQUEIRA, Alessandro Marques de. *Registro Civil*. Conteúdo Jurídico, Brasília-DF: 2010. Disponível em: <http://www.conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=2.29364>. Acesso em: 30 jun. 2019.

What's the solution? - Estimulando a interdisciplinaridade nas aulas de Língua Inglesa por meio da Aprendizagem Baseada em problemas

What's the solution? - stimulating the interdisciplinarity in English Language classes through Problem-Based Learning

Camila Rangel de Almeida

Graduanda em Letras pelo Centro Universitário São José de Itaperuna (UNIFSJ). Bolsista do Núcleo de Estudos sobre Metodologias do Ensino de Línguas (NEMEL).
E-mail: camilarangel.a@gmail.com

Joane Marieli Pereira Caetano

Doutoranda e Mestra em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). Professora de Linguística do UNIFSJ. Coordenadora do NEMEL.
E-mail: joaneiff@gmail.com

Ana Lúcia Lima da Costa Schmidt

Pós-Doutora em Cognição e Linguagem pela UENF. Doutora em Ciência da Literatura - Literatura Comparada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Teoria da Literatura pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).
E-mail: dr.analucialima@gmail.com

Carlos Henrique Medeiros de Souza

Doutor em Comunicação e Cultura (UFRJ). Professor Associado e Coordenador do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Cognição e Linguagem (UENF). Colaborador do NEMEL.
E-mail: cmhsouza@gmail.com

Resumo: O presente artigo tematiza o uso de propostas interdisciplinares no ensino, sobretudo, nas aulas de Língua Inglesa, e parte do seguinte questionamento: como tornar a aprendizagem da língua inglesa mais significativa? Dessa forma, então, objetiva idealizar uma proposta didática interdisciplinar para ser aplicada em aulas de Inglês. Para tanto, realiza-se, em um primeiro momento, uma revisão bibliográfica sobre Interdisciplinaridade. Em seguida, é realizada uma revisão sobre a metodologia escolhida para o trabalho — a Aprendizagem Baseada em Problemas. Por fim, apresenta-se a proposta didática e sua explicação. A pesquisa em questão utiliza como suporte teórico os textos de Munhoz (2015), Kmiecik (2007) e Magalhães (2018). Com resultado, tem-se a proposta prática idealizada.

Palavras-chaves: Interdisciplinaridade. Inglês. ABP.

Abstract: The present article has as a theme the use of interdisciplinary proposals in teaching, most importantly, in English Language classes, and arises from the following inquiry: how to make English language learning more significant? Therefore, it aims to create an interdisciplinary didactic proposal to be applied in English classes. For this purpose, it carries out, in a first moment, a bibliographical research about Interdisciplinarity. Then, ca review about the chosen methodology for the paper — the Problem-Based Learning. Lastly, the

didactic proposal and its explanation is presented. The regarding research uses as theoretical support the texts of Munhoz (2015), Kmiecik (2007) and Magalhães (2018). As result, we have the designed didactic proposal.

Keywords: Interdisciplinarity. English. PBL.

1 Introdução

A interdisciplinaridade está a cada dia sendo mais explorada e trabalhada na sala de aula/escola. Isso porque são constatados muitos benefícios a partir de sua aplicação conjunta, já que a interdisciplinaridade é concebida “como uma prática que permite unir ou integrar conteúdos, uma forma diferente de conceber o ensino e situar os alunos num mundo de conhecimento integrado com as práticas sociais”. (KMIECIK, 2007, p. 2).

Nesse sentido, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), existem papéis complementares que visam assegurar a aprendizagem básica essencial, cuja abordagem se respalda na interdisciplinaridade

sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem. (BNCC, 2018, p. 12)

E, ao observar a situação atual da educação, nota-se a mudança do perfil discente, no sentido de que ele não se prende mais a simples conteúdos em sala, pois, muitas vezes, o acesso a esses conteúdos foi realizado previamente, utilizando a internet. Por isso, é necessário buscar meios de inovar e contextualizar os conteúdos, visto que

uma aprendizagem efetiva de línguas só pode ocorrer através de um processo interativo, dinâmico, vivo, que trate das experiências sociais de cada indivíduo. Principalmente, porque como aponta Blommaert (2010, p.1), vivemos hoje num mundo de “redes, fluxos e movimentos transcontextual”. (MAGALHÃES, 2018, p. 200)

Dessa forma, então, a pesquisa objetiva idealizar uma proposta didática interdisciplinar para se aplicar às aulas de Língua Inglesa. Para tanto, realiza-se uma revisão de literatura sobre os princípios da Interdisciplinaridade e sobre a metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas, a qual foi adotada para suprir a metodologia de ensino da proposta — sendo uma metodologia dinâmica, com um processo interativo, que apresenta muitos resultados positivos. Por fim, com esses princípios teóricos, idealiza-se uma proposta didática dentro da temática da pesquisa.

2 A interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade é uma percepção que possibilita a integração das

disciplinas escolares, a fim de promover uma contextualização dos conteúdos que amplia os resultados do ensino-aprendizagem, pois “a interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas”. (JAPIASSU, *apud* KMIECIK, 2007, p. 4).

Seu uso está cada vez mais explorado na sala de aula. Isso porque são constatados muitos benefícios a partir de sua aplicação, já que a interdisciplinaridade é concebida “como uma prática que permite unir ou integrar conteúdos, uma forma diferente de conceber o ensino e situar os alunos num mundo de conhecimento integrado com as práticas sociais” (KMIECIK, 2007, p. 2). Ou seja, sua principal característica é “a integração de noções e princípios orientadores de várias disciplinas para formar sistematicamente um quadro de análises mais completo e coerente, que possa oferecer uma compreensão mais rica da questão em foco” (BROOKS, *apud* BENETTI *et al.*, 2018, p. 93). A interdisciplinaridade idealiza uma forma crítica, reflexiva e completa, de forma que os aprendizes consigam relacionar todos os conteúdos aprendidos, tornando-os complementares uns dos outros.

De maneira mais realista, observando a atual situação da educação, a interdisciplinaridade deveria ser promovida constantemente, seja com projetos culturais de datas comemorativos, seja em feiras literárias ou de ciências, de modo que os alunos percebam que os conteúdos podem e devem se interligar, assim como o corpo discente igualmente entenda a importância dessa relação curricular na luta contra a defasagem educacional que promove conteúdos afastados e distantes.

Tendo visto os conhecimentos teóricos básicos sobre os princípios da interdisciplinaridade, parte-se para a revisão bibliográfica da metodologia de ensino adotada para o artigo, a Aprendizagem Baseada em Problemas.

3 Aprendizagem Baseada em Problemas

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) é umas das metodologias integrantes das Metodologias Ativas, as quais “colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas” (BACICH; MORAN, 2018, p.27).

Tradicionalmente, a ABP “foi criada como uma forma de que os profissionais de saúde, já formados, tivessem uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento de uma proposta de formação permanente e continuada [...]” (MUNHOZ, 2015, p. 122). Entretanto, sua perspectiva inicial não englobava muitas áreas, estava restrita à resolução de situações médicas a partir da apresentação de resultados.

