

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM
DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

**AS QUESTÕES DE MÚLTIPLA ESCOLHA E A NOÇÃO DE COMPREENSÃO
NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO**

Recife

2021

Alexandre Duarte Gomes

**AS QUESTÕES DE MÚLTIPLA ESCOLHA E A NOÇÃO DE COMPREENSÃO
NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Ciências da Linguagem.

Área de concentração: Teoria e Análise da Organização Linguística

Orientadora: Prof^ª. Dra. Dóris de Arruda Carneiro da Cunha

Coorientadora: Prof^ª. Dra. Maria da Conceição Coelho Ferreira

Recife

2021

G633q Gomes, Alexandre Duarte
As questões de múltipla escolha e a noção de
compreensão no Exame Nacional do Ensino Médio
/ Alexandre Duarte Gomes, 2021
228 f.: il.

Orientadora: Dóris de Arruda Carneiro da Cunha
Coorientadora: Maria da Conceição Coelho Ferreira
Tese (Doutorado) - Universidade Católica de Pernambuco.
Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem.
Doutorado em Ciências da Linguagem, 2021.

1. Escolas - Avaliação. 2. Leitura. 3. Testes de múltipla
escolha. 4. Língua portuguesa – Gênero. I. Título.

CDU 371.26

Luciana Vidal CRB4/1338

ALEXANDRE DUARTE GOMES

**AS QUESTÕES DE MÚLTIPLA ESCOLHA E A NOÇÃO DE COMPREENSÃO
NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Ciências da Linguagem.

Aprovada em: 31/08/2021.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Dóris de Arruda Carneiro da Cunha (Orientadora)

Universidade Católica de Pernambuco



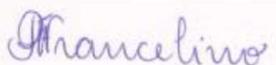
Profa. Dra. Maria Bernadete Fernandes de Oliveira (Examinadora Externa)

Universidade Federal do Rio Grande do Norte



Profa. Dra. Suzana Leite Cortez (Examinadora Externa)

Universidade Federal de Pernambuco



Prof. Dr. Pedro Farias Francelino (Examinador Externo)

Universidade Federal da Paraíba



Profa. Dra. Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo (Examinadora Interna)

Universidade Católica de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Meus primeiros agradecimentos dirigem-se a meus pais, José Duarte Gomes e Luzinete Ilda de Souza Gomes. Só eles, meus amores incondicionais.

Também, agradeço o apoio afetivo, espiritual da minha irmã, dos meus irmãos e de tantos outros familiares.

Especialíssimo obrigado é dirigido à minha orientadora, Dóris de Arruda Carneiro da Cunha, por sua enorme paciência e incomensurável apoio intelectual. De fato, quando eu estive nas mais terríveis encruzilhadas teórico-metodológicas, Dóris guiou-me, sempre, com a segurança dos grandes pesquisadores. Eternamente, grato!

Agradeço à minha coorientadora, Maria da Conceição Coelho Ferreira, pelas profundas discussões realizadas no Département d'Études des Mondes Hispanophone e Lusophone (DEMHIL), da Université Lumière Lyon 2.

Quero expressar minha gratidão por ter (ou ter tido), em minha vida, Janaína Mendes de Almeida, Fernanda Alves de Vasconcelos, Tatiana Simões e Luna (sempre, uma inspiração acadêmica para mim), Ziane Santana, Isabela Moreira, Ana Paula Andrade, Cristine Dihl, Veronica Fox (grato pelo imenso apoio durante todo o período de realização do doutorado). Obrigado a André Pereira, Jailton Ferreira e a Marcelo Lima.

Um eterno agradecimento à Márcia Mendonça, Beth Marcuschi, Livia Suassuna e Nadia Gonçalves de Azevedo. Quatro exemplos irretocáveis de docência. Trago, também, na minha memória afetiva, a incomensuravelmente autêntica Lucila Nogueira – brilhante poetisa, que carece, ainda, do reconhecimento nacional.

Agradecimento especialíssimo à Roberta Caiado, Benedito Bezerra e Isabela Barros pelo apoio que me deram, cada qual à sua maneira, durante o período em que exerceram a direção da Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, da UNICAP.

Por motivo diferente do já alegado, agradeço à Roberta Caiado: valiosíssimas as observações realizadas na Banca de Qualificação. Pela mesma razão, oferto meu muito obrigado a Pedro Francelino (pesquisador admirável, além de gentilíssimo).

Grato à CAPES, pela concessão da bolsa do PSDE.

Os oprimidos que introjetam a “sombra” dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando a expulsão desta sombra, exigiria deles que “preenchessem” o “vazio” deixado pela expulsão com outro “conteúdo” – o da sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não seriam livres. A liberdade que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz.

Paulo Freire

RESUMO

Esta tese tem como principal finalidade investigar os procedimentos usados, no Exame Nacional do Ensino Médio, para avaliar, por meio de questões de múltipla escolha, a compreensão leitora. Essa pesquisa, portanto, apresenta dois focos centrais: a compreensão leitora na prática avaliativa em um exame em larga escala e o modo como as questões de múltipla escolha podem satisfazer a perspectiva de leitura que perpassa os documentos oficiais (1997, 1998, 2000, 2006, 2017). Adotamos a Análise Dialógica do Discurso como horizonte teórico fundamental desta pesquisa – especialmente as noções de gêneros do discurso, relações dialógicas, alteridade e compreensão responsiva (BAKHTIN, 2010 [1929-1963], 2012, 2015 [1934-1935], 2016 [1952-1953]; VOLÓCHINOV, 2013, 2017 [1929] – para discutirmos não apenas as questões estritamente relacionadas à linguagem, mas também os aspectos que se referem à dimensão do ensino e aprendizagem da linguagem. Tomando como objeto de análise as questões das edições de 2009 a 2015 das provas de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* do Exame Nacional do Ensino Médio, utilizamos categorias analíticas propostas por François (1986), Cunha (1992), bem como por Rojo (2004, 2009), para analisar o *corpus*. Constatamos que, embora haja uma diversidade de gêneros do discurso nas provas analisadas, há propostas de leitura em que não é possível identificar o gênero de alguns textos. Isso ocorre porque os processos de adaptação realizados no ENEM alteram de tal forma os aspectos que definem a relativa estabilidade do gênero, que se torna impossível reconhecê-lo. Outro dado de grande relevância que as análises indicaram é o estabelecimento do sentido do texto no próprio enunciado da questão: o elaborador realiza a conclusibilidade do texto no próprio enunciado – sendo requerido do candidato apenas a corroboração do ponto de vista que já foi expresso pelo elaborador. À guisa de conclusão, podemos dizer que as questões de múltipla escolha no Exame Nacional do Ensino Médio, quando usadas para avaliar a compreensão leitora, obedecem a duas estratégias principais, quais sejam: 1) o uso do processo de adaptação dos textos, o que altera o sentido do “texto original”, que passa a ser, algumas vezes, tão somente, a posição axiológica do adaptador; 2) a formulação dos enunciados de questões estabelece, em níveis diferentes, a conclusibilidade do texto que é proposto como leitura. Assim, as estratégias para construir as questões de múltipla escolha usadas, nesse exame, vão de

encontro ao que, hegemonicamente, os estudos atuais sobre a leitura indicam: a construção de sentido de um texto realiza-se pela relação entre autor-leitor-texto.

Palavras-chave: Leitura; Avaliação escolar; Relações dialógicas; Gêneros do discurso; Múltipla escolha.

ABSTRACT

The main goal of this thesis is to study the procedures used in ENEM (Brazilian high school evaluation) to assess reading comprehension through multiple-choice questions. This research focuses, first, on the reader's comprehension in the practice of assessing by a national exam. Secondly, it dwells upon how multiple-choice questions can please the reading perspective inserted in official documents (1997, 1998, 2000, 2006, 2017). We adopted the Dialogical Discourse Analysis as the fundamental theoretical basis of this research – especially the notions of discourse genres, dialogical relations, alterity, and responsive understanding (BAKHTIN, [1929-1963] 2010, 2012, [1934-1935] 2015, [1952- 1953] 2016; VOLÓCHINOV, 2013, [1929] 2017) – to discuss not only issues strictly related to language but also aspects that refer to the dimension of language teaching and learning. We used the analytical categories proposed by François and Cunha (1992), as well as Rojo (2004, 2009), to analyze the corpus, constituted by the questions from the 2009 to the 2015 editions of Enem's Language, Codes and their Technologies tests. Although there is a diversity of speech genres in the analyzed evaluations, we found that the genres of several texts presented are not possible to be identified. That is because the adaptation processes carried out by Enem alter the aspects that define the relative stability of the genre to such a degree that the ability to identify it is lost. Another pertinent fact indicated by the analysis is the presentation of the text meaning within the question itself. The question creator carries out the text's "conclusion" in the very question, so the candidate is only required to validate the point of view that has already been expressed by the creator. In conclusion, we can say that multiple-choice questions in Enem, when used to assess reading comprehension, follow two main strategies: 1) the use of the text adaptation process, which alters the meaning of the "original text", sometimes becomes exclusively the adapter's axiological position; 2) the creation of the questions establishes, at different levels, the "conclusion" of the text presented. Thus, the strategies to create the multiple-choice questions used in this exam oppose to what, hegemonically, current studies on reading indicate: the construction of meaning in a text occurs through the relationship between author-reader-text.

Keywords: Reading; School evaluation; Dialogic relationships; Speech genres; Multiple-choice.

RÉSUMÉ

Cette thèse a pour but principal d'étudier les procédures utilisées, lors de l'Examen National pour Enseignement Secondaire¹, pour évaluer, par des questions à choix multiples, la compréhension lectrice. Cette recherche présente donc deux points centraux : la compréhension de la lecture dans la pratique d'évaluation lors d'un examen à grande échelle et la façon dont les questions à choix multiples peuvent répondre à la perspective de lecture pronée dans les textes officiels (1997, 1998, 2000, 2006, 2017). Nous adoptons la Analyse Dialogique du Discours comme la base théorique principal de cette recherche, en particulier les notions de genres du discours, relations dialogiques, altérité et compréhension responsive (BAKHTIN, [1929-1963] 2010, 2012, [1934-1935] 2015, [1952 - 1953] 2016 ; VOLÓCHINOV, 2013, [1929] 2017) – pour discuter non seulement des questions strictement liées au langage, mais aussi des aspects qui concernent l'enseignement et de l'apprentissage du langage. Ayant pour objet d'analyse les questions des éditions de 2009 à 2015 des épreuves de la discipline *Langage, Codes et ses Technologies*, de l'ENEM, nous avons utilisé les catégories proposées par CUNHA (1992) et Rojo (2004, 2009) pour analyser le corpus. Nous avons constaté que, bien qu'il y ait une diversité de genres de discours dans les épreuves analysées, il n'est pas possible d'identifier le genre de certains textes proposés pour évaluer la lecture et la compréhension. Cela parce que les processus d'adaptation des textes réalisés dans l'ENEM changent tellement les aspects qui définissent la relative stabilité du genre, qu'il n'est pas possible de l'identifier le genre de certains textes. Une autre donnée très importance montrée par les analyses est l'instauration du sens du texte dans l'énoncé de la question : celui qui prépare l'épreuve effectue la « conclusion » du texte dans l'énoncé de la question – le candidat est tenu de corroborer le point de vue qui a déjà été exprimé par dans cet énoncé. En conclusion, on peut dire que les questions à choix multiple de l'ENEM, lorsqu'elles sont utilisées pour évaluer la compréhension en lecture, suivent deux stratégies principales : 1) l'utilisation du processus d'adaptation des textes, qui modifie le sens du « texte original », ne devient parfois que la position axiologique de l'adaptateur ; 2) l'élaboration des énoncés de questions établit, à différents niveaux, la « conclusion » du texte proposé. Ainsi, les stratégies de construction des questions à choix multiples utilisées dans cet examen s'opposent à ce qu'indiquent, de la plupart des études

¹ L'ENEM correspond au Baccalauréat.

actuelles sur la lecture : la construction du sens d'un texte se réalise dans l'interaction auteur-lecteur-texte.

Mots-clés : Lecture ; Évaluation scolaire ; Relations dialogiques ; Genres du discours ; Questions à choix multiples.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Periodização das etapas do ensino superior no Brasil.....	29
Quadro 2 – Exemplos de avaliação em larga escala prévias à LDB nº9.394/1996.....	38
Quadro 3 – Algumas funções sociais atribuídas às avaliações	44
Quadro 4 –Concepções de texto/leitor na proposta behaviorista e na psicossocial.....	90
Quadro 5 – Habilidades envolvidas no ato de leitura.....	103
Quadro 6 – Resumo das relações entre os textos e os enunciados das questões.....	168

FIGURAS

Figura 1 – Questão do ENEM 2010.....	125
Figura 2 – Questão do ENEM 2013.....	128
Figura 3 – Questão do ENEM 2011.....	134
Figura 4 – Questão do ENEM 2013.....	136
Figura 5 – Questão do ENEM 2015.....	141
Figura 6 – Questão do ENEM 2012.....	145
Figura 7 – Questão do ENEM 2015.....	151
Figura 8 – Questão do ENEM 2010.....	154
Figura 9 – Questão do ENEM 2015.....	160
Figura 10 – Questão do ENEM 2015.....	163

GRÁFICOS

Gráfico 1—Percentual de estudantes por nível de proficiência em leitura no PISA 2018.....	87
Gráfico 2 – Quantitativo de “alterações de textos”, por categorias qualitativas, que constituem as provas de <i>Linguagens, Códigos e suas Tecnologias</i> do ENEM entre 2009 e 2015.....	108
Gráfico 3— Quantitativo geral, em percentual, das “alterações de textos” das 285 questões das provas de <i>Linguagens, Códigos e suas Tecnologias</i> entre os anos de 2009 e 2015.....	108

TABELA

Tabela 1 – Abordagem dos gêneros do discurso, no ENEM, entre 2009 e 2015.....	82
Tabela 2 – Quantitativo de gêneros e domínios discursivos apresentados nas provas de Linguagem, Código e suas tecnologias entre 2009 e 2015.....	116

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	19
1.1 Da sala de aula: o surgimento do problema de pesquisa.....	19
1.2 Objetivos, hipótese e seleção do <i>corpus</i>.....	20
1.3 O ENEM como objeto de pesquisa acadêmica.....	21
1.4 Organização da tese.....	24
2 GÊNERO EXAME: UMA RELATIVA INSTABILIDADE?.....	27
2.1 Os exames admissionais para o ensino superior e seus impactos na realidade escolar.....	29
2.2 O ENEM: a realidade contemporânea da seleção para o ensino superior.....	35
2.2.1 O ENEM como exemplo de cientificidade.....	40
2.3 A natureza das avaliações pedagógicas.....	44
2.4 A hiperestabilidade das avaliações em larga escala.....	50
3 ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO: DAS NOÇÕES ÀS APROPRIAÇÕES PELA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	53
3.1 Da linguística à Metalinguística	53
3.1.1 A noção do diálogo face a face de Jakubinskij.....	55
3.1.2 Volóchinov: uma proposta de um método sociológico da criação ideológica.....	59
3.1.3 Mikhail Bakhtin: a inconclusibilidade, a prosaica e o dialogismo.....	66
3.1.3.1 A linguagem na perspectiva bakhtiniana: heterodiscursividade e as múltiplas “verdades sociais”	67
3.2 A didatização das noções da ADD.....	75
3.2.1 Os documentos oficiais e a inserção das noções dialógicas na esfera pedagógica.....	77

3.2.1.1 Os gêneros do discurso: a conexão entre as noções da ADD e a esfera pedagógica	79
4 CONCEPÇÕES DE LEITURA: A COMPREENSÃO LEITORA NA ESFERA PEDAGÓGICA	86
4.1 Um breve histórico das concepções de leitura	86
4.1.1 Da abordagem psicossocial da leitura à leitura sócio-histórica	88
4.1.1.1 A abordagem psicossocial	89
4.1.1.2 Os Novos Estudos do Letramento: a (re)escrita das “novas” realidades sociais	91
4.2 As atividades de compreensão leitora na prática escolar	99
4.2.1 A compreensão em textos adaptados: como fica a relação autor-texto-leitor?	107
5 Procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa	113
5.1 Da metodologia	113
5.2 a relação entre as partes constitutivas do ENEM e a elaboração das etapas procedimentais	114
5.3 Procedimentos de análise	119
5.3.1 A noção de gênero do discurso como “macrocategoria” de análise	119
5.3.2 Etapas procedimentais	120
6 Análises do <i>corpus</i>	122
6.1 Parâmetros para as análises das questões que envolvem artigos de divulgação científica	122
6.1.1 Primeira análise de uma questão que envolve artigo de divulgação científica	125
6.1.2 Segunda análise de uma questão que envolve artigo de divulgação científica	128

6.2 Parâmetros para as análises das questões que envolvem quadrinhos	131
6.2.1 Primeira análise de uma questão que envolve tirinha.....	134
6.2.2 Segunda análise de uma questão que envolve tirinha.....	136
6.3 Parâmetros para as análises das questões que envolvem letras de canção	138
6.3.1 Primeira análise de uma questão que envolve letra de canção.....	141
6.3.2 Segunda análise de uma questão que envolve letra de canção.....	145
6.4 Parâmetros para as análises das questões que envolvem contos	147
6.4.1 Primeira análise de uma questão que envolve conto.....	151
6.4.2 Segunda análise de uma questão que envolve conto.....	154
6.5 Parâmetros para as análises das questões que envolvem poemas	157
6.5.1 Primeira análise de uma questão que envolve poema.....	160
6.5.2 Segunda análise de uma questão que envolve poema.....	163
7 CONCLUSÃO	166
REFRÊNCIAS	172
Anexo 1	187
Anexo 2	191

Anexo 3.....	194
Anexo 4.....	198
Anexo 5.....	199
Anexo 6.....	201
Anexo 7.....	203
Anexo 8.....	223

1 INTRODUÇÃO

1.1 Da sala de aula: o surgimento do problema de pesquisa

Decorrente da nossa prática de professor de Português do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio há mais de uma década, deparamo-nos muitas vezes com respostas a perguntas de compreensão da capacidade leitora, elaboradas pelos livros didáticos, das quais discordávamos². Às vezes, quem discordava eram os alunos. Frequentemente, eles estavam cobertos de razões: tinham “encontrado” uma interpretação diferente, mas plenamente coerente, para o texto que tinha sido usado como proposta de leitura – o que possibilitava uma discordância entre pergunta e resposta fornecidas pelo livro didático.

É verdade que, ultimamente, os exercícios acerca da compreensão leitora dos livros didáticos não trazem mais respostas prontas, há apenas “sugestões de respostas”, no entanto os problemas quanto à discordância de determinadas interpretações textuais continuam. Atualmente, as discordâncias estão mais voltadas às questões do ENEM que constituem parte dos exercícios que os livros didáticos do ensino médio disponibilizam. E como não basta dizer aos alunos que as questões do ENEM são resultantes, como indica o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (doravante INEP), de um trabalho, supostamente, científico com a Teoria da Resposta ao Item (doravante TRI), continuamos possibilitando aos alunos argumentarem contra as respostas do Gabarito do ENEM, e, quando percebemos uma argumentação coerente, validamos as respostas discordantes.

Assim, a partir dessas situações escolares, começamos a querer entender como se dá o posicionamento teórico e axiológico do elaborador das questões do ENEM³,

² Referimo-nos ao chamado “Manual do Professor”: livro destinado aos professores que, além das respostas das questões (atualmente, apenas sugestões de respostas), traz uma parte suplementar, na qual há as diretrizes teórico-metodológicas que alicerçam a elaboração do livro.

³ Quando fazemos referência ao elaborador do Enem, estamos nos referindo à única voz, embora saibamos que as provas são produzidas coletivamente. Estamos, portanto, alinhando-nos com o seguinte pensamento de Bakhtin: “[...] todo enunciado tem uma espécie de autor, que no próprio enunciado escutamos como o seu criador. Podemos não saber nada sobre o autor real, como ele existe fora do enunciado. As formas dessa autoria real podem ser muito diversas. **Uma obra qualquer pode ser produto de um trabalho de equipe, pode ser interpretada como trabalho hereditário de várias gerações, etc., e, apesar de tudo, sentimos nela uma vontade criativa única, uma posição determinada diante da qual se pode reagir dialogicamente. A reação dialógica personifica toda enunciação à qual ela reage** (BAKHTIN, 2010, p. 2010 — grifos nossos).

compreender como tal elaborador relaciona sua cosmovisão com os pontos de vista dos textos que ele torna base das propostas de leitura desse exame. Temos, portanto, como problema de pesquisa: quais os procedimentos usados, no Exame Nacional do Ensino Médio, para avaliar, por meio de questões de múltipla escolha, a compreensão leitora?

1.2 Objetivos, hipótese e seleção do *corpus*

Diante da inquietação de natureza pedagógico-profissional que apontamos acima, elaboramos esta pesquisa que busca, fundamentalmente, investigar quais os procedimentos usados, no Exame Nacional do Ensino Médio, para avaliar, por meio de questões de múltipla escolha, a compreensão leitora.

Como desdobramento desse objetivo geral, delineamos os seguintes objetivos específicos:

- 1) Analisar como a voz do elaborador do enunciado das questões de múltipla escolha, relativas à compreensão leitora, relaciona-se com a voz do autor do texto;
- 2) Analisar a relação entre o item correto das questões de múltiplas com o enunciado do elaborador;
- 3) Descrever os procedimentos de retomada do texto fonte no enunciado da questão;
- 4) Verificar se as questões de múltipla escolha são um instrumento capaz de avaliar, numa perspectiva formativa de avaliação, a compreensão leitora.

Nossa hipótese é de que o enunciado das questões de múltipla escolha do ENEM não contempla o processo de compreensão ativa do texto tal como postulado pelos documentos oficiais.

Quanto à seleção do *corpus*, dentre as tantas possibilidades de exame em larga escala que se apresentavam, optamos pelo ENEM, por causa do incomensurável “efeito retroativo” que, segundo Luna e Marcuschi (2015), esse exame tem em toda dimensão do ensino básico brasileiro⁴. Dessa forma, tomamos como objeto de análise as provas de

⁴ A noção de *efeito retroativo* deve ser compreendida na seguinte acepção: “Efeito retroativo é o conceito usado para avaliar o impacto ou a influência que os exames seletivos e provas exercem potencialmente nos processos educacionais, seus participantes e produtos de ensino aprendizagem” (LINO; SILVA, 2010, p. 107).

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias das edições entre 2009 (ano do surgimento do “Novo ENEM”) e 2015 (ano de elaboração do projeto que resultou nessa pesquisa).

Para cumprir o escopo deste trabalho, adotamos a concepção de linguagem da Análise Dialógica do Discurso (doravante ADD). E tal opção sustenta-se na própria visão hegemônica de leitura que perpassa os documentos oficiais e os estudos acadêmicos atuais, segundo os quais os gêneros do discurso devem ser a base da prática do ensino e aprendizagem da leitura. Ora, como acreditamos que a noção bakhtiniana de *gêneros* não se explica por si mesma – pelo contrário, é na associação com as outras noções da ADD que podemos reconhecer sua profundidade –, decidimos tomar os pressupostos desenvolvidos por Bakhtin (2010, 2012, 2013 2015, 2016a, 2016b, 2017) e Volóchinov⁵ (2013, 2017) para dar conta dos objetivos gerais e específicos desta pesquisa. Também, fazem parte de nosso círculo teórico-metodológico importantes seguidores da ADD: Brait (2004, 2008, 2010), Faraco (2007, 2009, 2015), Cunha (1992, 2004, 2006, 2015, 2017), dentre outros.

1.3 O ENEM como objeto de pesquisa acadêmica⁶

A partir do site do INEP, podemos constatar alguns dados importantes sobre o histórico do ENEM. Por exemplo, é possível sabermos que dos 157.221 inscritos, na primeira edição, 115.575 apareceram, no dia 20 de agosto de 1998, para realizarem a prova. E que, no ano seguinte, noventa e três instituições do ensino superior passam a utilizar a nota do ENEM, parcial ou totalmente, como instrumento de seleção. Na edição de 2000, a grande novidade é o atendimento especializado às pessoas com necessidades especiais. Em 2004, por sua vez, a nota do ENEM passa a ser utilizada como meio de concessão das bolsas do recém-criado Programa Universidade para Todos – e, decorrente desse fato, nos anos seguintes aumentou, consideravelmente, o número de inscrições no exame (em 2005, por exemplo, pela primeira vez, o número de inscritos ultrapassa a barreira dos três milhões). No ano de 2008, é anunciado, pelo INEP e pelo Ministério da

⁵ Ao longo desta pesquisa, o nome deste autor aparece com grafias diferentes: 1) quando o discurso representar o nosso pensamento, a grafia é Volóchinov (grafia que aparece na edição de 2017 de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*); 2) as outras grafias que aparecem obedecem à relação entre cada citação que fazemos e o modo como é grafado o nome na edição da qual tiramos a citação.

⁶ Os trabalhos que tomam o ENEM como objeto de pesquisa chegam, segundo podemos constatar em nossas buscas, à casa das centenas. Fazemos referência a alguns poucos, os quais são aludidos, sobretudo, pela possível conexão que tem com os objetivos dessa pesquisa.

Educação, que o ENEM perderia sua natureza autoavaliativa e passaria a ser um instrumento de seleção para o ensino superior e meio de obter-se o certificado de conclusão do ensino médio. Desde 2009, portanto, o exame é chamado de “Novo ENEM”, objetivando demarcar sua nova condição. No ano de 2011, o exame alcança a marca de mais de 5 milhões de inscritos, mais precisamente 5.366.949. Em 2013, praticamente, todas as instituições federais de ensino já usavam o ENEM como processo seletivo. Em 2017, o exame deixa de certificar a conclusão do ensino médio, voltando essa função para o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA)⁷. O dado mais relevante dos últimos anos foi o surgimento da versão digital do exame, que ocorreu na edição de 2020.

Tão exitoso histórico fez com que o ENEM se tornasse, rapidamente, um objeto caro aos pesquisadores acadêmicos de diversas áreas de conhecimento – sobretudo, da esfera pedagógica. Dessa forma, podemos, já em 2003, encontrar, ao menos, uma tese de doutoramento sendo defendida sobre o ENEM, ou seja, apenas cinco anos após o surgimento desse exame, já havia uma pesquisa de grande porte realizada acerca do mesmo. Tal tese (ZANCHET, 2003), desenvolvida no âmbito dos estudos sobre a educação, traz uma reflexão sobre qual a natureza da autoavaliação que o ENEM propunha estabelecer. A autora conclui, nesse trabalho, que o processo de autoavaliação que era proposto poderia gerar um processo de autoexclusão, pois os alunos recebiam seus resultados individuais de maneira comparativa (não havia a publicização dos resultados gerais dos alunos: cada estudante recebia o seu resultado num gráfico que o comparava em relação à média geral dos outros candidatos). Segundo a autora, não havia uma autoavaliação efetiva, mas uma mera exposição de dados. Afinal, os números não revelavam as condições sócio-históricas que estavam por trás de um bom ou mal resultado. Tão somente comparava-se o que poderia levar um estudante que tivesse um mau desempenho a se achar, pura e simplesmente, incapaz.

Podemos, também, encontrar uma dissertação de mestrado (ALENCAR, 2009), que aborda a noção de compreensão leitora que subjaz ao ENEM. Essa dissertação, que é baseada, sobretudo, nos conceitos advindos da Linguística Textual, busca compreender como se realiza a compreensão leitora a partir da relação entre situação-problema⁸, o

⁷ Esse programa teve essa função entre 2002 a 2008. Entre 2009 e 2016, no entanto, a certificação de jovens e adultos passou a ser vinculada ao ENEM.

⁸ A noção de situação-problema, que é utilizada pelo ENEM, detalhamos, no capítulo 4, quando justificamos os procedimentos de análise que adotamos frente às características que o *corpus* apresenta.

enunciado e os itens de múltipla escolha. Embora possa parecer que os propósitos dessa dissertação e nossa tese sejam os mesmos, os caminhos teórico-metodológicos são tão distintos, que, em última instância, há mais diferenças do que semelhanças entre as duas pesquisas. Por exemplo, essa dissertação, ao contrário do que realizamos, tem procedimentos metodológicos de natureza experimental. Em breves palavras, poderíamos dizer que a pesquisa de Alencar (2009) tem o seguinte marco metodológico: a submissão de alunos de escola pública a duas avaliações. A primeira avaliação é constituída por questões do ENEM, que, como é do conhecimento geral, estão elaboradas no modelo de questões de múltipla escolha. A segunda avaliação, por sua vez, retoma as situações-problema que perpassam as questões do ENEM que constituem a primeira avaliação e as transformam em questões abertas. De acordo com nosso ponto de vista, esse trabalho indica duas conclusões de enorme relevância: 1) ter uma situação-problema na forma de múltipla escolha é um elemento facilitador para a resolução do problema, ou seja, a articulação entre o texto-enunciado-itens de múltipla escolha serve como um instrumento de acerto, mesmo que o aluno não tenha compreendido plenamente o texto; 2) compreender o texto não garante que o aluno acerte a questão, bem como a não compreensão do texto não levou, necessariamente, ao erro. Essa pesquisa põe em questão uma das principais assertivas contidas na Fundamentação Teórico-metodológica do ENEM (BRASIL, 2005): que a prova não possibilita o “chute”, ou em outras palavras, o acerto a partir do elemento “sorte”.

Outra pesquisa que merece ser mencionada é a desenvolvida por Kemiatic (2010), na qual a autora discute se o ENEM é um gênero do discurso. Oriunda do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da UFCG, essa dissertação busca evidenciar que o ENEM é um gênero do discurso e está a serviço da normatização estatal, isto é, o ENEM vai funcionar como uma forma de regulação do currículo nacional, tolhendo a elaboração de currículos próprios de cada instituição de ensino ou rede de ensino, uma vez que as escolas são pressionadas a se adequarem ao que é exigido pelo ENEM.

Por fim, fazemos referência ao trabalho organizado por Marcuschi e Luna (2017), que traz uma visão do ENEM a partir de várias abordagens da linguagem: a competência

Contudo, para ficar mais compreensível o que é dito acima, esclarecemos que a noção de situação-problema está vinculada à ideia de que as questões simulam situações que o candidato poderia vir a ter que solucionar no cotidiano. Nas questões direcionadas à avaliação de língua portuguesa, a situação-problema seriam problematizações relacionadas ao uso dos diversos gêneros do discurso nas diversas práticas sociais.

leitora, a literatura, os gêneros do discurso, análise linguística, variação linguística, oralidade e produção textual. Dois dos capítulos conectam-se ao que buscamos desenvolver nesta nossa pesquisa: o que discute a noção de gênero do discurso e o que aborda a questão da competência leitora. O capítulo escrito por Santos e Nascimento (2017) busca descrever como as questões do ENEM avaliam os aspectos constitutivos da relativa estabilidade dos gêneros do discurso. As autoras concluem que a grande maioria das questões não tomam tais aspectos como algo indissociável, mas de maneira dissociada. Não há, no trabalho das autoras, nenhum questionamento sobre os processos de adaptação e a possível descaracterização dos gêneros – o que, em nosso ponto de vista, é algo que não poderia ser desprezado. Enquanto o capítulo realizado por Araújo e Silveira (2017), que versa sobre a competência leitora, ao contrário do que fazemos, não problematiza as questões de múltipla escolha. A partir da classificação elaborada por Roxane Rojo, em *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*, analisa questões voltadas para a avaliação leitora⁹. De acordo com os resultados dos autores, as provas não contemplam o nível mais complexo da leitura (que seria o nível no qual o leitor reconstitui o contexto de produção para construir seu próprio sentido para o texto) e das cinco competências gerais do ENEM, apenas uma é contemplada. Para os autores, os dados obtidos são bastante preocupantes, porque “[...] parece restringir sobremaneira a competência leitora e oferecer um danoso efeito retroativo para o ensino médio” (ARAÚJO; SILVEIRA, 2017, p. 59).

1.4 Organização da tese

Em vista do que foi posto como objetivo geral desta pesquisa, bem como de seus objetivos específicos, buscamos, nos capítulos que a compõem, explicitar as bases teóricas e metodológicas que sustentam as análises do *corpus*. Ou seja, tentamos abordar, ao longo desta tese, apenas pressupostos teóricos que, direta ou indiretamente, pudessem, efetivamente, auxiliar nas conclusões das análises que empreendemos.

Dessa forma, no capítulo **Gênero exame: uma relativa instabilidade?**, discutimos, sucintamente, o surgimento, desenvolvimento e permanência dos exames de admissão ao ensino superior na realidade educacional brasileira, uma vez que o ENEM

⁹ As análises realizadas pelos autores envolveram as provas de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* dos anos de 2009, 2010, 2016 e 2016.

mantém uma efetiva relação dialógica com seus predecessores. No entanto, enfatizamos, tendo em vista a finalidade da pesquisa, as questões sócio-históricas que configuram as especificidades que esse exame possui, isto é, buscamos determinar o que faz com que essa avaliação tenha a forma composicional, os conteúdos temáticos, o estilo, os modos de produção, de circulação e recepção que lhes são característicos.

Por sua vez, no capítulo **Análise Dialógica do Discurso: das noções à apropriação pela prática pedagógica**, abordamos as noções desenvolvidas por Bakhtin (2010, 2012, 2013, 2015, 2016a, 2016b, 2017) e Volóchinov (2013, 2017). A gênese dessa discussão se dá a partir de Jakubinskij (2015), que não pertenceu ao chamado *Círculo de Bakhtin*, mas que, indiretamente, contribuiu, por intermédio de seu ex-aluno Valentin Volóchinov, para algumas noções que foram desenvolvidas por aquele grupo de pensadores. Em seguida, indicamos as semelhanças e diferenças entre o pensamento de Volóchinov e Bakhtin. A partir disso, refletimos sobre como foi realizada a transposição didática da noção de *gêneros do discurso* pela prática pedagógica, principalmente pelos documentos oficiais parametrizadores do ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

Iniciamos o capítulo **Concepções de leitura: a compreensão leitora na esfera pedagógica** com a exposição de um breve histórico das concepções de leitura que perpassaram o ensino, desde a segunda metade do século passado até os dias atuais. Pretendemos com isso mostrar como a noção de *gênero do discurso* tornou-se, paulatinamente, a partir dos documentos oficiais, o parâmetro privilegiado para a realização da prática pedagógica da leitura em nosso país. Como parte dessas reflexões, discutimos sobre a noção de compreensão, explicitando como ela é concebida pela perspectiva dialógica, bem como sobre como os “processos de adaptação” podem impactar na relação entre autor-texto-leitor.

Em **Procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa**, primeiramente, delineamos o que é uma pesquisa em ciências humanas a partir da perspectiva dialógica – evidenciando as implicações que isso acarreta na metodologia adotada. Em seguida, levando em consideração as partes constitutivas do ENEM, traçamos os procedimentos metodológicos. A relação entre as características do objeto a ser analisado e os procedimentos que são adotados tem como princípio o fato de que não existe, na ADD, um método único que possa ser aplicado a todo e qualquer texto: as especificidades dos textos requerem caminhos metodológicos próprios. Assim, podemos dizer que o nosso objeto de análise está a serviço da metodologia, e vice-versa.

No penúltimo capítulo, **Análises do corpus**, como já fica claro pelo próprio título, apresentamos as análises propriamente ditas, buscando, ao máximo, fazer uso do que foi exposto, nos três primeiros capítulos, como reais fundamentos dos procedimentos analíticos.

Por fim, nas **Considerações finais**, indicamos as conclusões que alcançamos, tendo em vista nossa exegese dos dados que tivemos nas análises efetuadas.

2 GÊNERO EXAME¹⁰: UMA RELATIVA INSTABILIDADE?

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.

Michel Foucault¹¹

Desde que a noção de gêneros do discurso tornou-se uma realidade para as investigações dos fenômenos da linguagem, um dos exercícios mais realizados, por uma série de pesquisadores, tem sido definir por que essa ou aquela prática sociocomunicativa é um gênero. Assim, por exemplo, é possível encontrar: o estudo de Bunzen e Rojo (2008), no qual os autores propõem que o livro didático não é um suporte, mas, sim, um gênero; o trabalho de Andréa Costa (2012) acerca da definição dos murais didáticos como gênero e suas formas de uso; o estudo de Miller & Shepherd (2012) sobre o blog como gênero; a pesquisa de Dionísio & Nascimento (2013), na qual prevalecem os questionamentos sobre as finalidades sociocomunicativas do infográfico.

De fato, posicionar-se frente à noção de gêneros do discurso parece inevitável para quem se dedica, atualmente, ao estudo das práticas comunicativas. E, nesta parte de nossa pesquisa, estamos, também, inserindo-nos nessa seara de discussão acerca da reflexão sobre um gênero, especificamente o gênero exame.

No entanto, não pretendemos fazer uma discussão sobre se os *exames* constituem-se, ou não, como um gênero, o que já foi realizado nos trabalhos *A prova posta à prova: uma análise do gênero prova na esfera escolar* (JOSÉ, 2010) ou *O Exame Nacional do*

¹⁰ Estamos usando o termo “exame” como uma maneira de nos alinharmos com a nomeação do nosso objeto de análise, o ENEM. No entanto, não podemos nos esquecer de que essa forma de nomeação que o Ministério da Educação optou tem uma razão de ser, pois os “nomes não dizem a essência das coisas nem colocam etiquetas nos objetos do mundo, nem refletem uma realidade comum, mas revelam a percepção e o ponto de vista do enunciador em relação ao objeto de discurso e aos que o nomeiam de forma diferente.” (CUNHA, 2017). Assim, é possível que a opção feita pelo termo “exame” para compor o nome de um processo seletivo para o ensino superior esteja atrelado ao desejo de superação do termo “vestibular”, que se notabilizou, no período que compreendeu a segunda metade do século XX até a primeira década do século XXI, como uma prática avaliativa que tinha na perspectiva tradicional de ensino e aprendizagem sua natureza constitutiva.

¹¹ Esta epígrafe constitui-se por um trecho retirado de *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970* (2010[1970]).

Ensino Médio como gênero do discurso” (KEMIAC, 2010). Ademais, no atual estágio de desenvolvimento dos estudos sobre os gêneros do discurso, achamos desnecessário problematizar sobre se esse ou aquele fenômeno comunicativo é, ou não, um gênero¹², pois é ponto pacífico que não existe outra forma de comunicarmo-nos a não ser por intermédio dos gêneros (BAKHTIN, 2016). O que nos faz tomar a noção de gênero do discurso como foco das discussões que perpassam esta parte da nossa pesquisa é porque entendemos ser fundamental compreender o porquê histórico do surgimento e desenvolvimento dos exames admissionais no Brasil, bem como ter uma resposta para as razões que fazem com que todos os exames em larga escala atuais (do qual o ENEM é o mais importante exemplar) obedeçam ao mesmo paradigma pedagógico e linguístico-discursivo (GATTI, 2013, 2014).

Essa posição que tomamos de abordar a partir de um viés histórico a questão do gênero exame está absolutamente em concordância com o que preceitua Bakhtin: “Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem.” (2016, p. 20). Assim, recuamos no tempo para compreendermos o aparecimento dos cursos superiores, assim como a maneira como o ENEM está vinculado a uma tradição que remonta ao início do século XIX, época em que surge, no Brasil, a “cultura dos exames probatórios”¹³ para o ingresso no ensino superior —o que, por conseguinte, faz-nos querer entender como esses exames impactam na realidade dos segmentos escolares que antecedem o ensino superior.

¹² Não obstante essa afirmação que fazemos, não discordamos do que Grillo (2007) diz: “(...) la place de la notion de genre dans l’ensemble du projet bakhtinien n’est, aujourd’hui encore, pas tout à fait claire. Les choix terminologiques de la traduction, le décalage temporel entre les différentes traductions, l’influence des théories françaises sur la réception du texte, la méconnaissance du contexte socio-historique de la production des textes bakhtiniens, constituent des difficultés qui antravent la compréhension du lecteur de la théorie bakhtinienne” (2007, p. 19). Na verdade, ao dizermos que a noção de gênero do discurso não sofre de qualquer tipo de litígio, estamos nos referindo ao consenso que há, nos documentos oficiais voltados para a prática da língua portuguesa, sobre essa noção.

¹³ Fazemos referência ao início do século XIX, pois foi nessa época que, após o surgimento das primeiras faculdades, surgiram, segundo indica Razzini (2010), os primeiros cursos preparatórios para a entrada aos cursos superiores. Tais cursos preparatórios eram promovidos pelas próprias faculdades e poderiam substituir o ensino secundário, ou seja, a aprovação em um curso preparatório dispensava a feitura do curso secundário. Esse fato de não obrigatoriedade da conclusão de um curso secundário para se ter a permissão de entrar num curso superior só foi modificado em 1931: “Era necessário apenas obter, de forma parcelada, os certificados das disciplinas exigidas nos Exames Preparatórios, situação que, embora fosse criticada e combatida, permaneceria até a reforma Francisco Campos, em 1931. Com isso, as escolas secundárias acabavam cumprindo a função de cursos especializados no treinamento de candidatos aos Exames Preparatórios” (RAZZINI, 2010, p.45). Esses exames probatórios são a gênese do conhecido vestibular, que só foi implantado em 1915 e se generalizou a partir da metade do século XX.

2.1 Os exames admissionais para o ensino superior e seus impactos na realidade escolar

Em nosso país, muito mais de que uma forma de obtenção de uma ascensão social, a realização de um curso superior é, mesmo antes do surgimento das primeiras faculdades, uma forma de distinção de um indivíduo em relação aos demais. De fato, “a cultura do bacharelismo”¹⁴ justifica, em nossa realidade social, os enormes esforços por parte daqueles que desejam uma vaga no ensino superior.

Para melhor entendermos como, historicamente, são dadas as nuances que condicionam a relação do ensino superior, seus exames probatórios e suas relações com o ensino secundário, levamos em conta o que Milanesi (1998) e Saviani (2013) estabelecem como etapas do desenvolvimento do ensino superior em nosso país, na qual temos uma periodização, cujos elementos de fundamentação são a *centralização* e o *controle do Estado*, bem como *as transformações sociais e econômicas*:

Quadro 1 –Periodização das etapas do ensino superior no Brasil

Momento histórico	Desenvolvimento do ensino superior no Brasil
Período Colonial (1549-1808)	No período colonial, não houve um efetivo currículo formal de ensino superior no Brasil, uma vez que não havia faculdades em território nacional. O que se chamava de ensino superior, à época, equivalia à forma mais elevada de ensino proporcionada pelo sistema educacional de então, o que não quer dizer que seja, exatamente, o ensino superior – nível que será implantado apenas a partir de 1808. Os estudos superiores eram proporcionados pelo sistema educacional forjado pelos jesuítas e

¹⁴ A noção de bacharelismo está baseada no pensamento de Holanda (1995, p. 157): “Apenas, no Brasil, se fatores de ordem econômica e social – comuns a todos os países americanos – devem ter contribuído largamente para o prestígio das profissões liberais, convém não esquecer que o mesmo prestígio já as cercava tradicionalmente na mãe-pátria. Em quase todas as épocas da história portuguesa uma carta de bacharel valeu quase tanto como uma carta de recomendação nas pretensões de cargo público. (...) De qualquer modo, ainda no vício do bacharelismo ostenta-se também nossa tendência para exaltar acima de tudo a personalidade individual como valor próprio, superior as contingências. A dignidade e importância que confere o título de doutor permitem ao indivíduo atravessar a existência com discreta compostura e, em alguns casos, podem libertá-lo da necessidade de uma caça incessante aos bens materiais, que subjuga e humilha a personalidade”.

	<p>compreendiam três cursos: Humanidades (ensino de Gramática, Retórica e das Humanidades), que durava dois anos; Artes (também, chamado de Ciências Naturais ou Filosofia), três anos; e Teologia, que durava quatro anos e conferia o título de doutor.</p> <p>A partir das Reformas Pombalinas, por seu caráter iluminista, houve a tendência a uma formação “utilitarista”, ou seja, as ciências passam a ter mais importância que a religião. Sendo assim, a pesquisa perde sua natureza especulativa e passa a ser realizada com base no empirismo. Adquire relevância o conhecimento sobre questões relativas ao comércio, às ciências humanas e naturais, bem como à física e à matemática.</p>
<p>Período Imperial (1808-1889)</p>	<p>A chegada da Família Real Portuguesa ao Brasil, em 1808, fez surgir a necessidade de constituir-se um corpo burocrático, assim como de formar pessoas capazes de produzir bens materiais e simbólicos. Essas demandas impactam, diretamente, na formação do ensino superior do país. O incentivo ao conhecimento “utilitarista”, de natureza positivista aprofunda-se. Daí, são fundados os seguintes cursos: os cursos de engenharia da Academia Real da Marinha (1808) e da Academia Real Militar (1810), o Curso de Cirurgia da Bahia (1808), de Cirurgia e Anatomia do Rio de Janeiro (1808), de Medicina (1809), também no Rio de Janeiro, de Economia (1808), de Agricultura (1812), de Química (química industrial, geologia e mineralogia), em 1817, e o Curso de Desenho Técnico (1808). Uma grande parte da criação desses cursos está</p>

	<p>ligada à necessidade da produção cafeeira. Sendo a frequência, nesses cursos superiores, apenas possível para aqueles que se submetiam aos exames de admissão e fossem, logicamente, aprovados.</p>
<p>Primeira República (1889-1930)</p>	<p>Surgimento das escolas superiores livres, empreendidas por particulares. Algumas reformas foram realizadas nesse período: Reforma Benjamin Constant, Reforma Rivadávia Correia, Reforma Carlos Maximiliano. Tais reformas normatizavam sobre diferenciadas formas de ingresso ao ensino superior. Enquanto, por exemplo, a Reforma de Rivadávia da Cunha Correia era mais flexível na criação de novas escolas superiores, o que, por conseguinte, facilitava o acesso a esse nível de ensino; por sua vez, o Decreto de 11. 530, de 15 de março de 1915, que instaura a Reforma de Carlos Maximiliano, cria os exames vestibulares e passa, também, a exigir comprovação do ensino secundário. Há, nesse período, a continuação do ideário “utilitarista”, que se iniciou na Reforma Pombalina, e que foi reforçada com a corrente Positivista do final do século XIX.</p>
<p>Era Vargas (1930-1945)</p>	<p>Período de forte antagonismo entre os pensadores que pesquisam as questões pedagógicas. As diferenças de ponto de vista residem na forma como as correntes pedagógicas entendiam a dimensão política e, por consequência, como interpretavam o papel do sujeito na sociedade. De um lado estão os pensadores católicos que defendiam a noção de destino humano. Tais pensadores davam suporte ideológico para o regime ditatorial de então. Por outro lado, o pensamento da</p>

	<p>burguesia estava vinculado ao conceito de Estado, de Jonh Locke – o que acarreta na exaltação da democracia, individualidade, propriedade.</p> <p>Após a Revolução de 1930, há uma retomada do protagonismo do Estado nacional na educação, o que é percebido com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e com os decretos da chamada Reforma Francisco Campos, em 1931, entre os quais se situa o Estatuto das Universidades Brasileiras.</p>
<p>Período Ditatorial (1964-1985)</p>	<p>A elaboração do projeto de reforma universitária (Lei n. 5.540/68) trazia demandas contraditórias. Havia, por parte de estudantes ou postulantes a estudantes universitários e dos professores, a reivindicação da abolição da cátedra, bem como a solicitação da ampliação de vagas e de verbas (sobretudo, para o desenvolvimento de pesquisas) e o estabelecimento de uma autonomia universitária. Por outro lado, a demanda dos grupos ligados ao regime militar girava em torno da vinculação do ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização do país.</p> <p>A lei aprovada pelo Congresso, no entanto, não contemplou a autonomia das universidades; e quanto à demanda pelo aumento de vagas, deu-se pela abertura indiscriminada de faculdades privadas, através da autorização do Conselho Federal de Educação – o que ia de encontro à postulação dos alunos e professores. As reivindicações dos grupos ligados ao regime deram-se pela maior “flexibilização” do ensino superior, isto é, buscou-se não criar</p>

	<p>impedimentos ao término do curso superior, pois havia uma demanda de profissionais com esse nível de ensino. Dessa forma, foram instituídos os regimes de crédito, a matrícula por disciplina, os cursos de curta duração, a organização fundacional e a racionalização da estrutura e funcionamento.</p>
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Milanesi (1998) e Saviani (2013).

Frente ao exposto, no quadro acima, podemos afirmar que, até o início do século XX, o que impedia “a livre entrada das pessoas no ensino superior” era o fato de que grande parcela da população não tinha acesso ao ensino formal, o que, por si só, já servia como um processo seletivo¹⁵. Notadamente, a partir da segunda metade do século XX, no entanto, o que passou a obstar a entrada dos postulantes ao ensino superior na universidade foi, sobretudo, o número maior de candidatos frente à exígua quantidade de vagas. Os vestibulares adquiriram, desde então, a importância social que até hoje têm em nosso país.

Para Whitaker (1983), desde seu surgimento, o vestibular figura como um instrumento pelo qual se regula “a qualidade dos alunos” que entram nas faculdades e universidade de nosso país. Na verdade, segundo indica a autora, não apenas para isso o vestibular tem servido: os exames de seleção ao ensino superior têm funcionado como parte da política dos governos para atender as demandas do setor produtivo. Como exemplo disso, temos as ações tomadas no período militar (1964-1985) que estão intimamente ligadas às opções que os governantes da época fizeram pelo Capitalismo Monopolista. Essa opção econômica, ainda segundo Whitaker (1983), teve como resultado, no tocante à política educacional, uma retirada do peso dos exames vestibulares¹⁶. Assim, o vestibular que, anteriormente, servia como instrumento para a

¹⁵ Essa nossa afirmação se faz verdadeira, não obstante as regulações promovidas ao longo de todo século XIX, uma vez que não alteravam a situação que se decorria de um pensamento racista, machista e classista: “Excluídos do ensino primário, os escravos, os foreiros e as mulheres, por razões diversas e distintas, consideradas as crianças como seres incompletos e tendo-se uma sociedade agrária e espalhada, pouco ou nada podia se esperar do ensino primário. Dessa maneira, só candidatos livres e privilegiados, de preferência do sexo masculino, tinham acesso ao ensino secundário cujo modelo era dado pelo Imperial Colégio Pedro II, fundado em 1937” (CURY, 1998, p. 76).

¹⁶ Na época em questão, não apenas o vestibular teve seu rigor diminuído, mas os demais exames admissionais que existiam como instrumento de seleção para cada nível escolar (primário, ginásio, secundário). O afrouxamento das exigências quanto ao conhecimento necessário para se passar de um nível

“seleção dos mais capacitados” para ingressarem no ensino superior, torna-se um entrave à política de construção de “capital humano”:

Não é preciso lembrar que nesse momento da nossa evolução política, os laboratórios do poder estavam produzindo o “milagre econômico”. As estruturas burocráticas emergiam por toda parte e necessitava-se ampliar os quadros com formação superior. Era preciso, portanto, encaixar todos os jovens que aspiravam o nível universitário. O vestibular deveria tornar-se então um instrumento para “distribuição” dos candidatos pelos vários cursos e escolas. Era preciso criar um tipo de vestibular flexível, através do qual se racionalizasse tal distribuição (WHITAKER, 1983, p. 126).

Dessa forma, passa-se a existir, nos vestibulares, a possibilidade de remanejamento de cursos, uma vez que o candidato tinha o direito de fazer uma série de opções de cursos no ato de inscrição, o que possibilitaria, caso ele não obtivesse a nota para entrar num curso X, ele poderia entrar num curso Y, que, por ter uma nota de classificação mais baixa, possibilitaria a conquista de uma das vagas. A partir dessa política de “colocar” dentro da universidade todos que desejassem frequentar um curso superior é que, ainda segundo Whitaker (1983), aparecem os sistemas de vestibular unificado em São Paulo, isto é, a partir de um mesmo vestibular, o candidato poderia fazer escolhas que perpassavam uma série de cursos em diversas faculdades. Ou seja, a mudança levou o vestibular de um patamar de mecanismo de escolha dos “melhores” para tornar-se um instrumento de escolha dos “minimamente bons” – cabendo às faculdades e universidades qualificar os alunos que não tivessem “tanta competência” para estar em um *campus*.

Contudo, nem tudo saiu conforme o esperado, pois no meio dos planejamentos de expansão industrial brasileira interpôs-se o choque do petróleo da década de 1970, e, por conseguinte, o mercado passou a apresentar uma saturação de profissionais oriundos do ensino superior. Assim, os vestibulares precisaram ser, novamente, reformulados: o nível de exigência que havia, anteriormente, ao milagre reapareceu. O vestibular voltou a assumir um caráter de “mecanismo de escolha dos melhores”. Um exemplo disso é o

escolar ao outro (aí, incluindo o próprio vestibular) tinha como função formar mais rapidamente “capital humano”, que estava sendo demandado pela imensa expansão econômica brasileira: “O período do chamado milagre estendeu-se de 1969 a 1973, combinado o extraordinário crescimento econômico com taxas relativamente baixas de inflação. O PIB cresceu em média anual de 11,2% no período, tendo seu pico em 1973, com uma variação de 13%. A inflação média anual não passou de 18%” (FAUSTO, 2015, p. 268).

surgimento da FUVEST, em 1976, que apresentava, em média, 70 % de reprovação dos candidatos logo na primeira etapa do vestibular.

Mas essa dimensão dos vestibulares sempre foi “encoberta” pelo poder público, pois

[...] não basta apenas avaliar, é preciso demonstrar que a avaliação é válida, legítima, inquestionável e, sobretudo, necessária. Como embebida em um poder invisível, a avaliação se apresenta como alternativa primeira para se controlar a qualidade, predizer aptidões, justificar fracassos. (KEMIAC, 2010, p. 83).

O discurso de que, unicamente, as questões pedagógicas pautam os vestibulares estão sempre a serem expostos no ordenamento jurídico voltado para a regulamentação para a entrada ao ensino superior. Assim, a população, em geral, sente-se obrigada a ajustar-se aos “conhecimentos necessários” à realização de tais provas – sendo os cursos de preparação aos vestibulares a “face mais clara” dessa realidade da educação brasileira¹⁷.

E é como herdeiro dessa perspectiva histórica de vestibular que o ENEM deve ser encarado, isto é, como mais um mecanismo que funciona em vista de propósitos que estão voltados para questões que abarcam dimensões não apenas pedagógicas, mas, também, questões de ordem econômico-social-política.

2.2 O ENEM: a realidade contemporânea da seleção para o ensino superior

Os exames em larga escala vão surgir e desenvolver-se dentro da realidade que se descortina a partir da concepção econômica conhecida como neoliberalismo¹⁸, que, no

¹⁷ De fato, uma etapa corriqueira para quem pretende entrar numa universidade em nosso país é frequentar um curso pré-vestibular, os atuais pré-ENEM. No entanto, esses cursos, como indica Whitaker (2010), é um paradoxo inquestionável do sistema educacional brasileiro: “De um ponto de vista estritamente teórico, um cursinho pré-vestibular pode ser considerado uma “anomalia”. Sua presença, marginal ao sistema de ensino oficial, e ao mesmo tempo quase institucionalizada na trajetória escolar dos jovens das camadas médias [privilegiadas] em nosso país, se constitui em verdadeiro paradoxo. Por um lado, atesta o fracasso do sistema em preparar seus jovens para o vestibular – tanto para os que cursaram a escola pública quanto para aqueles que vieram da particular [...] enquanto, por outro lado, usa e cria práticas e metodologias de ensino, as mais antipedagógicas possíveis, ligadas à memorização pura e simples, como a aula-show e a repetição de fórmulas químicas em ritmos populares, sem tempo para debates, reflexões, críticas e mobilização dos esquemas de assimilação (...) construídos ao longo do desenvolvimento das estruturas de pensamento do aluno (WHITAKER, 2010, p. 290).

¹⁸ O paradigma neoliberal deve ser entendido, neste trabalho, segundo o seguinte pensamento: “(...) o neoliberalismo defende a liberdade do mercado (*laissez-faire*) e a abertura das fronteiras (*laissez-passer*), acima das liberdades políticas e dos direitos sociais. Nesse particular, a economia não segue leis, mas *tendências*. O Estado só age como política, e a pedido do capitalista ameaçado. A ênfase é a competitividade, e, ao mesmo tempo, os grupos econômicos (oligopólios), as privatizações e abertura dos

Brasil, assume um viés mais visível, na última década do século passado, nos governos que sucedem o período da ditadura militar (1964-1985). Tal concepção econômica, que usa a noção de “competência-meritocracia” para formular sua concepção de indivíduo¹⁹, considera que todas as esferas da administração pública devem funcionar sob planejamentos estratégicos que visam a uma eficiência nas formas de operacionalização dos gastos e dos benefícios, isto é, todos os segmentos do aparato estatal devem ser, de acordo com essa perspectiva, geridos com o mesmo paradigma do setor privado da economia.

Assim, a educação é entendida como algo passível de classificação, ou seja, cada agente da realidade escolar está dentro de um modelo que tem a obrigação de planejar metas, articular meios de cumprir as metas previamente estabelecidas, instituir mecanismos de avaliação dos resultados obtidos. Dessa forma, segundo Zanardini (2011), a partir do desempenho dos alunos, cada ente federativo (estados ou municípios), cada rede de ensino e cada escola (o que inclui professores, funcionários e gestores) são culpabilizados, ou não, pelo virtual fracasso ou de um possível sucesso do conjunto dos alunos. Para o autor, os exames em larga escala, atualmente, impõem-se como uma necessidade não da dinâmica educacional em si mesma, mas a partir dos órgãos financiadores da educação que buscam medir a relação entre custo e benefício que o sistema educacional tem proporcionado ao processo de aceleração da economia. Daí, Kemiak dizer que tal tipo de exame, que ela acertadamente toma como um gênero, tem um escopo bem definido:

Esse gênero atende às especificidades de uma *esfera* condicionada pela ofensiva neoliberal, a qual justifica problemas/fracassos ou sucessos econômicos através de fracassos ou êxitos educacionais. Nesse sentido, sendo a educação tomada como condição necessária para o desenvolvimento econômico, apregoa-se a necessidade de auditá-la,

mercados mundiais. Insistem os ideólogos neoliberais, através de premissas sofistas, em querer demonstrar que o mercado — é o caminho para a prosperidade. Só deixam de dizer que essa prosperidade é de uma minoria, e, mesmo assim, quando da ineficiência do empresário, seja bancário, industrial ou rural, o povo é chamado a assumir, de uma forma ou de outra, o prejuízo, incentivando, deste modo, a incompetência, o conservadorismo, o laxismo, a corrupção e a impunidade (GALVÃO, 1998, p. 63).

¹⁹Para o neoliberalismo, a educação figura como fundamental, pois é no desenvolvimento das competências que são adquiridas por meio da educação formal que o indivíduo constitui-se, ou não, como merecedor das conquistas econômico-sociais que ele venha a ter. Daí que Zanardini afirma: “Os problemas educacionais, ou o baixo rendimento dos alunos em testes avaliativos de larga escala servem muitas vezes de justificativa para os problemas sociais, como por exemplo, a pobreza e condições de miserabilidade de várias formas que figuram como marca indelével da sociabilidade regida pelo capital. Desse modo, a educação que se propaga como a ideal, se mostra como uma imprescindível forma de ajuste das desigualdades sociais. Trata-se da educação eficiente, capaz de reverter os baixos escores dos estudantes nos testes avaliativos, dotando-os de habilidades e competências requeridas pela sociabilidade assentada no lucro e acenar como possibilidade de saída de uma condição econômica desfavorável, a pobreza, por meio do *empoderamento* dos mais pobres, tornando-os assim, pobres eficientes.” (2011, p. 98).

por meio de instrumentos pretensamente racionais, objetivos, imparciais: os exames (KEMIAC, 2010, p.41 – grifo da autora).

A citação acima reafirma o papel de disciplinador da educação, por parte do Estado, que, por intermédio de uma série de avaliações em larga escala, nas esferas nacional, estadual e municipal, estabelecerá ranking de “qualidade”.

Mas se, hodiernamente, as avaliações de desempenho estão sob a égide do Estado que mensura a “eficiência” das competências próprias da realidade pós-industrial²⁰ e tem como finalidade a classificação dos agentes da realidade educacional, nem sempre tais avaliações de desempenho tiveram a lógica da classificação, pois, segundo nos indica Gatti (2013), quando do seu início, o objetivo era de repensar, tão somente, as políticas educacionais com vistas à melhoria das práticas de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, ainda segundo Gatti (2013), foi, em 1966 que se deu “(...) a primeira iniciativa relativamente ampla, no Brasil, para verificação da aquisição de conhecimento e sua relação com diferentes variáveis, como sexo, nível socioeconômico, e outras.” (GATTI, 2013, p. 50). Tal avaliação foi proporcionada pelo *Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas*, da Fundação Getúlio Vargas, e está correlacionada com o surgimento das pesquisas realizadas, dentre outros, por Benjamim Bloom, que estabeleceu: 1) classificações de níveis de cognição; 2) detalhamento de uma taxonomia de objetivos educacionais e 3) proposições de avaliação formativa e somativa²¹.

Também são apontados por Gatti (2013) outros exemplos do início dos procedimentos de avaliação de desempenho, com podemos perceber no quadro abaixo²².

²⁰A noção de competência surge no contexto da segunda metade do século passado, no qual se firma “[...] um certo consenso sobre a idéia de que a construção de aprendizados deva ir além da aquisição formal de conhecimentos academicamente validados, mas construir saberes também a partir das mais diversificadas experiências que o sujeito enfrenta, seja no meio de trabalho, seja na sua vida em geral, seja na escola.” (RAMOS, 2001, p. 20). No entanto, ainda de acordo com a autora, devemos estar atentos ao fato de que: “A construção de saberes efetivamente significativos implica pensarmos a competência numa dimensão humana e social, isto é, para além de uma característica própria do sujeito individual e abstrato.” (RAMOS, 2001, p. 27). Ou seja, a posição da autora vai de encontro à concepção de competência neoliberal que apenas concebe a competência como à capacidade de servir às necessidades do mercado, sendo, dessa forma, o indivíduo desumanizado, transformado em um número dentro das dimensões sociais e econômicas, políticas e culturais.

²¹ Essa avaliação promovida pelo *Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas* envolveu alunos dos últimos anos do ensino médio e abarcava as áreas de Linguagem, Matemática, Ciências Físicas e Naturais e Estudos Sociais. Tal processo incluía um questionário sobre suas condições socioeconômicas e suas aspirações.

²² Vale ressaltar, em relação a esses exemplos que apontamos das primeiras avaliações de desempenho no Brasil, que tais realizações “se caracterizaram mais como pesquisa do que como processos ligados a políticas educacionais ou a serviço de gestões escolares de modo direto”. (GATTI, 2014, p. 10).

Quadro 2 –Exemplos de avaliações em larga escala prévios à LDB nº 9.394/1996

Período de realização	Instituição(instituições) promotora(s)	Contexto da avaliação
1970	Projetos de Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latino-americana (ECIEL)	Participação do Brasil em processo avaliativo que envolvia toda a América Latina. Tal avaliação buscava traçar uma relação entre níveis escolares- rendimento escolar e características pessoais e socioeconômicas. Áreas que foram objeto dessa avaliação foram Leitura e Ciências. Vale salientar que tal avaliação além submeter os alunos a questionários socioeconômicos, coletou dados dos diretores, professores e das escolas.
Início dos anos 1980	Secretaria Municipal da Prefeitura de São Paulo.	Abrangendo as áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, essa avaliação buscava constatar o desempenho dos alunos da própria rede de ensino frente ao currículo que era utilizado nas escolas do município. Essa avaliação envolveu todos os alunos do estágio infantil e aqueles da 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries.
		Tomando como objeto de análise as Organizações Municipais de Ensino (OME), os professores, os alunos e as famílias, o Projeto EDURURAL envolvia todos os estados do Nordeste e tinha como finalidade estudar as

Ao longo década de 1980	Universidade Federal do Ceará e Fundação Carlos Chagas	políticas de educação da região e os impactos sobre os níveis de rendimento. As avaliações tinham como característica serem resultantes da coleta de exercícios e trabalhos de escolas de três estados da região (CE, PE, PI). Tais avaliações envolviam alunos da 2ª e da 4ª séries.
-------------------------	--	---

Fonte: Formulado pelo autor a partir de Gatti (2013).

Os exemplos de avaliação acima elencados, diferentemente das avaliações que surgiram posteriormente (inclusive o ENEM), objetivavam proporcionar elementos que fossem “na direção de orientar políticas educacionais com base em fatores importantes para o sucesso escolar” (GATTI, 2014, p. 21). Por isso, tais avaliações, como o quadro acima mostra, envolviam as “relações entre condições dos alunos, dos professores, das escolas, das gestões e os desempenhos escolares” (GATTI, 2014, p. 21).

Na atual dinâmica educacional, simplesmente se apontam fracassos e sucessos. No entanto, como revela Zanardini (2008), tal posição está dentro de uma realidade que possui uma profunda coerência. De fato, não obstante possamos não concordar com tal tessitura de causas e consequências que a realidade hodierna das avaliações em larga escala opera, não é possível negar que lhes subjaz uma lógica bastante complexa. Lógica que, segundo o pensamento de Zanardini (2008), obedece às seguintes premissas:

- a) As formas atuais de exame em larga escala estão vinculadas com propósitos burgueses que, desde o século XIX, buscam “fórmulas” para “cientificamente” demonstrarem aptidões cognitivas (no contexto atual, essa fórmula corresponde ao modelo da TRI;
- b) O paradigma da noção de “qualificação”, que advém da sociedade industrial; quer sob a noção de “competência”, originária da sociedade pós-industrial; os conceitos hegemônicos na realidade educacional (que atualmente estão materializados, sobretudo, sob a forma de “documentos oficiais”) têm uma finalidade de manter o *status quo* da concepção burguesa de subjetividade (que é marcada por um processo de “apagamento” das questões de classe social, gênero, etnia etc., restando a concepção de subjetividade como mera indicação de um

número estatístico), segundo a qual só os mais habilitados cognitivamente são capazes de inserir-se plenamente na dinâmica social;

- c) A “natureza puramente científica” de tais exames em larga escala, não há como discutir sobre seus resultados, uma vez que a sociedade atual é pautada no desenvolvimento tecnológico, que, em última instância, tem no aperfeiçoamento das ciências sua forma de ser. Dessa forma, há uma natural aceitação dos processos seletivos e, por consequência, as classificações que deles decorrem.

Dessa forma, insistimos, as (re)formulações que as avaliações em larga escala têm como finalidade estreitar a relação entre as práticas pedagógicas e as novas demandas do mercado de trabalho, ou seja, sob a tutela de um pretenso cientificismo, tais avaliações têm um propósito bem delineado: exercitar a nefasta visão neoliberal de meritocracia.

2.2.1 O ENEM como exemplo de cientificidade

Soa paradoxal falar em discurso único frente à essa realidade que vivemos, na qual sob a égide dos avanços tecnológicos e, por conseguinte, das mídias digitais, há uma propagação incomensurável de discursos. Mas assim não o é, pois, cada vez mais, temos, segundo Minayo (1994), a ciência como único meio de justificativa da realidade, isto é, todos os discursos têm que passar pelo crivo da verdade científica. Portanto, vivemos o que Santos (2003) indica como a “fabulação da realidade”, a qual se constitui da seguinte maneira:

Nas condições atuais, a ideologia é reforçada de uma forma que seria impossível ainda há um quarto de século, já que, primeiro as idéias e, sobretudo, as ideologias se transformam em situações, enquanto as situações se tornam em si mesmas “idéias”, “idéias do que fazer”, “ideologias” e impregnam, de volta, a ciência (que santifica as ideologias e legitima as ações), uma ciência cada vez mais redutora e reduzida, mais distante da busca da “verdade” (SANTOS, 2003, p. 53).

De fato, vivemos um mundo de fabulações, no qual a ciência ocupa lugar privilegiado — seja na divulgação da fabulação, seja na construção das ilusões apresentadas. A ciência tornou-se a “porção mágica”, a “centelha divina”, a unidade pela qual todos os discursos tornam-se um único discurso. E a prática pedagógica não tem escapado desse “pensamento de fabulação”: tem-se buscado construir a ideia de que há práticas pedagógicas, que por serem baseadas em conhecimentos científicos, em especial

nas ciências exatas, são inquestionáveis. Podemos verificar isso, por exemplo, com os critérios de elaboração do ENEM, pois, desde que o exame passou a usar a TRI, o Ministério da Educação divulga discursos como os seguintes:

Em provas elaboradas dentro da TRI, o traço latente (proficiência) pode ser inferido com maior precisão. Dessa forma, se uma mesma pessoa se submeter a duas provas diferentes – desde que as provas sejam elaboradas com os padrões exigidos de qualidade – ela obterá a mesma nota. Ou seja: o conhecimento está no indivíduo, não no instrumento de medida. Não há, portanto, quando se utiliza a TRI, prova fácil ou difícil (BRASIL, 2011).

[...]

Até mesmo o acerto casual (chute) é previsto na TRI. Tomando como exemplo uma prova do Enem de 45 questões, que permitem acerto casual: se duas pessoas acertarem 20 questões – se não forem as mesmas 20 questões – dificilmente elas terão a mesma nota. Não porque uma questão tenha ‘peso’ maior que a outra, mas porque o sistema está montado de forma que quem acertou itens dentro de um padrão de coerência tenha notas melhores. Há um algoritmo estabelecido para cada traço que o item deverá medir (BRASIL, 2011).

Finalmente, chegou-se ao que se buscava desde o século XIX²³? Por meio de uma série de algoritmos, descobriu-se a “fórmula mágica” para medir, a partir de uma mesma prova, a capacidade cognitiva de milhões indivíduos? Se levarmos em consideração os discursos proferidos pelo Ministério da Educação, diríamos que sim. Contudo, há vozes discordantes. Uma delas está representada por Gatti:

Essas avaliações [as avaliações em larga escala] passaram, também, por um nivelamento para uma escala única, todas baseadas na Teoria da Resposta ao Item (TRI), aí incluídas avaliações de estados e alguns municípios que ajustaram seus modelos à TRI. Não se faz um questionamento mais profundo se esse procedimento é adequado para todas as situações, apenas adere-se. Não se levanta a questão relevante sobre a contribuição pedagógica para as escolas dessa escala, no formato divulgado, e também não se faz considerações sobre a perda de informações educacionais importantes como, por exemplo, a análise dos erros em uma perspectiva curricular, que muito informam sobre caminhos cognitivos e contribuem para planejamentos pedagógicos. Perde-se, também, de vista, as questões específicas de aprendizagem e

²³ Segundo Araújo, Andrade e Bertolotti (2009), a TRI é um desdobramento de tudo que já foi feito acerca da busca por informações sobre as propriedades psicológicas de um indivíduo. Busca essa que teve início no século XIX, por pesquisadores alemães e franceses, bem como por ingleses. Enquanto os franceses e alemães verificaram a influência da doença mental em habilidades motoras, sensoriais e cognitivo-comportamentais, os geneticistas ingleses buscaram compreender como, por intermédio de medidas bem definidas, seria possível estabelecer diferenças cognitivas entre os indivíduos.

das relações didáticas. Justifica-se esse uso indiscriminado com a vantagem da comparabilidade; mas, para se ter comparabilidade de resultados dispõe-se de vários outros mecanismos estatísticos. Seria importante trabalhar com certa variação nos modelos avaliativos, definidos para situações e objetivos específicos, considerando as finalidades de cada nível, subnível ou área de ensino que compõem a educação básica de modo integrado com os diferenciais de desenvolvimento cognitivo-socioafetivo das crianças, adolescentes e jovens – seres em desenvolvimento. O próprio ENEM que se originou com um sofisticado modelo de habilidades e competências, propondo-se a trabalhar com questões de cunho interdisciplinar e com metacognição, veio recentemente a ser adaptado ao modelo da Prova Brasil e à metodologia TRI. A própria construção dessa escala é controversa, não se tendo informações de quais itens foram considerados ou não nos resultados, entre outros aspectos. Faltam informação e transparência. Ainda, na própria área da estatística discute-se a consistência desse modelo probabilístico de estimativa de desempenho de estudantes, e, no caso do modelo estatístico, o que se propõe é a detecção de um traço cognitivo latente, havendo na literatura especializada várias restrições às funções probabilísticas utilizadas. (GATTI, 2013, p. 60-62).

Podemos encontrar, no entanto, posições que vão ao encontro do que preceitua TRI e, por conseguinte, discordam das opiniões de Gatti. Araújo, por exemplo, tem o seguinte ponto de vista sob as questões de múltipla escolha e o uso da TRI:

As questões de múltipla escolha se prestam muito a situações de avaliação de competência leitora em exames de larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e processos seletivos, como os antigos vestibulares e o novo ENEM. Essas questões são usadas em função da praticidade para correção quando se trata de um grande contingente de candidatos, pois a correção é automatizada e permite a rapidez na apresentação dos resultados (ARAÚJO, 2014, p. 84).

[...]

Quanto ao fato de que as questões de múltipla escolha poderem ser respondidas com base no chute, é possível que um candidato acerte o número mínimo que o aprobe na seleção, assim como é possível também, embora difícil, que um candidato acerte todas as respostas chutando. Para evitar isso, muitos concursos que utilizam esse tipo de questão apresentam regras, como o fato de uma questão errada anular uma ou duas certas, impedindo o acerto ao acaso. Outros estabelecem pesos diferentes para as questões no nível de dificuldade. Assim, questões de nível fácil valem menos do que as questões difíceis, etc. O ENEM, por exemplo, se vale da Teoria da Resposta ao Item (TRI) para organizar a nota final do candidato (ARAÚJO, 2014, p. 85).

Portanto, a autora tem posições que, aparentemente, demonstram apoio ao modelo de questões sobre a forma de múltipla escolha e à TRI. Contudo, a argumentação de que

se vale Araújo (2014) é muito insólita, pois não cremos que seja possível aderir a um tipo de metodologia avaliativa, simplesmente, porque ele apresenta uma maior praticidade para a correção. Também, não há argumentação bem fundamentada sobre a TRI, além do fato de que essa teoria ajudaria a tornar uma avaliação elaborada sob a forma de questões de múltipla mais “confiável” do ponto de vista da relação entre conhecimento de quem responde as questões e o resultado do processo avaliativo.

Sem dúvida, o Ministério da Educação busca reforçar a ideia de que a TRI traz elementos da mais alta cientificidade para as avaliações em larga escala, o que segundo Kemiak (2010), não passa de uma estratégia para que as próprias avaliações sejam vistas como algo não passível de questionamentos. De fato, o caminho que as instâncias governamentais em nosso país encontraram para tornar o ENEM (e todas as outras avaliações em larga escala) válido, legítimo e inquestionável foi dar o “verniz” de cientificidade, por intermédio dos modelos logísticos 1, 2 e 3 da TRI²⁴.

Frente aos propósitos deste trabalho, entretanto, não se faz necessário que tenhamos uma posição definida acerca da eficácia científica, ou não, da TRI: tendo essa metodologia um alto ou um baixo nível de cientificidade, nada se altera diante dos nossos objetivos de pesquisa. Afinal, nosso questionamento principal em relação às questões de múltipla escolha é centrado no modo como são usados os textos que servem de base para essas questões, e não as capacidades cognitivas de quem as respondem. De fato, no âmbito desta pesquisa, se o elaborador do ENEM, ao estruturar as provas, previamente, sabe que um candidato que tem características cognitivas X vai marcar o item Y e que outro candidato que tenha características cognitivas X² vai marcar o item Y², é irrelevante. Se trouxemos a TRI para as nossas discussões, é porque queríamos evidenciar que o suposto alto grau de cientificidade que envolve a construção do ENEM não o destitui de ser um instrumento de uma determinada visão de mundo e, conseqüentemente, de educação.

Dessa forma, cabe-nos perguntar: a concepção de educação que está atrelada aos exames em larga escala é formativa? E mais especificamente: as questões de múltipla escolha são capazes de compor uma avaliação de natureza formativa?

²⁴ Para maior aprofundamento não apenas dos modelos logísticos da TRI, mas também de todos os pressupostos que sustentam a teoria, propomos que seja consultado o trabalho de Araújo, Andrade & Bertolotti (2009), Karino e Andrade (2011).

2.3 A natureza das avaliações pedagógicas

O processo de avaliação escolar, em geral, tem passado, desde o final do século XX, por uma série de questionamentos. Tais questionamentos têm se centrado sobretudo na superação do caráter classificatório que as avaliações vinham (vem) apresentando. Essas reflexões que surgiram, primeiramente, no âmbito acadêmico passaram a constituir o pensamento que é expresso em uma série de documentos oficiais voltados para a esfera pedagógica.

No entanto, essas proposições de superação da concepção classificatória das avaliações escolares são, muitas vezes, conflitantes em suas funções sociais. Por exemplo, Kemiak (2010), no levantamento que realizou entre autores que tratavam de questões relativas à avaliação, no âmbito escolar, encontrou cerca de 18 funções diferentes atribuídas às avaliações pedagógicas, as quais estão expressas no quadro abaixo.

Quadro 3 – Algumas funções sociais atribuídas às avaliações

Funções sociais atribuídas às avaliações
Diagnosticar (dificuldades, o estágio atual de desenvolvimento do aluno etc).
(Re)Direcionar o ensino e as práticas pedagógicas.
Coletar dados e informações (sobre os alunos, sobre o professor, sobre as práticas pedagógicas e a efetividade das mesmas etc).
Investigar o aprendizado, as dificuldades.
Mediar a reorganização do saber.
Verificar o aprendizado, as dificuldades do aluno etc.
Aperfeiçoar o ensino e retroalimentar o processo de ensino-aprendizagem.
“Domesticar” alunos (adequá-los ao sistema, às normas).
Qualificar e classificar alunos (suas competências, seus níveis de desenvolvimento, estágio de aprendizagem).
Selecionar alunos/candidatos, estabelecendo e certificando se encontram-se aptos a serem promovidos a uma próxima etapa.
Manter a disciplina ou manter o poder disciplinar.
Punir maus comportamentos, corrigindo “desvios”, “distorções”.
Controlar e adaptar as condutas sociais dos alunos.
Comparar os alunos, segundo grau/nível de desenvolvimento/aprendizagem.
Reproduzir modelos/ reproduzir a sociedade.

Prestar contas/dar satisfações aos pais/à sociedade.
Validar o trabalho pedagógico de professores, da direção, da administração pública ou privada: não apenas os alunos são avaliados.
Fornecer informações sobre rendimentos (do aluno), eficácia (do professor, do método, da prática pedagógica, do sistema etc.).

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir de dados de Kemiatic (2010, p. 54-55).

Essas atribuições recolhidas pela autora, em “uma breve revisão da literatura sobre avaliação da aprendizagem” (p. 54), mostra que a noção de avaliação, na prática pedagógica, é permeada de uma enorme instabilidade conceitual.

Contudo, ao observarmos o que indica José (2010), podemos reunir essas funções em dois paradigmas de avaliação: 1) avaliar para medir; 2) avaliar como saber crítico.

No primeiro paradigma, encontramos as formas tradicionais de avaliação, que se configuram por:

- I. **Mensuração.** Nessa perspectiva o aluno é destituído (o conhecimento como algo exógeno ao sujeito cognoscente) e o professor é aquele que tem a função de provedor do saber. Essa prática remonta à época da educação jesuítica e, ainda, encontra-se, de maneira difusa, dentro da realidade da realidade educacional. De maneira geral, é marcada pelo autoritarismo do professor, na perspectiva metodológica voltada para transmissão do conteúdo e tem por finalidade excluir, punir e classificar.
- II. **Subjetivismo.** Essa concepção de avaliação, que tomou forma, a partir da década de trinta do século passado, ainda sob forte vigência da concepção *Avaliar para punir*, surge, como resultado do desenvolvimento das pesquisas da Psicologia. O movimento escolanovista se centra na subjetividade, portanto, as aptidões pessoais são a medida pela qual toda a aprendizagem deve ocorrer. Tal perspectiva psicopedagógica entende a avaliação como um processo que deve levar em conta as características próprias dos alunos, ou seja, o ritmo de aprendizagem e o conhecimento prévio dos alunos são parâmetros para o processo de ensino e aprendizagem. Para isso são valorizadas a autoavaliação, bem como a análise das condições afetivas e emocionais que interferem na aprendizagem. Na busca por ser mais “aberta” que a concepção que tinha como foco medir o conhecimento, essa proposta cai em outros equívocos : 1)

a avaliação perdeu o caráter de avaliação do conhecimento, passando a avaliar o comportamento; 2) a valorização do comportamento no processo avaliativo, em detrimento do conhecimento, pode levar a avaliação a tornar-se uma prática fluída, tendenciosa e elitista, uma vez que se centra nas aptidões pessoais, capacidades inatas, gerando um determinismo cognitivo, não levando em conta as condições sociais, históricas e culturais dos sujeitos avaliados; 3) a prática avaliativa pode ficar, completamente, destituída de seu viés qualificativo, o que é elemento constitutivo de uma avaliação .

III. Congruência entre objetivos e desempenhos. Tal concepção, tendo seu surgimento e desenvolvimento quase paralelo às concepções psicopedagógicas, busca estabelecer medidas objetivas para mensurar o conhecimento a ser avaliado. Dessa forma, de maneira pretensamente objetiva, busca-se verificar o quanto o aluno se distancia ou aproxima-se do programa traçado para a unidade de ensino. Esse modelo de avaliação pretende quantificar a “produtividade” dos alunos e, por consequência, a eficiência do ensino (as notas são baseadas em escalas de zero a dez ou de zero a cem). Os manuais e os programas conduzem, nessa perspectiva, a uma perda de autonomia de professores e alunos, uma vez que as especificidades de cada realidade pedagógica não são levadas em conta, é um manual e/ou um programa que deve ser usado por realidades pedagógicas diferentes²⁵.

No paradigma cujo foco é o saber crítico, surgiram dois modelos de avaliação de aprendizagem:

1 Avaliação como regulação e autorregulação do processo de aprendizagem de ensino-aprendizagem. Nessa concepção, a avaliação é concebida como um instrumento quantitativo objetivamente construído que propicia avaliar a construção da aprendizagem. A diferença entre essa concepção e a de *Congruência entre objetivos e desempenhos* está no fato de que, na dimensão do saber crítico, o desempenho do aluno não é colocado dentro de um contexto mais amplo, no qual estão inseridos o professor e o sistema de ensino.

²⁵ O autor chama atenção para o fato de que, na década de 80, houve formas híbridas de avaliação: “O confronto entre as abordagens, clássico-tradicional, psicopedagógica e a tecnicista/objetivista conduziu, na década de 80, ao surgimento de modelos híbridos, isto é, modelos de concepção qualitativa – calcados no psicopedagógico—, porém quantitativos, operacionalmente, nos moldes clássico-tradicional e tecnicista/objetivista.” (JOSÉ, 2010, p. 24).

2 Avaliação como mediação (dialógica/processual/formativa). É a forma hegemônica de avaliação que perpassa os documentos oficiais. Tem origem nos estudos sobre a metacognição, a partir dos quais são articuladas estratégias que levam o educando a ser corresponsável por seus processos de aprendizagem. Nessa concepção, “[...] o professor compartilha com os alunos os critérios, os instrumentos, a metodologia e o cronograma de trabalho e avaliação” (JOSÉ, 2010, p. 27).

De fato, a partir da análise de alguns documentos parametrizadores da educação brasileira²⁶, podemos afirmar que a concepção mediadora do processo avaliativo é hegemônica como abordagem do processo avaliativo de aprendizagem. Já no primeiro documento que surge, após o período de redemocratização do país, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), percebe-se uma busca por um processo de avaliação menos classificatório e mais voltado para a (re)configuração da prática pedagógica, o que é possível constatar já na publicação do primeiro documento desse período:

A concepção de avaliação dos Parâmetros Curriculares Nacionais vai além da visão tradicional, que focaliza o controle externo do aluno mediante notas ou conceitos, para ser compreendida como parte integrante e intrínseca ao processo educacional.

A avaliação, ao não se restringir ao julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno, é compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Acontece contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno. Possibilita conhecer o quanto ele se aproxima ou não da expectativa de aprendizagem que o professor tem em determinados momentos da escolaridade, em função da intervenção pedagógica realizada. Portanto, a avaliação das aprendizagens só pode acontecer se forem relacionadas com as oportunidades oferecidas, isto é, analisando a adequação das situações didáticas propostas aos conhecimentos prévios dos alunos e aos desafios que estão em condições de enfrentar (BRASIL, 1997, p. 55).

Claramente, essa posição acerca da avaliação apresentada nos PCNs está voltada à perspectiva mediadora, segundo os conceitos apresentados por José (2010). E tal posição teria potencial para uma mudança enorme nos paradigmas de avaliação escolar em nosso país, uma vez que não apenas esse documento, mas também os demais elaborados pelo governo federal, asseguram que mais de cem milhões de livros didáticos adotem tais orientações, bem como provoquem fortes impactos na formação docente – tanto a inicial quanto a continuada.

²⁶ Fazemos referência aos PCNs (1997, 1998, 2000), OCEM (2006) e a BNCC (2017).

No entanto, em contraposição a essa tão bem ajustada definição de avaliação que os *Parâmetros* apresentam, temos, por parte do mesmo Ministério da Educação, a elaboração das provas em larga escala, que suscitam sérias dúvidas sobre seu caráter formativo. Isso fica, ainda mais evidente quando, em 2009, o ENEM perde seu caráter autoavaliativo e passa a ter a finalidade de seleção para o ingresso no ensino superior. Afinal de contas, o que o ENEM faz além de classificar, julgar? Sobre a natureza classificatória do ENEM, diz Kemiatic:

[...] chama-nos atenção o fato de, a partir de 2009, ter sido o Enem proposto como alternativa aos vestibulares de forma unificada. Esse exame foi, a partir de então, apresentado como instrumento avaliativo “distinto”, “diferente” e mais democrático. Ora, se pensarmos que para ingressar no ensino superior, os alunos continuam tendo que responder a um exame, em um tempo pré-determinado, tendo que preencher um gabarito, produzir uma redação, obedecendo a certas regras de conduta em um verdadeiro ritual, não assistimos, de fato, a uma mudança (KEMIAC, 2010, p. 132).

As alegações apresentadas por Kemiatic, na citação, expõem o caráter de imutabilidade da lógica de execução entre o ENEM e os exames anteriores para a seleção do ensino superior (os chamados vestibulares). Contudo, não esclarecem, completamente, o que seja, de fato, uma classificação de natureza formativa. Para isso, consideremos o que diz Suassuna (2007) sobre a perspectiva formativa do processo avaliativo:

- 1) Avaliação não pode ser centrada apenas nos alunos, mas em todos os fatores que estão relacionados ao processo do educando (professor, currículo, escola, gestão, os sistemas de ensino etc.).
- 2) A prática de avaliação é vista como um processo que tem caráter histórico e coletivo, tendo que ser uma resposta ao paradigma segundo o qual o ensino e a aprendizagem são práticas de comunicação intersubjetiva.
- 3) A avaliação não pode ser entendida, apenas, como um procedimento técnico e metodológico, mas é preciso também tomá-la como um ato político (por levar à ampliação dos “enfoques e os procedimentos que levem ao debate amplo, à negociação e à instauração de relações intersubjetivas que fazem das instituições educacionais espaços de aprendizagem, formação e produção de conhecimentos, valores e subjetividades”) e um ato ético (“pois permite decidir sobre quais seus fins, a serviço de quem se coloca e que usos serão feitos de seus resultados e informações”) (SUASSUNA, 2007, p.38).

Primeiramente, não há dúvida que os exames em larga escala não levam em conta o conjunto da realidade de cada candidato. Tudo é realizado para apenas avaliar o que o candidato sabe, ou não sabe, nada além disso. De fato, nenhum componente que leve em conta as especificidades dos estudantes é problematizado (nem mesmo especificidades regionais são consideradas – por exemplo, realidades literárias e/ou realidades históricas locais não são postas em relevo em cada região do país). Outro ponto que chama a atenção é que essas avaliações em larga escala não dão amparo para a transformação da realidade específica de uma cidade e/ou de uma escola, pois não são emitidos relatórios específicos, os quais pudessem servir para a reflexão e, posteriormente, para uma mudança no fazer pedagógico. Há simplesmente a divulgação das notas.

E fica ainda mais evidente a natureza classificatória dos exames em larga, se observarmos as indicações de Suassuna (2007) sobre os procedimentos constitutivos de uma avaliação formativa no tocante à aprendizagem como um todo (e não apenas o processo avaliativo):

- a) O aprendiz não deve ser levado a reproduzir conhecimentos e comportamentos, mas internalizá-los, continuamente, assumindo-os com suas peculiaridades, na construção de seu mundo cultural e simbólico;
- b) O mundo cultural do aluno deve ser visto como ponto de partida de todo o processo de aprendizagem, ou seja, a partir de uma relação intersubjetiva vigorosa, na qual haja uma consideração por contextos, níveis de desenvolvimento cognitivos diferentes, bem como por aspectos relativos aos erros e acertos, às hesitações, às representações mentais e ideológicas;
- c) O professor, dialogando com o aluno e com o conhecimento, institui novos modos de comunicação pedagógica, o que o faz responsável pela articulação de procedimentos didáticos que leve o educando a exercitar a metacognição;
- d) A comunicação é fundamento da aprendizagem, pois é por ela que se estruturam a linguagem e processos pedagógicos e, por conseguinte, a construção, reconstrução, a apropriação do conhecimento.
- e) Os resultados não são definitivos nem inquestionáveis, ou seja, faz-se necessário a interpretação dos dados obtidos, o que resulta num trabalho de busca “para tecer uma rede de significados para compreender e agir.” (SUASSUNA, 2007, p. 39).

Levando em consideração que o candidato do ENEM não tem qualquer tipo de interlocução com quem o avalia, não é possível dizer que haja uma (re)construção do saber a partir dessa avaliação. Tudo que o candidato tem é o gabarito como base para saber “o certo” ou “o errado” das respostas que ele escolheu. Ou seja, não há um diálogo entre o candidato e quem o avalia, o que possibilitaria reconfigurar o raciocínio que o levou a, virtualmente, errar uma determinada questão²⁷.

De fato, os resultados apresentados pelos candidatos do ENEM, num determinado ano, não impactam na forma como esse exame será elaborado no ano subsequente. Esse exame apresenta uma forma específica de elaboração, que não varia substancialmente (os fundamentos teóricos-metodológicos do ENEM foram lançados, em 2005, e, até hoje, são os mesmos). Na verdade, os alunos é que têm que se adaptar ao exame, e não o exame adaptar-se ao processo de aprendizagem dos alunos. Fica evidente frente ao que foi exposto acima que não se pode, em hipótese alguma, delegar aos exames em larga escala uma natureza formativa, pois nada mais eles fazem que classificar.

2.4 A hiperestabilidade das avaliações em larga escala

Tomamos como ponto de partida de nossas reflexões, neste capítulo, as relações dialógicas que o ENEM mantém com os exames admissionais que o precederam. Em seguida, observamos como as transformações ocorridas, nas três últimas décadas do século XX, quando a busca pela “qualidade total” passa a ser perseguida por grande parte dos entes federativos (União, Estados, Distrito Federal e Municípios). Uma nova forma de governança surge, a meritocracia torna-se a “palavra de ordem”. Para que esse novo modelo de gestão seja efetivado faz-se necessário, no entanto, que avaliações periódicas sejam realizadas em todas os campos da administração pública.

A educação, como parte importante da concepção neoliberal, teve que se adaptar à nova realidade histórica. Assim, a política educacional da meritocracia tornou-se uma realidade, e, em decorrência, temos o surgimento dos documentos parametrizadores e as avaliações em larga escala.

²⁷ Estamos fazendo referência à concepção de erro na aprendizagem que obedece aos seguintes pressupostos: “Os erros envolvem processos de pensamento que precisam ser discutidos e não apenas uma resposta incorreta, algo falso a ser corrigido. Esses erros são comumente observados no cotidiano da aprendizagem escolar. Todo raciocínio é lógico mesmo os que conduzem ao erro, e estes erros precisam ser compreendidos para serem superados.” (CORREIA, 2005, p. 14).

A primeira etapa da reestruturação da educação dá-se com a publicação a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.934, de 20 de dezembro de 1996). A partir do que está estabelecido nessa lei, surge o que passou a ser identificado por diversos autores que se dedicam a estudar a esfera pedagógica, a noção de Estado avaliador (SUASSUNA, 2007, KEMIAK, 2010; ZANARDINI, 2011). Essa noção vincula-se, sobretudo à União, que, por intermédio da Lei 9.934, autodetermina-se como organizador da educação nacional, conforme estabelecido no Art 8º: “§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.” (BRASIL, 1996).

Essas mudanças na educação são “vendidas”, pelas instâncias governamentais, como sob a tutela do mais alto grau de cientificismo. Para isso, os avanços das ciências relacionadas à cognição e de seus impactos nas diversas áreas que estão, direta e indiretamente, envolvidas ao ensino e aprendizagem, são usadas como justificativas para as especificidades que as avaliações apresentam. Especificidades essas que levam a ruptura com nomenclaturas tradicionais dos gêneros pedagógicos: expressões como “prova” e “teste” passam a ser substituídas pela expressão “avaliação”. Contudo, como nos indica Kemiak (2010), essa substituição de nomeação não significou, na prática, exatamente uma mudança efetiva na maneira de realizar uma verificação dos conhecimentos dos alunos. Segundo a autora, há contradições nos objetivos e noções que os estudos dessa área apresentam. Por sua vez, Suassuna (2007) afirma que os paradigmas avaliativos não seguem uma sequência cronológica, isto é, não há a extinção de um paradigma e, posteriormente, o surgimento de um outro: há a existência concomitante de paradigmas. Os paradigmas se interseccionam-se. E tudo leva a crer que essa intersecção, também, ocorra nas avaliações em larga escala.

Na função que lhe cabe, a União articula, ao longo do tempo, a elaboração de uma série de documentos oficiais, que visam à parametrização do ensino e aprendizagem concernente ao Ensino Básico – dentre outros, os PCNs (1997, 1998, 2000), OCEM (2006) e a BNCC (2017). São instituídas, também, avaliações em larga escala que visam à avaliação do ensino básico (sendo o Sistema de Avaliação da Educação Básica, o SAEB, surgido em 1993, a primeira delas). E é dentro dessa política de avaliações em larga escala que surge o ENEM, que, em 1998, surge como uma avaliação de natureza autoavaliativa e que, depois, em 2009, passa a ser o principal instrumento de ingresso ao ensino superior.

Com o “auxílio” dos meios de comunicação, esse exame, em pouco tempo, passa a fazer parte do “imaginário” da população brasileira. Rapidamente, assim, os pré-vestibulares passam a ser chamados de pré-ENEM, funcionando como um mecanismo legitimador da prova.

O ENEM e os demais exames em larga escala promovidos pelo Ministério da Educação têm um mesmo padrão (GATTI, 2013, 2014). Tal modelo está a serviço de uma visão de ensino e aprendizagem específica, isto é, obedece a um paradigma de que o conhecimento deve obedecer a competências determinadas. Competências essas que chegaram aos documentos oficiais brasileiros via recomendações de relatório pela UNESCO (DELORS, 2001) que indica as quatro necessidades da aprendizagem para o século XXI: aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer).

Enfim, a partir do que foi posto ao longo deste capítulo, esperamos que tenha ficado evidenciado que os exames em larga escala brasileiros voltados para a avaliação do ensino básico seguem um padrão único. Assim, a relativa estabilidade que deveria configurar a constituição de qualquer gênero do discurso, no caso específico do gênero exame (em larga), não é significativa. Na verdade, a variação, quando há, é mínima. Assim o é, porque as condições históricas (estamos usando aqui os termos “condições históricas” num sentido de totalidade, isto é, o de contemplar as dimensões econômica, social e política) que propiciaram o surgimento desse tipo de exame apresentam-se inalteradas, agindo como uma força centrípeta na manutenção tanto da existência dos exames em larga escala quanto na conservação da forma composicional, do conteúdo temático e do estilo que esse tipo de exame tem apresentado.

3 ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO: DAS NOÇÕES À APROPRIAÇÃO PELA PRÁTICA PEDAGÓGICA

[...] o ensino, seja lá do que for, é sempre o ensino de uma visão do objeto e de uma relação com ele.

Luiz Antônio Marcuschi²⁸

As relações dialógicas são, efetivamente, o fundamento do que, hodiernamente, é chamado de *Análise Dialógica do Discurso* (não à toa, essa denominação que a corrente de pensamento recebeu no Brasil). De fato, não podemos nos referir aos princípios que o chamado *Círculo de Bakhtin*²⁹ propôs em termos de linguagem, sem levar em consideração a relação que os enunciados possuem uns com os outros. Isso mesmo que “separados um do outro no tempo e no espaço e que nada sabem um do outro, se confrontados no plano do sentido, revelarão relações dialógicas [...]. E isso em qualquer ponto do vasto universo da criação ideológica, do intercâmbio sociocultural” (FARACO, 2009, p. 65).

Neste capítulo, porém, não apenas procuramos expor a natureza das noções que regem a ADD, mas também buscar compreender quais relações o ensino da língua portuguesa, em nosso país, mantém com essa concepção de linguagem.

3.1 Da Linguística à Metalinguística

O início do século passado foi marcado por uma corrente de pensamento do campo epistemológico, que se notabilizou pelo nome de *Positivismo*. Tal paradigma tinha como

²⁸ Esta epígrafe é constituída por um trecho retirado de *Produção Textual, análise de gêneros e compreensão* (2008, p. 50).

²⁹ Estamos usando a denominação *Círculo de Bakhtin* por concordarmos com o seguinte pensamento: “Se algumas vezes a expressão *Círculo de Bakhtin* foi criticada, tendo como paralelo, por exemplo, O *Círculo Linguístico de Praga*, hoje ela assume a condição histórica e epistemológica de reunião de pensadores cujos trabalhos atestam a produção de conhecimento que, mesmo revelando importantes singularidades individuais, posicionamentos axiológicos diferenciados, se articulam na direção de um *paradigma dialógico da linguagem*, que extrapola os estudos linguísticos e literários, atingindo as ciências humanas de maneira geral, aí incluída a Educação, a História, a Antropologia, a Psicologia, dentre outras importantes áreas do conhecimento.” (BRAIT; NUNES, 2018, p. 145).

ponto basilar a adoção dos procedimentos das ciências naturais pelas ciências humanas. Ou seja, a objetividade, universalidade e experimentalismo deveriam ser o horizonte do *modus operandi* das ciências humanas.

As investigações acerca do fenômeno linguístico não se furtaram a esse modelo que se delineava. E é dentro desse panorama que Ferdinand de Saussure e seu *Curso de linguística geral* enquadram-se. Os desdobramentos do *Curso* foram, na Europa, profundos e duradouros, haja vista que, segundo Ilari (2007), apenas por volta da década de 60 do século passado é que podemos vislumbrar o declínio do pensamento saussuriano, que respondia pelo nome de Estruturalismo. Estruturalismo que teve sua contraparte, nos Estados Unidos, sob a tutela de Bloomfield, Sapir, Harris e Whorf. Ainda segundo Ilari (2007), no Brasil, o estruturalismo teve um surgimento tardio: apareceu, nos anos de 1960, quando a Linguística passou a ter sua autonomia reconhecida.

No entanto, nas primeiras décadas do século XX, a União Soviética, atual Rússia, dentre as correntes divergentes de estudos sobre a linguagem, o *Círculo de Bakhtin*, ao contrário do que, hegemonicamente, ocorria nos principais países europeus e nos Estados Unidos, dedicava-se ao estudo da linguagem numa perspectiva em que o contexto social era algo fundamental para a compreensão dos fenômenos comunicativos. Cunha (2016) indica que, embora existam possíveis divergências entre Jakunbinskij, Volóchinov e Bakhtin, é inegável que esses três autores russos, já naquela época, pioneiramente, introduziram as questões relativas à produção, recepção e circulação dos discursos nas suas investigações sobre a linguagem.

Por sua vez, segundo Bota e Bronckart (2007), a possibilidade do surgimento de um pensamento tão inovador como o apresentado pelo *Círculo de Bakhtin* tem sua explicação no fato de que os estudiosos russos, em geral, abordavam a linguagem como parte de um todo maior, as ciências humanas. Ou seja, o fenômeno linguístico era visto como constitutivo de um “projeto de investigação” de como se dão os processos de práticas verbais em relação ao funcionamento da psique e da organização social humana³⁰. Tal proposta ganha evidência em trecho como o abaixo apresentado:

³⁰ Embora o pensamento de Bota e Bronckart (2007) seja bastante coerente, não podemos negar que a maneira de cumprir esse projeto comum assume, nas diversas correntes, caminhos significativamente diferentes. Daí, Tylkowski (2012) opor, por exemplo, os pontos de vista dos pensadores de Moscou e de Leningrado em duas escolas diferentes: o *Círculo de Moscou* (constituído por Šor, Peterson, Vinokur, Romm, Roman Jakobson, Osip Brik, Boris Jarxo, dentre outros) e a *Escola Linguística de Leningrado* (Bakhtin, Vološinov e Medviédev).

No discurso vivo, qualquer ofensa pode se tornar um elogio, qualquer verdade soa para muitos, inevitavelmente, como uma enorme mentira. Esta *dialeiticidade interna* do signo se revela completamente só em épocas de crise social e de movimentos revolucionários. Nas condições habituais da vida social e de movimentos revolucionários. Nas condições habituais da vida social, esta contradição, contida no signo ideológico, não pode ser aclarada em profundidade, porque o signo ideológico da ideologia dominante que já tomou forma fixa é sempre um tanto reacionário e busca em certo sentido fechar, fixar e imobilizar o momento precedente do fluxo dialético do processo de formação social, ou seja, dar relevo e reforçar a verdade de *ontem*, fazendo-a passar pela verdade de *hoje*. Isto determina a característica interpretante e deformante do signo ideológico no âmbito da ideologia dominante (VOLOCHÍNOV, 2013a [1930], p. 200 – grifos do autor).

De fato, essa discussão que Volóchinov realizou, em 1930, é um exemplo evidente de como a busca pelo entendimento dos fenômenos linguísticos estava atrelada às investigações sobre os processos que regiam a dinâmica social de então. No entanto, a divergência entre o que ele expõe e os estudos de outros pensadores russos é bastante significativa.