Com os avanços tecnológicos, a ABP começa, segundo Munhoz (2015), a ser utilizada em outras áreas do conhecimento a partir de 1990. Sobretudo, com o surgimento da Internet e as inúmeras ferramentas digitais, a ABP começa a ser

[...] considerada uma nova forma de ensinar e aprender que pode se contrapor aos métodos tradicionais de ensino e aprendizagem. Essa evolução parte da comprovação de que, ao solucionar problemas, profissionais de diversas áreas apresentavam maior rendimento. (MUNHOZ, 2015, p.123)

Percebe-se, então, que a ABP é uma metodologia moderna e adaptável aos contextos de uso, principalmente tendo em vista a sociedade diversificada que está em constante mudança e desenvolvimento, que promove inúmeras indagações e reflexões críticas sobre questões políticas e sociais, por exemplo. Como seu próprio nome atesta, é uma metodologia que trabalha a partir de problemas e suas resoluções, centralizando, segundo Munhoz (2015), o processo de ensino/aprendizagem no aluno.

A partir dessas perspectivas, ainda com base nas pontuações de Munhoz (2015), fica claro que a ABP auxilia os alunos a desenvolverem problemas como forma de preparação para o futuro, sobretudo sua vida profissional. Além disso, promove o desenvolvimento do interesse e participação por parte do aluno, focando na cooperação e no trabalho em grupo.

No livro de Munhoz (2015) também são apresentadas algumas características e habilidades pertinentes para o entendimento do projeto, mostradas no quadro 1, que visa apresentar de forma visual a perspectiva proposta pelo autor, sem relacionar, especificamente, uma característica com uma habilidade.

Quadro 1 - Características e habilidades desenvolvidas na ABP

Características da ABP	Habilidades que serão desenvolvidas pelos alunos na ABP
Utiliza os problemas para desenvolvimento dos currículos, que não têm como finalidade testar as habilidades dos alunos, mas sim utilizados para o desenvolvimento de habilidades desejadas no perfil profissional do aluno.	Aptidão para definir claramente como será efetivada a solução de um problema, com a abordagem a ser adotada e a estratégia a ser seguida, primeiro passo na apresentação da solução do problema proposto.
Os alunos resolvem os problemas, tendo os professores como auxiliares, colaboradores ou facilitadores.	Capacidade para acessar, avaliar e utilizar dados compilados a partir de uma variedade de fontes.
Os alunos recebem como insumos apenas orientações gerais sobre como abordar o problema e não formulações que permitam obter uma solução, ou alguma lista de procedimentos colocados como uma receita de bolo a ser seguida.	Condições de desenvolver soluções claras, que demonstram o ajuste do problema e das condições apoiados e baseados em argumentos e informações claras.
Utiliza de forma extensiva a formação de grupos e a avaliação é baseada no desempenho do grupo como um todo.	Coragem para alterar hipóteses, sempre que forem dadas ou consideradas novas informações que podem alterar a solução do problema.

Fonte: Os autores com base em Munhoz (2015)

Segundo Munhoz (2015), para suprir tal formação, a ABP propõe 3 estágios diferentes, etapas de desenvolvimento, para serem seguidos pelos alunos.

Quadro 2 - Alguns estágios da ABP

Estágio	Indagações
1. Encontrando e definindo problemas.	<ul style="list-style-type: none"> ● O que eu já sei sobre o problema ou pergunta colocada? ● O que eu preciso saber para resolver efetivamente esse problema?
2. Levantamento de informações, por meio de pesquisas em diferentes suportes, para validação;	<ul style="list-style-type: none"> ● Os recursos obtidos são atualizados? ● Os recursos obtidos são exatos ou corretos? ● Há fontes de validação? ● Eles atendem aos referenciais teóricos estabelecidos como linha de atuação do aluno? ● Existe alguma razão para suspeitar da credibilidade da fonte onde os dados são obtidos? ● Todos os dados captados têm autorização para utilização?
3. Retorno ao processo.	<ul style="list-style-type: none"> ● Síntese da aprendizagem. ● Avaliação das soluções.

Fonte: Os autores com base em Munhoz (2015) e Bacich e Moran (2018)

O primeiro estágio é uma etapa avaliativa, em que o aluno fará uma avaliação pessoal sobre seu conhecimento e como trabalhá-lo na proposta. No segundo estágio, ele partirá para a pesquisa, fazendo um levantamento de informações importantes para o desenvolvimento da sua proposta.

Por fim, no estágio 3, ele desempenha o processo, constrói sua proposta de solução. Caso novas visões sobre como desenvolver o processo possam surgir nessa fase, os alunos devem reorganizar as informações obtidas. São atividades que se processam como se os alunos estivessem respondendo a questionamentos que surgem como razão de maior conhecimento do problema, devido ao aprofundamento natural. Então, a informação que o aluno obteve pode ser reorganizada de acordo com as diversas expectativas sob as quais o problema pode ser solucionado.

Observou-se, então, o ponto de vista teórico da ABP e a ideia central de suas propostas, as quais enfatizam o protagonismo do aluno e seu contato direto com a situação. Parte-se, agora, para a representação da proposta idealizada.

4 A proposta

A proposta em questão visa relacionar os conteúdos de Ciências/ Biologia, Geografia e Inglês, com o intuito, principalmente, de reforçar as questões ambientais com os alunos, um tema transversal delimitado pela BNCC (2018), assim como realizar uma revisão de conteúdos envolvendo biomas e ecossistemas, de modo que o aluno perceba a importância da preservação ambiental. Será demonstrada, também, a

importância destas florestas para o mundo e seres humanos (questões relacionadas à Geografia – a questão das chuvas, por exemplo).

A temática do projeto engloba as atuais discussões sobre a situação das queimadas na Amazônia e a questão da preservação ambiental. Dessa forma, tem-se o seguinte problema: Como é possível conscientizar as pessoas sobre a importância da preservação ambiental, em âmbito global, com o apoio do Inglês?

A fim de complementar e/ou dar uma base para o repertório de pesquisa dos alunos, serão apresentadas duas reportagens (figuras 1 e 2), uma de Tom Phillips (2019) pelo site do *The Guardian*, e a outra de Maria Eduarda e Rosana Hessel (2019) pelo site Correio Braziliense. Ambas retratam a discussão global e nacional em torno da degradação da Floresta Amazônica, sendo uma em língua inglesa e outra em português, respectivamente. A partir dessas leituras, será possível contextualizar a importância de um bioma tão rico quanto o existente na Amazônia.

Figura 1 - Reportagem 1



Fonte: The Guardian (2019)

Figura 2 - Reportagem 2

(foto: Handout / © 2019 Planet Labs, Inc / AFP)

As queimadas que atingem a Amazônia ganharam repercussão além das fronteiras do país e atingiram status de crise internacional, sobretudo após as críticas do presidente Jair Bolsonaro a entidades ambientalistas. Apesar de dados da Nasa mostrarem que as queimadas nesta época de seca estão na média dos últimos 15 anos, a situação chamou a atenção de líderes mundiais, que alertaram para a necessidade de proteger a floresta, considerada o pulmão do mundo. Devido às proporções que o assunto tomou nas redes sociais, o governo fez uma reunião de emergência no Palácio do Planalto e decidiu montar um gabinete de crise (<https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2019/08/22/intercia-gabinete-de-crise-para-tratar-das-queimadas-na-amazonia.shtml>), formado por diversos ministros, para lidar com a situação.

Fonte: Correio Braziliense (2019)

Assim, após a pesquisa dos alunos e sua plena interpretação dos dados obtidos, será passado, também, como forma de auxílio, um vídeo postado na rede social *Instagram*. O vídeo em questão foi postado pelo perfil *@caiapitanga*, no dia 22 de Agosto de 2019. Caso não haja suporte eletrônico para assistir ao vídeo, a sugestão seria que o professor levasse a transcrição do vídeo.

Com isso, o professor disponibiliza uma gama de informações que ampliam o repertório dos alunos sobre o assunto, o que possivelmente os possibilitará propor resoluções para a situação atual, indagando sobre como é possível conscientizar globalmente sobre a preservação ambiental, no sentido de que todos devem intervir, já que tais recursos são uma necessidade mundial.

Para melhor visualização, esquematizou-se um quadro contendo a sequência de etapas da proposta.

Quadro 3 - Tarefa Idealizada

1ª etapa - Apresentação do problema	Problema: Como é possível conscientizar as pessoas sobre a importância da preservação ambiental, em âmbito global, com o apoio do Inglês?
2ª etapa - Tempo para discussões	Os alunos recebem 10 minutos livres para recapitular seus conhecimentos prévios e realizar conversas com os colegas sobre o tema.
3ª etapa - Apresentação das reportagens	Os alunos irão ler em grupos as reportagens, dando possibilidade para novos debates. Lembrando que, caso algum aluno apresente dificuldade para entendimento da reportagem em inglês, o professor deve auxiliá-lo.
4ª etapa - Pesquisa dos alunos	Após a leitura em sala, os alunos já estão situados sobre o tema, entretanto, ainda precisam recolher material para produção de uma solução. O professor delimita pesquisas para os alunos realizarem em casa.
5ª etapa - Assistindo ao vídeo	Como complementação os alunos assistem à reflexão presente no vídeo.
6ª etapa - Tempo para elaboração	Os alunos, divididos em grupos, recebem o prazo de 40 minutos, após a realização de todas as etapas anteriores, para elaborar a solução para o problema inicial.
7ª etapa - Apresentação da solução	Os alunos apresentam suas respectivas soluções e o professor oportuniza discussões e debates com base nas propostas dos alunos.

Fonte: Os autores (2019)

O quadro 4 contém as etapas necessárias para o pleno desenvolvimento da proposta e, cabe dizer ainda, que os professores que se interessarem pela atividade estão livres para remanejar a sequência das etapas, observando a necessidade da 6ª etapa anteceder a 7ª

Em relação à questão de tempo e quantidade disponibilizada de aulas, é preciso observar a situação particular de cada escola e turma. Sendo assim, essa organização é específica e particular de cada professor.

5 Conclusão

A partir da revisão teórica sobre interdisciplinaridade, foi possível perceber que o objetivo é de propor a relação de conteúdos e interligá-los, superando a fragmentação do saber.

Já com os conhecimentos sobre ABP, foi possível idealizar uma proposta que promovesse os princípios da interdisciplinaridade, em um contexto atual, levando em considerações os debates sobre a situação socioambiental no contexto de 2019, fazendo um *link* entre conhecimentos prévios sobre Geografia e Ciências/Biologia, em aulas de Inglês.

Conclui-se, então, que uma aprendizagem significativa é completamente possível com a interdisciplinaridade, sobretudo, se incluir a ABP. Ao observar a situação ambiental brasileira, que teve grande repercussão internacional nos meses de Agosto e Setembro de 2019, percebe-se como o estudante precisa estar inserido nesse contexto inter-relacionado, principalmente, se observar essas inúmeras reportagens internacionais, em Inglês, que abordaram a situação e podem envolver conteúdos variados de geografia e ciências. Dessa forma, o estudante percebe a importância de se inserir em um contexto globalizado e desenvolver as competências necessárias para atuar durante essas novas situações de comunicação.

Referências

BACICH, Lilian; MORAN, José. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

BENETTI, Idonézia Collodel; JUNIOR, João Paulo Roberti; BUSNELLO, Cristiane Deon; FERRUGEM, Renilda Ribeiro. Data comemorativa como pretexto para trabalho interdisciplinar. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, n. 20, jul. 2018, p. 91-106. Disponível em:
<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/3471>. Acesso em: 23 set. 2019.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Ensino Fundamental. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/geografia-no-ensino-fundamental-anos-finais-unidades-tematicas-objetos-de-conhecimento-e-habilidades>. Acesso em: 23 set. 2019.

CORREIO BRAZILIENSE. *Queimadas sem controle na Amazônia provocam crise internacional*. Disponível em:
https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2019/08/23/interna_politica,778671/queimadas-sem-controle-na-amazonia-provocam-crise-internacional.shtml. Acesso em: 20 set. 2019.

KMIECIK, Cecília Marques. *O ensino interdisciplinar de Língua Inglesa e a formação de identidade do aluno*. Professora PDE/2007. UEM. Disponível em:
http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_cecilia_marques_kmiecik.pdf. Acesso em: 24 set. 2019

MAGALHÃES, Sigrid Rochele Gusmão Paranhos. Desafios para um ensino contextualizado e crítico do inglês com a língua do mundo. *Revista Cenas Educacionais*,

Caetité - Bhi - Brasil, v. 1, n. 1, p. 185-206, jan./jun. 2018. Disponível em:
<https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/5143/3218>.
Acesso em: 24 set. 2019

MUNHOZ, Antonio Siemsen. A Aprendizagem baseada em problemas. In: MUNHOZ, Antonio Siemsen. *ABP - Aprendizagem Baseada em Problemas: ferramenta de apoio ao docente no processo de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

MUNHOZ, Antonio Siemsen. Fundamentos essenciais em Aprendizagem Baseada em Problemas. In: MUNHOZ, Antonio Siemsen. *ABP: Aprendizagem Baseada em Problemas: ferramentas de apoio ao docente no processo de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

THE GUARDIAN. *Merkel backs Macron's call for G7 talks on Amazon fires*. Disponível em:
<https://www.theguardian.com/world/2019/aug/23/amazon-rainforest-fires-macron-calls-for-international-crisis-to-lead-g7-discussions>. Acesso em: 20 set. 2019.

Uma análise sobre a regulação da função-autor na produção de redações do Exame Nacional do Ensino Médio

An analysis of the regulation of the author role in the production of essays in the National High School Exam

Glaucilane Santos da Silva

Universidade Federal de Sergipe
E-mail: glaucilanesantoss@gmail.com

Larissa Santos Calazans

Universidade Federal de Sergipe
E-mail: larissa_calazans@hotmail.com

Wilton James Bernardo dos Santos

Professor orientador.
E-mail: wiltonjamesbernardo@gmail.com

Resumo: Somente entre o final do século XVIII e início do século XIX foi que começou a se estabelecer uma noção de posse dos textos, com o intuito de dominar a prática de reprodução das obras e impossibilitar apropriação, por outros, da propriedade intelectual de um autor (FOUCAULT, 1969). Há, com isso, uma regulação do que vem a ser um autor, como este é construído. As redações do ENEM são um espelho para que se possa analisar a função-autor, tendo em vista as competências avaliadas para que se obtenha a nota máxima na prova. Diante disso, como objetivo geral, buscou-se analisar a função-autor mediante as determinações do Manual de Redação do ENEM 2018, que trazem considerações sobre o tema da Redação de 2017 - "Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil". Para tanto, com os objetivos específicos, procurou-se examinar as cinco competências adotadas para avaliar as redações dos participantes desse exame, bem como apresentar as delimitações exigidas dos participantes por meio da estrutura dissertativa-argumentativa.