Optamos, neste trabalho, por tomar uma das correntes russas daquela época como fundamento teórico, a do já citado *Círculo de Bakhtin*. Contudo, antes de aprofundarmos algumas reflexões sobre o pensamento dos dois autores do *Círculo* que mais se dedicaram ao estudo sobre a linguagem, Volóchinov e Bakhtin, discutimos o pensamento de Jakubinskij, que, apenas indiretamente, fez parte dessa corrente de pensamento.

3.1.1 A noção de diálogo de Jakubinskij

Os primeiros trabalhos de Jakubinskij não indicavam, minimamente, que ele se desviaria, nem sequer um milímetro, da corrente majoritária das pesquisas sobre o fenômeno linguístico na Rússia do início do século XX, o formalismo. Desde *Os zeros psicofonéticos no pensamento linguageiro russo*, seu primeiro artigo, passando por todas as suas atividades de produção acadêmica até 1923, Jakubinskij não havia proposto “algo de novo” para o pensamento russo sobre a linguagem (IVANOVA, 2011; CUNHA, 2016). Assim o era, porque o autor russo seguia, na produção de suas ideias, a essência do Formalismo Russo. De fato, foi nessa linha de pensamento que ele publicou seus três artigos nas coletâneas da OPOJAZ (Sociedade de Estudos da Linguagem Poética), bem como desenvolveu trabalhos voltados para a perspectiva histórico-comparativa, sobre a

fonética, a linguagem poética e prática, o russo antigo, dentre outros assuntos (CUNHA, 2016).

Contudo, em *Sobre a fala dialogal*, Jakubinskij apresenta ideias verdadeiramente autorais, no sentido em que ele é capaz de propor pensamentos que se distinguem dos seus predecessores e/ou contemporâneos. Não que ele não tenha se apoiado em trabalhos anteriores para desenvolver suas ideias próprias sobre o diálogo face a face. Uma de suas maiores influências, certamente, foram os estudos de Baudoin de Courtenay, de quem ele foi aluno. Sem dúvida, o pensamento do mestre deve ter influenciado o trabalho do aluno, uma vez que B. de Courtenay, em seus últimos trabalhos abandona sua forma inicial de conceber a língua, na qual ela era entendida como um produto fisiológico, para abordá-la como sendo constituída por aspectos psíquicos, sociais, como sendo uma atividade linguageira.

Segundo Ivanova (2011), esses aspectos presentes nos estudos de B. de Courtenay estão evidentes no trabalho de Jakubinskij ([1923] 2015). Isso fica ainda mais claro se levarmos em conta os três princípios que o autor, em *Sobre a fala dialogal*, estabelece como fundamentos da comunicação face a face:

- 1) A importância do gesto, da mímica e da entonação na interação verbal;
- 2) A oposição entre monólogo e diálogo;
- 3) A troca de réplicas pode se dar tanto na troca de interlocutor quanto pela interrupção.

Colocar o gesto, a mímica e a entonação como parte da construção da interação verbal do diálogo face a face é um avanço de tão grande relevância para os estudos desse tipo de comunicação, que, por si só, já representaria uma enorme contribuição do autor para as investigações que aconteciam naquele momento.

Mas Jakubinskij vai mais longe, ao detalhar a distinção que Ščerba tinha, anos antes, feito sobre a diferença entre diálogo e monólogo, em *Um dialeto lusácio do leste*, em 1915³¹. Esse detalhamento chega a um tal ponto, que é possível encontrarmos afirmações como: “Essencialmente, toda interação entre os indivíduos é necessariamente uma inter-ação. Em razão de sua natureza, ela busca evitar a unilateralidade, esforçando-

³¹ Sobre a necessidade de “refinar” o pensamento de Ščerba diz o autor: “Gostaria de abordar a segunda observação de L. V. Ščerba de forma mais aprofundada, não somente porque a considero muito importante, mas porque os termos “artificial” e “natural” são complexos e merecem explicações detalhadas. No entanto, L. V. Ščerba não o faz, contentando-se em mencionar o diálogo e o monólogo, de passagem, numa breve “observação” (JAKUBINSKIJ, 2015, p. 76).

se para ser bilateral, “dialógica” e foge do “monólogo”. (JAKUBINSKIJ, 2015, p. 76). Não obstante, ele não tenha elaborado a noção de dialogismo, é inegável que pensamentos como esses devem ter possibilitado reflexões que tenham levado à construção da linguagem na perspectiva dialógica.

Em *Sobre a fala dialogal*, é estabelecido que o diálogo é uma interação de estímulos e respostas, sendo a resposta um reflexo da reação verbal; enquanto o monólogo, que, também, provocaria uma reação, seria mais vinculado à natureza interior das réplicas, isto é, poderia não ter uma resposta imediata aos estímulos e ser silenciosa³². Essa posição de Jakubinskij se contrapõe ao que propôs Ščerba, que colocou o diálogo como uma forma natural da linguagem; enquanto o monólogo estava relacionado à linguagem artificial, ao pensamento mais elaborado, às formas mais complexas do pensamento individual e social. Essa concepção desenvolvida por Ščerba não contempla (o que faz a posição de Jakubinskij) o diálogo que pode ocorrer, mesmo nas formas monológicas, entre os interlocutores. E para melhor entendimento das concepções de Jakubinskij sobre o diálogo e o monólogo, devemos levar em consideração que o monólogo está, intimamente, ligado às formas escritas de linguagem, ou seja, não está restrito ao sentido de “solilóquio”, que pode, eventualmente, ser usado como sinônimo de monólogo. Contudo, também, pode haver a forma monologal em determinados gêneros do discurso orais, como, por exemplo, a palestra.

O terceiro princípio da teoria do diálogo desenvolvido por Jakubinskij está alicerçado no fato de que as réplicas, num diálogo face a face, tanto podem se dar na troca de interlocutor quanto na forma de uma interrupção. Nesse último modo de alternância subjaz o sentido do inacabamento³³. Ou seja, a toda réplica pode ser dada uma contrarréplica. Aliás, toda interlocução pressupõe uma réplica e toda réplica pressupõe uma contrarréplica.

Esses três princípios são partes fundamentais para a constituição do que Jakubinskij afirma ser um ponto de grande importância para a interação dialogal, a

³² À primeira vista, pode parecer que Jakubinskij segue, de maneira fidedigna, o Behaviorismo, mas assim não o é, segundo afirma Ivanova: “Essa concepção da linguagem como comportamento aproxima-se do behaviorismo americano de J. Watson (1878-1958), mais ainda da reflexologia de V. Bekhterev. Nessa época, a psicologia do comportamento, desenvolvida por I. Pavlov (1849-1936) e V. Bekhterev, era muito popular na Rússia. Jakubinskij que mantinha contato com naturalistas (...) estava a par dessas pesquisas” (2015, p. 50).

³³ Quanto a esse aspecto, é bom atentar para o que diz Ivanova: “Na linguística russa o termo *réplica* significa um enunciado produzido por um interlocutor, inclusive um enunciado inicial” (2011, p. 244). Ou seja, a réplica não é necessariamente a resposta de um falante X que foi alvo de uma interlocução direta de um falante Y.

apercepção. Essa noção deve ser, segundo as palavras do próprio autor, compreendida como o que permite a

(...) nossa percepção e nossa compreensão da fala de outrem (como toda percepção) são *aperceptivas*: se elas são bem determinadas por uma estimulação verbal externa, elas o são mais ainda por nossa experiência passada, interna e externa, e no fim de contas, pelo conteúdo do psiquismo daquele que percebe no momento da própria percepção. Esse conteúdo do psiquismo constitui a “massa aperceptiva” de determinado indivíduo, por intermédio da qual ele assimila uma estimulação externa (JAKUBINSKIJ, 2015, p.87-88- grifo do autor).

Na noção de *apercepção*, defendida por Jakubinskij subjaz o conceito de “conhecimento partilhado”, tão comum na prática da análise linguística atual, mas que não era elemento que fizesse parte do estudo do fenômeno linguístico no Ocidente. Ou seja, ele explicita que para que haja uma compreensão, no processo de diálogo, faz-se necessária a ativação de experiências anteriores ao diálogo – quer de natureza interna, quer de natureza externa – bem como a recuperação de conteúdos psíquicos. Para que o diálogo assuma seu caráter de interação é preciso que o dito por um interlocutor, a cada troca de turno, tenha sido compreendido pelo seu parceiro de diálogo, para que uma réplica se efetive e o diálogo possa continuar. Não há dúvida, esse é um dos pontos mais inovadores do ensaio de Jakubinskij. Ainda mais relevante torna-se tal pensamento, se atentarmos para o fato de que a ele foram vinculados aos enunciados clichês, que estão vinculados a situações clichês, o que é uma maneira de dar um arcabouço de maior inteligibilidade ao processo de interação verbal, posto que a relativa estabilidade de formas enunciativas dentro de um determinado tema propicia uma possibilidade de compreensão mais eficiente entre os participantes de um diálogo. Assim, segundo Ivanova (2011), ao contrário do que se acreditava, não cabe a H. Sacks a primazia pelo estudo desses aspectos relativos à conversação, mas sim a Jakubinskij.

Ainda de acordo com Ivanova (2011), certos princípios estabelecidos por Jakubinskij ainda têm sua validade dentro dos estudos sobre o fenômeno linguístico: a) o diálogo como processo de interação; b) cada enunciado sempre provocará uma resposta, mesmo que essa não seja “automática”, imediatamente explicitada ou “verbalizada” (no sentido de emissão vocal), o que fez, por consequência, surgir o conceito de “discurso interior”; c) todo enunciado tem em si mesmo uma proposta de resposta, isto é, todo dizer é um elo para o surgimento de outro dizer; d) a relação entre a recepção e a preparação dos enunciados e dos contraenunciados num diálogo e e) o processo de retomada que se

faz, em um dado diálogo, entre as experiências anteriores dos interlocutores e a réplica que um interlocutor possa vir a realizar.

3.1.2 Volóchinov: uma proposta de um método sociológico da criação ideológica

Na cadeia de retomadas e desenvolvimentos que o estudo sobre a linguagem apresenta na Rússia do início do século XX, o legado deixado por Volóchinov ocupa um lugar de grande relevância. Aluno de Jakubinskij, Volóchinov dá aos princípios que seu mestre concebeu, em *Sobre a fala dialogal*, um acabamento teórico de maior profundidade.

Uma das principais distinções entre os dois autores reside na divisão que Jakubinskij elabora para as expressões da comunicação verbal, classificando-as como “diálogo” ou “monólogo”. Contudo, Volóchinov vai de encontro a essa perspectiva – para ele, não existe reflexo involuntário: toda reação, no processo de interação verbal, dá-se por meio de uma resposta consciente. Não existe, ao contrário do que afirmava Jakubinskij, uma forte predominância de fatores biológicos em detrimento do social num diálogo face a face³⁴. Essa concepção já estava exposta em um dos seus primeiros trabalhos do autor, *Para além do social: um ensaio sobre a teoria freudiana*, conforme podemos constatar na citação abaixo:

[...] conhecendo o inconsciente freudiano, podemos dizer que o “conteúdo latente” de Freud — desejos infantis exorcizados no sonho, pulsões infantis dos mitos e da arte, etc. — não é mais que a forma metafórica de um X construído segundo o modelo da consciência [...]. Este X é a necessidade material — *socioeconômica*, fisiológica, biológica e psicológica no sentido *objetivo* do termo. Ainda que a necessidade material não seja consciente, isso não significa que seja “inconsciente” no sentido que o entende Freud. (VOLOCHÍNOV, 2013b [1925], p. 65).

³⁴ Essa perspectiva de Jakubinskij trazia em seu cerne uma visão que, só nas últimas décadas do século passado, foi superada. Segundo essa visão, a fala era uma prática comunicativa que era destituída de uma complexidade cognitiva e linguística, ao contrário do que ocorria com a escrita. Contudo, atualmente, há uma concepção bem diferente da relação entre fala e escrita, como podemos constatar através do pensamento de Marcuschi, L.: “[...] não se pode tratar as relações entre oralidade e letramento ou entre fala e escrita de maneira estanque e dicotômica. A proposta é a de que se vejam essas relações dentro de um quadro mais amplo no contexto das práticas comunicativas e dos gêneros textuais. A sugestão segue uma visão funcional e preserva um contínuo de variações, gradações e interconexões, a depender do que se compara. Em certos casos, as proximidades entre fala e escrita são tão estreitas que parece haver uma mescla, quase uma fusão de ambas, numa sobreposição bastante grande tanto nas estratégias textuais como nos contextos de realização. Em outros, a distância é mais marcada, mas não a ponto de se ter dois sistemas linguísticos ou duas línguas, como se disse por muito tempo (MARCUSCHI, L., 2010, p. 9).

Essa noção de consciência que perpassa a obra de Volóchinov afasta-o não apenas do pensamento de Freud, mas também da própria noção de ideologia de natureza marxista. Ora, como bem esclarece Tilkowski (2012), a ideologia marxista é tomada, por Marx e Engel, como um processo de alienação, isto é, o indivíduo-proletário teria uma interpretação da realidade equivocada: sua consciência o levaria a desconhecer seu real papel nas relações de produção, fazendo-o ignorar a dominação econômica a que ele é submetido. A concepção de consciência, minuciosamente, delineada em *Marxismo e filosofia da linguagem* (doravante, MFL), indica que Volóchinov não obedece, em princípio, ao que foi preceituado pela corrente marxista. De fato, ao construir seus argumentos contra a noção de sujeito da perspectiva linguística do subjetivismo individualista³⁵, o autor russo termina questionando, simultaneamente, um dos pilares do que busca se alinhar: o Marxismo. A tomada de consciência, por parte dos proletários, em última instância, não se faz necessária, pois nenhum enunciado é a expressão de uma realidade psicofisiológica, ou seja, não existe o dualismo entre interior e exterior: a realidade interior é constituída pelo mesmo “material” da realidade exterior. A ideologia, portanto, se tomarmos, a única definição que ele faz, no conjunto de sua obra, é:

Por ideologia entendemos todo o conjunto de reflexos e *interpretações* da realidade social e natural que *se sucedem no cérebro do homem*, fixados por meio de palavras, desenhos, esquemas ou outras formas sógnicas (VOLOCHÍNOV, 2013c [1930], p. 138 – grifos do autor).

Dessa forma, ele concebe a noção de ideologia, num sentido bastante amplo, a partir do qual a ideologia seria toda e qualquer compreensão frente ao mundo e, por conseguinte, as atitudes que são tomadas a partir dessa compreensão; que é sempre resultante da participação de determinado grupo social. Aliás, a noção de grupo social deve ser entendida não apenas em seu sentido amplo, mas também em seu sentido restrito. Em seu sentido amplo, o grupo social pode ser interpretado como classe social, nação ou pessoas que viveram um dado momento histórico. Por sua vez, em sentido restrito, grupo social pode ser compreendido como a interação entre duas pessoas que se reúnem, por exemplo numa sessão de terapia.

³⁵ O subjetivismo individualista deve ser entendido como qualquer perspectiva teórica que toma o enunciado “a partir das condições da vida psicoindividual do indivíduo falante” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 200).

Para não tomarmos como contradição as formulações de Volóchinov em relação às noções de consciência e ideologia e o que é, historicamente, concebido como marxismo, devemos observar a afirmação de Tilkowski (2012) sobre o fato de que, por volta dos anos vinte do século passado, o marxismo não tinha a essência dogmática que, posteriormente, viria a ter. Em tal época, os pesquisadores russos viam o pensamento de Marx e Engel como um ponto de partida para suas próprias reflexões sobre os problemas relativos às ciências humanas e sociais.

Da mesma forma que se opõe ao subjetivismo individualista, Volóchinov se contrapõe ao objetivismo abstrato³⁶. Para o pesquisador russo, não se pode negar a importância que o sistema da língua tem, mas esse sistema só existe para funcionar a serviço da interação social. Daí, dizer o autor: “Em um determinado momento, o falante é o proprietário indiscutível da palavra, que é inalienável dele. Trata-se do ato fisiológico da realização da palavra (VOLÓCHINOV, 2017, p. 206). Ou seja, apenas do ponto de vista fisiológico as palavras nos pertencem. Porém, quando usadas para realizarem qualquer *interação social*, elas passam a ser socialmente constituídas. Interação social, que devemos interpretar da maneira mais ampla possível, segundo as seguintes palavras do autor:

De fato, não importa qual enunciado considerarmos: ainda que ele não represente uma mensagem objetiva (uma comunicação no sentido estrito), mas uma expressão verbal de alguma necessidade como, por exemplo, a fome, concluiremos que sua orientação é inteiramente social. Antes de mais nada, ele é determinado de modo mais próximo pelos participantes do evento do enunciado, tanto os imediatos quanto os distantes, e em relação a uma situação determinada; isto é, a situação forma o enunciado, obrigando-o a soar de um modo e não de outro, seja como uma exigência ou um pedido, seja como a defesa de um direito ou como uma súplica por piedade, seja em estilo pomposo ou simples, seja de modo confiante ou tímido e assim por diante (VOLÓCHINOV, 2017, p. 206).

A interação social é parte constitutiva de um ciclo que se autocondiciona, pois da mesma forma que a interação social proporciona que a consciência se constitua, por intermédio das palavras, a própria consciência propicia que a interação entre os indivíduos aconteça, resultando na alteridade, que é base para a constituição do *eu*, em contraposição

³⁶ Objetivismo abstrato é considerado pelo autor como qualquer concepção de linguagem que considera apenas o sistema da língua como um único e essencial aspecto para os fenômenos linguísticos, negando o papel do indivíduo no ato discursivo.

ao *tu* (contraposição “eu”-“tu” que representa toda a realidade social que nos circunda). Essa relação, sem dúvida, é a “chave” para compreender, segundo Faraco (2009), o propósito de todo pensamento de Volóchinov, que se assemelha ao de Medviéved, mas que se diferencia do de Bakhtin. Essa diferença reside no fato de que Bakhtin busca, sobretudo, nos seus primeiros escritos, a construção de uma “prima philosophia”, o que se dá na refutação do teoreticismo, isto é, a destituição da objetificação da experiência vivida pelos processos científicos. Por sua vez, Volóchinov dedica-se à formulação de um método sociológico da criação ideológica. Método esse que colocasse em evidência as manifestações da superestrutura.

No caso de Volóchinov, esse projeto recebe, em MFL, acabamento final — não obstante esse não seja seu último escrito. Em tal livro, o conceito de *signo*, que não aparecia, por exemplo, em *Palavra na vida e a palavra na poesia* (2013d [1926]), torna-se objeto central de suas reflexões sobre a dimensão ideológica³⁷:

Qualquer produto ideológico é não apenas uma parte da realidade natural e social — seja ele um corpo físico, um instrumento de produção ou um produto de consumo — mas também, ao contrário desses fenômenos, reflete e refrata outra realidade que se encontra fora dos seus limites. Tudo o que é ideológico possui uma *significação*: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um *signo*. *Onde não há signo também não há ideologia*. Pode-se dizer que um corpo físico equivale a si próprio: ele não significa nada e coincide inteiramente com sua realidade única e natural. Nesse caso, não temos como falar em ideologia (VOLÓCHINOV, 2017, p. 91-92 — grifos do autor).

Essa maneira de elaborar a relação entre ideologia e linguagem pode ser melhor compreendida, se observarmos o que diz Grillo (2017) sobre o pensamento de Volóchinov, isto é, que o conjunto da obra do autor é resultante de investigações sobre a natureza filosófica da linguagem. Ao invés de seguir uma determinada teoria linguística, o pesquisador russo realizou investigações de caráter filosófico, o que implica, ainda segundo a autora, em dizer que ele optou por um caminho que permite “[...] uma compreensão mais ampla e consistente dos fundamentos da natureza e,

³⁷Em *Palavra na vida e a palavra na poesia* existe a noção de valor, mas não está formulada a noção de signo: “O propósito de nosso trabalho é uma tentativa de compreender a forma da enunciação poética como forma desta específica comunicação estética realizada no material da palavra. Para isto, teremos que analisar mais detalhadamente alguns aspectos do enunciado artístico fora da arte, o *discurso cotidiano comum*, posto que já neste se encontram os fundamentos, as potencialidades de uma forma artística futura. A essência social da palavra aparece aqui mais clara e nitidamente, e a relação do enunciado com o meio social circundante se submete com uma maior facilidade à análise rigorosa” (VOLOCHÍNOV, [1926] 2013, p. 77).

consequentemente, dos objetivos da análise da linguagem” (GRILLO, 2017, p.13). Tendo ele, dentre as duas perspectivas filosóficas clássicas, abordado, ampla e explicitamente, *a inter-relação entre pensamento e linguagem* (a outra perspectiva, *a gênese da linguagem*, aparece de maneira implícita por meio da retomada do pensamento de Humboldt, Potebniá e Baudoin de Courtenay).

Segundo Grillo (2017), Volóchinov, especificamente em MFL, em diálogo com o contexto intelectual de sua época, aborda principalmente: 1) a concepção de diálogo como forma essencial da linguagem; 2) a relação entre sujeito, língua e sentido; 3) a contraposição entre sistema linguístico e filosofia da linguagem. A reflexão do autor acerca dessas três dicotomias resultaria, ainda segundo a autora, no método sociológico que ele se propunha a formular. Esse método de análise da criação ideológica dar-se-ia por meio das noções de signo ideológico e enunciado.

Tal natureza única da consciência e da linguagem estaria, também, como base para explicação da noção de dialogismo. Isso fica evidente nas discussões desenvolvidas pelo autor sobre as questões de tema e significação. Para Volóchinov, a noção de *significação* – que ele considera como um dos problemas mais difíceis de serem resolvidos pela linguística (ele declara que vai apenas apontar as linhas gerais dessa noção) – está correlacionada à noção de *tema*. O tema ligado a um determinado projeto discursivo do sujeito, ou seja, é a realização de um enunciado concreto, e como tal, é individual e irrepetível. Ou nas precisas palavras do autor: “O tema do enunciado é tão concreto quanto o momento histórico ao qual ele pertence” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 228). A significação, por outro lado, estaria ligada ao sistema da língua: “A significação é *um artefato técnico de realização do tema* (VOLÓCHINOV, 2017, p. 229 – grifos do autor).

Essa distinção entre tema e significação está diretamente ligada ao desenvolvimento da noção de compreensão ativa. Primeiramente, o autor assevera: “*A pluralidade de significações é uma propriedade constitutiva da palavra*” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 230). As palavras não têm uma significação definitiva: são os contextos imediatos e os gerais, nos quais um enunciado se desenvolve, que permite que uma palavra adquira um determinado sentido. Sendo assim, os textos não têm uma estabilidade de sentido, eles podem ser ressignificados a partir da realidade concreta pela qual o ato de recepção acontece. Dessa forma, compreensão para Volóchinov seria:

Compreender um enunciado alheio significa orientar-se em relação a ele, encontrar para ele um lugar devido no contexto correspondente. Em

cada palavra de um enunciado compreendido, acrescentamos como que uma camada de nossas palavras responsivas. Quanto maior for o seu número, quanto mais essenciais elas forem, tanto mais profunda e essencial será a compreensão (VOLÓCHINOV, 2017, p. 232).

Como desdobramento do que é dito acima, Volóchinov faz uma distinção bastante esclarecedora: não devemos confundir o processo de compreensão com o processo de reconhecimento. Para o autor, eles são profundamente diferentes, pois o reconhecimento está correlacionado à noção de sinal (os elementos constitutivos do sistema da língua, que são entendidos como imóveis, incapazes de refletir ou refratar a realidade social), enquanto a compreensão relaciona-se à noção de signo (produtos ideológicos, pois resultantes de enunciação). Portanto, a compreensão é uma atividade que envolve uma relação indissociável, qual seja: o projeto discursivo de autor, o próprio discurso e a recepção do discurso.

A compreensão de um determinado texto, no entanto, não está apenas vinculada ao processo que se dá entre o autor do texto, o texto e seu presumível receptor, outras vezes permeiam essa relação, uma vez que nenhum texto inaugura uma posição socioavaliativa sobre um assunto, seja ele qual for. Para Volóchinov, todo enunciado está vinculado a outros discursos, conforme podemos constatar no seguinte pensamento do autor:

Todo enunciado, por mais significativo e acabado que seja, é apenas um momento da comunicação discursiva ininterrupta (cotidiana, literária, científica, política). No entanto, essa comunicação discursiva ininterrupta é, por sua vez, apenas um momento da *constituição* ininterrupta e multilateral de uma dada coletividade social. Disso surge um problema importante: o estudo do elo entre a interação concreta e a situação extraverbal mais próxima e, por meio desta, a situação mais ampla. [...] *A comunicação discursiva nunca poderá ser compreendida nem explicada fora dessa ligação com a situação concreta* (VOLÓCHINOV, 2017, p. 219-220 – grifos do autor).

Tal proposta fundamenta-se na concepção de linguagem cuja unidade básica é o enunciado concreto, ou seja, a palavra, quando submetida às posições socioavaliativas de um falante. Contudo, as palavras que compõem um determinado enunciado concreto têm seu sentido resultante não *apenas* da vontade individual do falante, mas também de todas as correntes de sentido pelas quais as palavras usadas já foram constituídas. De fato, o *já-dito* é a base de todas as práticas comunicativas. Toda manifestação da comunicação verbal é uma retomada de enunciados produzidos em “situações padronizadas” – o que

é um meio de se alcançar mais facilmente a compreensão de outrem³⁸. Afinal, “O centro organizador de qualquer enunciado, de qualquer expressão não está no interior, mas no exterior: no meio social que circunda o indivíduo” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 216). Dessa forma, cada enunciado é produto da interação social, quer sob o ponto de vista do contexto imediato, quer sob o contexto histórico como um todo.

O ponto de vista do autor sobre a linguagem pode ser resumido nas cinco afirmações que o autor faz, ao criticar o objetivismo abstrato:

1) *A língua como um sistema estável de formas normativas idênticas é somente uma abstração científica, produtiva apenas diante de determinados objetivos práticos e teóricos. Essa abstração não é adequada à realidade concreta da língua.*

2) *A língua é um processo ininterrupto de formação, realizado por meio da interação sociodiscursiva dos falantes.*

3) *As leis da formação da língua não são de modo algum individuais e psicológicas, tampouco podem ser isoladas da atividade dos indivíduos falantes. As leis da formação da língua são leis sociológicas em sua essência.*

4) *A criação da língua não coincide artística ou com qualquer outra criação especificamente ideológica. No entanto, ao mesmo tempo, a criação linguística não pode ser compreendida sem considerar os sentidos e os valores ideológicos que a constituem. A formação da língua, como qualquer formação histórica, pode ser percebida como uma necessidade mecânica cega, porém também pode ser uma “necessidade livre” ao se tornar consciente e voluntária.*

5) *A estrutura do enunciado é uma estrutura puramente social. O enunciado, como tal, existe entre os falantes. O ato discursivo individual (no sentido estrito da palavra “individual”) é um *contradictio in adjecto*.*

(VOLÓCHINOV, 2017, p. 224-225 — grifos do autor).

O conjunto dos pensamentos de Volóchinov que buscamos descrever, nesta seção, tem enorme intersecção com pensamento de Bakhtin (que abordamos, mais detidamente, na parte seguinte a essa seção). Entretanto, não há crítica alguma a ser feita em relação a

³⁸ Essas retomadas de enunciados a que nos referimos acima podem ser melhor compreendidas, se observarmos o que Volóchinov diz no seguinte trecho: “Cada época e cada grupo social possui o seu próprio repertório de formas discursivas da comunicação ideológica cotidiana. Cada grupo de formas homogêneas, ou seja, cada gênero discursivo cotidiano, possui seu próprio conjunto de temas. Existe uma unidade ininterrupta e orgânica entre a forma da comunicação (por exemplo, a comunicação direta e técnica do trabalho), a forma do enunciado (uma réplica curta relacionada ao trabalho) e o seu tema. Portanto, a classificação das formas do enunciado deve apoiar-se na classificação das formas de comunicação discursiva” (2017, p. 109).

isso. Afinal, nem as retomadas que existem em Volóchinov de princípios defendidos por Jakubinskij, nem as semelhanças do pensamento de Bakhtin em relação a Volóchinov devem ser entendidas à luz das noções hodiernas de *autoria* e *plágio*, mas, sim, com o mesmo entendimento que Sériot apresenta frente aos pontos de convergência entre os conceitos de Bakhtin, Volóchinov e Medviédev, isto é, que “(...) cada um dos autores tenha elaborado à sua maneira temas discutidos em numerosas ocasiões (...)” (SÉRIOT, 2015, p.59).

3.1.3 Mikhail Bakhtin: a inconclusibilidade, a prosaica e o dialogismo

Se há um epicentro no *Círculo* que se formou em Leningrado, ele é Mikhail Bakhtin. E tal centralidade não reside no fato de ele ter sido mais “revolucionário” que os demais em suas formulações. Tudo se deveu à força do imponderável, uma vez que, por ele ter sido o que mais longamente viveu de tal grupo de estudiosos, coube a ele ser o “porta-voz” dessa realidade passada³⁹. Assim o foi, porque Bakhtin, através de uma série de entrevistas, ocorridas na década de 70 do século XX, deu voz aos acontecimentos por ele vivenciados junto a Volóchinov e aos demais membros do chamado *Círculo de Bakhtin*. Essa “função de porta-voz do passado”, que Bakhtin desempenhou, não foi, exatamente, fonte de esclarecimentos, pelo contrário: atos duvidosos, palavras ditas, omissões cometidas fomentaram uma série de dúvidas sobre a autoria de certos escritos formulados por Medvedev e Volóchinov⁴⁰. Entretanto, por variados caminhos de pesquisas, foi-se, paulatinamente, descobrindo a provável correspondência entre cada autor e suas devidas obras (SÉRIOT, 2015).

³⁹ Referimo-nos à série de entrevistas que Bakhtin deu a A. Z. Vuls, em 1966, a Zbigniew Podgórzec, em 1971, e a Viktor Duvakin, 1973. Sobre as entrevistas que Bakhtin deu a Dukavin, como forma de participação do projeto de história oral dos primórdios da cultura soviética, diz Emerson: “Em 15 anos de intenso trabalho, Dukavin gravou mais de 600 conversas com 300 pessoas. Seus seis encontros com Bakhtin, 18 horas ao todo, aconteceram no apartamento de Bakhtin, em Moscou, em fevereiro e março de 1973. Bakhtin enviou 14 meses antes. A perda da esposa — os dois eram inseparáveis — fora claramente traumática: as fotografias mostravam que Bakhtin havia perdido em dois anos a metade de seu peso corporal e, durante as sessões com Dukavin, ele demonstrou um agudo constrangimento quando, aparentemente pela primeira vez, sua poderosa memória começou a fraquejar. Totalmente, fora de sintonia com o presente, a conversa exala o espírito de uma época totalmente outra” (EMERSON, 2003, p.51-52).

⁴⁰ Bakhtin, algumas vezes, durante as entrevistas, deixou transparecer que era o autor de obras que estavam sobre o nome de outros autores do *Círculo*, porém, em uma dada circunstância de reconhecimento legal de algumas obras, deixou de reconhecê-las: “Em 1975, Bakhtin concordou com a preparação de um documento destinado a esclarecer as coisas a VAAP e onde declarava haver escrito os três livros disputados e um dos artigos, “O Discurso na Vida e o Discurso na Arte”. Mas quando o documento lhe foi apresentado para a assinatura, recusou-se a firmá-lo” (CLARK & HOLQUIST, 2008, p. 174). Esclarecemos que VAAP corresponde a agência russa de direitos autorais.

Na construção desta pesquisa, baseamo-nos no pensamento bakhtiniano que está constituído nas seguintes obras: *Problemas de poética de Dostoiévski* ([1963] 2010), *Para uma filosofia do ato responsável* ([1920-1924] 2012), *Questões de estilística no ensino da língua* ([1942-1945] 2013)⁴¹. *A teoria do romance* ([1930] 2015), *Os gêneros do discurso* ([1952-1953] 2016a), *O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas* ([1959-1961] 2016b), *Por uma metodologia das ciências humanas* ([1930-1940] 2017).

A abordagem que fazemos da obra de Bakhtin, a partir da próxima seção, tem o objetivo de indicar não apenas as noções formuladas pelo autor, mas também possibilitar a antevisão de sua aplicação na esfera pedagógica.

3.1.3.1 A linguagem na perspectiva bakhtiniana: heterodiscursividade e as múltiplas “verdades sociais”

Se Bakhtin notabilizou-se por suas discussões acerca da natureza da linguagem, não foi o fenômeno linguístico, por si mesmo, que constituiu as primeiras reflexões do autor — pelo menos, nos pensamentos que foram postos sobre o papel. Os primeiros escritos de Bakhtin abordam questões relativas à noção de alteridade, bem como sobre a relação entre o singular e o irrepetível. Ou seja, o que o interessava era como podemos ser únicos frente às relações sociais, culturais:

Cada um dos meus pensamentos, com o seu conteúdo, é um ato singular responsável meu; é um dos atos de que se compõe a minha vida singular inteira como agir ininterrupto, porque a vida inteira na sua totalidade pode ser considerada como uma espécie de ato complexo: eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir. Tal pensamento, enquanto ato, forma um todo integral: tanto o seu conteúdo-sentido quanto o fato de sua presença em minha consciência real de um ser humano singular, precisamente determinado e em condições determinadas — ou seja, toda a historicidade concreta de sua realização — estes dois momentos, portanto, seja o do sentido, seja o histórico-individual (factual), são dois momentos unitários e inseparáveis na valoração deste pensamento como meu ato responsável. [...] A valoração do pensamento como ato individual leva em consideração e contém em si, de forma plena, o momento da validade teórica do pensamento-juízo; a valoração do significado do juízo constitui um momento necessário na efetivação do ato, apesar de não exaustivo. Para a validade teórica do juízo, por outro lado, é totalmente indiferente o momento histórico-individual,

⁴¹ Em relação à *Problemas da poética de Dostoiévski*, fazemos referência à data pela qual a edição que temos se baseou, que foi a edição de 1963.

momento da transformação do juízo em ato responsável de seu autor. Eu, que realmente, penso e sou responsável pelo ato [akt] do meu pensar, não tenho lugar no juízo teoricamente válido. O juízo teoricamente válido é, em todos os seus momentos, impenetrável para a minha atividade [aktivnost'] individualmente responsável. Sejam quais forem os momentos que distinguimos no juízo teoricamente válido – a forma (as categorias da síntese) e o conteúdo (o assunto, os dados experimentais e sensoriais), o objeto e o conteúdo – a validade [Znacimost'] de todos estes momentos exclui, de maneira do ato individual, o ato de quem pensa (BAKHTIN, 2012, p. 44-45).

Pela citação acima, que é retirada de *Para uma filosofia do ato responsável*⁴², podemos identificar que ele busca trazer à luz a compreensão sobre assuntos relativos à “ética no mundo da experiência cotidiana, uma espécie de axiologia pragmática” (CLARK; HOLQUIST, 2008, p. 89). Esse filosofar bakhtiniano vai de encontro à concepção bastante arraigada de que a “verdade é composta de momentos gerais, universais, como algo reiterável e constante, separado e contraposto ao singular e ao subjetivo” (PONZIO, 2012, p. 17). Entre o universal (tomado como abstrato) e o singular (tomado como a coisa vivida, o plano do concreto), Bakhtin opta pelo concreto, deixa de lado o teorismo dos sistemas. Ponzio diz que: “Nenhum princípio ou valor subsiste como idêntico e autônomo, como constante, separado do ato vivo do seu reconhecimento como princípio válido ou valor” (PONZIO, 2012, p. 17).

Por sua vez, Faraco (2009), também referindo-se ao pensamento de Bakhtin em *Para uma filosofia do ato responsável*, diz que é possível constatar, nessa obra, de maneira germinal, as coordenadas que sustentarão o conjunto da obra bakhtiniana: a eventicidade (o irreptível), o sempre inconcluso, o antirracionalismo, o agir (o interagir) e o axiológico (o vínculo valorativo). O falante já é inalienável de sua condição social. Da mesma forma, também, já se encontram em *O autor e o herói na atividade estética* (que, também, está entre um dos primeiros escritos de Bakhtin), ainda segundo o que diz Faraco, as questões da posição socioavaliativa, isto é, o fato de estarmos, a todo momento,

⁴² Sobre o modo como a noção de “alteridade” foi abordada nos primeiros escritos de Bakhtin em relação ao conjunto da obra, Clark & Holquist dizem: “As várias maneiras em que efetivamente colocou o problema das relações entre o *self* e o outro, ou o problema de como a aparência de *mesmice* emerge da realidade da diferença, apresentam-se com grande diversidade no curso dos anos. Mas as questões em si permanecem constantes, dando à vida de Bakhtin a estrutura de uma busca ou de um projeto. Nos anos compreendidos entre 1918 e 1924 esta agenda de tópicos tomou forma numa série de textos, nenhum dos quais parece ser completo. Eles não constituem fragmentos de diferentes trabalhos. Representam, antes, diferentes tentativas de escrever o mesmo livro, ao qual Bakhtin nunca atribuiu um título [...]” (2008, p. 89).

nas nossas condições concretas de comunicação, exercendo nosso papel “julgador”. Falar é julgar a realidade do mundo, se posicionar.

Contudo, se as questões referentes ao funcionamento da linguagem, até 1929, antes da publicação de *Problemas de poética de Dostoiévski*, eram algo secundário, tornam-se, a partir das reflexões desse livro, parte importante do pensamento do autor⁴³. De fato, se analisarmos, em especial *O discurso em Dostoiévski*, percebemos que a linguagem ocupa não mais uma posição periférica no pensamento do autor. Nessa parte, que já estava na primeira versão do livro, há claramente a proposta de elaboração da *Metalinguística* (disciplina que daria conta do que a Linguística não faz: estudar a natureza do enunciado concreto):

Intitulamos este capítulo de *O discurso em Dostoiévski* porque temos em vista o discurso, ou seja, a língua em sua integridade concreta e viva, e não a língua como objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso. Mas são justamente esses aspectos, abstraídos pela linguística, os que têm importância primordial para os nossos fins. Por esse motivo as nossas análises subsequentes não são linguísticas no sentido rigoroso do termo. Podem ser situadas na metalinguística, subentendendo-a como um estudo – ainda não constituído em disciplinas particulares definidas – daqueles aspectos da vida do discurso que ultrapassam – de modo absolutamente legítimo – os limites da linguística. As pesquisas metalinguísticas, evidentemente, não podem ignorar a linguística e devem aplicar os resultados. A linguística e metalinguística estudam um mesmo fenômeno concreto, muito complexo e multifacético – o discurso –, mas estudam sob diferentes ângulos de visão. Devem completar-se mutuamente, e não se fundar. Na prática, os limites entre elas são violados com muita frequência (BAKHTIN, 2010, p. 207).

Como se pode perceber na citação acima, há praticamente uma exposição de um plano de trabalho a ser cumprido. Embora a disciplina pretendida não tenha sido, efetivamente, elaborada, não há como negar que Bakhtin lançou importantes noções sobre a linguagem. Sendo um dos pontos centrais de toda a concepção de pensamento de

⁴³ Faraco (2009) diz que essa mudança de paradigma no pensamento de Bakhtin, não se restringe apenas a ele, mas ao *Círculo* como um todo: “Há [...] por volta de 1925/1926, uma confluência do Círculo para a temática da linguagem. Nela se casarão as preocupações nucleares de Bakhtin (a temática axiológica, a questão do evento único do Ser e a relação **eu/outro**), o interesse acadêmico de Voloshinov (que se dedicava, nessa época, a estudos linguísticos) e o projeto deste e de Medvedev de elaborar um método sociológico para os estudos da linguagem, da literatura e das manifestações da chamada cultura imaterial como um todo” (FARACO, 2009, p. 30).

Bakhtin, a noção de enunciado concreto⁴⁴, que se contrapõe à noção de oração. Para Bakhtin, a noção de oração está vinculada ao conceito de *langue* desenvolvido por de Ferdinand de Saussure. Dessa forma, as orações são concebidas, na perspectiva bakhtiniana, como incapazes de representar o contexto extraverbal, isto é, não são passíveis de serem uma réplica de outros enunciados nem podem provocar réplicas. Não há, portanto, a possibilidade de que ocorra um “diálogo” por meio das orações, mas apenas dos enunciados concretos: da linguagem usada numa perspectiva social e historicamente situada.

A oração, dessa forma, na concepção bakhtiniana, a unidade básica da linguagem, o que, segundo o pesquisador russo, cabe ao enunciado. Bakhtin (2016a) traz, assim, para a natureza da própria linguagem, todo o mundo social, o que, em última instância, inscreve os diferentes pontos de vista sociais como fundamento da organização das diversas formas comunicativas. Essa unidade de sentido da linguagem é constituída por três elementos: a) *a exauribilidade semântico-objetal* (a relativa conclusibilidade de todo enunciado, isto é, apenas no plano do sistema da língua, podemos dizer que um enunciado foi concluído); b) *o projeto de discurso ou vontade de discurso do falante* (elemento que determina a totalidade do enunciado, ou seja, é a partir do projeto discursivo do falante que se tem a extensão do enunciado — quando o falante supõe que cumpriu sua vontade de discurso, é concluído o seu dizer, construindo, dessa forma, a relativa conclusibilidade do enunciado); c) *formas típicas da composição e de acabamento do gênero*: esse elemento, segundo o próprio Bakhtin, é o mais importante, dentre os três, pois o projeto de discurso do falante se dá, antes de qualquer coisa, na escolha do gênero discursivo: primeiramente, decorrente do tema que deseja abordar, o falante seleciona um gênero e, posteriormente à essa escolha, há o desenvolvimento do projeto discurso, momento no qual o gênero recebe as marcas da subjetividade do falante.

Quanto à questão do social, e mais especificamente a noção de vozes sociais, Faraco (2009) assevera que, contrariamente a Volóchinov, Bakhtin, mesmo reconhecendo

⁴⁴ Em nota de rodapé, em *Gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2016a), Paulo Bezerra faz um importante esclarecimento quanto ao uso da noção de *enunciado*: “Bakhtin emprega *viskázivanie*, derivado do infinitivo *viskázivat*, que significa ato enunciar, de exprimir, transmitir pensamento, sentimentos, etc. em palavras. O próprio autor situa *viskázivanie* no campo da *parole* saussuriana. Em Marxismo e filosofia da linguagem (Hucítec, São Paulo), livro atribuído a Bakhtin, mas assinado por V. N. Volóchinov e até hoje sem autoria definida, o mesmo termo aparece traduzido para português como “enunciado” e “enunciação”. Mas Bakhtin não faz distinção entre enunciação e enunciado, ou melhor, emprega o termo *viskázivanie* quer para ato de produção do discurso oral, quer para o discurso escrito, o discurso da cultura, um romance já publicado e absorvido por uma cultura, etc.” (BEZERRA, 2016, p. 11).

a existência dos embates sociais na constituição do fenômeno linguístico, não faz uma vinculação estreita entre vozes sociais e classes sociais. A noção bakhtiniana de heterodiscurso remete à “luta social”, mas no sentido de embate entre diferentes pontos de vista sociais⁴⁵, e não na acepção marxista de luta de classes. É a partir dessa perspectiva que devemos interpretar a noção de relações dialógicas, a qual está explicitada no trecho abaixo:

[...] as relações dialógicas são extralinguísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do *discurso*, ou seja, da língua como fenômeno integral concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da *vida* da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.) está impregnada de relações dialógicas. Mas a linguística estuda a “linguagem” propriamente dita com sua lógica específica na sua *generalidade*, como algo que *torna possível* a comunicação dialógica, pois ela abstrai conseqüentemente as relações propriamente dialógicas (BAKHTIN, 2010, p. 209).

Conforme aponta Bakhtin, a dimensão do sentido se concretiza, quando o falante, a partir de uma determinada posição axiológica, usa a palavra, isto é, constitui discursos. Isso traz implicações bastante importantes, uma vez que desloca o império dos sentidos da dimensão meramente da materialidade linguística, passando a envolver, também, o extraverbal (todo o contexto imediato e geral que envolve a produção dos discursos). Ou seja, “As relações dialógicas são absolutamente impossíveis sem relações lógico e concreto-semânticas, mas são irredutíveis a estas e têm especificidade própria” (BAKHTIN, 2010, p. 210).

O falante, assim, constrói relações dialógicas a cada novo enunciado que produz, porque, a cada novo enunciado, uma nova posição é tomada sobre a realidade social e histórica que o circunda. Diz, então, Bakhtin, em *Problemas da poética de Dostoiévski*, que toda vez que existe um discurso, existe autor. Formular discursos é significar o mundo, ou melhor, refratar o mundo, para usar termo tão caro ao *Círculo* – tendo em

⁴⁵ Todas as palavras já trazem consigo “um passado”, isto é, as palavras já são carregadas dos sentidos que, ao longo do tempo, foram-lhe sendo impregnados pelos diversos usos sociais, conforme nos ensina Bakhtin (2015). Contudo, em cada discurso, novos pontos de vista são desenvolvidos, pois todo discurso é irrepetível. Assim, nesta tese, ponto de vista pode ser compreendido a partir das palavras de Cunha: “De forma bem sucinta, pode-se dizer que estamos sempre em face de pontos de vista, uma vez que estritamente falando não há fato puro e ou sentidos dissociados de vivências, afetos, que são portadores de valores. É do lugar único que o sujeito histórico ocupa que ele percebe e apreende alguns aspectos da “realidade” múltipla, especialmente os pertinentes a ele” (2017, p. 96).

vista que a refração deve ser entendida como “o modo como se inscrevem nos signos a diversidade e as contradições múltiplas e heterogêneas, os signos não podem ser unívocos (monossêmicos), só podem ser plurívocos (multissêmicos)” (FARACO, 2009, p. 51). A plurivocidade é, portanto, o modo próprio dos discursos serem formulados, constituindo-se por forças centrípetas (as forças que buscam a manutenção do *status quo* de uma determinada sociedade) e pelas forças centrífugas (as forças que se opõem às centrípetas, isto é, que procuram a ruptura do *status quo*, tentam configurar uma nova realidade social). Todos os sujeitos, independentemente, de sua classe social têm seus discursos perpassados por essas duas forças que, perpetuamente, confrontam-se.

Dessa forma, o sujeito na concepção de linguagem da ADD é um sujeito ativo, que pode buscar alterar a realidade, pelas práticas discursivas que produz, e não apenas refleti-la. De fato, o sujeito dialógico é resultante das múltiplas vivências socioideológica⁴⁶, ele está sempre se posicionando frente às forças que permeiam os discursos, pois não há palavra neutra:

[...] todo discurso concreto (enunciado) encontra o objeto para o qual se volta sempre, por assim dizer, já difamado, contestado, avaliado, envolvido ou por uma fumaça que o obscurece ou, ao contrário, pela luz de discursos alheios já externados a seu respeito. Ele está envolvido e penetrado por opiniões comuns, pontos de vista, avaliações alheias, acentos. O discurso voltado para o seu objeto entra nesse meio dialogicamente agitado e tenso de discursos, avaliações e acentos alheios, entrelaça-se em suas complexas relações mútuas, funde-se com uns, afasta-se de outros, cruza-se com terceiros; e tudo isso pode formar com fundamento o discurso, ajustar-se em todas as suas camadas semânticas, tornar complexa sua expressão, influenciar toda a sua feição estilística (BAKHTIN, 2015, p. 48).

Temos, portanto, a partir da formulação das noções de discurso, enunciado concreto e relações dialógicas, subentendida a concepção de interpretação formulada por Bakhtin⁴⁷. Noção essa que não fica no plano do implícito, pelo contrário, em vários

⁴⁶ Segundo Faraco (2013), o termo ideologia aparece pouco no conjunto da obra bakhtiniana e, quando aparece, tem frágil poder heurístico. Ainda de acordo com o autor, na parte da obra de Bakhtin que trata da teoria do romance haveria uma maior frequência e um poder heurístico mais relevante ao termo ideologia, o qual apresenta a seguinte acepção: “[...] *ideologia* entra no vocabulário de Bakhtin como um termo descritivo (ele nunca o usa com um tom crítico, negativo ou pejorativo). Ele não atribui a qualificação de ideológico apenas às visões de mundo, aos pontos de vista, aos sistemas de crença, aos compósitos verbo-axiológicos que estariam representando o mundo de forma invertida (falseada) ou que estariam de maneira a justificar relações de dominação. Ideologicamente saturadas (axiologicamente constituídas) são todas as linguagens sociais. É da ordem própria das linguagens sociais dar forma a visões axiológica/ideologicamente saturadas” (FARACO, 2013, 171).

⁴⁷ Bakhtin usa o termo “interpretação” em um sentido semelhante ao que Volóchinov usa para a noção de “compreensão”.

momentos do conjunto de sua obra, o autor define explicitamente o que seja a interpretação. Por exemplo, nos *Fragmentos dos anos 1970-1971*, encontramos: “Interpretação e a avaliação. É impossível uma interpretação sem avaliação. Não se pode separar interpretação e avaliação: elas são simultâneas e constituem um ato único integral” (BAKHTIN, 2017, p. 36). E tal afirmação está em consonância com o que é dito, em *Os gêneros do discurso*: que os significados lexicográficos servem para assegurar “[...] a identidade e a compreensão mútua de todos os seus falantes, mas o emprego das palavras na comunicação viva sempre é de índole individual-contextual” (BAKHTIN, 2016, p. 53).

Em suma, a interpretação, entendida como o processo de construção de sentido, é uma atividade que envolve as relações dialógicas, isto é, abarca a posição axiológica do receptor. Dessa forma, assim como preceitua Volóchinov, Bakhtin também concebe a compreensão como um ato que engloba todos os valores sociais pelos quais o sujeito é constituído, conforme é, inquestionavelmente, explicitado no seguinte trecho:

Na vida real do discurso, toda interpretação concreta é ativa: familiariza o interpretável com *seu* horizonte concreto-expressivo e está indissociavelmente fundida com a resposta, com a objeção-aceitação motivada (ainda que implícita). Em certo sentido, o primado cabe exatamente à resposta como princípio ativo: cria o terreno para a interpretação, um apresto ativo e interessado para ela. A interpretação só amadurece na resposta. A interpretação e a resposta estão dialeticamente fundidas e se condicionam mutuamente: uma é impossível sem a outra (BAKHITN, 2015, p. 55 – grifo do autor).

Nesse processo contínuo de interpretações ativas, em que o horizonte subjetivo do ouvinte torna-se parte da própria formulação comunicativa do falante, todos os enunciados estão interligados numa cadeia infinita de réplicas. E esse “jogo” de réplicas e contrarréplicas é, por vezes, tão estreito, que é difícil identificar onde se inicia uma e começa a outra. Ou em palavras mais precisas: “É como se a palavra vivesse na fronteira do meu contexto e do contexto do outro” (BAKHTIN, 2015, p. 57).

E é, justamente, esse entrecruzamento de compreensões que constitui, talvez, a mais conhecida das noções da ADD, o dialogismo. Essa noção deve ser compreendida como objeto das relações dialógicas, isto é, o dialogismo constitui as relações entre os índices sociais de valor. Daí, dizer Bakhtin que as vozes sociais “[...] podem ser confrontadas, podem completar umas às outras, podem contradizer umas às outras, podem

ser correlacionadas dialogicamente” (BAKHTIN, 2015, p. 67). Dialogicidade essa que pode constituir-se em três dimensões:

a) todo dizer não pode deixar de se orientar para o “já dito”. Nesse sentido, todo enunciado é uma réplica, ou seja, não se constitui do nada, não se constitui fora daquilo que chamamos hoje de memória discursiva;

b) todo dizer é orientado para uma resposta. Nesse sentido, todo enunciado espera uma réplica e — mais — não pode esquivar-se à influência profunda da resposta antecipada. Neste sentido, possíveis réplicas de outrem, no contexto da consciência socioaxiológica, têm papel constitutivo, condicionante, do dizer, do enunciado. Assim, é intrínseco ao enunciado o receptor presumido, qualquer que seja ele: o receptor empírico entendido em sua heterogeneidade verboaxiológica, o “auditório social” (...) ou o “superdestinatário”;

c) todo dizer é internamente dialogizado: é heterogêneo, é uma articulação de múltiplas vozes sociais (no sentido em que hoje dizemos ser todo discurso heterogeneamente constituído), é o ponto de encontro e de confronto dessas múltiplas vozes. Essa dialogização interna será ou não claramente mostrada, isto é, o dizer alheio será ou não destacado como tal no enunciado — ou, para usar uma figura recorrente em Bakhtin, será aspeado ou não, em escalas infinitas de graus de alteridade ou assimilação da palavra alheia (...) (FARACO, 2009, p. 59-60 — grifos do autor).

Ainda segundo Faraco (2009), a relevância dessa noção está na sua enorme capacidade heurística para o estudo de uma série de noções, tais como: identidade, subjetividade, autoria, intersubjetividade, alteridade, práticas discursivas em geral, criação literária.

A significativa capacidade heurística da noção de *dialogismo* pode ser constatada, por exemplo, no trabalho de Cunha (1992) que partindo dessa noção, estabelece quatro categorias para análises dos discursos reportados. Aliás, a construção de tais categorias representa, em si mesma, o que tão bem o pensamento de Bakhtin expressa: uma cadeia de retomadas de discursos alheios. Assim o é, porque para a autora chegar às categorias que usou em seu trabalho *Discours rapporté et circulation de la parole*, foi necessário que ela retomasse o “diálogo” entre dois autores, Freud ([1900] 2001) e François (1986). Ex-aluna de François, Cunha retoma e modifica o panorama analítico que seu mestre tinha tomado de empréstimo do pensamento freudiano. Ou em outras palavras, Cunha (re)configura as categorias da *elaboração secundária* (que é próxima da elaboração de uma narrativa), *a condensação*, *o deslocamento* e *a figuração* — que Freud tinha formulado para analisar a transformação do conteúdo latente dos sonhos em conteúdo manifesto e que François, em *Analyse du fonctionnement discursif et pathologie du*

langage, tinha transposto para o estudo dos discursos. A autora propõe que, nos estudos dos *discursos de outrem*, sejam usadas as seguintes categorias (as quais usaremos nas nossas análises):

- 1) *Condensação*: operação que se realiza pela omissão, existindo a supressão de parágrafos, isto é, dois ou mais parágrafos (contíguos ou não) do texto original são condensados em um único parágrafo;
- 2) *Expansão*: caso contrário da *condensação*, a operação da *expansão* configura-se com a “ampliação” do texto original, o que se pode dizer que a paráfrase tornou-se um caso de perífrase;
- 3) *Deslocamento do acento*: procedimento no qual quem retoma o discurso de outrem se posiciona frente ao que adapta, modificando a significação, a orientação global;
- 4) *Antifiguração*: procedimento pelo qual no processo de retomada do discurso de outrem há a introdução de conectivos lógicos, criando, assim, relações inexistentes no “discurso original”.

Essas categorias propostas por Cunha (1992) têm-se mostrado bastante eficientes para análises de diferentes práticas languageiras – exemplos dessa eficiência exegética são os trabalhos de Costa e Silva (2011, 2018) e Luna (2019). Na verdade, poderíamos dizer que as pesquisas que são desenvolvidas a partir da obra do *Círculo* têm oferecido propostas bastante edificantes nas várias esferas da criação ideológica. Prova disso são as apropriações que a esfera pedagógica tem ativamente feito das noções da ADD.

3.2 A didatização das noções da ADD

Em apontamento que remete à primeira metade do século XX, Bakhtin, quando professor de língua e literatura russa⁴⁸, faz a seguinte afirmação:

⁴⁸ Tais apontamentos foram transformados em livro, que, no Brasil, recebeu o título de *Questões de estilística no ensino de língua*. As reflexões do autor sobre a prática pedagógica foram elaboradas, provavelmente, entre 1942 e 1945, quando Bakhtin foi professor, simultaneamente, de duas escolas: a Escola Ferroviária nº 39 da estação Saviólogo da região de Kalínin (Tvier) e a Escola Básica nº 14 de Kimri. Sobre a natureza de tais apontamentos diz Brait: “Há explicitamente nesse trabalho de Bakhtin a demonstração de que ele estava atento ao contexto escolar e à crise do ensino de língua em curso desde o início do século XX, e que sua atuação consistia, dentre outras coisas, em rever a posição do ensino da gramática na escola, considerando que uma certa estilística, então no centro de suas preocupações, poderia, ser articulada à gramática, auxiliar os professores e levar os alunos a um conhecimento ativo de procedimentos característicos da língua literária e, também, da língua do cotidiano, da língua viva, em uso (BRAIT, 2013, p. 11).

As formas gramaticais [...] não podem ser estudadas sem que se leve sempre em conta seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo.

Nos tempos atuais essa afirmação, em sua formulação geral, já soa como truísmo. Entretanto, no que diz respeito ao seu emprego concreto na prática educacional, a questão está longe do ideal. Na prática educacional, a questão está longe do ideal. Na prática, muito, raramente o professor dá e sabe dar explicações estilísticas para as formas gramaticais estudadas. Às vezes, ele até aborda a estilística nas aulas de literatura (aliás, muito pouco e de modo superficial), mas o conteúdo das aulas de língua materna é a gramática pura (BAKHTIN, 2013, p. 23).

Essa dura crítica que Bakhtin faz ao ensino da língua russa do início do século XX – que segundo o autor, é marcado pelo estudo de regras gramaticais, sem que se estude a linguagem em uso – assemelha-se à realidade do estudo da língua portuguesa durante quase todo o século passado.

Contudo, se durante quase todo o século XX, o ensino da língua foi pautado na tentativa de apagamento da subjetividade, uma vez que as regras do sistema da língua eram o modo hegemônico de ensino e aprendizagem do português, nas últimas décadas daquele século, isso começou a mudar. Uma transformação escolar que estava atrelada à busca pela solução de uma deficiência enorme de qualificação do trabalhador brasileiro, que tinha, principalmente, pouca proficiência na leitura e na escrita. Portanto, o país precisava de uma prática escolar que correspondesse ao que o paradigma econômico vigente exigia⁴⁹. Os documentos oficiais surgem como diretrizes para essa nova realidade.

⁴⁹ Ou seja, nosso país passou a desempenhar com mais obstinação, segundo Saviani, a transição do *fordismo* para *toyotismo*, que veio a gerar um tipo específico de educação: “Nesse novo contexto não se trata mais da iniciativa do Estado e das instâncias de planejamento visando a assegurar, nas escolas, a preparação da mão de obra para ocupar postos de trabalho definidos num mercado que se expandia em direção ao pleno emprego. Agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do *status* de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo” (SAVIANI, 2013, p. 430).

3.2.1 Os documentos oficiais e a inserção das noções dialógicas na esfera pedagógica

Toda mudança, em qualquer das dimensões pela qual a sociedade se constitui, requer um grande esforço para que ocorra. Com a educação isso não é diferente. Aliás, a escola, quer na sua dimensão metodológica, quer na sua dimensão organizacional, é um ambiente marcado pela forte resistência à mudança. Segundo Beth Marcuschi e Melo (2015) está busca pela “estabilidade” não é algo que tenha surgido no passado recente da realidade escolar. Para as autoras, desde seus primórdios, a escola é pouco afeita a abrangentes e significativas transformações – isso se evidenciaria, dentre outros fatores, no espaço escolar (quer na forma como os prédios e as salas são construídas, quer na padronização das cadeiras/carteiras para os docentes e para os discentes), bem como na organização do tempo escolar (que estaria representada pela gradação do ensino, grade curricular, separação das matérias e pela carga horária) e na configuração hierárquica de poder.

Na educação brasileira, no período recente, o instrumento mais importante de transformação deu-se por meio da promulgação da Lei nº 9.394⁵⁰, a qual estabelece que, no Brasil, o ensino básico tenha uma base curricular comum. Daí, surgem os documentos parametrizadores, dos quais já, largamente, fizemos referência no capítulo anterior. Contudo, o que era para ser parametrizador, ou seja, ser “apenas sugestões de práticas”, tornou-se, no entanto, no âmbito do cotidiano da realidade pedagógica, algo bem diferente, que é bem caracterizada por Araújo:

[...] tanto o PCNLP, quanto a OCEM, já reeditada em função de outras publicações para o EM (PCN, PCN+ e a primeira OCEM de 2004), ao serem organizados pelo governo federal, têm, num primeiro momento, uma “força de lei” sobre a Nação, pois servem como norteadores da (re)organização do ensino que supostamente estava desarticulado, defasado, atrasado. E essa força também é assumida pelos documentos estaduais, tanto porque são produzidos a partir dos nacionais como pelo fato de serem também os primeiros documentos surgidos nesse contexto de atualização do ensino (2015, p. 223).

Ou seja, as circunstâncias históricas levam esses documentos a tornarem-se currículos formais⁵¹. Assim o é, porque além dos pontos acima indicados pela autora, tais

⁵⁰ Referimo-nos ao Art. 26 da Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece: “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.” (BRASIL, 1996).

⁵¹ Estamos usando a noção de “currículo formal” no sentido que lhe é dado por Apple (2006).

documentos servem como parâmetro para, por exemplo, o Programa Nacional do Livro Didático, o que gera um impacto imenso nas práticas do ensino e aprendizagem, haja vista a enorme importância que esse programa ainda apresenta na realidade, sobretudo, das escolas públicas de nosso país⁵².

Esses documentos não são formados, logicamente, a partir de um corpo teórico próprio, mas, sim, são constituídos pela transposição didática de teorias oriundas de diversos campos do saber – e, especificamente, no tocante ao ensino da língua portuguesa, de diferentes teorias sobre a linguagem.

Tais transposições didáticas obedecem, segundo nosso entendimento, às operações que Petitjean (2008) indica como constitutivas de quaisquer apropriações de teorias pela esfera pedagógica:

- 1) *Descontextualização/recontextualização*. Esse aspecto compreende a retirada de um determinado conceito de sua lógica científica original e colocá-lo em uma outra realidade, que é a dinâmica do ensino e aprendizagem;
- 2) *Despersonalização*. Quer mantendo o nome original, ou não, do conceito de origem, não se evidencia quem o formulou nem ao campo científico originário (por exemplo, nos documentos oficiais brasileiros, ao abordar a noção de gêneros do discurso, não se faz referência nem a Bakhtin, nem se explicita que a noção é originária da ADD);
- 3) *Programabilidade*. O conceito científico, ao passar pelo processo de recontextualização, para ser inserido na realidade pedagógica, ele é decomposto e posto numa articulação com outros conceitos, dentro da cadeia dos objetos de ensino que compõem o currículo, obedecendo uma distribuição conceitual (ordem e progressão) e distribuição temporal;
- 4) *Publicidade*. Processo que compreende tanto a nomeação do conceito e sua definição num documento oficial, o que, necessariamente, não pressupõe que tal documento seja constituído por um glossário;

⁵² Quanto a esse aspecto, levamos em consideração o que diz Barretto: “A partir do final dos anos de 1990, em um cenário em que prevalece o desafio da melhoria da qualidade da educação, **a formulação de parâmetros curriculares em âmbito nacional contribui, a seu turno, para engendrar um crescente processo de centralização do controle sobre o currículo**. Além de assegurar que os nada menos do que 162 milhões de livros didáticos, distribuídos a todas as redes públicas do país pelo Plano Nacional do Livro Didático, estejam afinados com as prescrições do currículo nacional, as suas orientações mais amplas passam também a ser referidas, em maior ou menor medida, nos processos de formação docente, tanto inicial como em serviço” (2013, p. 107 – grifos nossos).

- 5) *Controle*. Essa operação constitui-se dos modos de controle que são estabelecidos para validar a transmissão da transposição didática.

Evidentemente, essas operações dos processos de transposição didática podem sofrer uma série de inadequações. Aliás, na próxima parte desta tese, apontamos alguns equívocos na didatização de determinadas noções advindas da ADD.

3.2.1.1 Os gêneros do discurso: a conexão entre as noções da ADD e a esfera pedagógica

Quando de seu surgimento, os próprios PCNs deixam claro qual é sua finalidade primordial: aumentar o nível de construção de conhecimento dos alunos que estavam no fundamental, e, por conseguinte, diminuir o número de evasão e de reprovação (a baixa aquisição do conhecimento estava atrelada à evasão e à reprovação), permitindo, dessa forma, que uma maior quantidade de estudantes terminasse esse nível de ensino:

Mesmo os alunos que conseguem completar os oito anos do ensino fundamental acabam dispondo de menos conhecimento do que se espera de quem concluiu a escolaridade obrigatória. Aprenderam pouco, e muitas vezes o que aprenderam não facilita sua inserção e atuação na sociedade (BRASIL, 1997, p. 24).

Papel primordial para a reconstrução dessa realidade é delegado ao ensino e aprendizagem de nossa língua. Para isso, há uma clara tentativa de superar a perspectiva tradicional da linguagem em favor de uma concepção interacionista⁵³, a qual pode ser, em linhas gerais, caracterizada por: 1) a língua em uso é histórica, social, cognitiva; 2) o sentido é construído numa relação que envolve não apenas o cotexto, mas também o contexto, ou seja, o sentido é produzido a partir da relação que se dá entre autor-leitor-texto; 3) o sujeito se constitui a partir de processos intersubjetivos.

De maneira geral, os Parâmetros Curriculares Nacionais qualificam da seguinte forma o trabalho com a linguagem:

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de

⁵³ Neste trabalho, tomamos o termo interacionismo no seguinte sentido: “[...] num sentido largo do termo, podem ser considerados interacionais aqueles domínios da Linguística — como a Sociolinguística, a Pragmática, a Psicolinguística, a Semântica Enunciativa, a Análise da Conversação, a Linguística Textual, a Análise do Discurso — que se pautam por uma posição externalista a respeito da linguagem, isto é, que se interessam não apenas ou tão somente pelo tipo de sistema que ela é, mas pelo modo através do qual ela se relaciona com seus exteriores teóricos, com o mundo externo, com as condições múltiplas e heterogêneas de sua constituição e funcionamento” (MORATO, 2007, p. 311-312).

uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional (BRASIL, 1998, p. 20).

A perspectiva interacionista, portanto, está na base do desenvolvimento do trabalho com a linguagem nesse documento. O mesmo se pode perceber nas orientações propostas pelos Parâmetros Nacionais Curriculares do Ensino Médio:

A língua situada no emaranhado das relações humanas, nas quais o aluno está presente e mergulhado. Não a língua divorciada do contexto social vivido. Sendo ela dialógica por princípio, não há como separá-la de sua própria natureza, mesmo em situação escolar (BRASIL, 2000, p. 17)

Contudo, a transposição da perspectiva interacionista, na prática pedagógica, não teve um início promissor, uma vez que houve equívocos bastante relevantes das noções constitutivas dessa perspectiva nos PCNs (2000). Por exemplo, Cunha (2004) aponta que houve, nessa edição dos PCNs, voltado para o ensino médio, uma série de incongruências no tocante ao uso das noções de *língua e linguagem*, *sentido e significação*, bem como em relação ao uso das noções de *gênero do discurso e texto*. A autora chama a atenção para o fato de que, essas noções não são usadas, verdadeiramente, na perspectiva interacionista. As alegações apontadas pela autora são as seguintes:

- 1) A adoção do uso tanto da noção de *língua* quanto de *linguagem* — como se a opção de uma ou outra não provocasse maiores implicações. Assim, a autora chama a atenção para o fato de que a noção de linguagens remete para as relações que os falantes mantêm com a realidade social (imediata ou geral) para que o sentido seja construído — quer na linguagem falada (em que a entonação, os gestos, as expressões faciais, a proximidade, o contato, o olhar do outro contribuem para a construção do sentido), quer na linguagem escrita (em que a disposição do texto na página, títulos, subtítulos, a paragrafação, a pontuação, os elementos tipográficos também contribuem para a construção do sentido). O mesmo não se dá com a noção de *língua* (em que o significado está mais intimamente preso às relações lógico-gramaticais, à estrutura). E o documento, em certas circunstâncias, usa a noção de *linguagem*, no sentido que remete à estrutura;
- 2) As noções de *sentido e significação*, nos documentos, são usadas de maneira a se alternarem, como se constituíssem “sinônimos perfeitos”. Ora, como bem

sabemos, o sentido dá-se a partir da relação entre enunciado e sua situação concreta de uso, o que faz com que o mesmo enunciado possa ter sentidos diferentes. Por sua vez, a noção de significação está relacionada à convenção social, é reiterável, é a palavra nas suas acepções dicionarizadas.

- 3) A noção de *gêneros do discurso* carece de maior precisão. De tão inconsistente essa noção é abordada no documento, que há até a sugestão de que se faça até a análise da origem dos gêneros. Outro fator que pouco ajuda num trabalho com a proposta interacionista é a falta de uma conceituação dos *tipos textuais*. Quanto ao conceito de *texto*, por envolver tantos elementos (*fala, discurso, função comunicativa, homem*) torna-se pouco produtor num documento que tem a função de orientar o fazer pedagógico.

E dentre as noções pelas quais a ADD é constituída, a de *gêneros do discurso* é a que se faz mais presente nas transposições didáticas que foram realizadas para a construção da perspectiva enunciativa, nos documentos oficiais. Após a publicação dos PCNs, rapidamente, essa noção é incorporada na prática pedagógica. Reflexo desse fato é o surgimento da “diversidade textual” nos livros didáticos, conforme é indicada na citação abaixo:

Diferentemente das *Antologias* que apresentavam o modelo de língua padrão através dos textos literários em prosa e verso, dos *didáticos das décadas de 70 e 80 do século XX*, que ainda traziam uma grande quantidade de poemas e fragmentos de textos da literatura infanto-juvenil, e das *cartilhas*, que trabalhavam com textos breves produzidos pelos próprios autores, observamos uma mudança significativa na natureza do material textual nos livros didáticos de português produzidos nos últimos dez anos. A título de ilustração, podemos lembrar que, de um conjunto de 36 coleções de 5ª a 8ª série (148 livros) analisadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2002, apenas **uma** não apresentava textos em gêneros diversos em sua coletânea (BUNZEN, 2006, p. 44 — grifos do autor).

Contudo, o uso da noção de gêneros textuais foi, segundo Beth Marcuschi (2010), utilizada pedagogicamente de maneira equivocada nesse primeiro momento: tomou-se os gêneros de um ponto de vista formal, isto é, o trabalho escolar estava voltado para a identificação das características definidoras dos gêneros, o que, muitas vezes, resultava na negação da “relativa estabilidade” que Bakhtin (2016a) indicou que os gêneros tinham. Porém, ainda de acordo com a autora, com o passar do tempo, começou-se a “se compreender os gêneros textuais em sua relação com as práticas sociais” (MARCUSCHI,

BETH, 2010, p. 76). Ou seja, o processo de normatização da noção de gêneros, no ensino e aprendizagem, tinha sido superado. Entretanto, Fiorin indica que esse problema continua:

Cada um lê o Bakhtin que serve a seus propósitos. Com o conceito de *gêneros do discurso* não foi diferente. No Brasil, o discurso pedagógico apropriou-se dele. Depois que os Parâmetros Curriculares Nacionais estabeleceram que o ensino de Português fosse feito com base nos gêneros, apareceram muitos livros didáticos que veem o gênero como um conjunto de propriedades formais a que o texto deve obedecer. O gênero é, assim, um produto e seu ensino torna-se, então, normativo. Sob a aparência de uma revolução no ensino de Português, continua-se dentro da mesma perspectiva normativa com que se ensinava gramática (2017, p. 67 – grifos do autor).

Além desse problema apontado por Fiorin, na citação acima, podemos observar o que dizem Santos e Nascimento (2017) sobre o uso dos gêneros do discurso. A pesquisa das autoras foi realizada tomando como base as provas do ENEM de 2009 a 2015⁵⁴ e mostra como tal exame usa a questão dos elementos constitutivos da relativa estabilidade dos gêneros⁵⁵. Vejamos a tabela abaixo.

Tabela 1 – Abordagem dos gêneros do discurso, no ENEM, entre 2009 e 2015.

Abordagem das dimensões constitutivas dos gêneros do discurso no ENEM 2009 a 2015
Questões que <i>apenas</i> privilegiam a <i>composição</i> : 36
Questões que <i>apenas</i> privilegiam o <i>tema</i> : 87
Questões que <i>apenas</i> privilegiam o <i>estilo</i> : 40
Questões que fazem uma relação entre <i>estilo</i> e <i>tema</i> : 13

⁵⁴ Santos e Nascimento fazem as seguintes observações sobre a natureza da pesquisa que eles realizaram: “[...] selecionamos questões que abordavam os gêneros textuais como conteúdo avaliativo na prova da área de linguagens, Códigos e suas Tecnologias (doravante, LCT) do Enem de 2009 a 2015 — inclusive as segundas edições do exame, nos anos de 2010 e 2015. Esclarecemos, com isso, que não incluímos em nosso *corpus* questões cujo direcionamento empregasse gêneros textuais como instrumento para avaliar conteúdos diversos, como pretexto para mensurar conhecimentos que não fossem relacionados ao gênero em foco. Ressaltamos que, nesta prova de LCT, há questões que mesclam outras áreas, como Informática, Artes, Educação Física. Ao excluirmos os itens referentes à Língua estrangeira da prova de LCT, o *corpus* atinge 69% de 360 questões apresentadas ao longo dessas nove edições — dado que comprova a relevância de um estudo sobre gêneros textuais no Enem. Em seguida, fizemos o reconhecimento dos gêneros textuais apresentados como conteúdo a ser avaliado e seus respectivos domínios discursivos” (SANTOS; NASCIMENTO, 2017, p. 99).

⁵⁵ Afirmamos que a *forma composicional*, o *conteúdo temático* e o *estilo* constituem a relativa estabilidade dos gêneros, seguindo o entendimento de Grillo & Costa: “No texto *Os gêneros do discurso* [...], a relativa estabilidade do gênero está presente em três aspectos: construção composicional, conteúdo temático e estilo, todos os três de natureza dialógica” (GRILLO; COSTA, 2013, p. 154).

Questões que fazem uma relação entre <i>estilo e composição</i> : 15
Questões que fazem uma relação entre <i>tema e composição</i> : 3
Questões que fazem relação entre <i>composição, tema e estilo</i> : 26

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Santos e Nascimento (2017).

Portanto, a pesquisa indica que os três aspectos constitutivos do gênero — a forma composicional, o conteúdo temático e o estilo — são em grande parte das questões abordados de forma dissociada. No total de 250 questões que foram efetivamente analisadas pelas autoras, apenas 26 questões apresentam uma associação plena dos três aspectos.

A outra noção do *Círculo* que passa por uma transposição didática foi a questão das “vozes do discurso”, especialmente a questão da polifonia, que inclusive aparece na OCEM da seguinte:

[...] Bakhtin, ao desenvolver o conceito de polifonia, chamando a atenção para a dimensão dialógica do texto, apontou para sua pluralidade discursiva, que ultrapassa os limites da estrutura interna da obra, estendendo-se à leitura. A palavra plural, disseminadora de sentidos, requer uma leitura também ela múltipla, não mais regulada pela busca do significado único ou pela verdade interpretativa, mas atenta às relações e às diferentes vozes que se cruzam nos textos literários. Nas discussões sobre o caráter plural (BRASIL, 2006, p.65-66).

Sem dúvida, essa afirmação que consta na OCEM expressa uma incompreensão acerca da noção de polifonia elaborada por Bakhtin. Na verdade, no documento, a noção de polifonia corresponde à noção de heterodiscurso. A diferença entre heterodiscurso e polifonia pode ser compreendida por meio das seguintes citações:

Para Bakhtin, o heterodiscurso é produto da estratificação interna de uma língua nacional única em dialetos sociais, falares de grupos, jargões profissionais, e compreende toda a diversidade de vozes e discursos que povoam a vida social, divergindo aqui, contrapondo-se ali, combinando-se adiante, relativizando-se uns e outros e cada um procurando seu próprio espaço de realização. O resultado de tudo isso é um mundo povoado por um heterodiscurso oriundo das linguagens das gerações e das gerações e das faixas etárias, das tendências e dos partidos, das autoridades, dos círculos e das modas passageiras, dos dias sociopolíticos e até das horas, em suma, de todas as manifestações da experiência humana individual e social e da vida das ideais. Trata-se de um universo discursivo povoado por uma diversidade de linguagens e vozes sociais, que são pontos de vista específicos sobre o mundo, formas de compreensão verbalizada, horizontes semânticos e axiológicos (BEZERRA, 2015, p. 12-13).

Por outro lado, a polifonia deve ser entendida como:

Suas obras marcam o surgimento de um herói cuja voz se estrutura do mesmo modo como se estrutura a voz do próprio autor do romance comum. A voz do herói sobre si mesmo e o mundo é tão plena como a palavra comum do autor; não está subordinada à imagem objetificada do herói como uma de suas características, mas tampouco serve de intérprete da voz de suas características, mas tampouco serve de intérprete da voz do autor. Ela possui independência excepcional na estrutura da obra, é como se soasse *ao lado* da palavra do autor, coadunando-se de modo especial com ela e com as vozes plenivalentes de outros heróis (BAKHTIN, 2010, p. 5 – grifos do autor).

A polifonia não é algo que é inerente a todo e qualquer romance, é uma especificidade que Bakhtin apontou existir, nos romances dostoiévskianos, de maneira inaugural. Na polifonia há uma equipolência entre as vozes dos personagens e do autor. Ao contrário da noção de heterovocalidade (plurivocal, em tradução anterior) que perpassa todo e qualquer obra prosa literária, a polifonia é algo caracterizador de algumas obras literárias, não de todas⁵⁶.

Dessa forma, as duas noções da ADD das quais a realidade pedagógica brasileira se apropriou carecem de uma melhor transposição didática. Mas fato que, também, merece ser observado é que tanto as noções de gêneros do discurso quanto a de heterodiscurso, bem como a de polifonia, que aparecem, na obra de Bakhtin, associadas ao desenvolvimento de uma concepção de estilística dialógica⁵⁷, não são contempladas na realidade pedagógica brasileira. Ao menos não no início dos anos 2000,⁵⁸ quando em trabalho de análise de livros de didático, Cunha (2006), constatou que o ensino e aprendizagem da literatura, no Brasil, não fazia qualquer uso das noções especificamente de natureza literária propostas pelo *Círculo*, ou seja, a prática pedagógica desassociou os estudos do romance (de onde se origina tanto a noção de heterodiscurso quanto de polifonia) da concepção dialógica de estilística.

⁵⁶ Aqui, na literatura nacional, Bezerra (2010) diz ser possível encontrar a polifonia em Machado de Assis: “Na literatura brasileira, Machado de Assis revela uma profunda consciência dialógica e polifônica em seus romances, de forma especial em *Esau e Jacó*, onde encontramos essas características do romance polifônico, particularmente, a posição do autor, que, como um Prometeu, “cria (ou melhor recria) seres independentes de si mesmo, com os quais se coloca em relações de igualdade e é “um participante do diálogo (e seu organizador)” (BEZERRA, 2010, p. 196-197).

⁵⁷ Segundo Brait (2010), a estilística dialógica não é exposta em uma única obra, mas ao longo de várias obras: *O autor e o herói na atividade estética, Os gêneros do discurso, Marxismo e filosofia da linguagem, Problemas da poética de Dostoiévski, Teoria do romance, A cultura popular na Idade Média e no Renascimento*.

⁵⁸ Não obstante nós não tenhamos realizado uma pesquisa formal sobre os aspectos tratados por Cunha (2006), podemos afirmar que nos livros didáticos que usamos, em nossa prática pedagógica, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos, nos últimos dez anos, não há uma alteração significativa em relação ao que é concluído pela autora.

Nesse trabalho, Cunha, ao analisar como os livros didáticos abordam os textos em prosa literária⁵⁹, mostra que a estilística na perspectiva bakhtiniana – segundo a qual o estilo de cada obra é uma combinação de vozes e estilos, a partir da qual se entrecruzam o discurso do autor, do narrador, das personagens, dos gêneros intercalados, num processo único de reflexo e refração da realidade social – não é seguido. A autora conclui que os livros didáticos analisados apresentam as seguintes abordagens dos aspectos estilísticos: 1) a relação entre linguagem literária e não literária a partir dos conceitos de conotação e denotação, o que vai de encontro com o que proposto por Bakhtin (2010, 2015) e Volóchinov (2017); 2) a utilização dos recursos fonológicos, morfológicos e sintáticos, no nível da língua, para apreciar a expressividade do autor da obra literária; 3) o uso das figuras de linguagem desassociado da construção de sentido; 4) as marcas da enunciação (discurso direto, discurso indireto, discurso indireto livre, polifonia e intertextualidade) são vistas, sobretudo, como transformações sintáticas, e não como procedimentos de natureza discursiva.

Em suma, a noção de gênero do discurso, mais do que qualquer outra noção da ADD, foi adotada significativamente pela esfera pedagógica – o que, como fica evidente no próximo capítulo, provocou enorme impacto na prática da leitura no âmbito escolar.

⁵⁹ Os princípios desenvolvidos por Bakhtin e Volóchinov são, atualmente, estendidos a todos os tipos de textos em prosa de natureza literária. Daí, Cunha não analisa apenas romances, mas também contos.

4. CONCEPÇÕES DE LEITURA: A COMPREENSÃO LEITORA NA ESFERA PEDAGÓGICA

Queria “abrir” todas as leituras possíveis, o suficiente para torná-las todas irrelevantes, e como resultado produzi uma inexorável série de interpretações, todas relevantíssimas. Mas o texto aí está, e o autor empírico deve permanecer em silêncio.

Umberto Eco⁶⁰

4.1 Um breve histórico das concepções de leitura

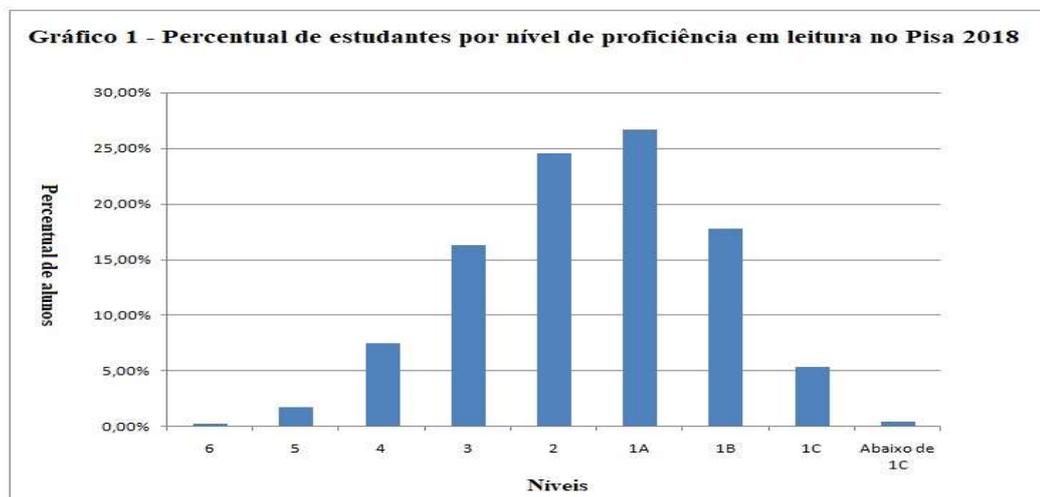
De fato, a alta proficiência na leitura, desde o surgimento da escrita, sempre foi uma das principais alternativas para se alcançar posições relevantes nas sociedades letradas. Não obstante os leitores proficientes de hoje em dia não tenham o poder, que segundo Manguel (1997), tinham os escribas mesopotâmicos da era pré-cristã ou os escribas irlandeses do século VII e VIII da nossa era, há ainda uma forte relação entre um grande domínio da leitura e uma posição social de destaque⁶¹.

A leitura, assim, faz parte dos meios de perpetuação do poder de determinados grupos sociais em detrimento de outros. Isso fica ainda mais evidente quando analisamos, por exemplo, situações de algumas sociedades em que, embora a educação formal seja um direito universal, apenas uma pequena parcela da população tem uma grande proficiência na leitura.

⁶⁰ A epígrafe constitui-se de um trecho do livro *Os limites da interpretação* (2015, p. 91)

⁶¹ A afirmação que fizemos sobre o pensamento de Manguel baseia-se no seguinte trecho de sua obra: “Escrever foi rapidamente reconhecido como uma habilidade poderosa, e através das classes da sociedade mesopotâmica emergiu o escriba. Sem dúvida, a habilidade de ler também lhe era essencial, mas nem o nome dado à sua ocupação, nem a percepção social de suas atividades reconhecem o ato de ler, concentrando-se quase exclusivamente em sua capacidade de registrar. No âmbito público, era mais seguro para o escriba ser visto não como alguém que buscava e reconstituía informações (e, portanto, que podia imbuí-las de sentido), mas como alguém que simplesmente as registrava para o bem público. Embora, ele fosse capaz de ser os olhos e a língua de um general ou mesmo de um rei, era melhor não alardear esse poder político. Por isso, o símbolo de Nisaba, a deusa mesopotâmica dos escribas, era um estilete, não a tabuleta mantida dos olhos. [...] Com todo o poder que tinham nas mãos, os escribas mesopotâmicos constituíam uma elite aristocrática. (Muitos anos depois, nos séculos VII e VIII da era cristã, os escribas da Irlanda ainda se beneficiavam desse status elevado: a penalidade para quem matasse um deles era a mesma de quem matasse um bispo)” (1997, p. 208-209).

O Brasil enquadra-se nesse tipo de sociedade⁶². Prova disso, são os dados mais recentes relativos ao desempenho dos alunos brasileiros, em leitura, no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes⁶³ (doravante, PISA). Conforme podemos constatar, no gráfico abaixo.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Brasil (2019).

Como podemos perceber, apenas 0,2 % dos estudantes alcançam as habilidades que deveriam ser, naturalmente, atingidas pela grande maioria dos alunos, após os longos doze anos pelos quais a educação básica se constitui. Na verdade, nem mesmo o nível 2 é, majoritariamente, conseguido entre os alunos brasileiros – o que é espantoso, uma vez que esse nível é caracterizado por habilidades bastante simples: conseguir identificar informações explícitas (por exemplo, a compreensão da ideia principal, as relações de partes específicas do texto e a comparação entre os argumentos) e realizar inferências rudimentares. Isso mostra que a maioria dos estudantes brasileiros, ao final do ensino básico, não apresenta o nível mínimo aceitável, segundo os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

⁶² No Brasil, onde a hierarquização socioeconômica se reproduz nas desigualdades de acesso à escrita e à cultura letrada, o fator letramento [...] tende a ser visto como uma credencial para o sucesso nas várias formas de ação na comunidade através da linguagem e, por conseguinte, nas várias formas “civilizadas, ou legítimas, de exercício de poder e de controle sobre situações e indivíduos (SIGNORINI, 1995, p. 161-162).

⁶³ Não obstante as críticas que realizamos, no primeiro capítulo deste nosso trabalho, em relação aos pressupostos que regem as avaliações em larga escala, não podemos desmerecer, completamente, os dados que tais avaliações apresentam. Ou seja, concordamos com Marcuschi (2008) sobre o PISA e os resultados que eles revelam sobre a capacidade de leitura dos alunos brasileiros: “Embora o teste PISA seja controverso, tanto na sua elaboração como nas condições de aplicação, o resultado não deixa de ser alarmante” (MARCUSCHI, 2008, p. 230).

Frente aos dados apresentados no gráfico acima, bem como diante dos resultados que outras avaliações externas apontam, a prática escolar está, constantemente, a ser alvo de reiteradas exigências de melhora de sua qualidade. Mudanças têm ocorrido: o mundo acadêmico, os agentes governamentais, os materiais didáticos e os próprios professores têm procurado alternativas que possam contornar o persistente fracasso escolar brasileiro.

4.1.1 Da abordagem psicossocial da leitura à leitura sócio-histórica

A leitura, talvez, possa ser apontada como a própria razão da existência do surgimento da escola. Hoje em dia, espera-se muito mais do ambiente escolar do que, simplesmente, construir, no educando, a competência da leitura e da escrita proficiente. De fato, desde as primeiras ideias para a formação de *um sistema educacional nacional brasileiro*, que surgiu na segunda metade do século XIX, a eliminação do analfabetismo já era um dos principais objetivos⁶⁴. A escola, dessa forma, se vê imensamente pressionada, porque ainda não conseguiu cumprir, satisfatoriamente, essa demanda do século XIX – embora outras tenham lhe sido, ao longo do tempo, impostas.

A academia como lugar privilegiado para discussões da problemática de questões relativas ao fazer pedagógico tem buscado novas alternativas para o ensino e aprendizagem da língua como um todo, e da leitura, em particular. De modo geral, em sua prática mais recente (referimo-nos à metade do século passado em diante), a leitura, no ambiente escolar, esteve atrelada a duas teorias sobre a linguagem: o estruturalismo e o interacionismo. As concepções de leitura decorrentes dessas duas teorias são nominadas, segundo Kleiman (2004): **abordagem psicossocial e abordagem sócio-histórica**.

⁶⁴ Concordamos com aqueles pensadores que defendem que parte dos problemas que enfrentamos hoje, tanto em relação à baixa proficiência em leitura quanto à escrita dos estudantes brasileiros é decorrente da demora do Brasil em adotar um sistema educacional nacional. Segundo Saviani (2013), enquanto os principais países estavam formulando um sistema educacional de caráter nacional, o Brasil estava gastando, apenas em torno de 1,8% do orçamento do governo imperial. Daí, conclui Saviani: “Conclui-se, pois, que as dificuldades para a realização da ideia de sistema nacional de ensino se manifestaram tanto no plano das condições materiais como no âmbito da mentalidade pedagógica. Assim, o caminho da implementação dos respectivos sistemas nacionais de ensino, por meio do qual os principais países do Ocidente lograram universalizar o ensino fundamental e erradicar o analfabetismo, não foi trilhado pelo Brasil. E as consequências desse fato projetam-se ainda hoje, deixando-nos um legado de agudas deficiências no que se refere ao atendimento das necessidades educacionais do conjunto da população” (SAVIANI, 2013, p. 168).

4.1.1.1 A abordagem psicossocial

Durante quase todo século passado, a prática pedagógica foi marcada por um viés tradicional de construção dos conhecimentos. Prática tradicional que pode ser compreendida da seguinte maneira:

A “pedagogia tradicional” é uma proposta de educação centrada no professor, cuja função se define como a de vigiar e aconselhar os alunos, corrigir e ensinar a matéria.

A metodologia decorrente de tal concepção baseia-se na exposição oral dos conteúdos, numa sequência predeterminada e fixa, independentemente do contexto escolar: enfatiza-se a necessidade de exercícios repetidos para garantir a memorização dos conteúdos. A função primordial da escola, nesse modelo, é transmitir conhecimentos disciplinares para a formação geral do aluno, formação esta que o levará, ao inserir-se futuramente na sociedade, a optar por uma profissão valorizada. Os conteúdos do ensino correspondem aos conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações passadas como verdades acabadas, e, embora a escola vise à preparação para a vida, não busca estabelecer relação entre os conteúdos que se ensinam e os interesses dos alunos, tampouco entre esses e os problemas reais que afetam a sociedade (BRASIL, 1997, p. 30-31).

Essas práticas, frente ao enorme fracasso dos alunos na competência leitora e de escrita, foram sendo, cada vez mais, questionadas⁶⁵. Dessa forma, por volta da década de 70 do século passado, começou-se uma busca por mudança no ensino do português, que resultou no surgimento de uma nova concepção do ensino da leitura⁶⁶. Essa nova maneira de ensino e aprendizagem da leitura ficou conhecida pelo nome de abordagem psicossocial da leitura.

O aparecimento de tal concepção está, intimamente, ligada aos avanços das ciências psicológicas – Psicolinguística e Psicologia Cognitiva. Nessa abordagem, os estudos desenvolviam-se tendo o leitor como elemento central no processo da leitura. De modo geral, a grande diferença entre a perspectiva behaviorista e a psicossocial está no

⁶⁵ Esses questionamentos, em grande medida, foram realizados, à época, pela mídia, segundo relata Kleiman: “A partir da segunda metade da década de 70, aproximadamente, os estudos sobre a leitura em língua materna tiveram um grande desenvolvimento, sem dúvida impulsionados pela mídia, que, a cada ano, depois dos resultados do vestibular, noticiava uma nova “crise de leitura” (KLEIMAN, 2004, p. 14).

⁶⁶ Ainda é possível constatar que o sujeito que perpassa a concepção psicossocial de leitura (sobretudo da primeira fase) ainda é de um sujeito que traz as marcas do paradigma estruturalista, a saber: “Predomínio, senão exclusividade, da consciência individual no uso da linguagem — o sujeito da enunciação é responsável pelo sentido. A língua é um instrumento que se encontra à disposição dos indivíduos, que o utilizam como se ele não tivesse história. Trata-se do sujeito cartesiano, sujeito de consciência, dono de sua vontade e de suas palavras. Interpretar é, portanto, descobrir a intenção do falante. Já Locke [...] dizia que a comunicação verbal é uma forma de *telementation*, ou seja, a transmissão exata de pensamentos da mente do falante para o ouvinte. Compreender um enunciado constitui, assim, um evento mental que se realiza quando o ouvinte deriva do enunciado o pensamento que o falante pretendia vincular (KOCH, 2011, p. 14).

fato de que esta, ao contrário daquela, pretendia descobrir quais eram as operações cognitivas que se davam durante a leitura. Ou seja, o foco da psicossocial era o leitor; enquanto a behaviorista era o texto. Para termos um melhor entendimento das diferenças entre as duas perspectivas, observemos o quadro abaixo.

Quadro 4—Concepções de texto/leitor na proposta behaviorista e na psicossocial

Behaviorista	
O texto como repertório de mensagens e informações	Nessa perspectiva, o leitor deve decodificar as palavras constitutivas que compõem o texto (o qual é entendido como um conjunto de palavras cujos significados devem ser extraídos um por um, para que se possa compreender a mensagem global que o texto veicula). Subjazem à essa concepção dois pressupostos: 1) o texto não passa de um depósito de informações e; 2) a função do leitor é, unicamente, extrair as informações do texto. A leitura era vista como linear, partindo da sílaba para a palavra, da palavra ao grupo de palavras etc.
Abordagem psicossocial	
O texto ainda é tomado como mero instrumento de comunicação	<p>1ª Fase: o leitor era o centro do processo de leitura, mas, diferentemente do que propunha a concepção ligada ao behaviorismo, o sujeito não seguia um modelo de processamento linear. Contudo, havia uma continuidade epistemológica do Behaviorismo, uma vez que essa concepção se baseava no leitor e seus processos, não obstante o leitor, nessa fase, fosse interpretado como inteligente, imprevisível, criativo, capaz de antecipar-se ao “estímulo”, elaborava hipóteses e fazia inferências para além de qualquer estímulo.</p> <p>2ª Fase: o texto e os mecanismos que constituíam a textualidade e repercutiam na legibilidade eram os fundamentos dessa fase. Ou seja, os princípios da Linguística Textual foram incorporados a essa perspectiva de leitura, usou-se a noção de “gramática de texto” (o conjunto de regras para a boa formação textual) para se</p>

	estabelecer uma relação entre os mecanismos que conferiam textualidade (coesão, coerência, tipologias textuais, etc.) e a legibilidade de um texto.
--	---

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Kato (1985) & Kleiman (2004, 2008).

A perspectiva psicossocial da leitura perdeu, ao menos nos documentos oficiais, sua hegemonia na década de 90 do século passado, quando a perspectiva enunciativa tornou-se a maneira privilegiada de conceber a linguagem. Decorrente dessa concepção de linguagem, surgem duas abordagens da leitura: a da História Cultural da Leitura (de inspiração francesa)⁶⁷ e a concepção socio-histórica da escrita dos estudos do letramento (de origem anglo-saxônica). Das duas abordagens, a que mais profundamente tem deixado marcas nos documentos oficiais é a concepção de leitura de origem inglesa.

4.1.1.2 Os Novos Estudos do Letramento: a (re)escrita das “novas” realidades sociais

Afirmar que os Novos Estudos do Letramento tomam a dinâmica social e a transculturalidade como elementos constitutivos da prática da leitura seria algo que não expressaria toda a dimensão do que é exatamente a concepção de letramentos sociais. Então façamos um percurso que contemple o surgimento e desenvolvimento para termos uma visão mais precisa dessa proposta.

Primeiramente, temos que levar em conta a gênese da proposta, que de acordo com Kleiman (1995), começou com algumas pesquisas acadêmicas, que tinham como objetivo desvincular os estudos sobre o impacto social da escrita “dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências *individuais* no uso e na prática da escrita” (KLEIMAN, 1995, p.16). Ou seja, ao contrário do que propunham as concepções anteriores do estudo da escrita, a noção de letramento busca analisar para além dos impactos da aquisição e do desenvolvimento da escrita na vida de um sujeito (como, por exemplo, fazia Paulo Freire), mas, sim, evidenciar as questões sociais e

⁶⁷ Bunzen (2014) expressa da seguinte maneira sua visão sobre a contribuição, para a educação brasileira, da concepção sociohistórica da leitura de origem francesa: “Dos trabalhos desenvolvidos na França, o maior impacto é o das investigações da sociologia da educação (Pierre Bourdieu e Bernard Lahire) e do campo da “nova história”, que, ao se contrapor aos paradigmas da “história total”, começou a se interessar por toda a atividade humana, inclusive pelos materiais impressos, os livros, os leitores e a leitura em diferentes épocas e contextos. As traduções para o português das obras de Roger Chartier, Anne Marie-Chartier, Jean Hébrard e Philippe Ariès impulsionaram interessantes reflexões sobre a compreensão das práticas de letramento como construções culturais, sujeitas a variações no tempo e no espaço (BUNZEN, 2014, p.7).

históricas que perpassam o uso da escrita, isto é, desvelar como as relações sociais se desenvolvem em torno da escrita.

Os estudos do letramento, portanto, ainda de acordo com Kleiman (1995), em seu início, estavam voltados para a investigação da relação de determinados eventos históricos com o fortalecimento de sociedades altamente letradas, por exemplo:

- 1) o desenvolvimento social que permitiu a expansão da escrita a partir do século XVI;
- 2) a relevância do Estado como unidade política, bem como a formação das identidades nacionais (não necessariamente baseadas em alianças étnicas e culturais);
- 3) as transformações pelas quais passaram as grandes massas populacionais ao serem incorporadas às forças de trabalho industriais;
- 4) o desenvolvimento da ciência;
- 5) a emergência das escolas;
- 6) o surgimento das burocracias letradas como grupos de poder nas cidades.

Outros objetivos de pesquisa foram incorporados a esses iniciais, a investigação foi se aprofundando na busca pelo entendimento de como se dão as condições de uso da escrita. Paulatinamente, a discussão sobre o letramento deixou de contemplar, unicamente, os efeitos universais do letramento, isto é, como os grandes “movimentos históricos” impactavam o uso da escrita. Passou-se a buscar descrever as condições de uso da escrita, objetivando indicar como e quais eram as consequências das práticas de letramento em grupos minoritários ou investigando como em sociedades não-industrializadas, os grupos de poder usavam a escrita como uma “tecnologia da comunicação”. Dessa forma, atualmente, ao contrário de seu início, os estudos sobre o letramento investigam especificidades de grupos sociais e culturais – por exemplo, buscam compreender desde os modos de uso da escrita de um grupo LGBTQI+ de determinada região até a utilização da modalidade escrita por indígenas não aldeados de certa etnia. Ou seja, os microcontextos em que se desenvolvem as práticas de letramento passaram a constituir, fortemente, as investigações sobre o letramento.

É, exatamente, pela diversidade de objetos de pesquisa que emerge a complexidade conceitual da noção de letramento. Para Kleiman (1995), é possível encontrar visões bem diferentes sobre o que seja o letramento. Para um determinado grupo de estudiosos, a diferença como alfabetizados e analfabetos reflete sobre a própria

linguagem é um objeto de estudo sobre letramento — o que faz entrever que a metalinguagem, também, pode ser objeto de investigação dessa corrente de pesquisa. Por sua vez, outro grupo de pesquisa pode se dedicar a compreender qual a representação de dois grupos sociais sobre o livro e quais as consequências dessas representações para a aprendizagem das crianças de cada grupo social estudado, isto é, o letramento, nessa concepção, seria uma prática discursiva de um determinado grupo social. Então, qual seria o elemento (ou os elementos) de ligação entre as várias correntes que se dedicam ao estudo do letramento?

A partir do pensamento de Street (2014), poderíamos dizer que a resposta à pergunta sobre a conexão entre as várias formas de conceber o letramento está na ruptura com o “modelo autônomo”, isto é, na superação da crença de que

a escrita facilita as funções “lógicas” da linguagem, permitindo que elas se separem das funções interpessoais, de modo que enunciados escritos são menos socialmente “encaixados”; ela cria, portanto, um uso mais objetivo e científico da linguagem (STREET, 2014, p. 104).

De fato, a proposta central do letramento é evidenciar que a linguagem não é “neutra”. Tal escopo pode parecer anacrônico, no entanto, não é, pois a crença nos elementos que sustentam essa concepção ainda persistem, a saber: a) o distanciamento entre língua e sujeito (que pode ser compreendido como o elemento que alicerça os demais aspectos do modelo autônomo) ; b) os usos metalinguísticos da linguagem, ou seja, a forma como são referenciadas e lexicalizadas a leitura e a escrita, no ambiente escolar, constrói a ideia de que essas práticas não estão vinculadas às relações de poder e à ideologia; c) a inferiorização da oralidade em relação à escrita, isto é, que a escrita é capaz de construir formas de pensamento mais elaboradas e, portanto, que domina a leitura são, por conseguinte, superiores cognitivamente; d) o apagamento da dimensão ideológica da leitura e da escrita por intermédio da concepção de que a linguagem é regida unicamente por processos lógicos, ideacionais, de mentalidade científica.

Segundo Bunzen (2014), podemos apreender que, mesmo instâncias institucionais, ainda, utilizam-se do “modelo autônomo” para desenvolver diversas práticas pedagógicas. Para o autor, expressões como “grau de letramento”, nível de letramento” ou “baixo letramento” revelam que a concepção autônoma existe e persiste no discurso governamental. Outras formas de legitimação desse discurso são dadas pelas avaliações em rede, bem como nas políticas públicas de desenvolvimento da leitura, os

concursos públicos e os exames vestibulares. Há em todos esses exemplos a crença na possibilidade de avaliar os letramentos dos sujeitos.