Palavras-chave: Função-autor. ENEM. Competência.

Abstract: Only between the late eighteenth and early nineteenth centuries did a notion of ownership of the texts begin to be established, with the aim of mastering the practice of reproducing works and making it impossible for others to appropriate the intellectual property of an author (FOUCAULT, 1969). Thus, there is a regulation of what an author becomes, as he is built. ENEM's essays are a mirror for analyzing the author-function, taking into account the skills assessed to obtain the highest grade in the test. Given this, as a general objective, we sought to analyze the author-function through the determinations of the ENEM 2018 Drafting Manual, which bring considerations on the 2017 Drafting theme - "Challenges for the educational formation of the deaf in Brazil". For that, with the specific objectives, we tried to examine the five competences adopted to evaluate the participants' essays of this exam, as well as to present the required delimitations of the participants through the dissertative-argumentative structure.

Keywords: Author-role. ENEM. Competence.

1 Introdução

A autoria é um processo de construção social que foi historicamente construído. Desde a antiguidade, Platão reforça a importância do autor. Para o filósofo, o texto precisa do “pai” para ser esclarecido que, no contexto, interpreta-se como o criador da produção escrita. Da Antiguidade até o início da Idade Média não havia a necessidade de saber quem era o autor dos textos, pois isso não atrapalhava que a obra fosse disseminada e nem que ficasse conhecida. Nessa época, a garantia de autenticidade e qualidade dos textos era o tempo que circulava e não quem os escreveu, ou seja, o autor.

Foi a partir da Renascença que a exaltação do indivíduo passou a ter mais destaque por motivos sociais, políticos, econômicos e, nas artes, esse sujeito social passou a receber o título de autor de suas produções, sendo, dessa forma, reconhecido pelas obras que criava.

Somente entre o final do século XVIII e início do século XIX começou a se estabelecer uma noção de posse dos textos, com o intuito de dominar a prática de reprodução das obras e impossibilitar apropriação, por outros, da propriedade intelectual de um autor (FOUCAULT, 1969).

A partir disso, optou-se por analisar a noção de autoria, uma vez que é estabelecida e regulada. Tal noção norteia as reflexões presentes neste estudo e para que se possa analisá-la, a partir do Manual de Redação do ENEM (2018), torna-se necessário trazer questões relativas a esse conceito. Possenti (2002, p. 107) apresenta pontos contundentes acerca do que Foucault expôs em conferência apresentada à Société Française de Philosophie em 1969:

[...] para Foucault, a noção de autor é discursiva (isto é, o autor é de alguma forma construído a partir de um conjunto de textos ligados a seu nome, considerado um conjunto de critérios, dentre eles sua responsabilidade sobre o que põe a circular, um certo projeto que se extrai da obra e que se atribui ao autor, etc), daí porque ele distingue tão claramente a noção de autor da de escritor.

Diante disso, Possenti aponta para a distinção que Foucault faz entre autor e escritor. O escritor é o indivíduo que escreve, enquanto que a noção de autor está envolvida por traços históricos que variam e, em grande parte, relacionam-se “com o modo pelo qual são vistos e considerados os diversos discursos em diferentes épocas em cada sociedade” (POSSENTI, 2002, p. 107).

Com relação ao nome do autor, Foucault (1969) expõe alguns exemplos.

Descobrir que Pierre Dupont não é médico ou não vive em Paris não modifica o nexo da designação. Do mesmo modo se descubro que Shakespeare não nasceu na casa que se visita como seu lugar natal, isso não altera o funcionamento do nome do autor. Pelo contrário, se descubro que ele não é o autor dos Sonetos ou que é o autor do Organum de Bacon, ou que Shakespeare e Bacon são a mesma pessoa, então, modifica-se inteiramente o funcionamento do nome do autor.

Diante disso, esse filósofo concebe que o nome do autor “não pode ser um nome próprio como os outros, não é simplesmente um elemento em um discurso.”, como aponta Souza (2011, p. 127), mas “(...) ele exerce relativamente aos discursos um certo papel: assegura uma função classificativa; um tal nome permite reagrupar um certo número de textos, delimitá-los, selecioná-los, opô-los a outros textos” (ibidem). O nome do autor confere, assim, identidade ao texto, especificando-o, tornando-o singular e uno. Pelo uso de seu nome, o autor é aquele que caracteriza a unidade de uma obra.

Segundo Foucault (1969), a função-autor é “(...) característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade.” Essa função é o que unifica uma pluralidade de discursos.

Diante dessa contextualização, pensando na contemporaneidade, há uma regulação do que vem a ser um autor e como este é construído a partir das redações do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Elas são um espelho para que se possa analisar a função-autor, tendo em vista as competências avaliadas para que se obtenha a nota máxima na prova.

Como objetivo geral, portanto, buscou-se analisar a função-autor mediante as determinações do Manual de Redação do ENEM 2018, que trazem considerações sobre o tema da Redação de 2017 - "Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil". Para tanto, com os objetivos específicos, procurou-se examinar as cinco competências usadas para avaliar as redações dos participantes desse exame, bem como retratar as delimitações exigidas dos participantes por meio da estrutura dissertativa-argumentativa.

Para a execução desta pesquisa, houve a leitura do Manual de Redação 2018, da qual retiraram-se fragmentos de textos e tabelas que auxiliaram na obtenção dos resultados, assim como a leitura de artigos e textos sobre essa temática.

2 Manual de redação do ENEM 2018

O Manual de Redação do ENEM 2018, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB), é composto por dicas para os alunos que realizaram a prova no ano de 2018, levando em consideração a correção das redações do ano anterior (2017) e os padrões que os estudantes devem seguir a fim de obter a nota máxima no exame.

Nele as cinco competências avaliadas na redação do ENEM são descritas e apresentadas com o objetivo de auxiliar os participantes na construção das redações. Uma vez que são essas competências usadas pelos corretores a fim de avaliar as redações, cabe aos alunos conhecerem tais competências e entenderem o que cada uma significa para a obtenção de nota na redação.