É inegável que, não obstante as práticas de letramento ocorrerem em toda parte, é no ambiente escolar que o letramento se dá de maneira mais consistente, como indica Signorini (2005). Tal fato, segundo podemos depreender das discussões de Oliveira (1995) sobre a relação entre letramento, cultura e modalidades de pensamento, não é sem fortes razões que ocorra – está ligado à própria constituição de nossa sociedade, que se caracteriza por ter: 1) a escolarização como bem universal; 2) uma enorme urbanização; 3) um forte processo de industrialização; 4) uma alta burocracia estatal; 5) o conhecimento científico/tecnológico como instrumento de compreensão do mundo; 6) a força dos meios de comunicação.

Contudo, no caso específico do Brasil, houve uma grande distorção na introdução da noção de letramento na realidade escolar brasileira, pois ao não se considerar as diferenças que havia entre a realidade educacional, por exemplo, dos Estados Unidos e da França, em relação ao Brasil, os dados desses foram mal interpretados e, por conseguinte, comparações equivocadas com a realidade que tínhamos aqui foram realizadas. Afinal, em tais países, a discussão que se dava, à época da inserção do conceito de letramento no Brasil, era, de fato, sobre níveis de letramento, isto é, discutia-se o problema da capacidade (ou incapacidade) dos alunos que terminavam o ensino médio (usando a classificação brasileira de segmentação da educação) em dominar proficientemente a leitura e a escrita em práticas sociais e profissionais; no caso brasileiro, à época (por volta da década de 80 do século passado), o problema ainda era a questão do analfabetismo, ou seja, a falta de domínio do sistema alfabético. Assim, tomaram-se discussões diferentes como se fossem reflexões sobre os mesmos problemas educacionais: letramento, assim, foi interpretado como se fosse alfabetização.

Esse equívoco teve substanciais razões históricas para ter ocorrido, pois, para Soares (2004), o que houve, no Brasil, ao longo do tempo, foi um alargamento do conceito de alfabetização que o levou a tornar-se, praticamente, sinônimo de letramento (até mesmo, quando esse conceito ainda não existia). Isso pode ser comprovado, se observarmos os censos educacionais brasileiros que foram realizados na década a partir 40 até 90 do século XX. Ora, enquanto, em 40, alfabetizado era aquele que declarava que poderia ler e escrever o próprio nome, passou, na década de 50, a ser o indivíduo que era capaz de ler e escrever um bilhete simples (a alfabetização não era apenas um exercício

de leitura e escrita, mas passou a ser a capacidade de realizar um gênero do discurso); enquanto, atualmente, está vinculado aos anos de escolarização (o que fez surgir a noção de alfabetização funcional: os indivíduos que, embora tenham tido anos de escolarização não são capazes de fazer um efetivo uso social da leitura e escrita). Nessa última acepção, há uma sobreposição entre as noções de letramento e alfabetização. Para a autora, esse equívoco foi fomentado pelos censos demográficos, pelos meios de comunicação e pela produção acadêmica⁶⁸.

Alfabetização de acordo com o pensamento de Soares (2012) é muito específico e não deve ser confundido com letramento:

Não parece apropriado, nem etimológica nem pedagogicamente, que o termo alfabetização designe tanto o processo de *aquisição* da língua escrita quanto o de seu *desenvolvimento*: etimologicamente, o termo *alfabetização* não ultrapassa o significado de “levar à aquisição do alfabeto”, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever; pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência de alfabetizar (SOARES, 2012, p. 15 — grifos da autora).

Ou seja, ao contrário do que, a princípio, se considerou, no Brasil, a noção de letramento não é um método de alfabetização, mas uma prática de uso da escrita que pode estar, inclusive, nas formas de uso da oralidade. A propósito, a noção de letramento serviu como um modo de solução da discórdia, que perdurava não apenas nas práticas pedagógicas, mas também nos meios acadêmicos e nas políticas públicas, de que a aquisição da escrita, por si só, seria o meio de mudança do indivíduo analfabeto em um ser dotado de uma capacidade cognitiva superior. Street (2014) esclarece que muitos dos discursos já elaborados por defensores da erradicação do analfabetismo são dotados de grandes equívocos, pois apontam que os analfabetos são destituídos de habilidades cognitivas e que o processo de alfabetização seria capaz não só de solucionar tais problemas cognitivos, mas também que a aquisição do letramento seria, por si só, capaz

⁶⁸ A autora cita um exemplo de como a mídia se acha na competência de fazer interpretações de questões relativas aos dados de alfabetização, estabelecendo, implicitamente, um conceito de alfabetização: “Já em 1991, a *Folha de S. Paulo*, ao divulgar resultados do Censo então realizado, após declarar que, pelos dados apenas 18 % eram analfabetos, acrescenta: “mas o número de desqualificados é muito maior”. *Desqualificados*, segundo a matéria, eram aqueles que, embora declarando saber ler e escrever um bilhete simples, tinham menos de quatro anos de escolarização, sendo, assim, *analfabetos funcionais*” (SOARES, 2003, p. 8 — grifos da autora).

de dotar o indivíduo que passou pelo processo de alfabetização de alcançar habilidades sociais que o levaria à ascensão social. Para o autor, essas declarações sobre a alfabetização têm um efeito nefasto:

Eu argumento que, por trás dessas declarações, se encontra normalmente uma imagem muito ocidentalizada e estreita do que seja o “letramento”, um modelo fundado nos usos e associações particulares do letramento na história recente da Europa e da América do Norte. Sugiro que esses pressupostos restritos sobre letramento podem oferecer uma explicação para o fracasso de tantas campanhas de alfabetização em anos recentes. Elas implicam a construção de um “estigma” do analfabetismo lá onde muita gente tinha operado no domínio oral sem considerar que isso fosse um problema. Nos lugares onde isso ocorreu, o conceito de “analfabetismo” se tornou ele mesmo um dos principais problemas na capacidade das pessoas de se verem como comunicadoras (STREET, 2014, p. 30).

De fato, a oralidade não é algo que possa ser visto como algo inferior à escrita, que esteja fora da realidade do letramento, pelo contrário, a escrita e a oralidade são dois fenômenos linguageiros que estão interseccionados. Segundo Terzi (1995), ao contrário do que até o surgimento da noção de letramento acreditava-se, uma criança que inicia seu processo de alfabetização, nos meios letrados, nas famílias que têm a escrita como prática cotidiana, as crianças, simultaneamente à aquisição da fala, aprendem as funções e os usos da escrita. Ou seja, a criança que convive em um ambiente como esse é uma leitora e produtora de textos não alfabetizada. Contrariamente, as crianças que crescem em meios iletrados ou pouco letrados, elas, ao chegarem no ambiente escolar, já têm um grande domínio das práticas orais (expressam-se e fazem sentido da fala do outro, sabem respeitar as regras conversacionais de seu meio, conseguem adequar o registro, o tom, a entonação ao processo de interlocução), mas necessariamente não têm uma concepção de letramento. Essa situação, por si só, não pode ser vista como elemento fundamental para definir que o desenvolvimento do letramento será satisfatório, ou não. A autora indica que alguns trabalhos anteriores ao seu fizeram uma relação direta entre ambiente familiar (altamente letrado, pouco letrado ou iletrado) da criança que chegava à escola e o desempenho escolar: acreditava-se que um ambiente familiar letrado era condição precípua para o bom desempenho escolar. Atualmente, há a consciência de que a quantidade de exposições das crianças a eventos de letramento, bem como a escolaridade, profissão e hábitos de leitura dos pais, não são, pura e simplesmente, o que determina o desenvolvimento satisfatório na prática de leitura escolar: devemos levar em

consideração, também, as características dos eventos de letramento e características individuais das crianças.

Antes de qualquer coisa, quando tratamos de letramento no âmbito escolar, temos a ciência de que o letramento não é um método nem de alfabetização, nem de prática de escrita. Aliás, Kleiman (2005) diz que um dos problemas do ensino da linguagem escrita é, justamente, a falsa crença de que o mais importante é o método. Dessa forma, qualquer estudo que aborde a linguagem escrita tende a ser visto como um método. Ainda, segundo a autora, um exemplo da adoção de um “método” pedagógico de ensino e aprendizagem da escrita que não constituía uma metodologia foram os estudos de Emília Ferreiro sobre as hipóteses que as crianças criam no processo de escrita. Da mesma forma, dá-se com a noção de letramento, que foi elaborada por sociólogos, antropólogos e cientistas sociais, os quais não tinham qualquer intenção de propor um novo método do ensino da língua escrita⁶⁹.

O letramento, portanto, deve ser praticado, no ambiente escolar, como uma imersão da criança, do jovem e do adulto nas práticas da escrita⁷⁰. E para que esse objetivo seja alcançado de maneira efetiva, o docente deve ter uma atenção particular à seleção curricular dos textos, como indica Kleiman (2007). Para a autora, é muito relevante que os textos escolhidos para a prática pedagógica estejam em consonância com a realidade social do aluno. Não obstante ela reconheça que os textos das instituições públicas de prestígio devam ser objeto de ensino e aprendizagem, textos oriundos de outras esferas, também, devem estar na sala de aula – como, por exemplo, laudos, carteiras de vacinação, registros de saúde, etc. O horizonte cultural do aluno deve estar contemplado no processo

⁶⁹ A própria Kleiman, em outro trabalho, afirma que a interpretação errada da noção de letramento como método provocou, no Brasil, um provável prejuízo para a transposição pedagógica dessa noção: Talvez tenha sido o contraste estabelecido entre alfabetização e letramento, desde quando o conceito começou a circular no Brasil, em meados da década de 80, o que limitou a relevância e o impacto do conceito de letramento para o ensino e a aprendizagem aos primeiros anos de contato do aluno com a língua escrita, ou seja, código da língua escrita. Assim, enquanto professores alfabetizadores se preocupam com as melhores formas de tornar os seus alunos letrados, os professores de língua materna se preocupam com as melhores formas de introduzirem os gêneros, criando-se aí uma falsa dicotomia, pois o aluno da quarta, sexta ou oitava série do ensino fundamental, assim como o aluno de ensino médio está também, ao longo de seu processo de escolarização, em processo de letramento. Aliás, nesse processo, estão todos os que utilizam a língua escrita em seu cotidiano (KLEIMAN, 2007, p. 33).

⁷⁰ Por mais letrados que sejamos, temos sempre a possibilidade de aprender novos letramentos. Por exemplo, ao fazermos esta tese, estamos aprendendo uma nova prática de letramento, pois, embora uma tese tenha semelhanças com outras práticas de escrita acadêmica, tem especificidades próprias.

de seleção dos textos que vão circular na prática da leitura escolar. Emerge, dessa forma, a necessidade de que os multiletramentos sejam objeto ensino.

De fato, os dizeres e as formas de dizer mudaram incomensuravelmente desde o advento das tecnologias da informação, que estão no cotidiano da grande maioria dos brasileiros. Assim sendo, a escola está tendo que enfrentar o desafio de empreender não apenas o ensino e aprendizagem dos gêneros discursivos que já havia antes do surgimento e aprofundamento da disseminação tecnológica, mas também dos gêneros que surgiram após o advento da Internet. Ponto fundamental dessa discussão é não confundir as duas noções que regem a nossa realidade discursiva:

Diferentemente do conceito de **letramentos (múltiplos)**, que não faz senão apontar a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de **multiletramentos** — é bom enfatizar — aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 13).

A distinção entre as duas noções não fica, assim, apenas no tipo de elemento semiótico usado, mas também se centra nas concepções de mundo que os diversos gêneros que circulam nos meios digitais transmitem⁷¹. Afinal, não obstante a educação brasileira ser parametrizada por documentos que nada mais têm a dizer que a obviedade de que a leitura não deve ser vista apenas no sentido da interação do leitor com o texto escrito, “mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e o som (música), que acompanha e cossingifica em muitos gêneros digitais” (BRASIL, 2017, p. 70), temos ter conta que a linguagem no meio digital vai muito além disso⁷².

⁷¹ Rojo (2012) diz que mesmo cientes de que a nova geração tem um domínio elevadíssimo dos dispositivos, tecnologias e ferramentas atuais, devemos ter a linguagem digital como objeto de ensino, porque, a partir do ambiente virtual, há “um trabalho que a escola pode tomar para si: discutindo criticamente as “éticas” ou costumes locais, construir uma ética plural e democrática; discutindo criticamente as diferentes “estéticas”, construir variados critérios críticos de apreciação dos produtos culturais locais e globais. Aqui, estamos no domínio das atitudes e valores, que também se aplicam às línguas (e suas variedades), às linguagens e suas combinações e às práticas letradas em variedades (e, logo, justifica-se uma área de línguas/linguagens nas escolas) (ROJO, 2012, p. 28).

⁷² A obviedade que apontamos no trecho retirado das Bases Curriculares Comuns (2017) é decorrente de que a formulação de tal documento não leva em consideração toda a complexidade que rege a produção da linguagem digital, tão bem definida por Santaella: “De fato, a linguagem digital realiza a proeza de transcodificar quaisquer códigos, linguagens e sinais, sejam estes textos imagens de todos os tipos, gráficos,

Segundo Rojo (2012), tão diversa é a natureza dos discursos que circulam na Internet, que eles terminam por constituir uma dinâmica social que não tem mais uma Cultura (com letra maiúscula). O hibridismo é a natureza própria dessas práticas discursivas— quer em seu aspecto linguístico, quer em sua dimensão social, quer no tocante à natureza política. As dicotomias tão caras à escola da modernidade já não são mais capazes de serem utilizadas. Ou seja, não é tão simples dizer o que é culto/inculto ou o que é popular/de massa/erudito ou até mesmo não se sabe exatamente o que é central e marginal⁷³.

Enfim, a prática pedagógica pode contribuir, decisivamente, para que o indivíduo tenha um conhecimento efetivo das linguagens e posturas éticas que perpassam os multiletramentos. E passo importante para isso é, além da seleção dos “textos significativos”, as maneiras como esses textos são abordados nas atividades de compreensão leitora.

4.2.1 As atividades de compreensão leitora na prática escolar

É consenso, nos atuais estudos sobre cognição, que não existe aprendizagem (formal ou informal) fora da dimensão social. Assim, a coerção social é o elemento que propicia que haja formas compatíveis de compreensão em relação a um determinado texto. No entanto, isso não quer dizer que a vivência em sociedade, por si só, seja suficiente para que os indivíduos sejam capazes de compreender os mais diversos tipos de textos das mais diversas esferas da comunicação discursiva. A escola ocupa um papel fundamental no desenvolvimento da compreensão dos discursos.

Nem sempre, no entanto, esse papel é desempenhado da melhor maneira pela escola. Em trabalho que antecede o surgimento dos PCNs, Mendonça, Marina (1995) aponta duras críticas ao modo como as atividades de compreensão eram estruturadas nos

sons e ruídos, processando-os computacionalmente e devolvendo-os aos nossos sentidos na sua forma original, o som como som, a escrita como escrita, a imagem como imagem. Entretanto, por ter a capacidade de colocar todas as linguagens dentro de uma raiz comum, a linguagem digital permite — sua proeza maior — que essas linguagens se misturem no ato mesmo de sua formação. Criam-se, assim, sintaxes híbridas, miscigenadas. Sons, palavras e imagens que, antes, só podiam coexistir passam a se coengendrar em estruturas fluidas, cartográficas líquidas para a navegação com as quais os usuários aprendem a interagir, por meio de ações participativas, como num jogo. Esse é o princípio que se instala no âmago da linguagem (SANTAELLA; NOTH, 2013, p. 293-294).

⁷³ Referimo-nos muito superficialmente sobre a natureza dos hipertextos, porque nosso objeto de análise não está voltado à essa realidade.

livros didáticos. Para a autora, os discursos que circulam na esfera pedagógica são, constantemente, alvo de fortes mecanismos de controle. Mecanismos esses que se configuram como tentativas de coibir a heterogeneidade e imprevisibilidade do discurso. As propostas de leitura, na escola, podem, portanto, tornar-se, não apenas um instrumento para ensinar a ler, mas também uma forma de exercitar uma única maneira de “ler o mundo”. De fato, a depender de como se aborda um texto — quer seja literário, quer seja de um gênero do cotidiano —, podemos estar ensinando que os textos têm o que, na verdade, não possuem: sentidos definitivos.

Mendonça, Marina (1995) indica que a escola tende a trabalhar a dimensão da compreensão leitora de uma maneira bastante autoritária, sobretudo quando propõe a leitura de textos literários. A autora alicerça suas reflexões, no trabalho de 1995, nos pressupostos da Análise de Discurso Francesa, para construir a noção de “fechamento de sentido”, que pode ser compreendido a partir de dois movimentos:

- a) o de silenciar o que não se diz, descartando seu sentido e instalando o antiimplícito (trata-se do silêncio constitutivo);
- b) o de interditar o dizer (trata-se do silêncio local, cujo exemplo mais visível é a censura)

(MENDONÇA, MARINA, 1995, p. 86)

Segundo a autora, esses dois movimentos não são estanques e devem ser entendidos da seguinte maneira: o *sentido constitutivo* é socio-historicamente definido por meio das formações discursivas, e é implantado pelo dizer possível; enquanto o *silêncio local* é constituído por um dizer possível. Ou em outras palavras

[...] no dizer pedagógico, o dizer *devido* está imbricado ao *possível*, fazendo parecer, por um lado, constitutivo, natural, o que é fruto de censura de sentidos (trata-se de *censura naturalizada*), e, por outro lado, fazendo o natural parecer como não natural, porque é fruto de censura (MENDONÇA, MARINA, 1995, p. 86 – grifos da autora).

A escola, dessa forma, trabalharia com três tipos de silenciamentos nos processos de leitura/atividades de compreensão textual: 1) o esforço de interdição de leituras/experiências dos leitores iniciantes – o que se daria pelo rareamento das oportunidades dos alunos exprimirem sua opinião sobre os textos lidos ou refletir sobre suas experiências; 2) a interpretação a partir de “estruturas clichês”, nas quais o leitor/aluno é levado a considerar as estruturas linguísticas de maneira padronizada em todo e em qualquer texto – por exemplo, o uso da tipologia “descritiva” passa a ter a

mesma finalidade em um romance e em uma reportagem, ou seja, as especificidades dos discursos são apagadas; 3) a legitimação da ideia de que há leitores privilegiados, isto é, há leituras autorizadas, produzidas por leitores que são capazes de propor leituras definitivas dos textos.

Poucos anos depois desse trabalho de Mendonça, Marina (1995), surgem os PCNs, os quais parecem ter inspiração na concepção de compreensão ativa proposta pela ADD. Pelo menos, é essa a impressão que se tem ao ler o seguinte trecho:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificação letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência (BRASIL, 1998, p. 69 – grifos nossos).

Sem dúvida, essa noção de compreensão que subjaz aos PCNs, se seguida “ao pé da letra” resultaria numa “revolução” (na melhor acepção do termo) na prática pedagógica do ensino do português. No entanto, parece que as coisas não se tornaram tão revolucionárias como se poderia supor. Em trabalho de 2006, Marina Mendonça, ao analisar livros didáticos publicados, posteriormente, ao surgimento das três versões dos PCNs (BRASIL, 1997, 1998, 2000) indica que os processos de construção dos discursos autoritários ainda se constituem em atividades de compreensão.

Mendonça, Marina (2006) faz uma retomada das discussões que realizou em 1995, e que citamos acima: o uso das atividades de compreensão em livros didáticos. Contudo, na pesquisa mais recente, ela toma algumas noções advindas da ADD (enunciado concreto, relações dialógicas, compreensão ativa) em convergência com as noções oriundas da Análise de Discurso Francesa (formação discursiva, silenciamento dos sentidos). As conclusões que podemos ter a partir dos dois trabalhos acima citados da autora são bastante preocupantes, pois as atividades do livro didático, ainda, apresentam um substancial nível de condução da compreensão do aluno. Ou nas palavras da própria autora:

Em livros didáticos, frequentemente, a prática da leitura de quaisquer textos segue de perto um conceito de sentido transparente, não com a opacidade própria da heterogeneidade discursiva. Procura-se abolir dos textos sua tendência natural à ambiguidade, ao meio-tom, à relatividade (MARINA MENDONÇA, 2006, p. 245-246).

Essa posição da autora é de grande importância para que se desmitifique que a publicação de documentos parametrizadores, por si só, sejam capazes de mudar a forma de ensino e aprendizagem. Afinal, como apontamos, no capítulo anterior, os próprios documentos apresentam equívocos na transposição didática de determinadas teorias. Assim não causa estranheza que, ainda, perpassasse, nas atividades de compreensão, um cerceamento da voz do aluno. Essa interdição ocorre, dentre outras maneiras, por meio do discurso autoritário. Discurso esse que, no âmbito dos textos da esfera literária, torna-se mais evidente: “É importante destacar que determinados sentidos de textos (principalmente, os sentidos dos textos literários, que têm sua história de leituras mais conhecida) são naturalizados [...]” (MENDONÇA, MARINA, 2006, p. 245). Para a realização da “monoleitura autorizada” (conforme expressão usada pela autora) dos textos literários, a noção de cânone literário é usada como recurso de legitimação, perpetuação de determinadas leituras das obras.

Portanto, na dimensão da prática da leitura escolar, de acordo com Mendonça, Marina (2006), muitas vezes são desenvolvidas atividades que expressam discursos autoritários que são constituídos pela seguinte relação hierárquica, que apresentamos de forma decendente: o autor do livro didático, que assume o papel de dono dos sentidos dos discursos dos textos que constituem o livro; o docente, que age como meropositor de “verdades alheias” ou das “verdades por ele produzidas”; e o aluno, que tem o papel de reprodutor de leituras autorizadas – quer pelo livro didático, quer pelo professor, quer por ambos.

Marcuschi (2008), por sua vez, também, apresenta sua visão da atividade de compreensão no livro didático. Em linhas gerais, o autor aponta que: 1) muitos livros didáticos, sob a finalidade de exercitar a compreensão, requerem que os alunos identifiquem elementos explícitos e transcreva-os; 2) às vezes, há uma mistura entre questões típicas de compreensão com questões que visam a refletir sobre aspectos formais; 3) existem livros didáticos que fazem perguntas de forma genérica ou de ordem subjetiva, que para respondê-las os alunos, necessariamente, não precisariam apoiar no texto que serviu de proposta de leitura; 4) dificilmente, as questões de compreensão conduzem a uma reflexão crítica sobre o texto e, dessa forma, não levam a uma expansão ou construção de sentido sobre o mesmo.

Embora não exista uma fórmula pronta para o trabalho, na sala de aula, com a noção de compreensão, achamos que alguns aspectos indicados por Marcuschi (2008) não podem ser desprezados:

- 1) a noção dos gêneros do discurso é o ponto partida para qualquer construção de sentido de quaisquer textos;
- 2) a motivação que conduz o leitor à leitura de um texto tem possíveis impactos na compreensão;
- 3) as posições socioideológicas diversas dos leitores podem gerar compreensões diversas sobre o mesmo texto;
- 4) um texto pode suscitar compreensões diferentes, mas deve haver uma compatibilidade entre as diferentes compreensões.

Rojo (2004, 2009) traz reflexões bastante pertinentes sobre o percurso que a noção de compreensão passou nos últimos cinquenta anos: indo de uma concepção que estava relacionada com o conceito de decodificação e chegando, mais recentemente, à aceção de apreciação e réplica. Atualmente, temos nas noções de competências e habilidades as maneiras hegemônicas de abordagem da leitura. Essas duas noções são indissociáveis: as habilidades são as capacidades pelas quais as competências podem ser cumpridas – capacidades que não apenas cognitivas, mas também perceptuais, motoras, afetivas, sociais, discursivas e linguísticas.

A partir desses trabalhos de Rojo, construímos o quadro abaixo, que traz categorias que nos servem nas análises do nosso *corpus*.

Quadro 5 – Habilidades envolvidas no ato de leitura.

Habilidades de decodificação	<p>Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação).</p> <p>Dominar as convenções gráficas.</p> <p>Conhecer o alfabeto.</p> <p>Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita.</p> <p>Dominar as relações entre grafemas e fonemas.</p> <p>Saber decodificar palavras e textos escritos.</p> <p>Saber ler reconhecendo globalmente as palavras.</p> <p>Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura.</p>
------------------------------	--

<p>Habilidades de compreensão</p>	<p>Ativação de conhecimentos de mundo: previamente à leitura ou durante o ato de ler, o leitor está constantemente colocando em relação seu conhecimento amplo de mundo com aquele exigido e utilizado pelo autor no texto. Caso esta sincronicidade falhe, haverá uma lacuna de compreensão, que será preenchida por outras estratégias, em geral de caráter inferencial.</p> <p>Antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos: O leitor não aborda o texto como uma folha em branco. A partir da situação de leitura, de suas finalidades, da esfera de comunicação em que ela se dá; do suporte do texto (livro, jornal, revista, out-door etc.); de sua disposição na página; de seu título, de fotos, legendas e ilustrações, o leitor levanta hipóteses tanto sobre o conteúdo como sobre a forma do texto ou da porção seguinte de texto que estará lendo. Esta estratégia opera durante toda a leitura e é também responsável por uma velocidade maior de processamento do texto, pois o leitor não precisará estar preso a cada palavra do texto, podendo antecipar muito de seu conteúdo. Como dizia Frank Smith (1989), trata-se de um “jogo de adivinhação”.</p> <p>Checagem de hipóteses: Ao longo da leitura, no entanto, o leitor estará checando constantemente essas suas hipóteses, isto é, confirmando-as ou desconfirmado-as e, conseqüentemente, buscando novas hipóteses mais adequadas. Se assim não fosse, o leitor iria por um caminho e o texto por outro.</p> <p>Localização e/ou cópia de informações: Em certas práticas de leitura (para estudar, para trabalhar, para buscar informações em enciclopédias, obras de referência, na Internet), o leitor está constantemente buscando e localizando informação relevante, para armazená-la – por meio de cópia, recorte-cole, iluminação ou sublinhado – e, posteriormente, reutilizá-la de maneira reorganizada. É uma estratégia básica de muitas práticas de leitura (mas não de outras, como a leitura de entretenimento ou de fruição), mas também não opera sozinha, sem a contribuição das outras que estamos comentando.</p> <p>Comparação de informações: Ao longo da leitura, o leitor está constantemente comparando informações de várias ordens, advindas do texto, de outros textos, de seu conhecimento de mundo, de maneira a construir os sentidos do texto que está lendo. Para atividades específicas,</p>
-----------------------------------	--

	<p>como as de resumo ou síntese do texto, esta comparação é essencial para medir relevância das informações que deverão ser retidas.</p> <p>Generalização (conclusões gerais sobre fato, fenômeno, situação, problema, etc. após análise de informações pertinentes): Uma das estratégias que mais contribui para a síntese resultante da leitura é a generalização exercida sobre enumerações, redundâncias, repetições, exemplos, explicações etc. Ninguém guarda um texto fielmente na memória. Podemos guardar alguns de seus trechos ou citações que mais nos impressionaram, mas em geral armazenamos informações na forma de generalizações responsáveis, em grande parte, pela síntese.</p> <p>Produção de inferências locais: No caso de uma lacuna de compreensão, provocada por exemplo, por um vocábulo ou uma estrutura desconhecidos, exerceremos estratégias inferenciais, isto é, descobriremos, pelo contexto imediato do texto (a frase, o período, o parágrafo) e pelo significado anteriormente já construído, novo significado para este termo até então desconhecido.</p> <p>Produção de inferências globais: Nem tudo está dito ou posto num texto. O texto tem seus implícitos ou pressupostos que também têm de ser compreendidos numa leitura efetiva. Para fazê-lo, o leitor lança mão, ao mesmo tempo, de certas pistas que o autor deixa no texto, do conjunto da significação já construída e de seus conhecimentos de mundo, inclusive lógicos.</p>
<p>Habilidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto</p>	<p>Recuperação do contexto de produção do texto: Para interpretar um texto discursivamente, é preciso situá-lo: Quem é seu autor? Que posição social ele ocupa? Que ideologias assume e coloca em circulação? Em que situação escreve? Em que veículo ou instituição? Com que finalidade? Quem ele julga que o lerá? Que lugar social e que ideologias ele supõe que este leitor intentado ocupa e assume? Como ele valora seus temas? Positivamente? Negativamente? Que grau de adesão ele intenta? Sem isso, a compreensão de um texto fica num nível de adesão ao conteúdo literal, pouco desejável a uma leitura crítica e cidadã. Sem isso, o leitor não dialoga com o texto, mas fica subordinado a ele.</p> <p>Definição de finalidades e metas da atividade de leitura: Todo o controle do processo de leitura, da ativação de estratégias ou do exercício de capacidades está subordinado às metas ou finalidades de leitura impostas pela situação em que o leitor se encontra. Ler para estudar, trabalhar,</p>

	<p>entreter-se, fruir esteticamente do texto, buscar informação, atualizar-se, orientar-se. Não há leitura, a não ser, por vezes, a leitura escolar, que não seja orientada a uma finalidade da vida.</p> <p>Percepção de relações de intertextualidade (no nível temático): Ler um texto é 1060loca-lo em relação com outros textos já conhecidos, outros textos que estão tramados a este texto, outros textos que poderão dele resultar como réplicas ou respostas. Quando esta relação se estabelece pelos temas ou conteúdos abordados nos diversos textos, chamamos a isso intertextualidade.</p> <p>Percepção de relações de interdiscursividade (no nível discursivo): Perceber um discurso é 1060loca-lo em relação com outros discursos já conhecidos, que estão tramados a este discurso. Quando esta relação se estabelece, então, num dado texto, como por exemplo, nas paródias, nas ironias, nas citações, falamos de interdiscursividade. • Percepção de outras linguagens (imagens, som, imagens em movimento, diagramas, gráficos, mapas etc.) como elementos constitutivos dos sentidos dos textos e não somente da linguagem verbal escrita.</p> <p>Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas: Ao ler, replicamos ou reagimos ao texto constantemente: sentimos prazer, deixamo-nos enlevar e apreciamos o belo na forma da linguagem, ou odiamos e achamos feio o resultado da construção do autor; gostamos ou não gostamos, pelas mais variadas razões. E isso pode, inclusive, interromper a leitura ou levar a muitos outros textos.</p> <p>Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos: Mas também discutimos com o texto: discordamos, concordamos, criticamos suas posições e ideologias. Avaliamos os valores colocados em circulação pelo texto e destes, são especialmente importantes para a cidadania, os valores éticos e políticos. Esta capacidade é que leva a uma réplica crítica a posições assumidas pelo autor no texto.</p>
--	---

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir de ROJO (2004, 2009).

Trazemos essas categorias para o centro de nossas discussões sobre a compreensão na realidade escolar (e, posteriormente, para o cerne de nossas análises), porque elas vão além da mera dimensão inferencial: elas contemplam as habilidades que são mobilizadas numa concepção de leitura discursiva, ou seja, elas indicam como pode ser realizada a compreensão responsiva do leitor. De fato, podemos perceber que, ao contrário da perspectiva sociocognitivista da leitura, a concepção discursiva não concebe

a leitura como, simplesmente, uma prática que tem seu término na realização dos processos inferenciais: as inferências estão a serviço da construção de uma posição axiológica do leitor frente ao texto.

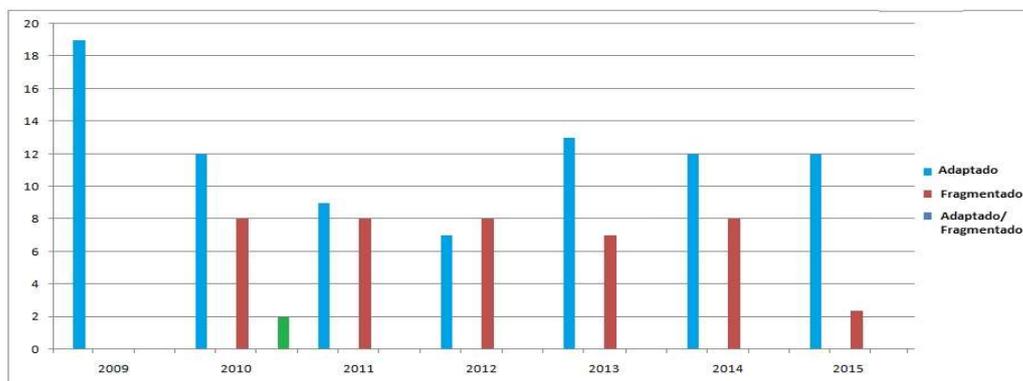
Tais categorias demonstram que as capacidades exegéticas exigidas do leitor não são mais apenas a simples habilidade, por exemplo, para dar sentido a informações implícitas ou pressupostas: a prática de uma leitura proficiente exige que haja, também, a construção de um ponto de vista por parte do leitor em relação ao texto lido, isto é, a leitura deve produzir uma réplica (que pode ser uma completa ou parcial concordância ou discordância em relação a cada ponto de vista de cada texto lido). Nesse sentido, as habilidades elaboradas por Rojo (2004, 2009) são mais adequadas para avaliar uma perspectiva de leitura discursiva do que as competências e habilidades da própria Matriz de Referência do ENEM (BRASIL, 2009). Assim o é, porque as categorias propostas pelo ENEM não permitem que sejam avaliadas as capacidades de apreciação e réplica do leitor. Na verdade, percebemos que tais categorias do ENEM apenas centram-se na avaliação de habilidades inferenciais, o que pensamos é decorrente do fato do exame ser realizado por meio do modelo de múltipla escolha. Afinal, como os milhões de leitores do exame poderiam construir suas réplicas, se “só existe uma compreensão responsiva possível” em cada questão desse exame?

Em suma, podemos finalizar esta seção desta pesquisa, reafirmando o que disse Marcuschi: “Compreender bem um texto não é uma atividade natural nem uma herança genética; nem uma ação individual isolada do meio e da sociedade em que se vive (MARCUSCHI, L., 2008, p. 229-230). E se é em sociedade que se aprende a compreender, a escola tem um papel fundamental nessa prática social.

4.2.1.1 A compreensão em textos adaptados: como fica a relação autor-texto-leitor?

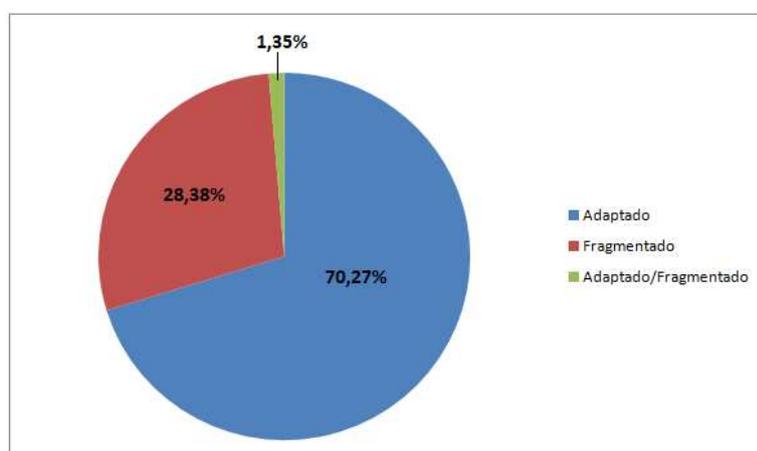
Não poderíamos finalizar nossa discussão sobre a noção sobre compreensão na prática pedagógica, sem abordarmos a questão de textos adaptados, uma vez que parte substancial dos textos que são propostos no ENEM são textos que passaram por um processo de adaptação, conforme pode ser constatado nos gráficos abaixo.

Gráfico 2 – Quantitativo de “alterações de textos”, por categorias qualitativas, das provas de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* do ENEM entre 2009 e 2015⁷⁴.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico 3 – Quantitativo geral, em percentual, das “alterações de textos” das 285 questões das provas de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* entre os anos de 2009 e 2015⁷⁵.



Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir dos gráficos acima, podemos constatar que a adaptação e a fragmentação são uma realidade em cerca de 37,5% a 55% (variação relativa aos anos de 2009 a 2015). Das 285 questões, dos sete anos de provas analisadas, 128 apresentam textos que têm

⁷⁴ O ENEM indica a adaptação e a fragmentação como possíveis processos de transformação do “texto original”. Contudo, como indicamos mais adiante, a fragmentação é um tipo de adaptação. No quadro acima, usamos as categorias, conforme o que é indicado nas provas.

⁷⁵Esses dados compreendem as provas das primeiras aplicações dos anos apontados.

algum tipo de “alteração” frente à autoria do “texto original”. Ou seja, em média, 44,91% das questões não são constituídas por textos que tenham sido produzidos tal como as provas propõem como leitura. Sendo que a forma de alteração mais frequente é a adaptação, que corresponde a 70,27% dos textos alterados. A fragmentação, por sua vez, corresponde a 28,38% das alterações. Ainda, há questões que são constituídas por textos que foram submetidos tanto à fragmentação quanto à adaptação – esse procedimento representa a 1,35% das alterações.

Evidentemente que estabelecer esses números não demonstra qual a natureza de tais adaptações, quais repercussões elas apresentam na construção do processo avaliativo das capacidades leitoras. Se colocamos esses dados acima, foi para evidenciar a dimensão que esse procedimento apresenta nesse exame. Na verdade, apenas, quando das análises do *corpus*, poderemos ter a real clareza das implicações dessas adaptações para a compreensão das questões do ENEM que analisamos. Contudo, antes que isso ocorra, algumas considerações precisam ser realizadas, para que fique claro o que seja, neste trabalho, uma adaptação. Para isso, tomamos o trabalho de Formiga (2009) como parte fundamental de nossa reflexão.

Nosso ponto de partida em relação ao pensamento da autora é a transcrição do seu conceito de adaptação, o qual está sintetizado na citação abaixo:

As variações, os acréscimos, os cortes, as simplificações e as imitações dos mais diferentes textos — desde o mais sagrado, como a Bíblia, até os mais simples e lúdicos contos de fadas — são produções históricas que se evidenciam nos volumes realizados pelos antigos copistas, pelos editores, — autores, ilustrações e demais atores que se integram à produção reescrita (FORMIGA, 2009, p. 70-71).

Contudo, apoiando-se em Manguel, mais precisamente em *A história da leitura*, Formiga (2009) indica que as formas e as funções da adaptação foram mudando. Por exemplo, por volta do século XV, a adaptação, na Europa, era um meio de se manter o controle das interpretações:

O que se pode observar é que no método escolástico a leitura passava por um processo de intermediação. Os textos “originais” eram filtrados através das interpretações feitas por “autoridades reconhecidas” — os comentadores escolásticos, os tradutores, comentaristas, anotadores, glosadores, catalogadores, antologistas, censores, canonistas — que passavam adiante as regras ortodoxas, cuja implicação era a leitura “correta”.

O método, portanto, não permitia que os alunos entrassem em contato direto com “os textos originais”, nem os religiosos nem tampouco os pagãos. As estratégias para evitar que o texto ficasse à mercê das interpretações dos estudantes e fugisse aos preceitos ensinados na escola, como civilidade, moral, etc. talvez justifiquem a necessidade desses intermediários da leitura no século XV na Europa (FORMIGA, 2009, p. 55).

Essa forma de controle das interpretações, também, de acordo com o pensamento da autora, esteve presente, no Brasil, por volta do período colonial, que se deu, especialmente, numa busca por eliminar aspectos escatológicos e antirreligiosos. Essa tarefa cabia, sobretudo, aos jesuítas, que detinham o domínio do processo de escolarização em nosso país. Paulatinamente, no entanto, as adaptações vão ganhando a principal finalidade que, atualmente, possui: simplificar a escrita de um determinado texto para atingir um público não plenamente capacitado para a leitura do texto no “original”. Por exemplo, de acordo com Arroyo (*apud* FORMIGA, 2009), na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, é possível encontrar 22 edições diferentes de *Os lusíadas*, publicadas entre 1856 e 1930.

A autora mostra-se, totalmente, favorável aos processos de adaptação na prática pedagógica, principalmente nos textos da esfera literária. Dentre os motivos apresentados, ela indica que a aprovação governamental:

Embora haja toda uma resistência em relação aos textos adaptados, o fato não impede que esse novo texto se fortaleça como outro suporte para leitura – outras categorias de se ler –, conforme atesta o próprio Estado, que institucionaliza a adaptação de clássicos (FORMIGA, 2009, p. 173)

O custeio da publicação, pelo Programa Nacional do Livro Didático, de obras literárias adaptadas seria, portanto, uma forma de legitimação dos processos de adaptações na prática escolar. Essa argumentação não se sustenta do ponto de vista científico, pois políticas equivocadas dos governos são possíveis, não apenas no que se refere à educação, mas também em relação a outros campos de atuação governamental.

De qualquer forma, achamos importante trazer para nossa pesquisa uma voz de quem assume uma posição contrária à nossa no que se refere ao uso de textos adaptados, pois acreditamos que é do embate de posições axiológicas diferentes que surge o desenvolvimento do conhecimento epistemológico. Nossa contraposição frente à posição assumida pela autora sustenta-se nos próprios fundamentos da noção de linguagem da perspectiva ADD. Como foi mostrado no capítulo 3 deste trabalho, os enunciados

concretos só são passíveis de exauribilidade apenas no plano da materialidade, não na dimensão discursiva. Ora, sendo assim nenhuma leitura é definitiva, sempre é possível fazer-se uma releitura de um texto. No entanto, em certas circunstâncias, quando se faz uma adaptação de um texto, o enunciado resultante não passa de uma mera leitura do ponto de vista do adaptador sobre o “texto original”. Dessa forma, defendemos que não são os textos que têm que se adaptar aos leitores incapazes de os compreender, mas sim os indivíduos que precisam desenvolver as habilidades suficientes para poder construir sentidos para os textos tal como foram construídos. Ademais, as transformações a que um determinado texto pode ser submetido, no processo de adaptação, rompem com a forma composicional, o conteúdo temático e o estilo em que o autor do “texto original” inscreveu seu enunciado, ou seja, as relações dialógicas, que são construídas a partir de um leitor presumido, são substituídas por outras. Aliás, a própria Formiga (2009) faz menção às transformações da relação autor-leitor no processo de adaptação:

As (in)definições para distinguir tradução de tradução adaptada ou, ainda, de adaptação talvez se dê pela dificuldade mesma em separar um procedimento de outro, posto que nesta atividade de reelaboração plural há um “autor” – autor/adaptador –, que tem em vista um leitor para seu texto. O fato também pode justificar as várias nomenclaturas para o que se designa adaptação na história da leitura de nosso país (FORMIGA, 2009, p. 26 – grifos nossos).

Na citação acima, a autora faz referência ao fato de que o adaptador é, também, um autor. Em princípio, concordamos, plenamente, com essa posição, não obstante não aprofundemos essa discussão, porque ela não se insere dentre os escopos deste trabalho.

Críticas sobre o uso dos processos de adaptação, na prática pedagógica, podem ser encontradas, de maneira implícita ou explícita, em algumas pesquisas. Por exemplo, em análise de uma questão do Sistema Brasileiro de Educação Básica, Beth Marcuschi apresenta o seguinte comentário: “há uma evidente dificuldade na identificação do tema dos textos, pois em dois casos pelo menos estamos diante de **fragmentos** de reportagens.” (p. 72 – grifo da autora). Essa dificuldade foi resolvida da seguinte maneira: “*A dificuldade de relacionar os textos pelo tema parece ter sido sentida pelo elaborador do item, que prefere dizer, no enunciado, que os textos “tratam de assuntos da mesma área”*” (BETH, MARCUSCHI, 2006, p. 73 – grifos nossos). A autora indica que a fragmentação de um texto pode acarretar na dificuldade de identificação de um tema de um texto, bem como explicita que o elaborador da referida questão, ao construir a questão de múltipla

escolha, “deu um jeito” de impor seu ponto de vista no enunciado da questão. Ou seja, na situação exposta acima, a fragmentação levou, em uma última instância, que o elaborador exerce um discurso autoritário para construir a proposta de leitura. Ou seja, o elaborador fez uso de um discurso autoritário para impor um ponto de vista sobre o texto.⁷⁶

Outra pesquisa que apresenta crítica quanto ao uso das adaptações em propostas de leitura que constituem uma avaliação em larga escala é a de Alencar, que tem o seguinte pensamento sobre as propostas de leitura do ENEM:

Vale ressaltar que o que se entende por contextualização no ENEM nem sempre condiz à ideia de um texto completo, seja ele: poema, tirinha, carta, notícia, crônica e clássicos, entre outros, que não vêm, na maioria das vezes, expostas na íntegra. Para cada questão, elege-se um determinado trecho de texto e a partir dele uma determinada situação-problema é abordada, sem que necessariamente essa situação-problema esteja diretamente relacionada à compreensão da macroestrutura do texto. (ALENCAR, 2009, p. 88).

Juntamo-nos às críticas dos dois autores acima citados, embora ainda não tenhamos a clareza sobre a real natureza dessas adaptações no ENEM frente aos objetivos dessa pesquisa. No entanto, desde o início desta pesquisa, trabalhamos com duas hipóteses principais em relação à adaptação no exame em discussão: 1) otimização do espaço da prova, uma vez que o exame faz uma clara opção por trabalhar com um grande número de textos em cada edição, o que não permite que os textos sejam utilizados em sua integralidade; 2) para simplificar os textos e, por conseguinte, permitir que os candidatos pudessem os ler com mais rapidez as dezenas de textos que compõem cada prova.

⁷⁶ Esse exemplo que usamos de crítica aos processos de adaptação ganha mais relevância quando da realização de nossas análises, uma vez que nossos procedimentos analíticos ressoam o que já apontado por Beth Marchuschi.

5 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Um texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, fazendo dado texto comungar no diálogo⁷⁷.

Mikhail Bakhtin

5.1 Da metodologia

Ter como pressuposto teórico as noções da ADD é, antes de qualquer coisa, ter como princípio norteador o ensinamento fundamental que Bakhtin estabeleceu em *O texto na linguística, na filosofia e em outras ciências humanas: um experimento de análise filosófica*:

O texto (escrito ou oral) enquanto dado primário de todas essas disciplinas [Linguística, Filologia e Crítica Literária] do pensamento filológico-humanista em geral (inclusive do pensamento teológico e filosófico em sua fonte). O Texto é a *realidade imediata* (realidade do pensamento e das vivências), a única fonte de onde podem provir essas disciplinas e esse pensamento. Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento. O texto “subentendido”. Se concebe o texto no sentido amplo como qualquer conjunto coerente de signos, a ciência das artes (a musicologia, a teoria e a história das artes plásticas) opera com textos (obras de arte). São pensamentos sobre pensamentos, vivência das vivências, palavras sobre palavras, textos sobre textos. Nisto reside a diferença essencial entre as nossas disciplinas (humanas) e naturais (sobre a natureza), embora aqui não haja fronteiras absolutas, impenetráveis (BAKHTIN, 2016b, p. 71-72).

Podemos perceber que há uma inconclusibilidade na distinção em que o autor faz entre as ciências humanas e as ciências exatas, pois, ao final do pensamento, ele diz: [...] embora aqui não haja fronteiras absolutas, impenetráveis”. Quando se imaginava que o autor ergueria um limite intransponível entre as duas formas de fazer ciência, ele deixa uma possibilidade de intersecção. Assim, o autor está sendo coerente com todo o conjunto de suas noções, que se pautam no “diálogo”.

Portanto, a metodologia a ser seguida, ao utilizar-se dos pressupostos teóricos da ADD, é, justamente, o método do respeito às características desse objeto de pesquisa

⁷⁷ Esta epígrafe é constituída por um trecho retirado de *Por uma metodologia das ciências humanas* (2017, p. 67).

“falante”. Ou seja, “cada texto diz coisas diferentes” e, dessa forma, os modos de abordar metodologicamente cada texto são variáveis. Não há um método definitivo de análise para todo e qualquer texto na teoria dialógica. Contudo, podemos dizer que, de maneira geral, as análises na dimensão dialógica perpassam o que Brait expressa no seguinte pensamento:

O trabalho metodológico, analítico e interpretativo com textos/discursos se dá, sempre, esmiuçando campos semânticos, micro e macroorganizações sintáticas, marcas e articulações enunciativas que caracterizam o(s) discurso(s) em foco e indicam sua heterogeneidade constitutiva, o gênero a que pertencem e os gêneros que nele se articulam, a tradição das atividades em que se inserem, o inusitado de sua forma de ser discursivamente, sua participação ativa nas esferas de produção, circulação e recepção que lhes conferem existência, *status* e efetiva atuação (BRAIT, 2004, p. 19).

Dessa forma, nossas análises estão voltadas para o que, em última instância, preceitua Brait: a identificação das relações dialógicas. Então, buscamos, através das etapas procedimentais que elaboramos, identificar as formas linguístico-discursivas e histórico-sociais que são específicas aos enunciados que circulam no contexto do ENEM.

5.2 A relação entre as partes constitutivas do ENEM e a elaboração das etapas procedimentais

Os textos são, segundo o *Exame Nacional do Ensino Médio: fundamentação teórico-metodológica* (BRASIL, 2005), mais do que meras propostas de leitura, constituem-se a própria essência do exame:

O Enem assume a leitura e as leituras como pressuposto inicial e sinaliza para o trabalho sistemático com essa arquivcompetência para o desenvolvimento das competências e habilidades representadas como necessárias ao final da educação básica. A avaliação da leitura está presente em toda sua plenitude seja na prova de múltipla escolha seja na produção do texto escrito. A leitura resume no Enem os pressupostos da área Linguagens e Códigos (BRASIL, 2005, p. 59).

Tal perspectiva da leitura tem como base a noção de situação-problema, a qual pode ser entendida como o enfrentamento de um problema que precisa ser resolvido, isto é, as questões do ENEM buscam refletir o fato de que é por meio de discursos que os

problemas apresentam-se aos sujeitos e, da mesma forma, é por intermédio dos discursos que as soluções são alcançadas. Ainda de acordo com o documento que fundamenta o exame, uma situação-problema deve ser entendida da seguinte maneira:

Pode interpretar uma situação-problema, como a investigamos no Enem, como um problema de coerência. Ou seja, o enunciado cria um problema, uma lacuna, rompe um equilíbrio, pede comparações, etc. Coerência, no sentido, de que a alternativa escolhida seja consistente com o que foi proposto no enunciado. Coerência, no sentido, de que se a alternativa escolhida não for a melhor, entre as indicadas, cria-se uma inconsistência entre o que o aluno escolheu e o que o problema colocou como questão (BRASIL, 2005, p. 35).

Assim, temos, de acordo com o que é exposto acima, o esclarecimento de que as situações-problemas são elaboradas com vistas a permitir que a alternativa correta seja a indicação de que o aluno é capaz de mobilizar as competências e habilidades adequadas para resolver o problema proposto. Devemos atentar para o fato de que, como se trata de questões de múltipla escolha, não há a possibilidade de que mais de uma alternativa possa corresponder a regulação⁷⁸ para uma perturbação⁷⁹. Os textos, que, repetimos, são a base das provas de todas as áreas do exame, são tomados de tal maneira que possibilitem apenas a construção de uma perturbação e de uma regulação.