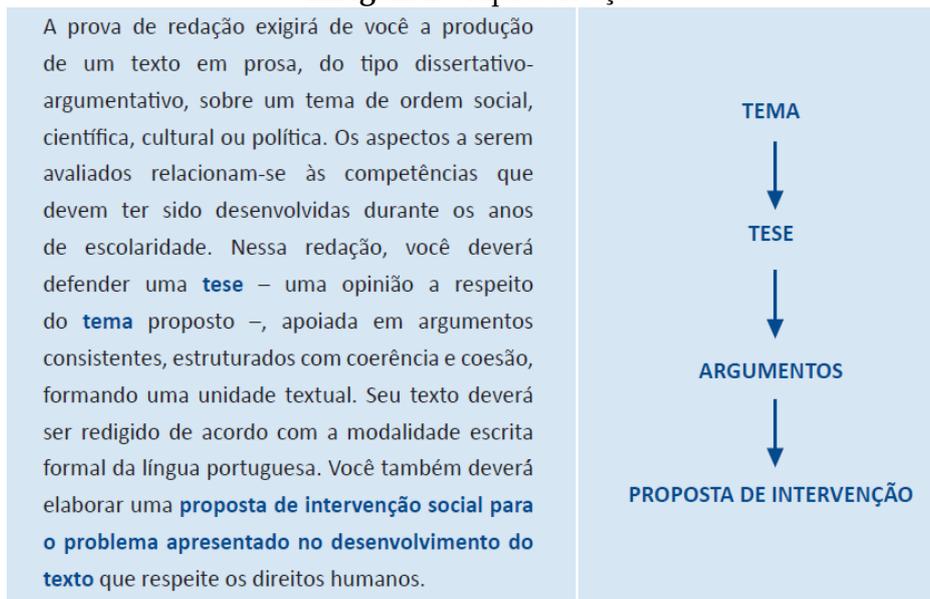
Já na apresentação do Manual (imagem 1) está presente algo interessante de se observar.

- (1) (...) os aspectos a serem avaliados relacionam-se às competências que devem ter sido desenvolvidas durante os anos de escolaridade (p. 7).

Ocorre que há uma demarcação, os participantes precisam desenvolver as competências exigidas já no ensino básico. E se o aluno não tiver desenvolvido tais competências na escola? E se o conhecimento de mundo do participante não for compatível com o que é requisitado na prova? Percebe-se que já na exposição do que trata o manual o participante é levado a pensar a partir de uma realidade que pode não lhe pertencer. Com isso, há a construção de um sujeito que é moldado a partir das exigências e é constituída uma redação igual, que muda unicamente as citações usadas e as palavras, mas que, em suma, dizem a mesma coisa, sendo deixadas de lado as desigualdades sociais e, conseqüentemente, a heterogeneidade do sujeito, enquanto ser social.

Na imagem 1 há um recorte da apresentação do Manual de Redação (2018) que mostra de que forma o participante é condicionado a se enquadrar em um modelo de escola que tenha lhe fornecido suporte para desenvolver as cinco competências avaliadas no ENEM.

Imagem 1 – Apresentação



Fonte: Manual de Redação do ENEM 2018, p. 7

Nota-se que na imagem 1 há uma ordem gráfica que se assemelha a um formulário no qual deve ser respondido pelo participante: Tema - Tese - Argumentos - Proposta de intervenção, seguindo as ordenações presentes, que podem ser visualizadas a partir dos termos lexicais. Como exemplo, a flexão do verbo dever – deverá – que representa uma obrigação do aluno em seguir as determinações, mesmo que isso passe despercebido e tenha aparência de uma simples dica. Ainda assim, está regulando o discurso que será produzido na redação, além da tentativa de enquadrar o participante em uma realidade escolar que pode não ser a sua.

O aluno, pelo que mostra o manual, precisa ter um bom domínio da escrita para que possa atingir a nota máxima ou uma nota considerada boa na redação. Gallo (1995, p. 71) expõe que, ao entrar na escola, a produção linguística do estudante se inscreve no Discurso da Oralidade.

Mesmo depois da alfabetização, seus textos permanecem inscritos nesse discurso, e assim permanecerão até o fim do período de escolarização. Nada acontecerá a esse aluno para que ele apreenda o Discurso da Escrita [...] Se, no entanto, o aluno consegue, por um exercício alucinado de cópia, leitura, etc., produzir textos modelares e corretos do ponto de vista da Norma, ainda assim seu texto, por não ser legítimo (como seria um texto de um jornalista, de um publicitário, de um escritor), não produzirá um efeito de sentido único; ao contrário, produzirá um sentido ambíguo e inacabado, um texto do Discurso da Oralidade.

Diante disso, nota-se que, por meio do que é descrito e exigido dos participantes do ENEM no Manual de Redação, o Discurso da Escrita é colocado como algo que é efetivo no âmbito escolar.

Assim sendo, ao se deparar com a folha de redação do ENEM, o participante deverá “preencher” seu texto com base na ordem que é estabelecida e isso deve se dar a partir de um texto dissertativo-argumentativo sobre um tema de “ordem social”, “de acordo com a modalidade escrita formal da língua portuguesa”, ou seja, a norma padrão culta.

Como já mencionado, o Discurso da Escrita está arraigado nos requisitos “básicos” para que o aluno se enquadre em um modelo específico de “autor”. Há, portanto, a exclusão do Discurso da Oralidade e um apagamento da individualidade do sujeito.

2.1 As competências para a elaboração da redação no ENEM

Apontado por Dolz (2004 *apud* ARAÚJO, 2005, p.62), o termo “competência” principiou na Idade Média, no final do século XV. Restringia-se à linguagem jurídica e qualificava a legitimidade e a autoridade que as instituições retinham para tratar certos assuntos.

Com isso, percebe-se que já na nomeação do que é posto como essencial para a produção da redação do ENEM há um termo que, a princípio, só fazia parte de instituições de poder.

Loiola (2013, [s.p.]) aponta que

o termo “competência” ainda vem carregado da ideia individualista de ser competente ou não competente. [...] Algumas cidades da Europa já se dispuseram a trabalhar com o ensino por competência, na Espanha, por exemplo, o objetivo na educação, segundo a LOE (Ley Orgánica de Educación de España, 2006), é que os jovens, após terem cumprido a etapa de escolarização obrigatória, tenham desenvolvido competências que permitam que eles se engajem na vida adulta e no mercado de trabalho de maneira satisfatória.

Já há, com isso, um aspecto importante para ser observado: o mercadológico. O participante do ENEM é inserido em um contexto que vai além do que ele pode perceber. Tudo é construído com base em uma instância maior.

Santos (2015, p. 44-45) destaca os “sentidos de produção de textos”, partindo do texto escrito enquanto “composição”, em seguida os sentidos de “comunicação e expressão”, até os sentidos de produção, no qual pode se inserir a redação do ENEM que mostra, por meio da Cartilha de Redação, que o que importa é produzir em uma conjuntura restrita. Essa produção se insere no âmbito de mercado. O sujeito passa a ser mercadoria institucional, voltado para fins que não levam em consideração o que é singular. O que se “vende” é o que se enquadra no padrão.

Ainda de acordo com Santos (2015, p. 57), fechando a discussão nesse sentido,

[...] vale a pena rejeitar o comportamento de manada; vale a pena rejeitar o conforto do não pensar; é preciso rejeitar o falatório impensado e, portanto, estéril; rejeitar o imediatismo e as determinações concorrenciais. Em fim, vale a pena então se esforçar para intervir nos processos e rejeitar o apagamento das diferenças, singularidades e interesses próprios.

Chauí (2014, p. 113) *apud* Silva (2015, [s.p.]) traz em seu livro “A Ideologia da Competência” o conceito de “discurso competente” que é “aquele proferido pelo especialista, que ocupa uma posição determinada na hierarquia organizacional, fundando-se, portanto, na desigualdade entre os que sabem (os que dominam a tecnologia, por exemplo) e os que não sabem.” Há, com isso, uma divisão demarcada dos que sabem e dos que não sabem (competentes e incompetentes).