Decorrente desse fato, a quantidade de textos, nesse exame, é muito significativa. E a variedade de gêneros do discurso, também. Defrontamo-nos com a necessidade de elaboração de um critério (ou critérios) da seleção das propostas de leitura a serem analisadas, a qual levasse em consideração a diversidade dos gêneros que compõe o exame. Dentro do marco temporal que já tínhamos traçado para a escolha das edições do ENEM a serem analisadas (que já foi explicitado e justificado na *Introdução*), optamos

⁷⁸ De acordo com o documento que rege o ENEM, a noção de *regulação* deve ser tomada na seguinte acepção: “Regulação refere-se ao trabalho do sujeito em face de uma perturbação no contexto das interações provocadas pela situação-problema, como formuladas. Regulação é o que fazemos para recuperar o equilíbrio rompido pela pergunta ou problema proposto. Regulação expressa formas de compensarmos uma perturbação. Escolher, pelo trabalho da reflexão e da tomada de decisão, a melhor alternativa para uma questão significa realizar uma compensação perfeita, pois recupera o ciclo rompido pela perturbação provocada pela questão (BRASIL, 2005, p. 34).

⁷⁹ A *perturbação*, por sua vez, deve ser entendida como: “Uma perturbação expressa o fato de que uma alteração foi assimilada como um problema, pois, caso contrário, seria suficiente dar a resposta. Dessa forma, se alguém me faz uma pergunta e eu sei a resposta e quero fornecê-la a quem me perguntou, então é uma alteração que propõe um mínimo de perturbação, pois implica o trabalho de buscar soluções, correr riscos, etc. [...] A perturbação produz um desequilíbrio, rompe com a harmonia do que o sujeito sabia ou pensava sobre um determinado assunto (BRASIL, 2005, p. 33).

por escolher os gêneros mais recorrentes. Para isso, tomamos como base os dados apresentados na tabela abaixo.

Tabela 2 – Gêneros e domínios discursivos apresentados nas provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM entre 2009 e 2015⁸⁰.

Domínios discursivos	Gêneros do discurso	2009	2010/1	2010/2	2011	2012	2013	2014	2015/1	2015/2	Total
Instrucional	Artigo científico		1				5	2	6	5	20
	Verbetes		1	1				1		2	5
	Biografia		1		1				1		3
	Ensaio				1		1	5	3	1	11
	Orientação curricular				1						1
	Gráfico						1			1	2
	Manual didático								1		1
	Comentário									1	1
	Palestra									1	1
	Redação escolar							1			1
Jornalístico	Notícia		1	2	1			1		1	6
	Resenha	1		1							2
	Reportagem	1	3	2	1	1	2	4	2	3	19
	Charge		1		1		2	2		2	8
	Artigo		1	3	1	2	4			1	12

⁸⁰O domínio discursivo *instrucional*, na tabela acima, foi configurado por Santos e Nascimento (2017), como um domínio que engloba todos os gêneros do discurso que têm, pretensamente, a função didático-pedagógica. No entanto, discordamos de alguns gêneros que estão incluídos nesse domínio: biografia e comentário. Na verdade, discordamos de várias categorizações elaboradas pelos autores (por exemplo, o que dizer do *domínio interpessoal*? – por acaso, todos os gêneros não são direcionados ao “outro”?). Contudo, como não há nada que desabone os dados que os autores apresentam sobre a recorrência dos gêneros dos discursos no período entre 2009 e 2015, decidimos usar os números indicados na tabela acima como base de nossa decisão sobre os gêneros que deveriam compor as questões a serem analisadas.

	Editorial		1					1			2
	Carta do leitor				2	1	1				4
	Entrevista					1					1
Jurídico	Lei						1				1
Comercial				1							1
Publicitário	Anúncio	2	1		2	1		1	1	1	1
	Propaganda institucional	3		4	2	1	1	3	2	3	19
Lazer	Quadrinho	3		2		2	2			1	10
	Teste	1									1
	Horóscopo		1								1
	Anedota				1		1			1	3
Interpessoal	Relato								1	1	2
	Relatório								1		1
	Carta		1				1				2
Ficcional	Poema	4	1	5	4	8	7	5	6	4	44
	Conto	1	2			3	1		2	3	12
	Letra de Música	1	1	1	3	1	1		3		11
	Romance		3	2	2	1	2	4	1	3	18
	Canção folclórica	1									1
	Crônica	1	1		1	3	1	4		1	12
	Novela	1									1
	Memórias			1		1					2
	Peça teatral			1		1					2

Total por edição		20	22	25	24	26	26	36	34	30	37
------------------	--	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

Fonte: Reprodução da tabela que há em Santos e Nascimento (2017).

Segundo podemos perceber nos dados apresentados na tabela acima, há gêneros muito frequentes em detrimento de outros que pouco aparecem (alguns apareceram uma única vez) ao longo dos anos que estamos analisando. Posto isso, nossa escolha recaiu sobre os seguintes gêneros: *artigo científico*, *quadrinhos*, *poema*, *letra de canção* e *conto*.

A escolha dos gêneros que fizemos não pôde, no entanto, obedecer a um parâmetro de seleção equânime entre as edições das provas. Ao contrário do que esperávamos, nem todos os textos que servem como base para leitura tinham seus originais disponíveis na fonte indicada pelo exame (houve, por exemplo, artigos de divulgações científicas que não estavam mais disponíveis nos sites indicados na prova – isso ocorre porque a contemporaneidade entre a prova e o texto usado não é um critério na elaboração da prova). Também, nem todas as provas contemplavam questões que abordassem o tema dos textos que foram selecionados (como vimos na Tabela 1, recorrentemente, os aspectos definidores da relativa estabilidade do gênero são usados, no ENEM, de maneira dissociada). Dessa forma, fomos obrigados a fazer uma seleção desigual entre as questões que compõem as provas, mas não aleatória. Ou seja, obedecemos aos seguintes critérios: 1) determinamos as edições ; 2) tomamos o trabalho de Santos e Nascimento (2017) para identificarmos os gêneros mais recorrentes nas edições selecionadas; 3) optamos por escolher dois exemplos de cada gênero, porque nenhuma análise pode ser realizada a partir de um único exemplo, pois nenhum texto pode servir como modelo de um gênero; 4) buscamos selecionar tanto questões que tinham textos adaptados como proposta de leitura quanto questões que eram constituídas por “textos originais”.

Posteriormente, voltamo-nos para os enunciados das questões, em busca de um método de abordagem dessa parte constitutiva do exame. A partir da leitura do documento que fundamenta o exame (BRASIL, 2005), tomamos conhecimento dos parâmetros para a elaboração dos enunciados, a saber: 1) ter um único problema em cada questão; 2) possuir apenas informações necessárias para a solução do problema, não havendo informações supérfluas; 3) conter uma relação adequada entre o que é requerido e a dificuldade pretendida; 4) apresentar a adequação entre o tempo da prova e a solução da situação-problema; 5) ter uma relação apropriada entre o enunciado e a quantidade de

tarefas exigidas para a escolha da alternativa; 6) não possuir afirmações preconceituosas; 7) incluir, quando possível, os elementos que se repetem nas alternativas para tornar mais evidente o elemento variante. Nossa análise, portanto, busca descrever como esses critérios que o exame diz seguir “materializam-se” nas especificidades que cada questão apresenta.

Por fim, por meio, ainda do documento que estabelece os pressupostos teórico-metodológicos do exame (BRASIL, 2005), buscamos os critérios de elaboração dos itens, o que resultou no seguinte descoberta: 1) o item correto tem que ser indiscutivelmente a única possibilidade de resposta; 2) os itens incorretos são hipóteses possíveis de solução do problema, mas apenas o item correto efetivamente seria a solução; 3) a análise dos itens deve demandar um tempo adequado em relação à prova como um todo; 4) a obediência a uma ordem crescente ou decrescente deve existir nos itens, se existirem valores numéricos; 5) a necessidade de homogeneidade de conteúdo (integrando uma mesma família de fatos e ideias) e de forma deve perpassar todos os itens; 6) os itens devem ser independentes, não deve haver, assim, subentendidos ou referências aos itens anteriores; 7) a ocorrência de “pistas” para solução do problema deve ser evitada, bem como as “pegadinhas” (que induzam o candidato ao erro) ou afirmações “verdadeira-falso” independentes; 8) a escolha da alternativa verdadeira tem que, necessariamente, ser resultante de uma relação que o participante estabeleceu entre o enunciado e o texto.

Assim, a partir dessas características linguístico-discursivas do exame, elaboramos os procedimentos de análise.

5.3 Procedimentos de análise

5.3.1 A noção de gêneros do discurso como “macrocategoria” de análise

No desenvolvimento de reflexões sobre a construção de sentido, Marcuschi diz que: “Também há esquemas maiores que os conceituais, tal como os *gêneros textuais* que operam como formas discursivas de enquadre poderoso para guiar o sentido.” (2008, p. 220)”. Sobral (2009) expressa um pensamento semelhante ao de Marcuschi, quando afirma que não se interpreta o mundo para depois se escolher um gênero, um discurso. Segundo o autor, só se consegue ver o mundo com os “olhos dos gêneros”, e dos discursos vinculados a ele.

Portanto, partimos da noção de gênero para realizar nossas análises. Primeiramente, como já esclarecemos no capítulo 2, abordamos o ENEM como um gênero do discurso, o que acarreta, em termos de metodologia analítica, que os aspectos que o constituem devem ser vistos como elementos voltados para o cumprimento de um projeto discursivo. Projeto discursivo esse que tem como finalidade avaliar os candidatos que se submetem a tal exame. Assim, o ENEM é um exemplo de um gênero que faz parte de uma realidade sociodiscursiva específica, e como tal deve ser compreendido.

Esse exame tem uma autorregulação que é estabelecida pela Matriz de Referência (anexo 1). Podemos tomar esse documento como um tipo de acordo que é, previamente, realizado entre os dois lados do processo sociodiscursivo: os candidatos e os organizadores. De fato, os candidatos, quando se inscrevem no ENEM, sabem que serão avaliados a partir daquela matriz. Ou seja, as regras pelas quais a interlocução se dará já são conhecidas. Contudo, dentro desse processo avaliativo, nem tudo é conhecido: os textos a serem escolhidos funcionam sempre como um elemento inesperado do diálogo, isto é, a voz do elaborador, a cada edição do exame, expressa-se por meio de novos dizeres, novos gêneros (ou por outras versões do mesmo gênero), que são formas renovadas de exigir comprovações das mesmas 30 habilidades indicadas na Matriz de Referência.

Posto isso, temos os gêneros do discurso como macrocategoria de análise, pois é a partir dessa noção que se pode compreender como o *gênero exame* ENEM utiliza outros gêneros para que se cumpra seu projeto discursivo.

5.3.2 Etapas procedimentais

Decorrente de uma análise preliminar das questões de 2009 a 2015 do ENEM, conforme apontamos, no quarto capítulo, há uma variação entre 37,5 % a 55% de propostas de leitura adaptadas – o que impacta num dos pressupostos básicos para uma atividade de leitura numa perspectiva dos letramentos: haver uma prática de leitura, no ensino e aprendizagem da linguagem, que obedeça, o máximo possível, aos modos extraescolares de leitura (KLEIMAN, 2008, ROJO, 2009). Na prática cotidiana, por exemplo, um artigo de divulgação científica, a letra de uma canção ou um poema, geralmente, são lidos tal como foi produzido por seu autor, sem necessariamente, antes de nossa leitura, qualquer pessoa faça modificações em sua forma composicional, no

conteúdo temático ou estilo. A adaptação, dessa forma, pode impactar em um dos conhecimentos prévios que devem ser mobilizados no processo de leitura, as marcas do gênero e/ou de autoria.

Portanto, resultante dessa substancial quantidade de adaptações, decidimos que parte de nossas análises seriam feitas em relação às propostas que eram formadas por textos adaptados. Essa decisão tinha como finalidade ter uma visão mais ampla sobre a concepção de compreensão que subjaz ao ENEM. Dessa forma, optamos por usar textos adaptados em que houvesse a possibilidade de encontrar o “original”, pois defendemos que a forma como um texto é adaptado pode representar a concepção de leitura que perpassa uma determinada proposta de avaliação.

No caso dos textos que não eram adaptados, podemos ir diretamente à análise da retomada que o enunciado da questão faz do texto base. Esse procedimento apoia-se, estritamente, nas categorias elaboradas por Cunha (1992), as quais descrevemos no quarto capítulo. Assim, buscamos descrever se o elaborador condensa, expande, reacentua e/ou antifigura os temas que são apresentados nos textos propostos como leitura. Aliás, salientamos que não apenas na análise da retomada que o elaborador faz do texto base na elaboração da questão, aplicamos esse procedimento, mas também no próprio processo de adaptação (logicamente, quando o texto foi submetido à adaptação).

Um segundo procedimento analítico constitui-se na aplicação das categorias de leitura elaborada por Rojo (2004, 2009), a partir do qual, buscamos determinar em que habilidades o ENEM avalia o candidato-leitor. Nessa parte da análise, relacionamos as categorias propostas pela autora e as habilidades que o próprio ENEM propõe como meio de avaliação.

Para finalizar, analisamos o “item certo”, cotejando-o com as demais partes da questão. Buscamos, nessa parte dos procedimentos analíticos, desvendar como se chega a uma determinada posição sobre o sentido do texto – sempre, tendo como horizonte de nossas análises o que o documento de fundamentação teórico-metodológica (BRASIL, 2005) aponta como método de construção dessa parte da questão.

6 ANÁLISES DO *CORPUS*

Entender é a prova do erro.

*Clarice Lispector*⁸¹

Neste capítulo, buscamos mobilizar, nos procedimentos analíticos, todos os pressupostos teóricos que foram delineados nos capítulos anteriores. Antes, no entanto, que iniciemos a análise propriamente dita, um ponto precisa ser esclarecido: tomamos como objeto de análise as questões do ENEM em que o gênero esteja nominado ou não enunciado da questão. Não obstante acharmos que a indicação do gênero, numa questão de uma prova, seja fator fundamental para acionar conhecimentos sociocognitivos para a construção de sentido por parte do leitor-estudante, estamos, de antemão, trabalhando com a possibilidade de que o elaborador do ENEM, possivelmente, busque, em certas circunstâncias, não indicar os gêneros das propostas de leitura, por querer avaliar a capacidade do leitor-candidato de (re)conhecê-los.

6.1 Parâmetros para as análises das questões que envolvem artigo de divulgação científica

Para começo de nossas reflexões sobre os artigos de divulgação científica, consideramos interessante levar em conta o que diz Charaudeau (2013) sobre o discurso midiático⁸²:

Por trás do discurso midiático, não há um espaço social mascarado, deformado ou parcelado por esse discurso. O espaço social é uma realidade empírica compósita, não homogênea, que depende, para sua significação, do olhar sobre ele pelos diferentes atores sociais, através dos discursos que produzem para tentar torná-lo ininteligível. Mortos são mortos, mas para que signifiquem “genocídio”, “purificação étnica”, “solução final”, “vítimas do destino”, é preciso que se insiram em discursos de inteligibilidade do mundo que apontam para sistemas de valores que caracterizam os grupos sociais. Ou seja, para que o acontecimento exista é necessário *nomeá-lo*. O acontecimento não significa em si. O acontecimento só significa enquanto acontecimento em seu discurso. O acontecimento significado nasce num processo evenemencial que [...] se constrói ao término de uma mimese tripla. É daí que nasce o que se convencionou chamar “notícia” (CHARAUDEAU, 2013, p. 131-132 – grifo do autor).

⁸¹ Esta epígrafe constitui-se de um trecho retirado do conto *Ovo e a galinha*.

⁸² Há, de acordo com Grillo (2013), três esferas de circulação dos discursos de divulgação científica: a esfera científica, a educacional e a midiática. Os exemplos que tomamos para análise são do campo midiático (jornalístico). Por isso, fazemos referência ao discurso da mídia.

Dessa forma, o discurso midiático deve ser entendido como uma forma de refração dos acontecimentos, e não como um simples reflexo dos acontecimentos. Ou seja, o acontecimento “é proveniente [...] de um dizer que não é um simples recurso para descrever o mundo (a fala do apresentador, do jornalista ou da testemunha), mas uma construção com fins de revelação de uma determinada verdade sobre o mundo” (CHARAUDEAU, 2013, p. 189). Assim sendo, os artigos de divulgação científica devem, e são tomados, nesta pesquisa, como um instrumento de construção de um determinado ponto de vista sobre a realidade histórica.

Segundo Rojo (2008), os artigos de divulgação científica que circulam atualmente estão ligados a uma tradição que remonta ao século XVIII, com a *Enciclopédia*, dos franceses Diderot e d’Alembert. Esses textos buscam divulgar, para além do ambiente escolar, para o “homem do mundo”, as descobertas científicas.

Por sua vez, Grillo (2013) aponta o trabalho *A encenação da comunicação no discurso de divulgação científica*, de Authier-Revuz, como pioneiro na abordagem linguística dos discursos de divulgação científica. Ainda de acordo com Grillo, a pesquisadora francesa indica que os textos de divulgação científica funcionam como uma “operação de tradução” do discurso científico. Essa “tradução” teria três aspectos bastante característicos: 1) trazem as marcas da interlocução que são ensejadas pelo texto científico, bem como as marcas da interlocução que são estabelecidas entre o artigo de divulgação científica e seu público alvo; 2) transpõem o discurso primordialmente científico para um discurso mais próximo do cotidiano — o que acarreta numa justaposição dos discursos; 3) há um recurso frequente à metalinguagem, para que sejam estabelecidas as diferenças semânticas de determinadas palavras (que aparecem entre aspas ou itálico) quando são usadas pela ciência ou no uso cotidiano.

Embora louve o pioneirismo das discussões de Authier-Revuz sobre o discurso de divulgação científica, Grillo (2013) tem uma posição diferente da autora francesa, pois, para a autora brasileira, o discurso de divulgação científica não é uma “tradução”, mas uma modalidade particular de relação dialógica:

A metalinguística permitiu-nos descrever e interpretar a divulgação científica como uma modalidade particular de relação dialógica — entendida na acepção bakhtiniana enquanto uma relação axiológica-semântica entre a esfera científica e outras esferas da atividade humana, aí incluídos os níveis superiores da ideologia do cotidiano, cuja materialidade são os enunciados de gêneros variados (reportagem, artigo, editorial, livro, romance, exposição, etc). Nesse diálogo o autor

divulgador assume a posição de mediador competente entre os saberes científicos e a consideração do “fundo aperceptível de compreensão responsiva” de seu destinatário, constituído por aquilo que o divulgador presume que ele domina e, acima de tudo, não domina. Não se trata, portanto, nem de um gênero nem de uma esfera, mas de relações dialógicas da esfera científica com outras esferas da atividade humana ou da cultura. A divulgação científica particulariza-se, portanto, pela exteriorização da ciência e da tecnologia para fora de sua esfera de produção, com a finalidade de criar uma cultura científica no destinatário, ou seja, o seu traço definidor comum encontra-se no que chamaremos de exteriorização da ciência nas instâncias de circulação e de recepção (GRILLO, 2013, p. 88-89).

A divulgação de conhecimentos científicos não é, portanto, para Grillo, uma mera “tradução” de termos científicos em uma língua mais próxima do público ordinário, e da coexistência de um amálgama dessas duas variantes sociolinguísticas nos textos de divulgação. Os discursos de divulgação científica seriam resultantes de uma relação de diferentes esferas de produção de saberes, a partir dos quais se “permite não só o aumento do estado de conhecimentos do destinatário presumido, como submete os saberes científicos e tecnológicos a uma avaliação crítica viva” (GRILLO, 2013, p. 89).

Quanto às formas de composição, esses discursos variam de acordo com a esfera de circulação. No caso específico do campo midiático, eles são multissemióticos:

[...] os recursos visuais são a forma de diagramação na página — texto cheio ou texto em coluna —; a presença de boxes, legendas, e destaques de ilustrações e de diferentes tipos (paratextos). Os recursos verbais são o texto e suas subdivisões — título, introdução, (olho), texto propriamente dito, subtítulos, textos dos boxes e das legendas (ROJO, 2008, p. 595).

Em relação aos assuntos, os gêneros que compõem os discursos de divulgação científica apresentam uma grande variedade, tomados a partir de determinado ponto de vista do jornalista que escreve a matéria, mas que, também, ecoa a voz do órgão de imprensa no qual o texto é veiculado. No tocante ao estilo, além das características advindas do próprio gênero em que o discurso é constituído, há as especificidades estilísticas que são determinadas pelo “leitor modelo” a que se destina.

6.1.1 Primeira análise de uma questão que envolve artigo de divulgação científica

Figura 1 – Questão do ENEM 2010

Questão 103

Transtorno do comer compulsivo

O transtorno do comer compulsivo vem sendo reconhecido, nos últimos anos, como uma síndrome caracterizada por episódios de ingestão exagerada e compulsiva de alimentos, porém, diferentemente da bulimia nervosa, essas pessoas não tentam evitar ganho de peso com os métodos compensatórios. Os episódios vêm acompanhados de uma sensação de falta de controle sobre o ato de comer, sentimentos de culpa e de vergonha.

Muitas pessoas com essa síndrome são obesas, apresentando uma história de variação de peso, pois a comida é usada para lidar com problemas psicológicos. O transtorno do comer compulsivo é encontrado em cerca de 2% da população em geral, mais frequentemente acometendo mulheres entre 20 e 30 anos de idade. Pesquisas demonstram que 30% das pessoas que procuram tratamento para obesidade ou para perda de peso são portadoras de transtorno do comer compulsivo.

Disponível em: <http://www.abcdasaude.com.br>. Acesso em: 1 maio 2009 (adaptado).

Considerando as ideias desenvolvidas pelo autor, conclui-se que o texto tem a finalidade de

- A descrever e fornecer orientações sobre a síndrome da compulsão alimentícia.
- B narrar a vida das pessoas que têm o transtorno do comer compulsivo.
- C aconselhar as pessoas obesas a perder peso com métodos simples.
- D expor de forma geral o transtorno compulsivo por alimentação.
- E encaminhar as pessoas para a mudança de hábitos alimentícios.

Fonte: Brasil (2010).

A questão acima tem como texto base um artigo de divulgação científica. Ou pelo menos, era um artigo de divulgação científica em sua “forma original” (anexo 2). Na forma composicional que apresenta acima, não é possível dizer exatamente em que gênero o discurso está. Não à toa, o elaborador da questão usa a denominação “texto”, em vez de especificar o gênero da proposta de leitura.

As adaptações realizadas no texto são tão grandes que desaparecem, por completo, as marcas que a Dra. Ana Luíza Galvão deu ao texto que ela produziu para ser divulgado no *Portal ABC da Saúde*. Aliás, a própria transposição que se faz da realidade digital para o impresso provoca uma ruptura enorme entre as duas produções textuais (no hipertexto, há uma série de elementos que não podem ser transpostos para a realidade impressa). A abordagem que se faz do hipertexto, pelo elaborador da questão, deixa transparecer que subjaz uma concepção de que a representação de um discurso alheio é, meramente, um reproduzir de palavras. No entanto, reproduzir dois parágrafos de um texto que é composto por uma estrutura que envolve vários tópicos do tema abordado (o texto da

autora não quer apenas definir a doença em questão), sem dúvida, é romper todos os processos de autoria que foi realizado no “texto original”.

A forma composicional do artigo de divulgação científica da Dra. Ana Galvão estrutura-se na forma de perguntas e respostas: a autora faz uma pergunta e responde-a, o que é uma forma de buscar dar ao texto um caráter mais didático. Há, inequivocamente, por parte da médica, uma busca por dar um tom de diálogo ao texto. Outro aspecto que faz parte do “texto original”, e que é suprimido, são as cores. As cores que perpassam o “texto original” (inclusive, a parte verbal) não foram usadas de maneira aleatória, elas contribuem para possíveis construções de sentido: o verde esmeralda, que, historicamente, é a cor símbolo da medicina e das demais profissões relacionadas à saúde, está presente em várias partes do texto; assim como o vermelho, que, dentre outras simbologias, está relacionada à cor sanguínea, à representação da vida. Na proposta de leitura do ENEM está tudo em preto.

O processo de adaptação que foi realizado para a construção dessa proposta de leitura deu-se por meio da **condensação**. Ou seja, no ato de condensar as informações do “texto original”, o elaborador seleciona o que ele acha mais relevante para seu propósito discursivo. No entanto, ao buscar o cumprimento de seu propósito, o elaborador desconstrói o propósito discursivo da médica que escreveu o artigo, pois o artigo escrito por ela não objetivava apenas expor o que era o “transtorno do comer compulsivo”, mas também indicar quais os sintomas dessa doença, quais complicações estão relacionadas com o aumento da ingestão calórica, bem como esclarecer quais são as causas dessa doença e quais suas formas de tratamento. Entretanto, o texto que se tornou uma proposta de leitura do ENEM, basicamente, retoma, quase literalmente (é suprimida uma expressão que há no primeiro parágrafo: “Anteriormente conhecido como binge, o transtorno...”), os dois primeiros parágrafos do texto da médica, que têm por finalidade definir o que seja o transtorno em discussão.

Quanto ao enunciado da questão, podemos dizer que ele é elaborado de uma forma inusitada, porque pergunta sobre as ideias desenvolvidas pelo autor. Que autor? Depois de um processo de adaptação tão significativo, usar a noção de autoria, parece-nos descabido. Ademais, a marca do feminino se fazia necessária, uma vez que quem escreveu o artigo foi Ana Luiza Galvão – menos *sui generis*, teria sido se a pergunta fosse formulada da seguinte forma: “Considerando as ideias que são apresentadas no texto...”.

A questão busca que o candidato-leitor do exame expresse sua capacidade de fazer inferências globais sobre o texto – de acordo com as categorias contidas no Quadro 5. Essa inferência está, fortemente, atrelada à avaliação do conhecimento sobre as tipologias textuais, pois três dos itens das questões são iniciados por “descrever”, “narrar”, “expor”. Claramente, o elaborador pretende identificar se o estudante é capaz de relacionar o plano discursivo com a dimensão lógico-semântica, mais especificamente as tipologias. Caso o candidato soubesse que a tipologia expositiva é usada para a produção de textos que têm a finalidade de apresentar diferentes formas de saberes, ele já tenderia a marcar a “alternativa correta”.

Tomando as competências e habilidades relacionadas constitutivas da Matriz de Referência, essa questão busca avaliar, provavelmente, a competência da área 6 (“Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.”), privilegiando a H18 (“Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.”).

A partir da adaptação que foi realizada, na qual há a supressão de várias partes do texto, não há dúvidas de que a finalidade torna-se “expor de forma geral o transtorno compulsivo por alimentação”. No entanto, defendemos que, numa prática de leitura extraescolar, dificilmente, a tipologia textual adquiriria a relevância que há na “resposta correta”. Provavelmente, uma proposta de leitura que estivesse sob a forma de uma questão discursiva, as estratégias metacognitivas que regeriam a leitura poderiam construir hipóteses que não versassem sobre a importância da diferença entre narrar, descrever, expor, argumentar ou relatar. Por exemplo, se um leitor expressar que a finalidade do texto é “alertar as pessoas para a importância de tratar o transtorno do comer compulsivo” estaria construindo uma hipótese de sentido incoerente? Acreditamos que não. Ou seja, usar o termo “alertar” (que não faz parte de nenhuma classificação de tipologia textual de que temos conhecimento) ou “expor” não é a centralidade da leitura extraescolar. Apenas, o fato do discurso que estamos analisando fazer parte de uma avaliação classificatória é que pode justificar essa abordagem do texto. Assim, compreendemos que o elaborador exerce um papel bastante significativo na construção do sentido do texto, não obstante não ao ponto de que pudéssemos dizer que houve uma modificação do sentido global do “texto original”.

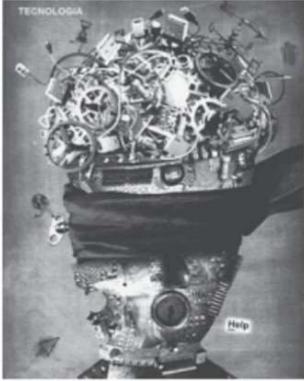
6.1. 2 Segunda análise de uma questão que envolve artigo de divulgação científica

Figura 2 – Artigo de divulgação científica: questão do ENEM 2013

QUESTÃO 130

O que a internet esconde de você

Sites de busca manipulam resultados. Redes sociais decidem quem vai ser seu amigo — e descartam as pessoas sem avisar. E, para cada site que você pode acessar, há 400 outros invisíveis. Prepare-se para conhecer o lado oculto da internet.



GRAVATÁ, A. *Superinteressante*, São Paulo, ed. 297, nov. 2011 (adaptado).

Analizando-se as informações verbais e a imagem associada a uma cabeça humana, compreende-se que a venda

- A representa a amplitude de informações que compõem a internet, às quais temos acesso em redes sociais e sites de busca.
- B** faz uma denúncia quanto às informações que são omitidas dos usuários da rede, sendo empregada no sentido conotativo.
- C diz respeito a um buraco negro digital, onde estão escondidas as informações buscadas pelo usuário nos sites que acessa.
- D está associada a um conjunto de restrições sociais presentes na vida daqueles que estão sempre conectados à internet.
- E remete às bases de dados da web, protegidas por senhas ou assinaturas e às quais o navegador não tem acesso.

Fonte: Brasil (2013).

Tal como o primeiro exemplo de artigo de divulgação científica, este segundo exemplar, também, foi submetido a um processo de adaptação. O “texto original” (anexo 3) existe tanto na sua versão impressa quanto digital — sendo a versão impressa anterior à digital. Tomamos para análise a versão que foi às bancas de revista.

A adaptação que o ENEM fez em relação ao texto, resume-se na adoção do *lead* do “texto original” como proposta de leitura. No “texto original”, o *lead* é constituído da seguinte maneira:

O Google manipula os resultados das buscas. O Facebook decide quem vai ser seu amigo — e descarta pessoas sem avisar. E, para cada site que você pode acessar, há 400 outros invisíveis. Prepare-se para conhecer o lado oculto da Internet

Enquanto na versão que se constitui na proposta de leitura há:

Sites de busca manipulam os resultados. Redes sociais decidem quem vai ser seu amigo – descartam as pessoas sem avisar. E, para cada site que você pode acessar, há 400 outros invisíveis. Prepare-se para conhecer o lado oculto da Internet.

É possível que o processo de hiperonímia que foi estabelecido na adaptação tenha por objetivo enquadrar o texto na possível diretriz seguida pelo ENEM, que é não fazer referência a marcas comerciais (não encontrei isso estabelecido, explicitamente, em nenhum documento oficial, mas fica claro ao analisar as provas que não há nos textos há marcas comerciais). Assim, explica-se a substituição do nome Google por “sites de busca”, bem como Facebook por “redes sociais”. E, a partir dessas duas alterações, algumas modificações morfossintáticas são realizadas, com vistas à adequação às regras da gramática normativa.

Todo o resto do artigo que há na *Superinteressante* (anexo 3) não é utilizado no exame. Inquestionavelmente, um artigo de divulgação científica deixou de existir. Que gênero é esse que está posto para que os leitores-candidatos leiam? É possível classificar esse texto em algum gênero? Poder-se-ia dizer que o texto proposto como leitura é um anúncio? Mas seria anúncio de quê? Não há um gênero identificável. Estabelecemos, então, que a produção textual que foi proposta como leitura é, simplesmente, uma “produção pedagógica”, com finalidade exclusivamente avaliativa, que se assemelha às produções que havia nos materiais didáticos do início do século passado (RAZZINI, 2010), que serviam unicamente como objeto para avaliar a capacidade leitora dos alunos. Ou seja, esse texto tem sua validade na/ pela esfera em que ele se insere, a pedagógica.

De fato, as transformações pelas quais o artigo passou foram tão profundas, que afirmamos que houve impactos muitos significativos na relação autor-texto-leitor. Portanto, diríamos que o procedimento **condensação** que ocorre no texto do jornalista André Gravatá está associado ao processo de **reacentuação**. Entendemos que o processo argumentativo desenvolvido no texto jornalístico desaparece por completo: na proposta do ENEM há uma afirmação sem qualquer tipo de argumentação que a sustente. O projeto discursivo do artigo, que era mostrar o mundo oculto da Internet, não existe na proposta de leitura da avaliação.

Quando nos deparamos com o enunciado da questão, a voz do elaborador remete para a relação entre a imagem e o plano verbal. No entanto, não é solicitado do leitor-

candidato que faça uma relação global entre a parte verbal e a imagética do texto, isto é, não se permite que o leitor realize uma relação de sentido que envolva o simulacro de rosto (representação, provavelmente, da relação homem-máquina) em que os olhos estão vendados com o que é expresso na parte verbal. Simplesmente, se diz que o leitor deve tomar a “venda” como base para a construção de sentido: não se estimula uma construção de sentido, impõe-se uma. Provavelmente, o elaborador busca avaliar a capacidade do candidato-leitor de fazer inferências locais (Quadro 5), isto é, ele deseja saber se o candidato consegue fazer a relação entre a parte de um texto com o todo.

Essa opção do elaborador do ENEM foi feita porque o artigo de divulgação científica, escrito pelo jornalista André Gravata, não é a base para a leitura: o leitor não tem acesso às revelações que foram feitas por Eli Pariser⁸³. De fato, o elaborador apaga a “força sedutora” que “Prepare-se para descobrir o lado oculto da Internet” provoca no virtual leitor do “texto original”, e conduz o leitor da questão para um outro arranjo das linguagens verbo-visuais. Nessa proposta de sentido que é feita, no enunciado da questão, o leitor tem, unicamente, como elemento coesivo entre a parte verbal e a parte imagética, a “venda”, que ele não pode contornar.

No processo de reacentuação do texto de divulgação científica da *Superinteressante*, o elaborador do ENEM estabelece uma relação de sentido cuja finalidade é, provavelmente, avaliar a competência da área 7 (“Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.”), mais especificamente a habilidade 21 (“Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.”). Sem dúvida, o “item correto” só é correto porque há, explicitamente, no enunciado da questão, a indicação de qual relação deve ser estabelecida entre as duas partes que constituem o texto: o leitor tem que tomar a “venda” como ponto de partida da construção de sentido, o que cerceia o leitor de aventar outras hipóteses de sentido. Ou o leitor se alinha com a hipótese de sentido que o elaborador formulou, ou, inevitavelmente, errará a questão.

⁸³O texto da *Superinteressante* está baseado na divulgação do estudo *The filter Bubble: What the Internet is hiding from you*, do ativista político Eli Pariser. O caráter de divulgação científica do artigo da revista é reforçado pelas vozes que a jornalista traz para o texto, professores de universidades renomadas, que são convocados para se posicionar sobre o tema.

Por fim, questionamo-nos qual a real necessidade da presença da expressão “sentido conotativo” que há no “item correto”, senão a de assegurar que o leitor-candidato não fugirá do círculo de injunções que a questão impõe para a abordagem do texto. Ou seja, a metalinguagem deve trabalhar, mais substancialmente, em torno do enunciado e dos itens de múltipla escolha do que em torno do próprio texto. Afinal, a resposta dessa questão não está no texto, está na compreensão responsiva que o elaborador da questão tem do próprio texto que ele criou.

6.2 Parâmetros para as análises de questões que envolvem quadrinhos

Segundo Mendonça, Márcia (2010), desde a feitura das pinturas rupestres, os desenhos tornaram-se uma forma milenar de comunicação – quer associados à linguagem verbal, quer usados isoladamente. As histórias em quadrinhos (doravante HQs), por sua vez, tal como as conhecemos, atualmente, é uma invenção que remonta a meados do século XIX. A autora diz que Ianonne e Ianonne, em *O mundo das histórias em quadrinhos*, indicam que o surgimento dos quadrinhos deu-se pelas mãos de Buscher e de Topffer; enquanto, ao final do mesmo século, teria surgido o primeiro herói das HQs: o Yellow Kid (o menino amarelo) produzido por Richard Outcault e publicado, semanalmente, pela New York World.

No século passado, com uma maior circulação dos jornais (meio privilegiado, até bem pouco tempo, das HQs), os quadrinhos tiveram uma enorme popularização. E com a popularização, a diversidade discursiva⁸⁴ ampliou-se consideravelmente. Quanto à forma composicional, no entanto, as HQs “são facilmente identificáveis, dada a peculiaridade dos quadros, dos desenhos e dos balões” (MENDONÇA, MÁRCIA, 2010, p. 210). Outro dado que é relevante levar em consideração quanto às HQs é que, em sua maioria, elas são constituídas pela tipologia narrativa, não obstante possa haver determinados projetos discursivos que envolvam o uso das HQs, em que há a predominância de outros tipos textuais, como nas cartilhas jurídicas, em que predomina a tipologia argumentativa (MOZDZENSKI, 2006).

As HQs, conforme indica Mendonça (2010), não são apenas um gênero, mas, sim, uma “verdadeira “constelação” de gêneros não verbais ou icônico-verbais assemelhados

⁸⁴ Prova da diversidade discursiva dos HQs está no uso jurídico que tal gênero tem, para composição das cartilhas jurídicas (MOZDZENSKI, 2006).

(MENDONÇA, M., 212)⁸⁵. Dessa forma, podemos encontrar sob a denominação de HQs: a caricatura, a charge, o cartum e as tiras.

Dentre as possibilidades de análise dos gêneros em quadrinhos, tomamos do ENEM, as tirinhas. Esse gênero, ainda segundo Mendonça, Márcia (2010) tem um caráter sintético, podendo as tirinhas ser sequências (ter uma continuidade narrativa, ou seja, a narrativa não se deteria a uma única publicação, estender-se-ia por algumas edições) ou fechadas (a narrativa começa e termina em uma mesma edição). Quanto à temática, as tirinhas, também, podem satirizar aspectos econômicos e políticos – não obstante a abordagem não seja tão “datada” quanto nas charges.

Ainda segundo a autora, as tiras podem ser subdivididas em duas categorias: 1) **tiras piada**, nas quais o autor busca construir o humor por meio de um desfecho inesperado, que surge a partir da alternativa mais improvável para uma determinada situação ocorra; 2) **tiras episódio**, nas quais o autor busca construir o humor através de uma construção que ressalta, dentro de uma temática, uma característica de uma personagem.

Ao contrário, no entanto, do que se pode depreender das definições acima sobre as tiras, a noção de humor não goza de certo grau de concordância no plano do estudo da linguagem. A variação nos obriga, dessa forma, a tomarmos uma posição sobre essa noção. Assim sendo, queremos dizer que não tomamos o humor como uma esfera da criação ideológica tal como faz Possenti:

Pode-se dizer que o humor é uma esfera – na qual circulam diversos gêneros, dentre os quais as piadas. Para caracterizar o humor como uma esfera, creio que o exemplo mais típico para construir uma analogia é a literatura. Também nessa esfera se trata de muitos temas – de quase tudo – e isso se faz por meio de muitos gêneros. Correlativamente, o humor trata de quase tudo e também o faz por meio de muitos gêneros da comédia à charge (POSSENTI, 2010, p. 103-104).

De fato, não abordamos o humor nessa perspectiva, mas, sim, como uma estratégia linguístico-discursiva para se atingir determinado efeito de sentido, ou seja, é possível encontrar, *em gêneros diferentes de esferas diversas*, assim como a ironia:

⁸⁵ A afirmação da autora está baseada no fato de que: “Na relação entre semioses envolvidas — verbal e não verbal — os quadrinhos revelam-se um material riquíssimo, pois, na construção de sentido que caracteriza o processo de leitura [...] texto e desenhos desempenham papel central. Desvendar como funciona tal parceria é uma das atividades linguístico-cognitivas realizadas continuamente pelos leitores de HQs (MENDONÇA, MÁRCIA, 2010, p. 212).

[...] a ironia é produzida, como estratégia significante, no nível do discurso, devendo ser descrita e analisada da perspectiva da enunciação e, mais diretamente, do edifício retórico instaurado por uma enunciação. Isso significa que o discurso irônico joga essencialmente com a ambiguidade, convidando o receptor a, no mínimo, uma dupla leitura, isto é, linguística e discursiva. Esse convite à participação ativa coloca o receptor na condição de co-produtor da significação, o que implica necessariamente sua instauração como interlocutor (BRAIT, 2008, p. 126)

Assim, o humor, na perspectiva que adotamos, não é nem gênero nem esfera, está na ordem do linguístico-discursivo. O humor que é buscado pelo produtor de tirinhas, como a afirmação da autora revela, depende da compreensão responsiva do interlocutor, ou seja, é uma relação dialógica. Além do mais, o reconhecimento de uma dada intencionalidade do locutor nem sempre é compartilhado com o interlocutor, uma vez que o horizonte ideológico daqueles que estabelecem uma interlocução necessariamente não é o mesmo. Por exemplo, um escritor que produz um conto que busca provocar o humor a partir de situações racistas precisa que o interlocutor tenha a mesma visão racista dele para que a narrativa consiga a intencionalidade que o autor buscava; caso contrário, em vez de humor, o interlocutor do virtual conto poderia sentir ofensa.

Posto isso, as marcas do gênero tirinha poderiam ser definidas na realidade histórica atual, da seguinte maneira: 1) é um subtipo de outro gênero, as HQs; 2) objetiva provocar humor; 3) é veiculada a vários meios diferentes (digitais e impressos) da esfera jornalística/midiática; 4) pode abordar temas diferentes (desde as questões de ordem política até pedagógica).

6.2.1 Primeira análise de uma questão que envolve tirinha

Figura 3 – Questão do ENEM 2011 (segunda aplicação)

QUESTÃO 118

Disponível em: <http://www.clubedamafalda.blogspot.com>. Acesso em: 24 set. 2007.

A língua é um patrimônio cultural indispensável para a preservação da memória e da identidade de um povo. Nesse contexto, percebe-se, na tirinha, uma crítica

- A** à falta de assistência familiar no que se refere à educação escolar dos filhos.
- B** à língua em si, cheia de regras e normas gramaticais desnecessárias.
- C** à escrita dos livros em linguagem muito rebuscada, o que dificulta o entendimento dos leitores.
- D** à influência dos estrangeirismos na língua, em especial, daqueles provenientes do inglês.
- E** ao ensino da língua que, devido à metodologia utilizada, desestimula os alunos.

Fonte: Brasil (2011).

Apoiando-se no pensamento de W. Eisner, mais precisamente em *Quadrinhos e arte sequencial*, Mendonça, Márcia (2010) inscreve o gênero HQs e seus subgêneros na esfera artística. Como tal, portanto, as tirinhas são tratadas nesta pesquisa: um gênero artístico que circula na esfera jornalística/midiática. Dessa forma, como toda expressão artística, as tirinhas podem ser vistas como mais propícias ao reflexo da subjetividade do que os gêneros do cotidiano, conforme pensamento de Bakhtin (2016a).

O enunciado da questão inicia-se com a voz do elaborador fazendo uma afirmação que introduz o ponto de vista dele sobre a narrativa da tirinha. Ora, ao dizer que: “A língua é um patrimônio cultural indispensável para a preservação da memória e da identidade de um povo”, não há dúvida que há a exaltação das línguas nacionais. Sendo assim, a expressão anafórica que introduz a pergunta propriamente dita “Nesse contexto...”, é apenas uma solicitação para que o candidato seja capaz de indicar qual das alternativas pode expressar uma paráfrase sobre a exaltação da língua como patrimônio cultural de um povo. A conclusibilidade do sentido do texto é notória na formulação do enunciado. Essa determinação do sentido global do texto é, ainda, mais inaceitável, quando reconhecemos a natureza artística do gênero – Bakhtin (2016) já indicou que os gêneros da esfera artística carregam um maior grau de subjetividade do que os discursos de outras

esferas –, pensamos que isso acarrete um “alargamento” das possibilidades de construção de sentido no processo de recepção.

É evidente que a hipótese que é dada, no item correto (a alternativa **D**), como sendo o sentido global do texto, é absolutamente plausível, principalmente para quem conhece o histórico da famosa personagem Mafalda. O que questionamos é o meio de se chegar à tal hipótese. O candidato-leitor não tem a chance de fazer uma apreciação sobre a relação entre a realidade social e histórica do momento em que se dá a produção e o momento da recepção. Da forma como a questão foi elaborada, simplesmente, o leitor tem que fazer uma inferência que perpassa a relação entre o texto e a afirmação do elaborador para concluir que a resposta certa é “[uma crítica] à influência dos estrangeirismos na língua, em especial, daqueles provenientes do inglês”.

Questionamos, além do que já foi exposto, a seguinte inferência do elaborador: “em especial, daqueles provenientes do inglês”. Será que para quem quer supostamente criticar o estrangeirismo, há diferença entre o inglês e alguma outra língua estrangeira? Talvez, o próprio elaborador esteja sendo contraditório: acreditamos que ele deixa margem para que possamos questionar, se não seria mais coerente um sentido global que contemplasse uma crítica à dominação cultural americana. Ou seja, poderíamos dizer que há um processo metonímico em que a língua (inglesa) está apenas representando uma dominação cultural (americana). Afinal, o elaborador está se referindo a que língua: a espanhola ou à língua portuguesa? É algo a ser esclarecido, pois a história foi escrita em espanhol, língua materna do quadrinista. O inglês está pondo em risco a memória e identidade de que povo: o argentino ou brasileiro? Outro ponto que é deixado de lado é a busca do efeito de sentido do humor. O elaborador ressalta a crítica, deixando de lado uma clara construção discursiva que pretende alcançar o efeito do humor – o que, como vimos por intermédio do pensamento de Mendonça, Márcia (2010), é uma das finalidades discursivas desse gênero.

Portanto, no enunciado, a temática do texto é abordada por meio de um processo de **condensação**, isto é, busca-se sintetizar a HQ em uma única ideia. A partir dos procedimentos para construir a referida “conclusibilidade” para o texto, o elaborador pretende, provavelmente, avaliar a competência da área 6 (“Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.”), mais especificamente a habilidade 20 (“Reconhecer a importância do patrimônio

linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional.”) finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos).

Repetimos: outras hipóteses de compreensão da tirinha seriam possíveis, mas os procedimentos realizados pelo elaborador não permitem que outros sentidos sejam construídos. A única compreensão responsiva da tirinha foi realizada por quem elaborou a questão, sendo delegado a quem tem que responder à questão a função de passivamente concordar com o ponto de vista alheio.

6. 2.2 Segunda análise de uma questão que envolve tirinha

Figura 4 – questão do ENEM 2013

QUESTÃO 125

CURY, C. Disponível em: <http://tirasnacionais.blogspot.com>. Acesso em: 13 nov. 2011.

A tirinha denota a postura assumida por seu produtor frente ao uso social da tecnologia para fins de interação e de informação. Tal posicionamento é expresso, de forma argumentativa, por meio de uma atitude

- A crítica, expressa pelas ironias.
- B resignada, expressa pelas enumerações.
- C indignada, expressa pelos discursos diretos.
- D agressiva, expressa pela contra-argumentação.
- E alienada, expressa pela negação da realidade.

Fonte: Brasil (2013).

Assim como a anteriormente analisada, essa tirinha, também, não foi adaptada, por isso o “nome” do gênero aparece no enunciado da questão (relembramos que nas duas questões que analisamos acima, cujos textos, antes de serem adaptados, eram artigos de divulgação científica, o “nome” do gênero é suprimido da questão).

O enunciado da questão começa, como é o modelo das questões do ENEM, com uma afirmação: “A tirinha denota a postura assumida por seu produtor frente ao uso social da tecnologia para fins de interação e de informação”. Fica evidente que o elaborador toma o texto como transparente, como se o sentido tivesse sido colocado no texto pelo autor, cabendo, portanto, ao leitor (no caso específico, o candidato do ENEM) extraí-lo – sintomático dessa concepção de leitura é o termo usado “produtor”. De fato, a noção de autor/autoria envolve uma enorme complexidade, por isso “[o] tema do autor e autoria está presente, em maior ou menor grau, em quase todos os escritos conhecidos de Bakhtin” (FARACO, 2010, p. 37). Por outro lado, a noção de “produtor” expressa mais aquele que tem o poder de fazer algo, sem suscitar, necessariamente, a participação do “outro” em uma determinada realização. Na sequência do enunciado da questão, há “Tal posicionamento...”. Essa expressão não está se referindo ao texto, mas à afirmação que foi feita, na parte anterior do próprio enunciado, ou seja, é o elaborador retomando seu próprio ponto de vista sobre o texto. Ao fim do enunciado, o elaborador ainda estabelece que o posicionamento tomado pelo produtor do texto é formulado a partir da argumentação. Esse ponto merece uma pequena reflexão: todo discurso é um posicionamento frente ao mundo (BAKHTIN, 2010). Assim, falar que o quadrinista tenha usado uma forma argumentativa é vago, pouco preciso. Estaria sendo estabelecida uma relação entre “forma argumentativa” e “atitude crítica”? Esperamos que o elaborador não queira estar passando a ideia de que apenas quando se vai de encontro a práticas e a discursos alheios haja argumentação, pois, também, na concordância há uma forma argumentativa.

Quando fazemos a relação entre o enunciado da questão e o item correto, a alternativa A, percebemos que nada de surpreendente ocorreu, uma vez que não poderia ocorrer: os procedimentos realizados na construção de enunciado já tinham feito a conclusibilidade do sentido do texto. Talvez, a alternativa C tenha requerido um pouco mais de mobilização das habilidades de leitura (Quadro 5), pois o estudante para poder concordar com a posição do elaborador, ele tinha que estar atento ao fato de que o discurso direto representa a voz dos personagens; enquanto a voz do “narrador” está expressa, nos “balões”, acima da voz das personagens, ou seja, o aluno teria que fazer uma leitura proficiente do plano imagético para poder fazer a paráfrase que o elaborador requeria. Contudo, a escolha da alternativa correta poderia ser, claramente, inferida, também, pelo

conhecimento de uma das características do gênero: o efeito de humor. Das alternativas apresentadas, apenas a “correta” faz referência a essa característica.

Na síntese pela qual o enunciado da questão e a alternativa correta constituem-se perante o todo do plano discursivo da tirinha, mas uma vez, constatamos que o elaborador usa do procedimento de **condensação** para se reportar ao texto. Busca-se avaliar a habilidade do educando de inferir o sentido global do texto.

Das habilidades estabelecidas, na Matriz de Referência (anexo1), acreditamos que, possivelmente, o elaborador buscou fazer uma avaliação da área de competência 7 (“Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.”) e, mais especificamente, a habilidade 18 (“Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.”).

Em suma, embora o texto verbo-visual tenha sido muito bem escolhido, porque traz um amálgama bastante forte entre as duas linguagens – o que é muito relevante para uma proposta de ensino e aprendizagem das possíveis composições entre a linguagem verbal e a visual –, não é proporcionado, segundo nosso ponto de vista, como já deixamos evidente, a autonomia do estudante de mobilizar, “sozinho”, as diversas estratégias metacognitivas para construir um sentido coerente para o texto.

6. 3 Parâmetros para as análises das questões que envolvem letras de canção

Devemos tomar a letra de canção como um gênero? Eis uma questão relevantíssima, se quisermos refletir sobre o uso pedagógico das letras de canções⁸⁶. Uma resposta possível vem a partir do que diz Costa, Nelson (2010):

*[...] a canção é um gênero híbrido, de caráter **intersemiótico**, pois é resultado da conjugação de dois tipos de linguagens, a verbal e a musical (ritmo e melodia). Defendemos que tais dimensões têm de ser pensadas juntas, sob pena de confundir a canção com outro gênero [...]. Assim, a canção exige uma tripla competência: a verbal, a musical e a litero-musical, sendo está última a capacidade de articular as duas linguagens (COSTA, NELSON, 2010, p. 118 – grifos do autor).*

⁸⁶ A relação corrente entre a literatura e o cancionário, na prática pedagógica, é a seguinte, segundo Costa, Nelson (2010): “Nos textos pedagógicos, o que se tem observado é uma confusão entre canção e a poesia, em que esta e as palavras que dela derivam (poético, poeta etc.) têm sido usadas muito mais em um sentido qualificado do que objetivo” (p. 130).