Ao escrever sobre o “discurso competente”, essa autora expõe que o competente seria “aquele que possui um saber determinado, institucionalmente reconhecido, graças ao qual pode não só falar e agir pelos outros, mas ainda, sobretudo, excluir outros do direito de ser sujeitos de seus discursos e de suas ações” (CHAUÍ, 2014, p. 113, *apud* SILVA, 2015, [s.p.]). Já o incompetente é conceituado como

aquele que foi expropriado de sua condição de sujeito e convertido em objeto do saber e da prática dos competentes. Sob a auréola da neutralidade e da objetividade dos conhecimentos técnico-científicos, a competência é um poderoso elemento ideológico para justificar [...] o exercício da dominação.

Diante disso, ao analisar as cinco competências do ENEM (imagem 2), presentes no Manual de Redação 2018, pode-se constatar como se dá o processo de atribuição de nota para cada competência em particular. Deixa em evidência quais passos seguir para ser competente, sendo expropriado de sua condição de sujeito. Ainda nota-se a rejeição das diferenças e singularidades em nome de interesses particulares, como aponta Santos (2015).

Imagem 2 – As cinco competências

Competência 1:	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.
Competência 2:	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
Competência 3:	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
Competência 4:	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
Competência 5:	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado que respeite os direitos humanos.

Fonte: Manual de Redação do ENEM 2018, p. 8

Em uma visão geral, notam-se as determinações exigidas do participante por meio dessas competências. Há um processo de delimitação que insere o sujeito em um único patamar: escrever, mediante a escrita formal, um texto dissertativo-argumentativo que envolva a proposta de redação, por meio de seleção, relação, organização e interpretação de informações, fatos, etc. Para tanto, é necessário que seja demonstrado conhecimento dos instrumentos linguísticos que se fazem necessários para a construção da argumentação.

Já há, de início, regras para a formação de um todo unificado, na qual sair “da linha” das especificações implica uma nota baixa. O participante deve aceitar tais determinações para que se enquadre no que é exigido. A função-autor, enquanto função discursiva do sujeito, é definida pelo que é exterior, imposto por organizações detentoras de poder suficiente para julgar e mostrar o que deve ou não ser escrito.

Para uma análise mais minuciosa, na próxima seção tais competências são examinadas separadamente, com o propósito de verificar a função-autor e como está arraigada no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

2.2 As competências 1 e 2

Relativo à competência 1 – “Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa” –, o Manual de Redação (2018, p. 12) traz que, em relação aos desvios, o participante deve estar alerta para

- (2) escolha de registro: adequação à modalidade escrita formal, isto é, ausência de uso de registro informal e/ou de marcas de oralidade.

Diante disso, nota-se que já de início há a presença de um requisito importante para que se escreva uma “boa redação”: informalidade e marcas de oralidade devem ser deixadas de lado. As características individuais do sujeito passam a não ser consideradas. Levando em consideração a realidade diversificada de cada participante

do ENEM, percebe-se o quanto é pedido para ser deixado de fora da redação. O sujeito é restringido à repetição formal, de modo que pode impedi-lo de mostrar sua identidade.

O texto é considerado legítimo quando se enquadra na modalidade escrita formal da Língua Portuguesa. As marcas de oralidade, nesse tipo de redação, podem indicar uma falta de conhecimento sobre as normas cultas da língua portuguesa e sobre a tipologia textual exigida para a construção da redação no ENEM. Diante disso, a dificuldade em se adequar no padrão faz com que a redação não seja considerada genuína.

Chartier e Frade (2010, [s.p.]) apontam que

a existência da escrita acarreta várias consequências na construção de registros, na mudança de lugares de poder e nos sistemas de funcionamento da sociedade. A escrita modifica o sistema jurídico (contrato escrito *versus* palavra dada), confere à pessoa instruída autoridade sobre o iletrado –, mas não anula as culturas populares em que persistem tradições orais e transmissões práticas. A oposição popular/erudito, que reduz a cultura escrita aos discursos teóricos mais formais, esquece que os letrados também falam e que, simultaneamente ao uso da escrita, a oralidade é uma modalidade fortemente presente nas interações sociais.

Diante disso, sabe-se que a escrita é extremamente importante em nossa sociedade. Saber escrever, ler, faz com que o sujeito tenha acesso a um “mundo” ilimitado de conhecimentos, mas a oralidade não deixa de ter papel fundamental, uma vez que todos utilizamos esse meio de comunicação. Mas a regulação da função-autor, referente às redações do ENEM, torna a oralidade defasada. Porém, a oralidade deixa seus traços em registros escritos e os numerosos escritos podem ser efêmeros como a fala. Mesmo assim, o “autor” da redação é regulado de modo a estar enquadrado unicamente no discurso da escrita.

Na segunda competência – “Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa” –, começam a ser cobrados do participante saberes que estão contidos em campos de conhecimentos diversos para que se possa desenvolver o tema, mas, logo em seguida, é posto: “dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo.” Ou seja, ao escrever a redação, não basta agregar conhecimentos diversos, deve-se se limitar a um único tipo textual. São construídos textos “idênticos”, mesmo sendo feitos por diferentes sujeitos, de diversos lugares do Brasil, de escolas particulares, públicas ou que já tenham concluído há mais tempo o ensino médio. Para a constituição da redação, a diversidade acaba sendo deixada de lado, uma vez que o que passa a importar é o tipo textual e não os conhecimentos do sujeito. Limita-se, assim, a uma única estrutura. A autoria passa a negar a multiplicidade do sujeito e a pluralidade dos sentidos.

2.3 As competências 3 e 4

Na competência 3 – “Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista” –, é exigido que o ponto de vista defendido deve se dar por meio da seleção, relação, organização e interpretação de informações, etc. Um ponto de vista é construído a partir do conhecimento sobre um tema, uma discussão, um projeto, que esteja no âmbito daquilo que o indivíduo está inserido ou busca se inserir. Se, em relação ao tema sobre a surdez, o participante não tiver uma opinião formada poderá se pautar unicamente no que diz os textos motivadores, como já mencionado. Sendo assim, será produtor de um único sentido. Nessa competência é expresso mais diretamente acerca da autoria, ao avaliar a redação, o corretor estabelece a nota a partir de critérios (imagem 3) que envolvem esse processo. Nos critérios de atribuição dos 200 pontos e 160 pontos há expressamente a presença da exigência de autoria.

Imagem 3 - Critérios para atribuição de nota na competência 3

200 pontos	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista.
160 pontos	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, em defesa de um ponto de vista.
120 pontos	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, em defesa de um ponto de vista.
80 pontos	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas desorganizados ou contraditórios e limitados aos argumentos dos textos motivadores, em defesa de um ponto de vista.
40 pontos	Apresenta informações, fatos e opiniões pouco relacionados ao tema ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista.
0 ponto	Apresenta informações, fatos e opiniões não relacionados ao tema e sem defesa de um ponto de vista.