A letra, assim, não deve ser tomada como um gênero do discurso, mas como um dos planos semióticos da canção. Portanto, a parte verbal da música, por si só, pouco diz, sobre o todo da canção. Afinal, “a melodia de canção jamais deixa de ser também um modo de dizer e, nesse sentido, identifica-se com a prosódia que acompanha nossa fala cotidiana. Além de cantar, o intérprete sempre diz alguma coisa, revela seus sentimentos, suas impressões [...]” (TATIT; LOPES, 2008, p. 16). Essa concepção de que a voz é fundamental para a melodia de uma canção é característica do cancionero brasileiro (e de alguns outros países), e firmou-se, definitivamente, com o surgimento da indústria fonográfica a partir do início do século passado⁸⁷.

Ainda segundo Tatit & Lopes (2008), podemos, de maneira geral, observar três níveis diferentes de compatibilidade entre a letra e a melodia, os quais apresentam graus variados de dominância⁸⁸:

- a) A primeira relação aponta para uma forma “natural” entre o que se diz e como se diz, o que se assemelharia à forma cotidiana de falar. Um parâmetro comparativo, que ajudaria ao entendimento desse nível, seria levar em conta a relação que um falante nativo mantém com sua própria língua: da mesma forma como não é possível dizer que um falante nativo pronuncia erroneamente um enunciado em sua língua, seria, também, equivocado dizer que a letra e a melodia de um compositor estão em desarmonia. Ou seja, não é possível dizer que há um descompasso entre as enunciações entoativas e o plano verbal de uma canção;
- b) Uma canção em que o compositor se propõe à celebração de algo (que pode ser de uma pessoa, coisa, ideal etc.) apresenta uma relação específica entre letra e melodia: a melodia funciona em torno da letra, buscando, por meio de movimentos melódicos complexos, alcançar a exaltação da temática pretendida pelo autor da canção;

⁸⁷ Sobre o surgimento da relevância da melodia vocal, na realidade musical brasileira, declaram Tatit e Lopes (2008): “Mas o destaque atribuído à melodia da voz principal não cumpria apenas uma função utilitária, já que, mesmo com a melhoria das condições de registro nas décadas seguintes, tal supremacia se manteve e ainda ganhou novos matizes ao trazer definitivamente para o centro da cena artística a figura do intérprete. Por mais que o acompanhamento musical se tornasse complexo, chegando nos anos de 1930 às requintadas orquestrações, tudo deveria convergir para os contornos melódicos executados pelos cantores. Era consenso entre produtores, artistas e público que o foco da canção concentrava-se no desempenho do intérprete vocal (TATIT; LOPES, 2008, p. 17)

⁸⁸ Primeiramente, queremos deixar claro que fizemos uma simplificação da descrição dos níveis, sem, no entanto, comprometer o sentido que os autores deram a cada nível. Ademais, as especificidades melódicas, que fazem parte da exposição dos autores não contribuem, substancialmente, para as análises, pois as partes melódica e rítmica não são levadas em consideração no ENEM.

- c) Relação que se estabelece entre melodia e letra, com vistas à indicação de uma perda e, concomitantemente, a necessidade de reconquista. Nesse nível, “Tudo ocorre como se a distância entre sujeito/sujeito ou sujeito/objeto, relatada, relatada na música, se convertesse em percurso de busca na melodia” (TATIT, LOPES, 2008, p.21).

Além dessas questões relativas à relação entre letra e melodia, outro ponto que provoca um debate bastante profundo acerca do gênero canção é se a letra da canção faz parte, ou não, da literatura. Logicamente que essa discussão tem, provavelmente, reminiscências na própria origem da literatura em nossa língua, que surgiu sob a forma das cantigas trovadorescas (MOISÉS, 2006). Ademais, as formas poéticas que foram construídas na escola literária romântica e simbolista, que eram voltadas mais “às faturas de expressão musical do que para a criação de uma lógica da sintaxe linguística” (WERNEY, 2009, p. 69). Assim, temos, a perpassar a letra de canção, uma “aura de literariedade”, que não vem, exatamente, do gênero canção, mas sim da forma como a literatura usou a musicalidade para compor suas formas poéticas. Isso deve ter deixado marcas no “imaginário coletivo” a ideia de que uma letra de canção é (ou pode tornar-se) uma expressão literária. Contudo, Costa, Nelson (2003) aponta para impossibilidade de considerar-se a letra de canção como literatura:

[...] há uma forte tendência em se considerar a poesia e a letra de canção dois gêneros específicos que se interseccionam por aspectos de sua materialidade e por alguns momentos comuns de sua produção. Partindo da premissa de que texto e melodia não são realidades separáveis (não sendo a melodia um mero meio de transmissão da letra e vice versa), mas duas materialidades imbricadas; e mais ainda, partindo do princípio de que a canção é uma prática intersemiótica intrinsecamente vinculada a uma comunidade discursiva que só existe em função dessa prática e que habita lugares específicos da formação social, o mero fato de ambas, canção e poesia, se utilizarem da materialidade gráfica em um determinado momento de sua produção e circulação não justifica que as consideremos meras variantes do mesmo gênero (COSTA, NELSON, 2003, p. 23).

Embora o autor deixe claro que há alguns elementos em comum (versos, métrica e rimas) entre a canção e o poema, ele não tem dúvidas que estamos diante de dois gêneros diferentes. No entanto, a prática pedagógica está longe de considerar as distinções entre os gêneros canção e poesia. De fato, “[nos] textos pedagógicos, o que se tem observado é uma confusão entre canção e a poesia, em que esta e as palavras que dela derivam (poético, poeta etc.) têm sido usadas muito mais em um sentido qualificado do que

objetivo” (COSTA, NELSON, 2010, p. 130). O ENEM parece ir nesse caminho. Pelo menos é o que se depreende, quando se vê em um enunciado (como mostramos na análise abaixo), que é uma proposta de leitura de uma letra de canção, pois o elaborador da questão usa a expressão “eu poético” para se referir à voz que fala na canção.

Nesta pesquisa, ressaltamos que tomamos a parte verbal do gênero canção apenas a partir do que ela é: um dos elementos constitutivos de um texto multissemiótico, e não um gênero em si mesmo. Daí, a nomenclatura que usamos é letra de canção, em vez de gênero canção.

6.3.1 Primeira análise de uma questão que envolve letra de canção

Figura 5 — Questão do ENEM 2015

QUESTÃO 132 ◇◇◇◇◇

Carta ao Tom 74

Rua Nascimento Silva, cento e sete
 Você ensinando pra Elizete
 As canções de canção do amor demais
 Lembra que tempo feliz
 Ah, que saudade,
 Ipanema era só felicidade
 Era como se o amor doesse em paz
 Nossa famosa garota nem sabia
 A que ponto a cidade turvaria
 Esse Rio de amor que se perdeu
 Mesmo a tristeza da gente era mais bela
 E além disso se via da janela
 Um cantinho de céu e o Redentor
 É, meu amigo, só resta uma certeza,
 É preciso acabar com essa tristeza
 É preciso inventar de novo o amor

MORAES, V.; TOQUINHO. *Bossa Nova, sua história, sua gente.*
 São Paulo: Universal; Philips, 1975 (fragmento).

O trecho da canção de Toquinho e Vinícius de Moraes apresenta marcas do gênero textual carta, possibilitando que o eu poético e o interlocutor

A compartilhem uma visão realista sobre o amor em sintonia com o meio urbano.
B troquem notícias em tom nostálgico sobre as mudanças ocorridas na cidade.
C façam confidências, uma vez que não se encontram mais no Rio de Janeiro.
D tratem pragmaticamente sobre os destinos do amor e da vida citadina.
E aceitem as transformações ocorridas em pontos turísticos específicos.

LC - 2º dia | Caderno 5 - AMARELO - Página 17

Fonte: Brasil (2015).

A letra acima é uma adaptação: as três estrofes foram transformadas em uma (a “forma original” está no anexo 4). Portanto, uma primeira expressão da subjetividade do autor da letra da canção foi “apagada”, não podendo ser vista como uma mera reformulação da forma composicional de letra de canção. De acordo com Grillo (2012),

as relações entre intenção discursiva do falante (autor ou sujeito) e do gênero realiza-se a partir de dois momentos: o primeiro deles é a escolha do objeto de sentido (escolha essa que não se dá de maneira aleatória, está determinada pela esfera de comunicação discursiva); enquanto o segundo momento está voltado para a seleção do gênero, que envolve fatores relativos à esfera, e por outros elementos da situação comunicativa. Ainda para autora, a vontade discursiva do falante, sempre, tem que se adaptar ao gênero.

Posto isso, temos dois projetos discursivos diferentes: um do autor da letra da canção e o outro do elaborador. O autor da letra⁸⁹ tinha um propósito determinado e buscou adaptar essa vontade discursiva ao gênero escolhido. Assim, se a letra foi elaborada com três estrofes, devemos interpretar como parte do processo de adequação do projeto discursivo do autor ao gênero canção. Por sua vez, o elaborador da questão do ENEM tem outros propósitos discursivos: avaliar determinadas competências e habilidades dos candidatos. Provavelmente, na busca por otimizar espaço da prova (isso é apenas uma suposição), o elaborador não deve ter achado que não geraria um grande impacto na compreensão leitora o fato de suprimir as estrofes. Porém, discordamos dessa posição: há impactos, sim. É possível dizer que as três estrofes apresentam maneiras diferentes de retomada do passado, há pequenas nuances que as diferenciam. Sem qualquer pretensão de querermos dar uma conclusibilidade ao texto, mas achamos que as duas primeiras estrofes funcionam como “premissas” da última. Primeiramente, há a expressão da nostalgia do tempo passado para, depois, haver o chamamento à superação da tristeza que a falta das situações passadas provoca. Portanto, não é sem prejuízo para construção de sentido que a compactação (das três estrofes em uma) deu-se.

O título sugere que a canção é uma metáfora que remete ao gênero carta. Carta essa que seria destinada a alguém chamado Tom. O elaborador faz do título um parâmetro de interpretação da letra da canção. Assim o é, porque o elaborador, no enunciado, diz “O trecho da canção de Toquinho e Vinícius de Moraes apresenta marcas do gênero textual carta”. Quais seriam essas marcas? O endereço que é o primeiro verso da letra não me parece que seja do destinatário, mas sim do local onde, no passado que está sendo lembrado, houve situações que provocam saudades. Não conseguimos encontrar as

⁸⁹ Estamos dizendo o autor, em vez de autores, porque, ao contrário do que aponta o ENEM, pensamos que a canção não foi feita por Vinícius de Moraes e por Toquinho, mas apenas por Toquinho. Isso é o que é indica a biografia sobre Vinícius de escrita por Eucannã Ferraz (2017). Vale ressaltar que a *Introdução* dessa biografia é escrita pela própria irmã do biografado.

marcas composicionais do gênero carta na superfície do texto⁹⁰. É possível que a palavra “carta” esteja sendo usado no sentido de “mensagem”, de maneira genérica. Dentro do contexto histórico em que a canção foi realizada, a carta era um meio muito usado para mandar notícias, o que, talvez, fosse dispensável que lembrássemos.

Contudo, quando vemos o resto do enunciado, percebemos que a explicitação, no enunciado, sobre a apropriação de um gênero por outro tem sua razão de ser, pois o elaborador faz disso um meio para estabelecer a conclusibilidade do discurso. De fato, o início da segunda parte do enunciado, que se inicia com um verbo no gerúndio (**possibilitando**), produz um sentido de consequência para o que é dito na primeira parte do enunciado. E isso fica mais evidente, quando observamos para o item que “completa corretamente” o enunciado, o **item B**, ou seja, temos a seguinte afirmação, caso juntemos o que é dito no enunciado e na alternativa correta: “O trecho de canção de Toquinho e Vinícius de Moraes apresenta marcas do gênero carta, possibilitando que o eu poético e o interlocutor troquem notícias em tom nostálgico sobre as mudanças ocorridas na cidade”. Só é possível que troquem notícias porque a letra da canção foi como uma verdadeira carta, e não como um simulacro de missiva. A relação que se pode observar, entre o enunciado da questão e a alternativa correta, é de uma retomada do discurso do autor da canção por meio de um processo de **condensação** da temática do texto, isto é, o elaborador da questão busca saber se o leitor-candidato é capaz de identificar o suposto sentido global do texto.

Essa “troca” de notícias ocorreu onde? Qual o discurso que representa essa “troca”? O autor (ou autores da canção – se tomarmos a forma de Vinícius Moraes de cantá-la como meio de coautoria) recebeu a resposta do que foi emitido em qual discurso? O termo “troca” pressupõe intercâmbio de algo (mercadoria, pensamentos, notícias etc.), o que não está configurado na letra da canção. Na verdade, o elaborador faz uma **reacentuação** da temática do discurso: a partir do título, ele faz uma interpretação responsiva, que busca ser uma conclusibilidade do discurso (o que é um exercício legítimo dele como leitor). O que deslegitima a atitude do elaborador é o fato de ele querer impor sua compreensão como ponto de partida para a leitura do candidato. O leitor da

⁹⁰ Estamos usando a noção de materialidade textual, no sentido defendido por Sobral: “ “Texto” designa, grosso modo, a materialidade dos discursos/gêneros, o que envolve o escrito, o falado, o pictórico, as mídias eletrônicas etc. O texto assim entendido em termos materiais é meu objeto, mas não o texto como mera “textualidade”, isto é, fora de uma discursividade e de uma genericidade” (2006, p. 10).

questão já tem que concordar que a letra da canção tem um “eu poético”⁹¹, bem como tem que aceitar que, em vez de ter havido uma construção discursiva que remetia a memórias que envolviam determinadas pessoas, houve uma troca de mensagem. Ademais, o elaborador pega a segunda estrofe (na forma composicional da letra da canção) e faz dela o foco de uma interpretação que pode ser questionada. Afinal, além da hipótese de sentido imposta pelo elaborador da questão, que coloca a mudança física da cidade como ponto central da “intencionalidade dos autores da canção”, podemos encontrar outras. Uma hipótese aceitável seria dizer que a canção refere-se à própria vida das pessoas envolvidas nos acontecimentos aludidos, sendo a cidade do Rio de Janeiro o espaço onde a memória afetiva deles estaria, intimamente, ligada⁹². Só a cidade que mudou? O tempo provocou apenas a transformação da estrutura física da cidade? Defendemos que a relação psicoafetiva dos autores com a cidade foi afetada pelas transformações físicas e sociais que, o Rio de Janeiro passou. Mudou o espaço “interior” e “exterior” do autor.

Novamente, temos mais um exemplo de uma abordagem da temática do texto que recorre ao plano das inferências globais, isto é, busca avaliar se o leitor é capaz de “identificar” o sentido global do texto. Quanto ao enquadramento dessa questão na Matriz de Referência (anexo 1), podemos dizer essa questão se dispõe a avaliar, uma vez que deixa claro que a letra de música é tomada como um texto poético, a competência da área 5 (“Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.”) e a habilidade 15 (“Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.”).

⁹¹ Para esclarecer esse ponto, tomemos as palavras de Costa: “[...] cabe observar, de passagem, que uma tipologia de gêneros discursivos que utilize as palavras cotidianamente usadas para designar gêneros corre o risco de trazer junto com elas juízos de valor. É bom o caso da palavra *poesia*, que, utilizada para se referir a determinada texto, não o está apenas identificando por suas características objetivas. Pode estar também lhe imputando determinadas qualidades” (2010, p. 124).

⁹² Fazemos referência, neste trecho da análise, aos conceitos desenvolvidos por Bachelard (*apud* SILVA, 2015) sobre a poética do espaço, a relação afetiva que cada qual mantém com determinados espaços geográficos: “Nesse teatro do passado que é a memória, o cenário mantém os personagens em seu papel dominante. Por vezes acreditamos conhecer-nos no tempo, ao passo que se conhece apenas uma série de fixações nos espaços da estabilidade do ser, de um ser que não quer passar no tempo perdido, quer “suspender” o voo do tempo. Em seus mil alvéolos, o espaço retém o tempo comprimido. É essa a função do espaço [...]. Aqui o espaço é tudo, pois o tempo já não anima a memória. A memória — coisa estranha! — não registra a duração concreta, a duração no sentido bergsonianos. Não podemos reviver as durações abolidas. Só podemos pensá-las, pensá-las na linha de um tempo abstrato privado de qualquer espessura. É pelo espaço, é no espaço que encontramos os belos fósseis de duração concretizados por longas permanências”.

6.3.2 Segunda análise de uma questão que envolve letra de canção

Figura 6 – Questão do ENEM 2012

QUESTÃO 113

Aqui é o país do futebol

Brasil está vazio na tarde de domingo, né?
Olha o sambão, aqui é o país do futebol
[...]

No fundo desse país
Ao longo das avenidas
Nos campos de terra e grama
Brasil só é futebol
Nesses noventa minutos
De emoção e alegria
Esqueço a casa e o trabalho
A vida fica lá fora
Dinheiro fica lá fora
A cama fica lá fora
A mesa fica lá fora
Salário fica lá fora
A fome fica lá fora
A comida fica lá fora
A vida fica lá fora
E tudo fica lá fora

SIMONAL, W. *Aqui é o país do futebol*. Disponível em: www.vagalume.com.br. Acesso em: 27 out. 2011 (fragmento).

Na letra da canção *Aqui é o país do futebol*, de Wilson Simonal, o futebol, como elemento da cultura corporal de movimento e expressão da tradição nacional, é apresentado de forma crítica e emancipada devido ao fato de

A reforçar a relação entre o esporte futebol e o samba.
 B ser apresentado como uma atividade de lazer.
 C ser identificado com a alegria da população brasileira.
 D promover a reflexão sobre a alienação provocada pelo futebol.
 E ser associado ao desenvolvimento do país.

Fonte: Brasil (2012).

Assim como o exemplo anterior, essa segunda proposta de leitura de letra de canção do ENEM também aparece adaptada (anexo 5). A letra da canção é de autoria de Fernando Brant e Milton Nascimento (o anexo 6), e não de Wilson Simonal, que foi apenas um intérprete da canção, assim como Elis Regina e o próprio Milton Nascimento, dentre outros.

Na parte introdutória da pergunta, o futebol é definido “como elemento da cultura corporal de movimento e expressão da tradição nacional” [...], o que é, inquestionavelmente, uma forma de enaltecimento desse esporte. De fato, não é pouca

coisa uma modalidade esportiva ser colocada como uma parte da tradição nacional. Contudo, na segunda parte do enunciado, o que podemos constatar é que o elaborador da questão afirma que a letra da canção posiciona-se de forma “crítica e emancipada” sobre o futebol. O que se pode perceber é que, no enunciado, há uma conjugação, em princípio, de duas vozes: a que diz que o futebol é “um elemento da cultura corporal de movimento e expressão da tradição nacional” e a outra, que representa a do autor da letra música, segundo a qual o futebol é expressão de alienação. Quanto aos dois pontos de vista que são apresentados no enunciado, eles são “orquestrados” pelo elaborador. Aliás, essa orquestração leva a uma contradição: como um “elemento da cultura corporal e de movimento e expressão da tradição nacional” pode ser um instrumento de alienação? Portanto, podemos concluir que o povo brasileiro não passa de um conjunto de 200 milhões de alienados?

Evidentemente, essa contradição só existe se tomamos o elaborador como único dono do que é dito ao longo do enunciado e da alternativa certa: “Na letra da canção *Aqui é o país do futebol*, de Wilson Simonal, o futebol, como elemento da cultura corporal de movimento e expressão da tradição nacional, é apresentado de forma crítica e emancipada devido ao fato de promover a reflexão sobre a alienação provocada pelo futebol”. E acreditamos que, de fato, o elaborador é o “dono do projeto discursivo” e, por conseguinte, ele fez escolhas que constroem um ponto de vista sobre o futebol como expressão da cultura brasileira, bem como sobre a letra da canção.

É possível que uma parcela da população (inclusive artistas de várias expressões estéticas) pode considerar o futebol como expressão de um instrumento de alienação. Contudo, na materialidade do texto não há nada que possa levar, de maneira peremptória, que o autor da letra da canção tinha essa vontade discursiva. De fato, o que temos é a letra que pode ser interpretada de algumas maneiras. O momento histórico em que a letra foi produzida não ajuda, decisivamente, a delimitar uma única compreensão para a letra. A canção foi gravada em 1970, o ano em que o Brasil participou, e ganhou, a “Copa do Mundo de 1970”. Sem dúvida, várias construções de sentido são possíveis para essa letra, sendo algumas delas as seguintes: 1) é a expressão de um ponto de vista sobre a paixão do povo brasileiro pelo futebol; 2) é uma dura crítica pelo fato de as pessoas estarem “ligadas” na TV, para torcer pela Seleção Brasileira, enquanto pessoas estariam sendo torturadas; 3) é um louvor à capacidade do povo de encontrar alguma felicidade, mesmo num dos períodos mais difíceis da vida política brasileira. Essas e outras construções de

sentido são possíveis para a letra da canção – o que não é possível é que o elaborador imponha uma “monoleitura” para a letra.

Outro ponto que se impõe à análise dessa questão é saber se ela, também, deve interpretada como poesia, assim como o enunciado da outra letra de canção fazia explicitamente. Ou seja, questionamo-nos se a concepção de que a letra de canção é uma poesia é um ponto de vista que perpassa toda e qualquer proposta de leitura de letra de música, no exame, ou se foi algo pontuado apenas numa questão (referimo-nos à primeira questão de letra de canção que analisamos). Como não seria possível ter essa resposta a partir das duas análises, ficamos com o que está explícito em cada uma delas, isto é, no enunciado que fazia a relação entre letra e poesia, fizemos um enquadramento da questão na perspectiva do texto literário; enquanto nessa que acabamos de analisar, como não há nenhuma referência, a interpretamos como um texto não literário.

Portanto, entendemos que a questão busca avaliar da competência de área 7 (“Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.”), contemplando a habilidade H21 (“Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.”) Para realizar tal propósito, o elaborador executa dois procedimentos: 1) **condensação** do “texto original”, suprimindo as repetições de estrofes; 2) **reacentuação**, no enunciado da questão, da temática abordada no texto.

Enfim, o ENEM parece ter uma fórmula recorrente no que diz respeito à avaliação do conteúdo temático dos textos: requer, frequentemente, que o candidato faça inferências globais (o que não foi diferente nesse segundo exemplo de canção que analisamos). São seis análises, e em nenhuma delas, ainda, encontramos a exigência das habilidades que estão relacionadas à apreciação e réplica.

6.4 Parâmetros para as análises das questões que envolvem contos

Sem dúvida, narrar constitui uma das essências mais marcantes da condição humana. Segundo Ogliari (2010), somos, fomos e sempre seremos, um ser narrativo: “[...] reunir pessoas para que se narre algo, gesticular, entoar a voz, aguçar a curiosidade, o medo, causar espanto, risos utilizar-se da ironia, da ambiguidade das palavras, da

literariedade, jogar com elas, sempre foi uma prática do homem” (OGLIARI, 2010, p. 117-118).

Apesar disso, Moisés (2006) diz que, ao contrário do que se pode imaginar, as formas em prosa são de mais difícil conceituação do que as poéticas, que, desde os primórdios da literatura, são alvo de renovados estudos. A prosa, tão somente no século XVIII, passou a gozar de algum prestígio e, por consequência, ser objeto de algum tipo de discussão teórica:

Com o Romantismo e a conseqüente criação do romance, no sentido moderno do termo, as teorias a seu respeito entraram a destronar a velha preocupação pela poesia épica e pelo teatro. De tal modo o romance ganhou prestígio entre os estudiosos de teoria literária que um erudito de nome A-J Delcro não teve dúvidas em compilar um *Dictionnaire Universel Litteraire et Critique des Romans* [...]. No entanto, como ainda fosse muito arraigado o conceito que distinguia a poesia épica e a dramática com foros de nobreza artística, os comentaristas do romance ora tendiam a considerá-lo uma “enciclopédia poética”, ora uma “pseudo-épica”. Seja como for, graças ao êxito alcançado pelo romance, simultaneamente com “o ensaio jornalístico, a peça dramática de tom sério e final feliz, etc.”, as doutrinas clássicas entraram em crise (MOISÉS, 2006, p. 20).

E foi só a partir do prestígio que o romance passa, paulatinamente, a ter a partir do Romantismo, que o conto, do século XIX em diante, alcança seu estatuto literário⁹³ — o que até então não havia em relação a esse gênero. Começa-se, por volta dessa época, o reinado do conto, que passa a dividir o interesse do público juntamente com o romance.

Ainda de acordo com Moisés (2006), não obstante seja a mais flexível das formas literárias, o conto mantém, frente às metamorfoses que têm passado ao longo do tempo, uma unidade estrutural, segundo a qual permite que o conto mantenha seu estatuto de forma literária própria. Matriz da novela e do romance, o conto é considerado como uma narrativa univalente, pois se desenvolve em torno de uma única célula dramática: um só conflito, um só drama ou uma só ação. O conto, dessa forma, caracteriza-se por conter uma *unidade de ação*. Unidade de ação que pode ser entendida como a sequência de atos praticados pelos protagonistas, ou da qual eles participam. A ação pode ser externa, quando os personagens se deslocam no tempo e no espaço, ou interna, quando os

⁹³ Moisés indica que o conto teve sua fase pré-literária, a qual ele chama de “forma simples”: Como “forma simples”, o conto entranharia no folclore, aproximando-se da fábula e do apólogo, ou no universo das “histórias de proveito e exemplo”, do mundo de fadas, da carochinha, e continuaria a ser cultivado mesmo depois do século XVI, pela mão de La Fontaine, Irmãos Grimm, etc.” (MOISÉS, 2006, p. 33).

acontecimentos se desenvolvem como um conflito que se localiza na mente dos interactantes do discurso narrativo. E justamente por suas características, o conto apresenta poucas personagens. Por sua vez, podemos dizer que a técnica de estruturação do conto assemelha-se à técnica do retratista, que toma como foco do seu trabalho um ponto único, não traçando uma trama complexa, mas, sim, iniciando a narrativa já pelo seu conflito, sem que, antes haja qualquer tipo de longa explanação sobre a gênese dos acontecimentos que são objeto da narração. Aliás, o ponto de vista, no conto, não se diferencia muito do que ocorre nos outros dois tipos de prosa, isto é, podemos observar que são quatro as possibilidades de foco narrativo: 1) a personagem principal que narra sua história; 2) uma personagem secundária narra a história da personagem principal; 3) o narrador, analítico ou onisciente, conta a história; 4) o narrador conta a história como mero observador.

Por fim, ainda segundo Moisés (2006), os contos podem ser classificados, de acordo com a matéria que tratam, em cinco tipos:

- 1) Conto de ação: o tipo mais comum de conto, no qual a ação é o elemento primordial da trama narrativa – o que pode ser verificado, especialmente, nos contos policiais e de mistério;
- 2) Conto de personagem: embora esse tipo de narrativa seja mais propícia ao gênero romance (que possui uma maior complexidade narrativa do que os outros gêneros narrativos), há contos que se desenvolvem por buscar retratar a personalidade do protagonista;
- 3) Conto de cenário ou atmosfera: nesse tipo de conto (que é menos frequente que o conto de ação e de personagem), o ambiente é o protagonista da narrativa;
- 4) Conto de ideia: busca-se, nessa modalidade de conto, encontrar através dos elementos típicos do conto defender uma determinada ideia, isto é, por intermédio da trama ficcional, o escritor desenvolve uma doutrina de pensamento, que está sob a lógica dos recursos estéticos;
- 5) Conto de emoção: o enredo ocupa lugar secundário, nesse tipo de conto, uma vez que ele está a serviço da emoção de espanto, surpresa e perplexidade – tais sensações são extraídas de um conflito que reside num equívoco, desdobramento alucinado da personagem, de um delírio.

Os contos chamados de pós-modernistas, de alguma forma, “transgredem” parte do que foi posto acima. No entanto, não devemos tomar esse rompimento de características no seguinte sentido:

Negar um anterior é transgredi-lo, é trazê-lo à tona e torná-lo tão importante quanto o novo, pois esse, o segundo, o novo só é o que é, só existe a partir da existência do primeiro, do reflexo do primeiro, pois o primeiro, mesmo sendo o segundo na sua negação, permanece nele (OGLIARI, 2010, p. 111).

Portanto, o conto que se escreve, hoje em dia, é corroboração (parcial ou total) ou uma negação (parcial ou total) do modo de se fazer conto que foi hegemônico em épocas passadas. Uma das principais rupturas entre a forma “puramente modernista” de se fazer um conto em relação a certas expressões que são realizadas atualmente, reside na extensão que se dá ao texto. Desde as últimas décadas do século passado, é possível constatar o surgimento e desenvolvimento do miniconto. E muito mais que um produto tão-somente da falta de tempo que caracteriza a forma do viver atual, como uma simples relação entre tempo empírico e tempo da leitura, essa variedade de conto é, segundo ainda Ogliari (2010), na verdade, uma paródia de uma das características fundamentais do próprio gênero: a brevidade. A paródia, então, pode ser interpretada como mais uma das características do chamado conto pós-moderno. Parodiam-se as ditas formas modernas de construir contos, o que acarreta não apenas na brevidade, mas também na densidade do conto – que requer uma enorme necessidade de participação do leitor na construção de sentido do que é dito, porque, muitas vezes, os contos são de algumas poucas orações. Em linhas gerais, poderíamos dizer que o que distingue os contos “modernistas” dos contos “pós-modernistas” é a problematização do gênero: produz-se o conto para, dentre outras coisas, questionar as próprias características do gênero que se produz.

Ponto a ser considerado, nas análises dos contos, é o fato de termos a perspectiva dialógica como horizonte analítico, o que, em última instância, significa que tomamos a prosa literária a partir do entrelaçamento das vozes das vozes dos personagens, do narrador, dos gêneros intercalados como alicerce da arquitetura da estilística dos textos literários.

6.4.1 Primeira análise de uma questão que envolve conto

Figura 7 – Questão do ENEM 2015.

QUESTÃO 134 ◇◇◇◇◇

Tudo era harmonioso, sólido, verdadeiro. No princípio. As mulheres, principalmente as mortas do álbum, eram maravilhosas. Os homens, mais maravilhosos ainda, ah, difícil encontrar família mais perfeita. *A nossa família*, dizia a bela voz de contralto da minha avó. *Na nossa família*, frisava, lançando em redor olhares complacentes, lamentando os que não faziam parte do nosso clã. [...]

Quando Margarida resolveu contar os *podres* todos que sabia naquela noite negra da rebelião, fiquei furiosa. [...]

É mentira, é mentira!, gritei tapando os ouvidos. Mas Margarida seguia em frente: tio Maximiliano se casou com a inglesa de cachos só por causa do dinheiro, não passava de um pilantra, a loirinha feiosa era riquíssima. Tia Consuelo? Ora, tia Consuelo chorava porque sentia falta de homem, ela queria homem e não Deus, ou o convento ou o sanatório. O dote era tão bom que o convento abriu-lhe as portas com loucura e tudo. “E tem mais coisas ainda, minha queridinha”, anunciou Margarida fazendo um agrado no meu queixo. Reagi com violência: uma agregada, uma cria e, ainda por cima, mestiça. Como ousava desmoralizar meus heróis?

TELLES, L. F. *A estrutura da bolha de sabão*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LC - 2º dia | Caderno 5 - AMARELO - Página 18

Representante da ficção contemporânea, a prosa de Lygia Fagundes Telles configura e desconstrói modelos sociais. No trecho, a percepção do núcleo familiar descortina um(a)

- A** convivência frágil ligando pessoas financeiramente dependentes.
- B** tensa hierarquia familiar equilibrada graças à presença da matriarca.
- C** pacto de atitudes e valores mantidos à custa de ocultações e hipocrisias.
- D** tradicional conflito de gerações protagonizado pela narradora e seus tios.
- E** velada discriminação racial refletida na procura de casamentos com europeus.

Fonte: BRASIL (2015).

A estrutura de bolha de sabão é o nome do livro de contos de Lygia Fagundes Telles, e não da “prosa”, como dá a entender a referência que é colocada na questão. Na verdade, o conto que é base para a proposta de leitura do ENEM chama-se *O espartilho* (anexo 7).

Mais um texto adaptado nas análises que realizamos – adaptação que se deu por via do processo de **condensação**: o conto, que, segundo a versão que usamos, possui 30 páginas, transformou-se em três parágrafos. Contudo, como o gênero exame é pertencente a uma esfera pedagógica, que, ao longo do tempo, foi construída por discursos que se fazem inquestionáveis, pois feito a partir de uma posição de autoridade (o elaborador do ENEM representa a “voz o Ministério da Educação”), mudanças significativas dos textos são naturalizadas e “leituras definitivas de textos” parecem ser possíveis.

De fato, a adaptação que foi realizada é inaceitável do ponto de vista pedagógico atual, porque reflete o que há de mais anacrônico em termos de uma perspectiva do processo avaliativo. Nem a justificativa da impossibilidade de colocar o texto por inteiro na prova sustenta o que foi feito em termos de adaptação. Ademais, a seleção desse conto foi opção do elaborador, pois seria possível encontrar contos tradicionais que são curtos (como, por exemplo, o conto *Uma Esperança*, de Clarice Lispector) ou os contos pós-modernos, os microcontos, que por suas próprias características são de pequena extensão. Porém, o ENEM é um exame que, notoriamente, privilegia a quantidade de textos (a edição da prova de *Linguagens, Códigos e suas tecnologias* de 2015 foi constituída por 42 textos) em detrimento de boas propostas de leitura.

O conto de Lygia Fagundes Telles traz um entrecruzamento de vozes que é orquestrada por um narrador em primeira pessoa: a voz da personagem Ana Luísa. É por meio das lembranças dela que passamos a conhecer não apenas a sua realidade familiar. Realidade essa que não está, como nenhuma outra, desvinculada de um momento histórico. Porém, quem lê a adaptação do ENEM nem sequer tem o direito de saber em que época se desenvolvem os acontecimentos. Os valores sociais, por consequência, que perpassam o conto estão voltados para a realidade brasileira da década de 40 do século passado, mais especificamente o período que marcou a Segunda Guerra Mundial. Esse dado seria de fundamental importância para que o leitor-candidato pudesse construir uma compreensão ativa sobre o que é posto para ser interpretado na prova do ENEM. As questões raciais que perpassam toda a narrativa – tanto em relação aos negros quanto em relação aos judeus (a mãe da narradora-personagem é judia) são apagadas. A posição da mulher na sociedade, que Ana Luísa contesta deixa de existir. O Catolicismo da avó de Maria Luísa, bem como a simpatia por Hitler, é suprimida. Aliás, vale salientar que os três trechos que compõem a proposta de leitura não são uma sequência que é retirada do “texto original”: além das supressões que são indicadas na versão da prova, por meio dos

colchetes, também, há a supressão de muitos e muitos parágrafos, entre o primeiro parágrafo da adaptação e os dois últimos.

São tão profundas as transformações no conto que o elaborador se exime de usar a palavra “conto” e prefere usar a expressão “prosa”. Depois do efetivo processo de **reacentuação** do texto da contista, o elaborador busca, no enunciado da questão, impor o ponto de vista formulado. Diz a primeira parte do enunciado: “Representante da ficção contemporânea, a prosa de Lygia Fagundes Telles configura e desconstrói modelos sociais.”. Essa primeira parte da questão, inquestionavelmente, já faz um juízo de valor explícito sobre o discurso da autora. E é justamente esse juízo que é desdobrado na relação entre a segunda parte do enunciado e a alternativa correta: “No trecho, a percepção do núcleo familiar descortina um pacto de atitudes e valores que mantidos à custa de ocultações e hipocrisias”. Não existe a avaliação do texto literário, mas o ponto de vista do elaborador sobre o texto.

Por intermédio do que foi realizado na adaptação fica difícil dizer o que se avalia, pois dizermos que se buscou avaliar a capacidade do estudante de realizar inferências locais seria desconhecer o que acabamos de apontar: o trecho que está na proposta de leitura do ENEM não constitui um “único bloco sequencial da narrativa”, são partes bem distantes da progressão temática, que foram reunidas como se fosse uma sequência. Assim, apenas por falta de melhor categorização, diríamos que o avaliador busca identificar a capacidade do estudante de fazer inferências locais. Ou, talvez, fosse mais justo dizer que o elaborador avalia a sequência narrativa que ele próprio elaborou.

Por fim, ao observarmos o quadro da Matriz de Referência do ENEM (BRASIL, 2009), ficamos diante de um dilema, uma vez que a única habilidade que contemplaria o modo de abordagem que foi feita do texto literário é a competência 5 (“Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.”), mais precisamente a habilidade 15 (“Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político”). Entretanto, como o fragmento não tem qualquer marca temporal, não é possível que o leitor faça a relação entre o texto e uma determinada época. Se há a possibilidade de que o leitor-candidato responda corretamente a alternativa C é porque, simplesmente, a adaptação e enunciado da questão levam, inequivocamente, à construção de sentido que essa alternativa estabelece.

6.4.2 Segunda análise de uma questão que envolve conto

Figura 8 – Questão do ENEM de 2010

Questão 128

Negrinha

Negrinha era uma pobre órfã de sete anos. Preta? Não; fusca, miudinha escura, de cabelos ruços e olhos assustados. Nascera na senzala, de mãe escrava, e seus primeiros anos vivera-os pelos cantos escuros da cozinha, sobre velha esteira e trapos imundos. Sempre escondida, que a patroa não gostava de crianças.

Excelente senhora, a patroa. Gorda, rica, dona do mundo, amimada dos padres, com lugar certo na igreja e camarote de luxo reservado no céu. Entaladas as banhas no trono (uma cadeira de balanço na sala de jantar), ali bordava, recebia as amigas e o vigário, dando audiências, discutindo o tempo. Uma virtuosa senhora em suma – “dama de grandes virtudes apostólicas, esteio da religião e da moral”, dizia o reverendo.

Ótima, a dona Inácia.

Mas não admitia choro de criança. Ah! Punha-lhe os nervos em carne viva.

[...]

A excelente dona Inácia era mestra na arte de judiar de crianças. Vinha da escravidão, fora senhora de escravos – e daquelas ferozes, amigas de ouvir cantar o bolo e estalar o bacalhau. Nunca se afizera ao regime novo – essa indecência de negro igual.

LOBATO, M. Negrinha. In: MORICONE, I. Os cem melhores contos brasileiros do século. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000 (fragmento).

A narrativa focaliza um momento histórico-social de valores contraditórios. Essa contradição infere-se, no contexto, pela

- A falta de aproximação entre a menina e a senhora, preocupada com as amigas.
- B receptividade da senhora para com os padres, mas deselegante para com as beatas.
- C ironia do padre a respeito da senhora, que era perversa com as crianças.
- D resistência da senhora em aceitar a liberdade dos negros, evidenciada no final do texto.
- E rejeição aos criados por parte da senhora, que preferia tratá-los com castigos.

Fonte: Brasil (2010).

Assim como o conto de Lygia Fagundes Telles, o de Monteiro Lobato (2009), também, foi submetido a uma adaptação. Tal adaptação dá-se sob a forma de uma substancial redução do conto, que se comparado com seu “texto integral”, segundo a edição que tomamos como base (anexo 8), foi reduzido de sete páginas a dois parágrafos. Essa discrepância faz com seja usada a denominação “narrativa”, em vez de conto.

O título do conto “Negrinha” já é uma pista dada pelo autor do conto para o que ele concebe como o sentido global do texto: a condição racial da personagem como centralidade de sua condição social. Mas toda “pista” deixada pelo autor, na superfície do texto, deve ser (res)significada pelo leitor. O elaborador faz o papel do leitor e diz “A narrativa localiza um momento histórico-social de valores contraditórios.” E, novamente, pede que o estudante corrobore o viés interpretativo já expresso: “Essa contradição infere-se, no contexto, pela [...]”.

É inegável que o conto, em sua “forma original”, perpassa as questões raciais de uma determinada época (que é possível identificar pelo trecho “Nascera na senzala, de

mãe escrava...”). Mas, as nuances das questões raciais que sustentam o conto não podem ser apreendidas a partir da adaptação que foi realizada. Por exemplo, o candidato do ENEM não sabe que, ao longo do conto, negrinha não é nomeada: a tal negrinha é apenas Negrinha, não há nome de batismo. E isso é relevantíssimo.

O adaptador buscou, na adaptação que foi feita, chamar a atenção tão somente para a relação entre a senhora e a menina, mostrando o grau de maldade da senhora e a enorme fragilidade da menina. Nada mais fica da narrativa, além disso.

“Varia a pele, a condição, mas a alma da criança é a mesma – na princesinha e na mendiga. E para ambos é a boneca o supremo enlevo. Dá a natureza dois momentos divinos à vida da mulher: o momento da boneca – e o momento dos filhos – definitivo. Depois disso, está extinta a mulher.

Negrinha, coisa humana, percebeu nesse dia da boneca quer tinha uma alma. Divina eclosão! Surpresa maravilhosa do mundo que trazia em si e que desabrochava, afinal, como fulgurante flor de luz. Sentiu-se elevada à altura de ente humano. Cessara de ser coisa – e doravante ser-lhe-ia impossível viver a vida de coisa. Se não era coisa! Se sentia! Se vibrava!

Assim foi – e essa consciência a matou.

Terminadas as férias, partiram as meninas levando consigo a boneca, e a casa voltou ao ramerrão habitual. Só não voltou a si Negrinha. Sentia-se outra, inteiramente transformada” (LOBATO, 2009, p. 83).

Dessa forma, não há uma única hipótese de sentido global para o conto. Pelo menos, não se tomarmos o conto em sua integralidade. E mais: os fatos representados no conto não demonstram “um momento histórico-social de valores contraditórios”⁹⁴. Quanto à abolição da escravidão não havia contradição, a maioria da população brasileira

⁹⁴ Quanto à contradição da qual dona Inácia seria representante, de acordo com a interpretação do elaborador da questão, Fausto contradiz essa “realidade histórica”: “No ano de 1888, apegavam-se à escravidão apenas os representantes das velhas zonas cafeeiras do Vale do Paraíba, cujas fortunas em declínio se concentravam nos escravos. Um projeto preparado pelo senador conservador de São Paulo, Antônio Prado, ligado ao Oeste Paulista, tentou ainda temporizar. Previa a imediata libertação dos escravos, sujeita a indenização e prestação de serviços por três meses, de modo a assegurar a próxima colheita. Diante da oposição dos liberais, o presidente do Conselho, o conservador João Alfredo, decidiu propor a abolição sem restrições. A iniciativa foi aprovada por grande maioria parlamentar, sendo sancionada em 13 de maio de 1888 pela princesa Isabel, que se encontrava na regência do trono” (2015, 123-124).

era favorável. Na verdade, o que a dona Inácia representa é um racismo que constituía grande parte da população brasileira da época, que embora contrária à escravidão – pois novas formas de trabalho se desenvolviam a partir do processo imigratório europeu para o Brasil (FAUSTO, 2015) –, tinha, ainda, o ponto de vista racial como condição parametrizadora das relações sociais. Assim, embora concordemos que a literatura tem um papel importante na “representação das mudanças que ocorrem na sociedade”⁹⁵ (e achamos que a narrativa de Lobato busca mostrar isso), defendemos que a afirmação que o elaborador faz na questão acima é uma posição axiológica dele (elaborador) sobre o momento histórico em que o enredo se desenvolve.

Na verdade, o conto Negrinha de Lobato faz jus, segundo o que se pode depreender do pensamento de Moisés (2006), ao estilo que o autor desenvolveu ao longo de sua carreira: traz a marca de reflexões sobre questões de natureza social. E esse discurso não é resultante de uma especificidade histórica do início do século XX: em toda época, há valores sociais contraditórios, e não apenas em uma determinada época, como faz crer o enunciado da questão. De fato, todos os momentos históricos são feitos de contradições, que são resultantes da própria heterogeneidade pela qual as sociedades são constituídas, pelas “lutas de classes” que se travam no interior de qualquer sociedade⁹⁶. Mesmo que busquemos na religiosidade da dona Inácia suporte para corroborar a tal contradição que o elaborador impõe ao trecho do conto proposto como leitura, ainda assim não somos capazes de encontrar contradição, uma vez que a Igreja Católica não é apontada como uma voz que se opunha à escravidão dos negros. A historiografia mostra

⁹⁵ Nesta parte fazemos referência ao que diz Medviédev (2016) sobre o papel desenvolvido pela literatura: “Geralmente, a literatura toma emprestados os conteúdos éticos, cognitivos e outros não do sistema do conhecimento e do *ethos*, nem dos sistemas ideológicos sedimentados (apenas o classicismo procedeu em parte dessa forma), mas diretamente do próprio processo de constituição viva do conhecimento, do *ethos* e de outras ideologias. É por isso que a literatura, com tanta frequência, antecipou os ideogramas filosóficos e éticos, ainda que sob uma forma pouco desenvolvida, mal fundamentada e intuitiva. Ela é capaz de infiltrar-se no próprio laboratório social das suas formações e formulações. O artista tem ouvido apurado para os problemas ideológicos em seu surgimento e desenvolvimento” (p. 60).

⁹⁶ Sobre os conflitos sociais diz Volóchinov: “A existência não apenas é refletida no signo, mas também é *refratada* nele. O que determina a refração da existência no signo ideológico? — O cruzamento de interesses sociais multidirecionados nos limites de uma coletividade signica, isto é, a *luta de classes*. A classe não coincide com a coletividade signica, ou seja, com a coletividade que utiliza os mesmos signos da comunicação ideológica. Por exemplo, várias classes podem utilizar a mesma língua. Em decorrência disso, *em todo signo ideológico cruzam-se ênfases multidirecionadas*. O signo transforma-se no placo da luta de classes (2017, p. 112-113 — grifos do autor).

que a Igreja legitimou a escravidão⁹⁷ e, dessa forma, não podemos dizer que a condição da personagem dona Inácia ser católica e, simultaneamente, racista seja um contrassenso.

Assim, essa questão que tem a função de avaliar a competência 5 (“Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.”), mais precisamente a habilidade 15 (“Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político) da Matriz do ENEM (BRASIL, 2009), não é um instrumento avaliativo bem construído, pois se baseia “apenas” no ponto de vista pessoal do elaborador da questão sobre um dado momento contexto histórico, e que não é corroborado pelos estudos historiográficos. De qualquer forma, é possível perceber que, por intermédio, dos processos da **condensação** e da **reacentuação**, pretendia avaliar a habilidade do educando de fazer inferências globais sobre a temática de um texto. A única habilidade, no entanto, que foi avaliada foi capacidade do leitor-candidato de saber, em alternativas de múltipla escolha, identificar o ponto de vista do elaborador de uma questão.

6.5 Parâmetros para as análises de questões que envolvem poemas

De acordo com Cohen (1966), ao contrário do que ocorreria na época clássica, atualmente a palavra poesia tem uma substancial flutuação de sentido:

A poética é uma ciência cujo objeto é a poesia. Esta palavra poesia, tinha na época clássica um sentido inequívoco: designava um gênero literário, o poema, ele próprio caracterizado pelo uso do verso. Mas hoje, pelo menos entre o público culto, a palavra tomou um sentido mais amplo, conseqüente de uma evolução que parece ter começado com o romantismo e que podemos analisar aproximadamente da maneira seguinte. No início, o termo passou, por transferência da causa para o efeito, do objeto para o sujeito. Assim, “poesia” designou a impressão estética particular normalmente produzida pelo poema. Tornou-se comum então falar em “sentimento”, ou em “emoção poética”. Depois, por recorrência, o termo aplicou-se a todo objeto extra-literário suscetível de provocar esse tipo de sentimento: primeiro às outras artes

⁹⁷ Em relação ao papel da Igreja na escravidão africana no Brasil, Oliveira afirma: “[...] é fundamental reafirmar o papel da Igreja, na América Portuguesa, como um importante instrumento de consolidação de uma ordem escravista de Antigo Regime, pois ao construir um discurso de legitimação do cativo africano, instrumentalizando-o por meio de um projeto de catequese específico para africanos e seus descendentes, a instituição participava de forma ativa na sustentação de uma sociedade que se via naturalmente como desigual e que, em função de seu caráter, destinava a cada um papel específico a desempenhar (2007, p. 385).

(poesia da música, da pintura, etc.), depois, às coisas da natureza. “Dizemos de uma paisagem, escreve Valéry, que ela é poética, dizemo-lo de uma circunstância da vida, dizemo-la às vezes de uma pessoa. Aliás, desde então, a extensão do termo continuou: hoje ele engloba uma forma particular de conhecimento, e até uma dimensão da existência (COHEN, 1966, p. 11).

Não obstante as palavras acima expressas, o autor diz que não há razões para criticar as acepções pelas quais, hodiernamente, a palavra poesia é empregada. Contudo, ele diz que a depender de questões metodológicas, pode-se, e deve-se, restringir o emprego que se faz da palavra. No caso específico das análises que fazemos, neste trabalho, limitamos o termo “poético” ao uso, estritamente, literário da linguagem, isto é, aos poemas (no seu sentido restrito)⁹⁸.

A poesia, neste trabalho, obedece à concepção de dialógica da linguagem, assim como todos os outros gêneros do discurso. E isso não deve causar estranheza, pois, embora o próprio Bakhtin tenha dito em *A teoria do romance* que “[...] na maioria dos gêneros poéticos (no sentido restrito do termo) não se emprega artisticamente a dialogicidade interna do discurso, ela não integra o “objeto estético da obra”, ela extingue-se convencionalmente no discurso poético” (BAKHTIN, 2015, p. 58), essa posição não nega a essência do *dialogismo* como natureza única da linguagem. Na verdade, essa passagem de *A teoria do romance*, juntamente a outras afirmações que são feitas nesse mesmo sentido em *Problema da Poética de Dostoiévski*, provocou uma enorme confusão acerca da forma como Bakhtin tomava o discurso poético. Fiorin (2017), retomando o pensamento que Tezza expressa em *Entre poesia e prosa*, mostra que Bakhtin não afirma que, em contraposição da prosa, a poesia é destituída de relações dialógicas. Para solucionar esse mal entendido, devemos levar em conta que os dois planos teóricos em que Bakhtin trabalha a noção de dialogismo: um é voltado para a natureza da linguagem e outro para a composição dos discursos. Após atentarmos para essa distinção, fica mais fácil compreender que, quando o autor russo se refere ao monologismo dos discursos

⁹⁸ Dizemos sentido restrito em relação ao termo “poema”, conforme o pensamento expresso por Cohen: “[...] a própria palavra “poema” não deixa de ser equívoca. Com efeito, a existência da expressão “poema em prosa”, que se tornou corrente, tira desta palavra a determinação sem ambiguidade que tinha quando era caracterizada por sua forma versificada. Sendo o verso uma forma convencional e estritamente codificada na linguagem, o poema possuía uma espécie de existência jurídica incontestável. Era “poema” aquilo que era conforme às regras da versificação, “prosa” aquilo que não o era. No entanto, a expressão aparentemente contraditória de “poema em prosa” obriga-nos a definir novamente a palavra (COHEN, 1966, p. 12).

poéticos, ele se refere à composição desses discursos, isto é, ele não faz alusão à forma não-dialógica de linguagem. Ou nas palavras esclarecedoras de Fiorin:

A palavra poética goza de plena autoridade nos momentos em que há centros ideológicos bem definidos. Então, a voz do poeta manifesta-se monovocalmente sobre os grandes temas: o amor, a morte e assim por diante. Nos períodos de crise da autoridade da poesia, ela vai tornando-se bivocal. São as épocas em abundam as paródias, as estilizações e outras formas de bivocalidade.