Fonte: Manual de Redação do ENEM 2018, p. 19

Conforme mostra a imagem 3, é avaliado com 200 pontos nessa competência o participante que “apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista.” Diante disso, apresentar informações, fatos e opiniões associados ao texto configura autoria, o que pode ser algo questionável, uma vez que o participante pode se pautar exclusivamente nos textos motivadores, mesmo que não faça cópias de trechos dos textos, mas poderá se basear neles. O critério para a atribuição de 160 pontos nessa competência também segue esse padrão. Além do mais, com as delimitações exigidas, pode-se pensar no processo de construção de autor que esta competência traz. É necessário levar em consideração que a prova de redação já possui um modelo pré-estabelecido e não há total liberdade de criação para o sujeito.

Solange Gallo, em “Discurso da Escrita e Ensino”, expõe que

a assunção de autoria pelo sujeito, ou seja, a elaboração da Função Autor consiste, em última análise, na assunção da ‘construção’ de um ‘sentido’ e de um ‘fecho’ organizadores de todo texto. Esse ‘fecho’, apesar de ser um entre tantos outros possíveis produzirá, para o texto, um efeito de sentido único, como se não houvesse outro possível. Ou seja, esse ‘fecho’ torna-se ‘fim’ por um efeito ideológico produzido pela ‘instituição’ onde o texto se inscreve: o efeito que faz parecer ‘único’ o que é ‘múltiplo’; ‘transparente’ o que é ‘ambíguo’ (1995, p. 58).

Diante disso, é notório que as instituições constituem o autor a partir de um perfil unificado, no qual introdução, desenvolvimento e conclusão da redação se inserem em um sentido, elaborado a partir da escrita formal, moldando os alunos a um padrão único, tornando o autor um material da indústria cultural, que utiliza a escrita e os textos como mais um produto do capitalismo, podendo ser questionado se, de fato, há um autor. Nessas circunstâncias, o aluno não opera enquanto indivíduo, há uma homogeneização e, a partir disso, uma repetição para a industrialização.

“A figura de Autor já é, portanto, na sua origem, paradoxal. Ao mesmo tempo que está na base de uma produção ‘original’, só se realiza dentro de um campo discursivo já cunhado e devidamente legitimado.” (GALLO, 1995, p. 54). Pode-se inferir, com isso, que a noção de autor, originalmente incongruente é, basicamente, o princípio da prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio. São produzidos textos artificiais, por um escritor ideal para, dessa forma, tornar a autoria uma mercadoria para a indústria, no qual só serão considerados originais se estiverem inseridos em um âmbito discursivo “cunhado e devidamente legitimado”.

Saussure, no Curso de Linguística Geral, com relação à escrita, observa que “[...] quanto menos a escrita representa o que deve representar, tanto mais se reforça a tendência de tomá-la por base [...] a tirania da letra vai mais longe ainda, à força de impor-se à massa, influi na língua e a modifica.” Assim, aludindo à função-autor, o comportamento do sujeito é configurado por meio da escrita, na qual o que se determina por meio de um discurso controlador deve ser levado em consideração. No caso da redação do ENEM não é diferente.

Com relação à competência 4 – “demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação” –, o Manual de Redação evidencia que os aspectos a serem qualificados nesta competência se referem à estruturação lógica e formal entre as partes da redação. É visto, mais uma vez, a delimitação da forma com que o participante deve se posicionar, há verbos que determinam a fim de construir o autor. Nessa competência, por exemplo, o verbo “demonstrar”.

Enquanto a competência 3 avalia a capacidade do participante de “selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista” – a estrutura mais profunda do texto –, a competência 4 opera na superfície do texto, ou seja, avalia as marcas linguísticas que contribuem na compreensão profunda do texto. Pode-se inferir que as citações, muitas das vezes

decoradas, dão peso na argumentação, fazendo com que o texto seja avaliado com uma nota mais alta. Nesse caso, a citação é colocada apenas para que se obtenha boa nota.

2.4 A Competência 5

Nessa competência – “Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos” –, é julgada a proposta de intervenção para o problema abordado, devendo ser respeitados os direitos humanos. O Manual de Redação (p. 22) traz:

- (3) (...) sua proposta deve ser coerente em relação à tese desenvolvida no texto e aos argumentos utilizados, já que expressa sua visão, como autor, das possíveis soluções para a questão discutida. Além disso, é necessário, ao idealizar sua proposta de intervenção, respeitar os direitos humanos, ou seja, não romper com os valores de cidadania, liberdade, solidariedade e diversidade cultural.

É importante frisar deste fragmento a afirmação de que os argumentos utilizados na redação expressam a visão do participante, já que é autor. Mas, se o “autor” se valer apenas do que está posto nos textos motivadores, como classificá-lo enquanto autor, pois há a repetição de sentidos pré-estabelecidos?

É necessário lembrar que é nessa competência que o participante deixa, de fato, sua opinião ao propor intervenções e sugere agentes que possam amenizar o tema problematizado, ou até mesmo, resolver, mas, com tantas limitações, o sujeito é levado a propor seguindo critérios pré-estabelecidos o que, mesmo na proposta de intervenção, pode-se pensar se, de fato, há marcas de autoria.

3 Exigências acerca do tema da redação do ENEM 2017: “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”

Com relação à proposta de redação de 2017 – “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil” – sendo trazidas informações acerca desse tema no Manual de Redação 2018, pode-se perceber que se esperava do participante um amplo conhecimento sobre esse tema.

O Manual de Redação (p. 14) expõe que

- (4) (...) esperava-se que, no Enem 2017, os textos produzidos se direcionassem para um contexto específico, como o contexto legal, discutindo aspectos existentes na legislação atual no que concerne ao acesso dos surdos à educação em Libras, à educação de surdos no sistema educacional formal e à preparação do próprio sistema educacional para atender às necessidades desse público; o contexto de inclusão por meio de políticas públicas, abordando ações afirmativas a favor da formação educacional dos surdos; o contexto de defesa dos direitos educacionais dos surdos com apoio da sociedade civil e/ou de entidades não governamentais; o contexto de mudanças culturais em relação à cultura surda e à cultura ouvinte, com a quebra de estigmas de preconceitos e de pressupostos referentes à educação de surdos; os contextos de ações individuais com incentivo à integração familiar na

educação do surdo, estímulo à aprendizagem da Libras e ao estabelecimento de apoios governamentais ou civis.

Diante disso, pode-se perceber que o Manual se dirige ao leitor/participante como alguém detentor de grande conhecimento com relação aos surdos, desde leis e apoios governamentais para essa parcela da sociedade. Apesar da folha de proposta de Redação (anexo 2) trazer quatro textos motivadores que apresentam: dois artigos da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/15); um gráfico com dados sobre matrículas de alunos surdos em classes inclusivas e em classes exclusivas para esse público; um cartaz com a imagem de um jovem surdo e o trecho de uma reportagem sobre a criação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e sua trajetória histórica na educação de surdos no Brasil, verifica-se que, mesmo que por meio desses textos o aluno consiga tirar uma boa nota, ele pode não conhecer a realidade de uma pessoa que é surda, pois, diferentemente do que é trazido no Manual, nem todos os participante terão o mesmo entendimento a respeito desse assunto, mas acabam se comportando como alguém detentor desse saber, a partir do que escreve na redação, mesmo sendo possível que nem se saiba o que ao certo é a Libras. Mas é regulado de modo a “fingir” que conhece tal realidade.

4 Considerações finais

Por meio deste trabalho, foi observado que as redações do ENEM são reguladas, controladas. As redações são organizadas de forma a não saírem do padrão, inseridas em uma ideologia dominante, na qual os estudantes possuem um modelo a seguir para que, dessa forma, todos cheguem ao mesmo objetivo. E, por essa razão, impossibilita a autenticidade no percurso de construção da autoria e retira do aluno a individualidade, formando a noção de autor como um simples objeto para a indústria, havendo, assim, um apagamento.

Constatou-se que, na redação do ENEM, levando em consideração o que traz o Manual de Redação, os estudantes, com o intuito de obter nota máxima e demonstrar conhecimento de mundo, são levados a citar grandes pensadores e a seguir regulamentações propostas pelas instituições normatizadoras do exame, o que pode, de alguma forma, impossibilitar a liberdade de expressão e a liberdade autoral dos estudantes que realizam a prova. Utilizar-se de citações e seguir as regulamentações podem beneficiar os participantes que souberem adequar as redações, pois o que buscam é atingir a nota máxima, mas falar que há autoria é algo questionável. A prova do ENEM conduz os textos a uma homogeneização, visando à repetição e retirando do aluno a particularidade, pois fazem aquilo que é determinado pelas competências.

Assim, a função-autor é regulamentada de forma a tornar o autor uma mercadoria, ou seja, um produto, em que deve estar enquadrado em um único protótipo: texto dissertativo-argumentativo, em escrita formal, a partir de argumentos que podem, muitas das vezes, não fazer parte do que o constitui enquanto sujeito. A autoria na redação, conforme as demonstrações desta pesquisa, pode ser analisada de modo a pensar se ela existe na redação, se não é apenas mais um texto que deve ser construído para que se alcance uma nota que favoreça na aprovação no curso desejado.

Pode-se contestar o processo de autoria envolvido na redação, como mostra o Manual de Redação e, especificamente, a competência 3. As citações, conectivos e afins podem se diferenciar, mas a base da construção textual é sempre a mesma.

Referências

CHARTIER, Anne-Marie; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. *Oralidade e escrita*. Disponível em:
<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/oralidade-e-escrita>.
 Acesso em: 19 ago. 2019.

FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?*. Disponível em:
<https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=105118>. Acesso em: 19 ago. 2019.

GALLO, S. L. *Discurso da escrita e ensino*. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

LOIOLA, Léia de Melo. *Breve histórico do termo competência*. Disponível em:
<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-7-no-7-12013/212-breve-historico-do-termo-competencia>. Acesso em: 27 jul. 2019.

PFEIFFER, Claudia R. C. *Que autor é este?*. Disponível em:
<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/270699>. Acesso em: 27 jul. 2019.

POSSENTI, Sírio. *Indícios de autoria*. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/10411/9677>. Acesso em: 19 ago. 2019.

RABAIOLLI, Maristela. *Autoria: diversidade de conceitos*. Disponível em:
https://www.uniritter.edu.br/files/sepesq/arquivos_trabalhos/3612/895/1031.pdf.
 Acesso em: 27 jul. 2019.

REDAÇÃO DO ENEM 2018. *Cartilha do Participante*. Disponível em:
http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2018/manual_d_e_redacao_do_enem_2018.pdf. Acesso em: 27 jul. 2019.

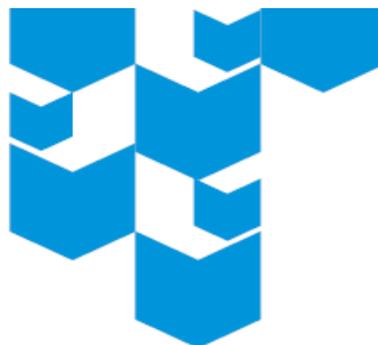
SANTOS, Wilton James Bernardo. Intervenções na construção do conhecimento: reflexão, produtividade e tecnologia. In: SANTOS, Wilton James Bernardo; LIMA, Geralda de Oliveira Santos; CARDOSO, Ana Maria Leal. *Discurso, literatura e ensino: análise e reflexão*. Aracaju: Criação, 2015. p. 41-57.

SILVA, Maurício. *Universidade administrada e ideologia da competência no Brasil contemporâneo*. Disponível em:
<http://www.verinotio.org/conteudo/0.76120790258162.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2019.

SOUZA, Bianca Kelly de. *Que importa quem fala?* - o desaparecimento do autor segundo Michel Foucault. Disponível em:
<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/intuitio/article/view/9676/7212>>>.
Acesso em: 17 ago. 2019.

Anexo I¹ – Sumário do Manual de Redação 2018

SUMÁRIO



APRESENTAÇÃO	7
1 MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA REDAÇÃO 2018	11
1.1 COMPETÊNCIA 1.....	11
1.2 COMPETÊNCIA 2.....	13
1.3 COMPETÊNCIA 3.....	17
1.4 COMPETÊNCIA 4.....	20
1.5 COMPETÊNCIA 5.....	22
1.6 RECOMENDAÇÕES GERAIS.....	25
2 AMOSTRA DE REDAÇÕES NOTA 1.000 DO ENEM 2017	27

¹ Manual de Redação 2018, p. 5. Disponível em:
http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2018/manual_de_redacao_do_enem_2018.pdf

Anexo II²– Folha de redação do ENEM 2017

TEXTOS MOTIVADORES

TEXTO I

CAPÍTULO IV DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...]

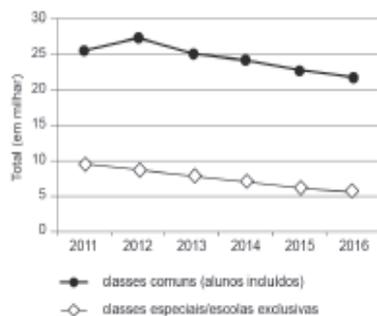
IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas; [...]

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 9 jun. 2017 (fragmento).

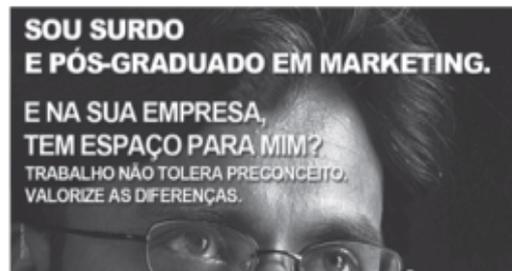
TEXTO II

Matrículas de Surdos na Educação Básica - Educação Especial



Fonte: Inep.

TEXTO III



Disponível em: <http://servicos.pr4.mpt.mp.br>. Acesso em: 3 jun. 2017 (adaptado).

TEXTO IV

No Brasil, os surdos só começaram a ter acesso à educação durante o Império, no governo de Dom Pedro II, que criou a primeira escola de educação de meninos surdos, em 26 de setembro de 1857, na antiga capital do País, o Rio de Janeiro. Hoje, no lugar da escola funciona o Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines). Por isso, a data foi escolhida como Dia do Surdo.

Contudo, foi somente em 2002, por meio da sanção da Lei nº 10.436, que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida como segunda língua oficial no País. A legislação determinou também que devem ser garantidas, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Libras como meio de comunicação objetiva.

Disponível em: www.brasil.gov.br. Acesso em: 9 jun. 2017 (adaptado).

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil", apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

² Manual de Redação 2018, p. 28. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2018/manual_de_redacao_do_enem_2018.pdf