Em resumo, a prosa representa as vozes, não faz delas meros conteúdos, enquanto a poesia não as representa, neutraliza-as, instaurando uma voz dominante (FIORIN, 2017, p. 96).

Posto isso, devemos ver a poesia como um discurso que também retoma *já-ditos*. Dessa forma, as formas composicionais, o conteúdo temático, o estilo, bem como as maneiras de produção, circulação e recepção do texto poético estão inseridos nos contextos imediatos e globais de uma determinada sociedade.

Aliás, a forma composicional de um poema não obedece, atualmente, a um modelo rígido, após o surgimento das rupturas das formas clássicas⁹⁹: A unidade de classificação de um poema era a métrica que ele apresentava¹⁰⁰, uma rigidez formal que começou a ser superada a partir do início do século XX. Assim, os versos que constituem um determinado poema não precisam ter a mesma métrica. É possível encontrar poemas que apresentam cada um dos seus versos com uma métrica diferente, isto é, estamos sob o império do verso livre, conforme definição de Goldstein:

Os versos livres não obedecem a nenhuma regra pré-estabelecida quanto ao metro, à posição das sílabas fortes, nem à presença ou regularidade, de rimas. Esse tipo de verso, típico do Modernismo, vem sendo muito usado a partir da segunda década de nosso século. Num poema em versos livres, cada verso pode ter tamanho diferente, a sílaba acentuada não é fixa, variando conforme a leitura que se fizer (1994, p. 37).

⁹⁹ As formas clássicas estão baseadas nas formulações apresentadas por Aristóteles, em *Poética*, que logo em seu primeiro parágrafo anuncia o caráter normativo que deve ser seguido na realização dos poemas: “Falemos da poesia – dela mesma e das suas espécies, da efetividade de cada uma delas, da composição que se deve dar aos mitos, se quisermos que o poema resulte perfeito, e, ainda, de quantos e quais elementos de cada espécie e, semelhantemente, de tudo quanto pertence a esta indagação – começando, como é natural, pelas coisas primeiras” (ARISTÓTELES, p.103).

¹⁰⁰ O poema, como ensina Goldstein (1994), é uma forma literária que é marcada por ritmos. Assim o é, porque “A poesia tem um caráter de oralidade muito importante: ela é feita para ser falada, recitada. Mesmo que estejamos lendo um poema silenciosamente, percebemos seu lado musical, sonoro, pois nossa audição capta a articulação (modo de pronunciar) das palavras do texto (GOLDSTEIN, 1994, p. 7). E, ainda segundo a autora, cada época tinha seu ritmo específico – por exemplo, os versos de doze sílabas eram usados pelos poetas clássicos e parnasianos, sendo menos frequente atualmente.

Portanto, de acordo com a autora, as marcas do tempo são sentidas, também, na forma composicional dessa expressão literária o que vai ao encontro do que é indicado por Volóchinov, para quem as formas artísticas (assim como os enunciados cotidianos) se desenvolvem à luz de um horizonte intransponível, representado pelo ouvinte. Ou seja, as formas composicionais (na sua relação com o conteúdo temático e o estilo) de um determinado gênero estético estão, ao longo do tempo, sempre refletindo o ouvinte e sendo por esse refratadas.

6.5.1 Primeira análise de uma questão que envolve poema

Figura 9 – Questão do ENEM 2015

QUESTÃO 123 ◇◇◇◇◇

À garrafa

Contigo adquire a astúcia
de conter e de conter-me.
Teu estreito gargalo
é uma lição de angústia.

Por translúcida pões
o dentro fora e o fora dentro
para que a forma se cumpra
e o espaço ressoe.

Até que, farta da constante
prisão da forma, saltes
da mão para o chão
e te estilhaçes, suicida,
numa explosão
de diamantes.

FAES, J. P. *Prosas seguidas de odes mínimas*. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.

A reflexão acerca do fazer poético é um dos mais marcantes atributos da produção literária contemporânea, que, no poema de José Paulo Paes, se expressa por um(a)

A reconhecimento, pelo eu lírico, de suas limitações no processo criativo, manifesto na expressão "Por translúcida pões".

B subserviência aos princípios do rigor formal e dos cuidados com a precisão metafórica, como se observa em "prisão da forma".

C visão progressivamente pessimista, em face da impossibilidade da criação poética, conforme expressa o verso "e te estilhaçes, suicida".

D processo de contenção, amadurecimento e transformação da palavra, representado pelos versos "numa explosão / de diamantes".

E necessidade premente de libertação da prisão representada pela poesia, simbolicamente comparada à "garrafa" a ser "estilhaçada".

Fonte: Brasil (2015).

O poema acima traz um título que pode ser tomado como norte para uma hipótese de construção de sentido. Sendo assim, a garrafa seria aquilo que conhecemos, na nossa vida cotidiana, como "recipiente de gargalo e boca estreita us. para conter líquidos" (HOUAISS, 2004, p. 365). Tal garrafa teria a capacidade de fazer o "eu-lírico" alcançar a astúcia de conter e de conter-se. Daí, temos um jogo de palavras que revela muito da natureza do objeto em questão, isto é, "de conter e de conter-me" que dá a entender que

o líquido que a garrafa carrega tem o poder de fazer a voz discursiva do poema “controlar e de se controlar”. Paradoxalmente, a tal garrafa é, também, uma lição de angústia. Ficamos, com a ideia de que poderia ser uma garrafa de bebida alcoólica, pois provoca sensações contraditórias. E o conhecimento compartilhado sobre os efeitos que as bebidas alcoólicas provocam são, de fato, díspares, a depender de quem a ingere: uns se sentem capazes de controlar sua timidez e fazer o que, sobriamente, não fazem; outros, por sua vez, se “jogam” numa introspecção, que os fazem imergir num estado de angústia. Diz, ainda, o “eu-lírico” que a tal garrafa, ou seu conteúdo, tem o poder de por “o dentro fora e o fora dentro”. Isso reforça a ideia de que se trata da bebida alcoólica. E as duas últimas estrofes, para quem toma a garrafa como uma metáfora do álcool, ressoam como a completa embriaguez.

Essa hipótese de que, no parágrafo acima, apresentamos, seria uma hipótese de construção de sentido possível? Acreditamos que sim, uma vez que o nível metafórico da linguagem empregada pelo autor do texto é de tal ordem complexo, que a compreensão responsiva do leitor é hiperdimensionada. Poderíamos recorrer ao conhecimento prévio do conjunto da obra do autor para nos ajudar a ter uma ideia mais clara sobre o “grau de precisão” sobre a hipótese que construímos. Segundo Moisés (2019), desde a primeira coletânea de poemas de José Paulo Paes, *O aluno*, de 1947, percebe-se que já há um maduro projeto estético, que as obras futuras seriam apenas o desenvolvimento. Esse projeto se desenvolve em torno do tom epigramático¹⁰¹, que o distinguiria de sua geração. Contudo, nesse primeiro livro, essa particularidade poética estaria apenas esboçada. Em seu segundo livro, *Cúmplices*, de 1951, o amor ainda é temática predominante, sendo os versos usados nesse livro, ainda tendentes à rima, “mas a contenção, no rumo do epigrama, mantém-se, fruto do despojamento da emoção ou de ela pulsar latente, como face oculta de uma objetividade quase geométrica” (MOISÉS, 2019, p. 364). Ainda

¹⁰¹ Segundo Moraes (1993), O *epigrama* tem sua origem vinculada às formas de homenagens fúnebres na antiga Grécia. Eram inscrições, em prosa, que poderiam ser realizadas em diversos objetos que poderiam servir de oferenda aos deuses. Com o passar do tempo, fazer um epigrama em verso era uma forma de demonstrar maior apreço ou valor pelo homenageado. Havia, nessas composições um privilégio do conteúdo sobre a forma, isto é, a finalidade primeira do gênero, que era render homenagem, sobrepunha-se ao modo como se compunha o plano formal. Ainda segundo o autor, podemos constatar, a partir da elaboração e da intencionalidade, três formas de epigrama: “1) o epigrama enquanto inscrição: sob essa modalidade desenvolvem-se primeiramente os chamados *Camina priapea* que é um tipo de inscrição pública, relacionada com os avisos e intimidações contra ladrões, danos em jardins etc. Originaram as inscrições gravadas. 2) O epigrama enquanto breve poema lírico: dirige-se, nesse caso, a todas as coisas e conteúdos mentais da vida do homem. Nesse grupo poder-se-á encaixar a produção de cunho circunstancial e mitológico (poemas eruditos, festivos, religiosos etc.). 3) O epigrama enquanto poema intelectual: essas composições permitem, quando não exigiam, que o conteúdo estivesse ligado à engenhosidade do autor, fosse discursiva ou humorística” (MORAES, 1993, p. 256-257).

segundo Moisés (2019), no livro *Novas Cartas Chilenas*¹⁰², há um pensamento vigilante e engajado. Em *Epigramas*, há uma síntese dos objetivos formais e temáticos que permeavam os livros anteriores, o que, de acordo com Moisés (2019), por coincidência de propósitos, enquadraram esse livro na tendência Concretista. Nos três livros anteriores seguiu pelo caminho concretista, abandonando-o apenas no início da década de 80 do século passado. Em 1992, publica *Prosas seguidas de odes mínimas*, que pode ser considerado o ponto alto de obra.

Aí, temos a visão de um dos maiores estudiosos da literatura brasileira sobre a obras de Paes¹⁰³. Em nada, essa visão contribui para servir como conhecimento prévio que levasse à construção de sentido sobre o poema *À garrafa* como um poema que se refere ao fazer poético. Talvez, o elaborador da questão construa uma hipótese de sentido que tenha na metalinguagem sua base, levando em consideração o fato de o poeta ter sido um ensaísta sobre a poesia, em especial sobre o estudo do epigrama¹⁰⁴. Suspeitamos, fortemente, que o conhecimento sobre o dado biográfico do poeta tenha sido o elemento que levou o elaborador a estabelecer que o “eu-lírico” faz uma reflexão sobre o fazer poético. Afinal, que outro elemento (ou elementos), na superfície do texto, pode(m) apontar para o ponto de vista que o ENEM apresenta sobre o poema?

Talvez, das propostas do ENEM que tomamos como parte de nossas análises, essa seja a que mais, firmemente, no enunciado, o elaborador posiciona-se de maneira mais impositiva. Afinal, o que dizer de um enunciado que afirma: “A reflexão acerca do fazer poético é um dos mais marcantes atributos da produção literária contemporânea, que no poema de José Paulo Paes se expressa por um(a)”? A alternativa correta é apenas a continuação do pensamento já estabelecido: “processo de contenção, amadurecimento e transformação da palavra, representado pelos versos “numa explosão/de diamantes”. Para o elaborador, esses dois versos são chave para toda a interpretação do poema. Talvez,

¹⁰² O título de *Novas Cartas Chilenas* faz referência às *Cartas Chilenas*, livro de Tomás Antônio Gonzaga que, em um conjunto de poemas satíricos, fazia duras críticas ao modo como Luís da Cunha Meneses governava o estado de Minas Gerais.

¹⁰³ E essa visão tem seu peso, se levarmos em consideração o que diz Moisés no último parágrafo de seu livro: “Ao término deste panorama das letras nacionais, desejo expressar minha gratidão a todos aqueles que se referiram amavelmente, por escrito ou não, aos volumes anteriores, ou que me prestaram auxílio de vária natureza. Dentre eles, é de estrito dever distinguir o nome de um velho amigo — **José Paulo Paes** —, pelas valiosas sugestões, empréstimo de livros, estímulo e permanente companheirismo” (MOISÉS, 2019, p. 506 — grifos nossos).

¹⁰⁴ Quanto ao lado ensaísta do poeta, diz Pires: “Na qualidade de ensaísta, Paes debruçou-se amiúde sobre o estudo do *epigrama*, inclusive porque essa forma poética concisa, lapidar, breve e crítico-irônica foi das mais utilizadas no decorrer de sua própria produção literária” (2013, 73— grifo do autor).

tenha para a interpretação dele, elaborador, mas, para a interpretação do candidato, a chave para a compreensão do poema foi o ponto de vista imposto no enunciado da questão.

Temos, novamente, uma proposta de avaliação que conjuga os processos de **condensação** (que ocorreu na posição do elaborador frente à temática poema) e a proposta de avaliar a habilidade do candidato de fazer inferências globais.

Resta apontar que, provavelmente, essa questão pretende avaliar a competência 5 (“Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.”), mais precisamente a habilidade 16 (Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário) da Matriz de Referência (BRASIL, 2009).

6.5.2 Segunda análise de uma questão que envolve poema

Figura 10 — Questão do ENEM 2015

QUESTÃO 133 ◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇

Aquarela

O corpo no cavalete
é um pássaro que agoniza
exausto do próprio grito.
As vísceras vasculhadas
principiam a contagem
regressiva.
No assoalho o sangue
se decompõe em matizes
que a brisa beija e balança:
o verde – de nossas matas
o amarelo – de nosso ouro
o azul – de nosso céu
o branco o negro o negro

CACASO. In: HOLLANDA, H. B. (Org.). 26 poetas hoje. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2007.

Situado na vigência do Regime Militar que governou o Brasil, na década de 1970, o poema de Cacaso edifica uma forma de resistência e protesto a esse período, metaforizando

- A** as artes plásticas, deturpadas pela repressão e censura.
- B** a natureza brasileira, agonizante como um pássaro enjaulado.
- C** o nacionalismo romântico, silenciado pela perplexidade com a Ditadura.
- D** o emblema nacional, transfigurado pelas marcas do medo e da violência.
- E** as riquezas da terra, espoliadas durante o aparelhamento do poder amado.

Fonte: Brasil (2015).

Assim como o poema anterior, esse poema de Cacaso é um complexo jogo de metáforas. Não podemos dizer, à primeira vista, e de maneira peremptória, qual é o referente. Temos um título, *Aquarela*¹⁰⁵, que remete para a forma de composição da pintura muito utilizada para retratar paisagens. Indo ao encontro dos três primeiros versos, temos um ponto de vista sendo expresso de maneira bastante negativo sobre a “imagem de um pássaro”. O eu-lírico vai conduzindo-nos ao modo como o pássaro morre. Há (de)composição de cores. O vermelho, provavelmente, é uma alusão ao corpo aberto da ave, que faz escorrer sangue pelo assoalho/tela. O vermelho/sangue transforma-se, outros tons surgem: o verde, o amarelo, o azul e o branco. As cores da bandeira nacional. Sim, é possível colocar o Brasil como referente do poema.

Contudo, temos, na superfície do texto, esses elementos a guiar-nos até uma construção de uma hipótese. Para além disso, poderia o conhecimento prévio sobre o autor ser um norte para nossa compreensão — uma temática recorrente é sempre um recurso que podemos usar para tentar entender uma determinada expressão literária; da mesma forma que a época a que o texto literário faz referência é, também, um elemento para ajudar no diálogo que travamos com um determinado texto. Defrontamos, no entanto, com o fato que pouco nos ajuda: o autor ser muito pouco citado nos livros voltados ao trabalho didático com os autores literários¹⁰⁶. Portanto, dificilmente, um aluno de bom conhecimento sobre o panorama da realidade literária nacional que prestasse o ENEM teria um conhecimento sobre o conjunto da obra do autor — aí incluindo o período em que ele realizou o poema que foi proposto como leitura.

Mas o desconhecimento do aluno é resolvido pelo próprio elaborador que indica como o candidato-leitor deve interpretar: “Situado na vigência do Regime Militar que governou o Brasil, na década de resistência e protesto a esse período, metaforizando”. De

¹⁰⁵ De acordo com Bonnemasou (1995), a técnica da aquarela remonta ao Oriente e está ligada ao surgimento do papel. E mais: “Materialmente a tinta aquarela é constituída por pigmentos corantes de origem mineral, vegetal e animal, aglutinados com água e goma arábica ao qual se acrescentaram mel e um agente conservador. Sua característica principal é a transparência que ocasiona a luminosidade da cor e constitui a riqueza potencial desta técnica” (BONNEMASOU, 1995, p. 11). Ainda segundo a autora, Joseph Mallord Willian Turner é o precursor da forma contemporânea da aquarela: “Pintando a natureza e dando especial atenção à atmosfera, frequentemente em seus processos dinâmicos, Turner concebe as aquarelas principalmente do ponto de vista estético, percebendo na arte algo paralelo mas não idêntico à realidade. Desse modo interpreta a paisagem com uma visão contemporânea da arte” (BONNEMASOU, 1995, p. 13).

¹⁰⁶ Moisés (2019), que traça um longo e profundo estudo o Modernismo e as vertentes contemporâneas da literatura nacional, não faz qualquer referência ao autor. Da mesma forma, observamos três coleções (Novas Palavras, 2013; Ser Protagonista, 2016; Português: trilhas e tramas, 2016) aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático, tanto anterior quanto posterior à realização dessa prova do ENEM, e não encontramos qualquer referência ao autor.

fato, isso é mais do que uma simples pergunta sobre o poema: esse enunciado é uma construção de sentido que é estabelecida sobre o texto. Se o leitor desconhecia a época em que o poema foi produzido, ele já pode criar a hipótese de que a violência é o conteúdo temático desse poema. Afinal, foi para isso que o elaborador fez a referida afirmação.

Portanto, a partir do que é indicado no enunciado, já é possível fazer a relação entre o Regime Militar (1964-1985) e a violência que constituiu aquele período da história de nosso país. De fato, sem saber o contexto amplo da produção do poema, não seria fácil que o candidato-leitor chegasse à seguinte conclusão sobre o poema do escritor: “o poema de Caucaso edifica uma forma de resistência e protesto a esse período, metaforizando o emblema nacional, transfigurado pelas marcas do medo e da violência.”. Portanto, para que houvesse essa “interpretação fechada” que o ENEM propõe seria necessário que o leitor soubesse a época de produção do texto. Como o autor não goza de prestígio suficiente para que circule de forma consistente nos manuais de ensino da literatura brasileira, o elaborador, buscando a uniformização de interpretação construiu um enunciado que “emoldurava” o poema numa única hipótese de sentido.

Temos, na questão acima, mais uma vez, o procedimento de **condensação**, ou seja, a proposta de avaliar a habilidade do estudante de fazer uma inferência global. Frente ao que é possível se inferir das pretensões do avaliador, entendemos que o objetivo era avaliar a competência 5 (“Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.”), mais precisamente a habilidade 15 (“Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do conteúdo histórico, social e político”).

7 CONCLUSÃO

*Um observador não tem posição fora do mundo observado, e sua observação íntegra, como componente, o objeto observado.*¹⁰⁷

Bakhtin

Iniciamos nossa tese, indicando a natureza empírica da gênese de nosso fazer investigativo: as problemáticas que emergiam relativas às atividades de compreensão leitora em nossa prática pedagógica. A sala de aula, portanto, foi o *locus* de onde surgiu o objetivo geral e específicos deste trabalho – o que nos parece extremamente significativo frente à realidade escolar brasileira, na qual grande parte dos alunos que terminam o ensino básico não apresentam a capacidade mínima de proficiência em leitura e escrita em língua portuguesa.

Já na *Introdução*, apresentamos a importância de fazer uma pesquisa tendo como objeto de análise o ENEM, uma vez que esse exame tem um enorme impacto nas formas como o próprio ensino e a aprendizagem desenvolvem-se no ensino básico (LUNA & MARCUSCHI, 2015).

Por meio do pensamento, sobretudo, de Kemiak (2010), Zanardini (2011, 2012), e Gatti (2013, 2014), apontamos que esse exame está atrelado a uma política de meritocracia e, por conseguinte, ligado ao paradigma neoliberal. Por isso, embora o Estado busque passar a imagem de que esse exame tem, unicamente, a função de selecionar, dentre os milhões que disputam as poucas milhares de vagas do sistema federal de ensino, os “verdadeiramente bons”, na verdade, o que ocorre é a construção de um instrumento de controle do currículo – servindo tal currículo para atender as “necessidades do mercado”. No entanto, os discursos que são oficializados nos documentos parametrizadores da educação brasileira buscam fazer crer que os únicos fatores que sustentam a política educacional são os pedagógicos. Assim, também, é feito em relação às avaliações em larga escala: assevera-se que tais exames são, meramente, instrumentos para avaliar, por meio dos mais altos padrões científicos, o domínio das competências delineadas nos documentos oficiais. Ou seja, o Estado declara usar critérios científicos, o que, numa sociedade como a nossa, em que as ciências são concebidas como único critério de verdade (SANTOS, 2003), funciona como um “fator desmotivador” de

¹⁰⁷ Esta epígrafe constitui-se por um trecho retirado de *O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas: um experimento de análise filosófica* (2016, p. 104).

qualquer tipo de crítica. E esse discurso pautado nas ciências como meio de construção de processos avaliativos dotados de validade e irrefutabilidade inquestionáveis deu-se, sobretudo, na transição do antigo ENEM para o “Novo ENEM”: via uso da Teoria da Resposta ao Item (TOFFOLI; ANDRADE; CEZAR; QUEVEDO-CAMARGO, 2016). Contudo, a partir da perspectiva teórico-metodológica que adotamos, textos serão sempre textos, isto é, são discursos que falam sobre discursos (BAKHTIN, 2017). Sendo assim, a escolha e a forma de abordagem dos textos que servem como propostas de leitura são práticas socioavaliativas, e não uma mera combinação de algoritmos: a TRI não é a justificativa última para os modos como os textos são abordados no ENEM.

Portanto, tomamos como partida de nossa investigação o fato de que o ENEM tem uma voz: a voz do Estado, que por intermédio do INEP, faz-se escutar. Assim, os gêneros escolhidos, a forma como eles relacionam-se com as competências e habilidades da Matriz de Referência (BRASIL, 2009), a decisão de adaptá-los, ou não, a maneira como a situação-problema é exposta em cada questão, bem como o modo como tal problemática é “resolvida” na alternativa correta, expressam pontos de vista sobre o uso da linguagem e, por consequência, sobre a dinâmica social como um todo.

À luz do horizonte teórico-metodológico que seguimos, realizamos um primeiro nível de análise das edições do exame que selecionamos como *corpus*. Logo nesse primeiro movimento analítico, percebemos que parte substancial das propostas do exame em discussão era adaptada. Não desprezamos esse dado, pelo contrário, tomamos como um dos critérios de seleção das questões a serem analisadas. Essa opção que fizemos, revelou-se, ao longo das análises, muito positiva, pois permitiu que percebêssemos que: 1) algumas adaptações trazem a marca do elaborador, isto é, houve uma efetiva operação de construção de única hipótese de sentido decorrente do modo como o texto foi “adaptado”; 2) alguns textos adaptados perderam suas características definidoras do gênero, ou seja, os “textos originais” foram de tal modo “transformados” que não somos capazes de dizer em qual gênero do discurso está a proposta apresentada pelo ENEM (não à toa, nessas circunstâncias, o enunciado não faz menção ao “nome” do gênero). Assim, começamos a construir uma resposta acerca dos questionamentos que nos impusemos: analisar como a voz do elaborador das questões relaciona-se com a voz dos autores dos textos que são propostos como leitura.

Quando partimos para a análise efetiva, percebemos que a relação entre texto e o enunciado da questão dava-se sob a forma de uma afirmação, ou seja, o enunciado era

constituído por uma afirmação, cabendo ao item correto da questão apenas completar o sentido que já tinha sido proposto no enunciado. E isso é algo de enorme relevância, porque entre perguntar e afirmar alguma coisa sobre um texto há uma distinção enorme: inequivocamente, inquirir e asseverar são modos diferentes do elaborador estabelecer uma relação com o texto e com o próprio candidato do exame. No decorrer das análises, constatamos que tais afirmações eram meios de construção de pontos de vista sobre os sentidos dos textos, o que levava as “alternativas corretas” a serem meras retomadas da conclusibilidade de sentido que já tinha sido imposta na formulação do enunciado.

Dos dez enunciados das questões analisadas, podemos constatar que houve uma “conclusão” dos sentidos do texto em todas as questões – quer por meio de adaptações, e ainda pela maneira como os enunciados são formulados, quer por ambos os mecanismos (simultaneamente, a adaptação e o modo de elaboração do enunciado). Para melhor entendimento dos dados que obtivemos, construímos o quadro abaixo:

Quadro 6 – Resumo das relações entre os textos e os enunciados das questões

Formas de retomadas dos textos nas propostas de leitura	
Questão 103 do ENEM 2010 (Caderno Amarelo)	O processo de adaptação do “texto original” resultou numa condensação do conteúdo temático, o que alicerçou uma única construção de sentido. Um artigo que abordava a conceituação do “transtorno do comer compulsivo”, seus sintomas, as doenças correlatas à essa enfermidade, bem como suas causas e suas formas de tratamento, passou a constituir-se apenas da definição da doença.
Questão 130 do ENEM 2013 (Caderno Amarelo)	A adaptação, nessa questão, restringe as hipóteses de sentido que o candidato-leitor poderia ter do texto. Há um claro processo de reacentuação do sentido global do artigo de divulgação científica. O enunciado já traz a condensação do sentido global do texto proposto como leitura e solicita que o candidato indique qual a alternativa que confirma tal hipótese de sentido.
Questão 118 do ENEM 2011 (Caderno Amarelo)	Nessa questão, o processo de construção de uma única hipótese de sentido dá-se por intermédio do enunciado, que conduz o leitor-candidato a mobilizar estratégias (meta)cognitivas para reconhecer o item que se alinha com o ponto de vista do elaborador. Como a questão se refere ao sentido global do texto (HQs), podemos dizer

	que o item correto funciona como uma avaliação da capacidade de condensação .
Questão 125 do ENEM 2013 (Caderno Amarelo)	No enunciado que compõe essa questão, o elaborador sintetiza o que considera ser o sentido global do texto, ou seja, ele condensa , no enunciado uma possível construção de sentido, solicitando que o leitor-candidato conclua o que já foi inicialmente afirmado.
Questão 132 do ENEM 2013 (Caderno Amarelo)	O enunciado, na letra de canção que serve como proposta de leitura, toma uma especificidade do texto (o fato da letra ser escrita como um simulacro de carta) para poder construir uma hipótese de sentido. Ao dizer que o eu-poético e o interlocutor trocam notícias, em tom nostálgico, sobre as mudanças que ocorreram na cidade, o elaborador reacentua o trecho “Esse Rio de amor que se perdeu/Mesmo a tristeza da gente era mais bela/E além disso se via pela janela/Um cantinho de céu e o Redentor”. A hipótese está ligada ao plano físico da cidade, o que é uma construção possível, mas não a única. Busca-se avaliar, nessa questão, que o candidato seja capaz de condensar o que é dito no texto, o que já foi feito pelo elaborador, ao estabelecer um sentido no enunciado.
Questão 113 do ENEM de 2015 (Caderno Amarelo)	Na letra de canção, o elaborador faz uma inferência, provocando um sentido global do texto, o que implica numa reacentuação . Embora não seja uma incoerência dizer que a letra da canção relaciona o futebol a uma forma de alienação, pensamos que não cabia ao elaborador fazer essa afirmação no enunciado da questão. Assim, o item correto funciona como uma condensação desse ponto de vista.
Questão 134 do ENEM 2012 (Caderno Amarelo)	Adaptação do conto já é um exercício de plena construção de leitura autoritária. Por mecanismos de condensação , o elaborador transforma dezenas de páginas em três parágrafos. Mas para que não haja dúvida de que a hipótese pretendida está devidamente estabelecida, ainda se faz, no enunciado, uma afirmação sobre as características do conjunto da obra da autora, o que não permite mais nenhum sentido além do que foi indicado no item correto. O elaborador da questão, reacentua uma questão que é discutida (as

	relações familiares da personagem Ana Luísa), ao longo do conto, mas de forma interligada com uma série de questões sociais e históricas, para traçar uma hipótese única sobre a narrativa.
Questão 128 do ENEM 2010 (Caderno Amarelo)	O conto <i>Negrinha</i> é condensado em três parágrafos (na edição que usamos é constituído por sete páginas). Esta adaptação que é realizada torna o conto de sentido bastante definido. Para isso, o elaborador reacentua as características da personagem dona Inácia para poder afirmar que ela é representante de um ponto de vista de segmento social do início do século XX – aliás, o enunciado é categórico em fazer tal relação.
Questão 123 do ENEM 2015 (Caderno Amarelo)	O enunciado da questão faz uma afirmação sobre a contemporaneidade do fazer poético, o que inclui o próprio poema que é proposto como leitura. Portanto, não há mais o que o leitor-candidato possa afirmar sobre o poema, só lhe bastando encontrar o item que se coadune com o que foi proposto pelo elaborador. O item correto funciona, dessa forma, como conclusão da condensação que o enunciado traz do conteúdo temático do texto.
Questão 133 do ENEM de 2015 (Caderno Amarelo)	De forma peremptória, o enunciado da questão traz uma construção de sentido do poema. Faz uma relação inequívoca entre poema e momento histórico. O item correto, portanto, complementa, condensando o conteúdo temático que é já iniciado no enunciado.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nas propostas de leitura analisadas, há a recorrência, segundo os níveis de leitura elaborados por Rojo (2004, 2009), de questões que contemplam a decodificação e a compreensão, principalmente, as estratégias de produção de inferências globais. Dentre as dez questões, não houve nenhuma que buscasse avaliar a capacidade do candidato de realizar apreciações e réplicas. Esse fato tributamos à própria natureza das estruturas das questões de múltipla escolha, isto é, defendemos que esse modelo de questão não propicia que haja apreciação ou réplica do leitor, porque as apreciações e réplicas implicariam em posições axiológicas diferentes, o que fere a “própria lógica” de haver uma única questão certa. Não podemos generalizar o que os dados revelam, pois nosso *corpus* foi constituído apenas com questões de uma única avaliação, mas pensamos que, embora as estratégias possam variar, acreditamos que as questões de múltipla escolha não sejam o melhor dos

caminhos para a avaliação da compreensão leitora. De fato, elaborar uma atividade que respeite a relação autor-texto-leitor, como toda atividade de avaliação da compreensão leitora deve ser, utilizando-se de uma mesma “voz” para formular um questionamento – quer de forma direta, quer indireta – e, simultaneamente, propor uma resposta, como são questões de múltipla escolha, é algo difícil de realizar. Afinal, o elaborador de uma atividade de avaliação de leitura deve, primordialmente, proporcionar ao leitor desenvolver atividades metacognitivas, para que o leitor possa confirmar ou (re)formular sentidos para o texto lido.

Levando em consideração os dados que são apresentados acima, podemos dizer que a hipótese foi confirmada: as propostas de leitura que foram analisadas não se inserem na concepção de leitura que perpassam os documentos oficiais (BRASIL, 1998, 2000, 2006, 2017).

Enfim, embora haja o fator da eficiência logística a acompanhar a correção das questões de múltipla escolha nos exames em larga escala, desconsideramos, completamente, tal modelo de questões como instrumento pedagógico capaz de avaliar a compreensão leitora. Supomos que, contrariamente às ciências humanas, em propostas de atividades das disciplinas de ciências exatas supomos que há uma maior eficiência avaliativa das questões de múltipla escolha, uma vez que a dimensão interpretativa, nesses campos do saber, deve resultar, em tese, num mesmo ponto de vista sobre os fenômenos tomados como objeto de avaliação. Dessa forma, embora as “questões discursivas”, quando voltadas à avaliação da compreensão leitora, também, possam impor leituras autoritárias, isso não é inerente ao modelo das questões, enquanto nas múltiplas escolhas, sim. Assim, a opção pela múltipla escolha é sempre a pior alternativa do processo avaliativo da compreensão leitora.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Sergina Araújo de. **Compreensão da situação-problema, do enunciado e das opções de respostas nas questões do ENEM**. 133f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

ANTUNES, Irlandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Bookman, 2006.

ARAÚJO, Denise Lino. Efeito retroativo da redação da UFCG. In: Lino, Denise; SILVA, Elizabeth. **Redação de vestibular em questão: práticas, conceitos, discursos e efeito retroativo**. Campina Grande: Bagagem, 2010.

_____. **Enunciado de atividades e tarefas escolares: modos de fazer**. Olinda: Livro rápido, 2014.

ARAÚJO, Denise Lino; Isabelle Guedes da Silva Sousa. **A dimensão política da transposição didática sobre análise linguística em documentos parametrizadores para o Ensino Médio: o estudo do apagamento**. Domínios da lingu@gem, Uberlândia, v. 9, n. 4, out./dez, 2015.

ARAÚJO, Denise Lino; Maria de Fátima Silveira. A competência leitora nas provas de linguagens do ENEM. In: MARCUSCHI, Beth; LUNA, Tatiana Simões e. **Avaliação de língua portuguesa no novo ENEM**. Jundiá: UniAnchieta, 2017.

ARAÚJO, Eutália Aparecida Candido; ANDRADE, Dalton Francisco; BARTOLOTTI, Silvia Ligia Vicenzi. Teoria da Resposta ao Item. **Revista da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo**, n. 43, edição especial, 2009. p. 1000-1008.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas de poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João, 2012.

_____. **Questões de estilística no ensino da língua**. São Paulo: Editora 34, 2013.

_____. **Teoria do romance I: a estilística**. São Paulo: Editora 34, 2015.

_____. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016a.

_____. O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas: um experimento de análise filosófica. In: _____. **Gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016b

_____. Por uma metodologia das ciências humanas. In: _____. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. São Paulo: Editora 34, 2017.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes. In: BAUER, Adriana; Gatti, Bernadete A.; TAVARES, Marinalva R. **Vinte cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores, v. 2. Florianópolis: Insular, 2013.

BAUER, Adriana; TAVARES, Marinalva Rossi. Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origem e pressupostos. V. 1. **Introdução**. Florianópolis: Insular, 2013.

BESERRA, Normanda da Silva. Avaliação da compreensão leitora: em busca de uma relevância. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (Orgs.). **Avaliação em língua portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACAHADO, Anna Rachel; BESSERA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin**: conceitos-chava. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **Prefácio para Problemas da poética de Dostoiévski**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. **Prefácio para A teoria do romance I**: a estilística. São Paulo: Editora 34, 2015.

_____. **Nota do tradutor em Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BOTA, Cristian; BRONCKART, Jen-Paul. Volochinov et Bakhtine: deux approches radicalement opposées des genres de texts et de leur statut. **Linx**: Revue de linguistes de l'Université Paris X Nanterre. Disponível em: <https://journals.openedition.org/linx/360>. Acesso em: 25 ago. 2018. (p. 73-89).

BRAIT, Beth. **Linguagem e identidade**: um constante trabalho de estilo. **Revista Trabalho, educação e estilo**, vol. 2, n. 1, p. 15-32. 2004.

_____. **Ironia em perspectiva polifônica**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008.

_____. Problemas da poética de Dostoiévski e estudos da linguagem. In: _____.

Bakhtin: diálogos e polifonia. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. BRAIT, Beth. Estilo. In: _____ (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 79- 102.

_____. Apresentação para Questões de estilística no ensino da língua. São Paulo: Editora 34, 2013.

BRAIT, Beth; NUNES, Jozanes Assunção. Documentos oficiais em diálogo. **Revista Eutomia**, v. 21, n.1, p. 144-168, jul. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 11. 530, de 18 março de 1915**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>. Acesso em: 12 jan. 2019.

_____. Lei nº 9394/96. **Lei de diretrizes e bases da educação**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 de jan. 2019.

_____. Secretaria de Educação fundamental. **Parâmetros Curriculares Fundamentais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: [Introdução \(mec.gov.br\)](http://www.mec.gov.br). Acesso em: 24 abr. 2021.

_____. Secretaria de Educação fundamental. **Parâmetros Curriculares Fundamentais**: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: [Introdução \(mec.gov.br\)](http://www.mec.gov.br). Acesso em: 24 abr. 2021.

_____. Secretaria de Educação fundamental. **Parâmetros Curriculares Fundamentais (Ensino Médio)**: Parte II: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em: [Parâmetros Curriculares Nacionais \(mec.gov.br\)](http://www.mec.gov.br) Acesso em: 24 abr. 2021.

_____. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**: fundamentação teórico-metodológica/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Brasília: INEP, 2005. Disponível em: <http://inep.gov.br/documents/186968/484421/ENEM++Exame+Nacional+do+Ensino+M%C3%A9dio+fundamenta%C3%A7%C3%A3o+te%C3%B3ricometodo%C3%B3gica/449eea9e-d904-4a99-9f98-da804f3c91f5?version=1.2>. Acesso em: 22 jan. 2019.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 24 fev. 2019.

_____. **O que é TRI?** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília, 2011. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/o-que-e-tri/21206. Acesso em: 05 jan. 2019.

_____. ENEM 2009: Prova de redação e de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2011/05_AMARELO_GAB.pdf. Acesso em: 17 ago. 2019.

_____. _____. ENEM 2010: Prova de redação e de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2011/05_AMARELO_GAB.pdf. Acesso em: 17 ago. 2019.

_____. ENEM 2011: Prova de redação e de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2011/05_AMARELO_GAB.pdf. Acesso em: 17 ago. 2019.

_____. ENEM 2012: Prova de redação e de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2011/05_AMARELO_GAB.pdf. Acesso em: 17 ago. 2019.

_____. **Matriz de Referência ENEM.** Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf. Acesso em: 17 fev. 2020.

_____. ENEM 2013. Prova de redação e de linguagens, códigos e suas tecnologias. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2012/caderno_enem2012_do_m_amarelo.pdf. Acesso em: 17 ago. 2019

_____. ENEM 2014: Prova de redação e de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2011/05_AMARELO_GAB.pdf. Acesso em: 17 ago. 2019.

_____. ENEM 2015: Prova de redação e de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2011/05_AMARELO_GAB.pdf. Acesso em: 17 ago. 2019.

_____. **Base Nacional Curricular Comum**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: 13 mar. 2019.

_____. **Relatório do Brasil no Pisa**: versão preliminar. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf. Acesso em: 13 fev. 2020.

_____. **Histórico-INEP-GOV**. Disponível: [Histórico — Inep \(www.gov.br\)](http://www.gov.br). Acesso em: 12 jun. 2021.

BUNZEN, Clecio. O tratamento da diversidade textual nos livros didáticos de português: como fica a questão dos gêneros?. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C. B. (Orgs.). **Diversidade Textual**: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BUNZEN, Clecio; ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: VAL, Maria da Graça da Costa; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p. 73-117.

BUNZEN, Clecio. Apresentação para **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

CHARARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2013.

CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. **Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

COHEN, Jean. **Estrutura da linguagem poética**. São Paulo: Cultrix, 1966.

CORREIA, Carlos Eduardo Félix. Aprender com os erros. **Educa@ção – Rev. Ped – UNIPINHAL – Esp. Sto do Pinhal – SP**, v. 01, n. 03, jan./dez. 2005.

COSTA, Andréa Danuta Aguiar. Murais didáticos. In: REINALDO, Maria Augusta; MARCUSCHI, Beth; DIONISIO, Angela. **Gêneros textuais: práticas textuais e práticas de ensino**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012. p. 117-134.

COSTA, Nelson Barros. Canção popular e ensino da língua materna: o gênero canção nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 4, n. 1, p. 9-36, jul./dez. 2003

_____. As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BESERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros Textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

CUNHA, Dóris de Arruda Carneiro da. **Discours rapporté et la circulation de la parole: contribution à une approche dialogique du discours d'autrui**. Louvain: Peeters/Louvain-La-Neuve, 1992.

_____. Uma análise de concepções e conceitos: linguagem, língua, sentido, significação, gênero e texto. In: SOUZA, Maria Ester Vieira de; VILAR, Socorro de Fátima P. (Orgs.). **Parâmetros Curriculares: Ensino Médio**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2004, p. 27-47.

_____. A estilística da enunciação para o estudo da prosa literária no ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. Sobre a fala dialogal: convergências e divergências entre Jakunbinskij, Bakhtin e Volochinov. **Conexões Letras**, v. 11, nº 16, p. 31- 49, 2016.

_____. Dóris Arruda Carneiro da. Vozes e poder no telejornal: o funcionamento do discurso reportado no Jornal Nacional da Rede Globo. **Linha D'Água** (online), São Paulo, V. 30, n. 1, p. 89-114, jun. 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O ensino médio no Brasil: histórico e perspectivas. **Educação em revista**, Belo Horizonte, n. 27, p. 73-84, jul, 1998.

_____. A desoficialização do ensino no Brasil: a Reforma Rivadávia. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 717-738, out., 2009.

DELORS, Jacques et al. **Educação um tesouro a descobrir**. 5ª ed. São Paulo: Cortez/Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

DIONÍSIO, Angela Paiva; NASCIMENTO, Rosemberg Gomes. Infográficos. In: DIONÍSIO, Angela Paiva (Org.). **Verbetes enciclopédicos: gráfico e infográfico**. Recife: Pipa Comunicações, 2013. p. 35-48.

Discos do Brasil. **Aqui é país do futebol**. Disponível: http://www.discosdobrasil.com.br/discosdobrasil/consulta/detalhe.php?Id_Musica=MU000356. Acesso: 19 jun. 2020.

DUARTE, Sônia Maria Xavier; MARCUSCHI, Beth. Documentos oficiais do ensino médio e formação do leitor. **Revista DCLV: língua, linguística & literatura**, João Pessoa, v. 8, n. 1, p. 39-56, jan./jun. 2011.

ECO, Umberto. **Os limites da interpretação**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

EMERSON, Caryl. **Os 100 primeiros anos de Mikhail Bakhtin**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2003.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as ideias lingüísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Posfácio para **Para um filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro e João editores, 2010.

_____. A ideologia no/do Círculo de Bakhtin. In: PAULA, Luciane; STAFUZZA, Grenissa. **Círculo de Bakhtin: pensamento interacional**. Série Bakhtin – Inclassificável, v. 3. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar: minidicionário de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2017.

FORMIGA, Girlene Marques. **Adaptação de clássicos literários**: uma história de leitura no Brasil. 2009. 260f., Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

FRANÇOIS, Frédérique. Analyse du Fonctionnement discursif et pathologie du langage, Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain, Louvain-la-Neuve, 1986, p. 21-59.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREUD, Sigmund. **A interpretação dos sonhos**. São Paulo: Imago, 2001.

Galvão, Antônio Mesquita. **A crise da ética: o neoliberalismo como causa da exclusão social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GALVÃO, Ana Luíza. Transtorno do comer compulsivo. ABC da Saúde, 2009. Disponível em: < <https://www.abcdasaude.com.br/psiquiatria/transtorno-do-comer-compulsivo>>. Acesso em: 13 out. 2020.

GATTI, Bernadete A. Possibilidades e fundamentos de avaliações em larga escala: primórdios e perspectivas. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A. (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: origem e pressupostos. V. 1. Florianópolis: Insular, 2013.

_____. Avaliação: contexto, história e perspectiva. **Olh@ares**, Guarulhos, v. 2, n.1, p.08-26. Maio, 2014.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo. Épistémologie et genres du discours dans le cercle de Bakhtine. **Linx**: Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre, n. 56, p. 19-36, 2007.

_____. **Divulgação científica**: linguagens, esferas e gêneros. 2013. 333f., Tese (Livredocência). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

_____. Ensaio introdutório para **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Ensaio introdutório. São Paulo: Editora 34, 2017.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**. 26^a ed. São Paulo: Companhia das Letras.

HOUAISS, Antônio. Minidicionário de língua portuguesa. 2^a ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

ILARI, Rodolfo. O estruturalismo linguístico: alguns caminhos. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística**: fundamentos epistemológicos, Vol. 3. São Paulo: Cortez, 2007.

JAKUBINSKI, Lev. **Sobre a fala dialogal**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

JOSÉ, Edson Florentino. **A prova posta à prova**: uma análise do gênero *prova* na esfera escolar. 2010. 272 f., Tese (Doutorado em Letras). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LACEY, Hugh. Relações entre fato e valor. **Especiaria**: caderno de Ciências Humanas. Santa Catarina, v. 9, n. 16, jul./dez. 2006, p. 251-266.

LISEPTOR, Clarice. O Ovo e a galinha. In _____. **Felicidade Clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

KARINO, Camila Akemi; ANDRADE, Dalton Francisco de. **Entende a Teoria da Resposta ao Item (TRI)**, utilizada no ENEM. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2011/nota_tecnica_tri.pdf. Acesso em: 05 jan. 2019.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KEMAC, L. **O Exame Nacional do Ensino Médio como gênero do discurso**. 2010. 218 f., Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2010.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. Abordagens da leitura. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 1^o sem. 2004.

_____. **Preciso “ensinar” o letramento?: não basta ensinar a ler e escrever?** Brasília: Ministério da Educação, 2005.

_____. Letramentos e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez., 2007.

_____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas, SP: Pontes, 2008.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 7ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

LOBATO, Monteiro. Negrinha. In: MORICONI, Italo. **Os Cem melhores contos brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LUNA, Tatiana Simões e; MARCUSCHI, Beth. Letramentos literários: o que se avalia no Exame Nacional do Ensino Médio? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n.3, p. 195-224, jul.-set. 2015.

_____. **Ensino do gênero crônica na Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro***: ecos da tradição e novas práticas. 2019. 513f, Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

MANGUEL, Alberto. **Uma História da leitura**. São Companhia das Letras: 1997.

MARCUSCH., Luiz Antônio. **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, Egon Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Orgs.). **Coleção explorando o ensino: língua portuguesa, volume 19, Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério de Educação/Secretaria de Educação Básica, 2010.

MARCUSCHI, Beth; MELO, Cristina Teixeira Vieira de. O documentário e suas interfaces no espaço escolar: material didático e objeto de ensino-aprendizagem língua portuguesa. **Calidoscópico**, v. 13, n.1, p. 48-59, jan./abr. 2015.

MELO, José Marques; ASSIS, Francisco de. A natureza dos gêneros e dos formatos jornalísticos. In: SEIXAS, Lia; PINHEIRO, Najara Ferrari (Orgs.). **Gêneros**. Florianópolis: Insular, 2013.

MENDONÇA, Márcia. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MENDONÇA, Marina Célia. Silenciamentos produzidos em questões de leitura. 1995. 177f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

_____. Língua e ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**, v. 2. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. São Paulo: Contexto, 2016.

MILANESI, Irton. Construção do curricular do ensino superior no Brasil numa perspectiva histórico-sociológica da educação: da colônia à república. **Revista de Educação**, PUC – Campinas, v.3, n. 5, p. 51-63, nov., 1998.

MILLER, Carolyn R.; SHEPHERD, Dawn. Blogar como ação social: uma análise do gênero weblog. In: DIONISIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judith (Orgs.). **Gênero textual, agência e tecnologia**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 59-86.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____ (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária: prosa 1**. 20ª ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

_____. **História da literatura brasileira**, volume III. São Paulo: Cultrix, 2019.

MORAIS, Marcia Andrade. Análise das tipologias textuais e sistematização de produção e leitura nos livros didáticos. In: SANTOS, Leonor Werneck dos (Org.). **Gêneros textuais nos livros didáticos de português: uma análise dos manuais do ensino fundamental Letras**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011. p. 9-42.

MORATO, Edwiges Maria. **O interacionismo no campo linguístico**. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**, Vol. 3. São Paulo: Cortez, 2007.

MOZDZENSKI, Leonardo Pinheiro. **A cartilha jurídica: aspectos sócio-históricos, discursivos e multimodais**. 2006. 185f, Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

NASCIMENTO, Rosemberg Gomes. **Infográficos: conceitos, tipos e recursos semióticos**. 2013. 172f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

OGLIARI, Ítalo Nunes. **A poética do conto pós-moderno e a situação do gênero no Brasil**. 2010. 184f., Tese (Doutorado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

PEREIRA, Sônia Virgínia Martins. **O objeto discurso no ensino de língua portuguesa: noções teóricas e suas reconfigurações na constituição de um objeto ensinável**. 2017. 356 f. Trabalho de conclusão de Doutorado (Tese) - Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife, 2017.

PETITJEAN, André. A importância e limites da transposição didática para o ensino francês. **Fórum Linguístico**, v. 5, n. 2, p. 83-116, Florianópolis, jul. dez. 2008.

PONZIO, Augusto. Introdução para **Por uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

POSSENTI, Sírio. **Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas**. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**, Vol. 3. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Humor, língua e discurso**. São Paulo: Contexto, 2010.

RAMOS, Marise N. Qualificação, competências e certificação: visão educacional. **Revista Formação**, n. 2, maio, 2001.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregorio. História da disciplina português na escola secundária brasileira. **Revista tempos e espaços em educação**, v.4, p. 43-58 jan./jun. 2010.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidade de leitura para cidadania**. LAEL/PUC-SP, 2004. Disponível em: [ROJO CAPACIDADES DE LEITURA.pdf \(webnode.com\)](#). Acesso em: 12 jul. 2021.

_____. O letramento escolar e os textos da divulgação científica – A apropriação dos gêneros de discurso na escola. **Linguagemem(Dis)curso—LemD**, v. 8, n. 3, p. 581-612, set./dez.2008.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Pedagogia dos letramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTAELLA, Lucia; NOTH, Winfried. Imagem: cognição, semiótica, mídia. São Paulo: Iluminuras, 2013.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record, 2003.

SANTOS, Leonor Werneck dos; NASCIMENTO, Sylvia Jussara S. do. Abordagem dos gêneros textuais pelo ENEM. In: MARCUSCHI, Beth; LUNA, Tatiana Simões e. **Avaliação de língua portuguesa no novo ENEM**. Jundiaí: UniAnchieta, 2017.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAVIANI, Dermerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª ed. Campinas- SP: Autores Associados, 2013.

SÉRIOT, Patrick. **Vološinov e a filosofia da linguagem**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SIGNORINI, Inês. Letramento e (in)flexibilidade comunicativa. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

SILVA, Heber de Oliveira Costa e. **O tradutor “infel”**: a voz da reenunciação. 2011. 120f, Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

_____. **A tradução na perspectiva dialógica**: a re-enunciação da teoria de Austin em português. 2018. 203f, Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Pernambuco, 2018.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, nº 25, p. 5-17, jan./fev./mar./abr. 2004.

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2012.

SOBRAL, Adail Ubirajara. **Elementos sobre a formação de gêneros discursivos**: a fase “parasitária” de uma vertente do gênero de auto-ajuda. 2006. 325f, Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

_____. Ver o texto com os olhos do gênero: uma proposta de análise. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 85-103, 1º sem. 2009.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**. São Paulo Parábola Editorial, 2014.

SUASSUNA, Livia. **Paradigmas de avaliação**: uma visão panorâmica. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (Orgs.). **Avaliação em língua portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TATIT, Luiz; LOPES, Ivã. **Elos de melodia e letra**: análise semiótica de seis canções. Cotia, SP: Atelié Editorial, 2008.

TELLES, Lygia Fagundes. O espartilho. In: _____. A estrutura da bolha de sabão. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

TERZI, Sylvia Bueno. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios letrados. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

TINOCO, Robson Coelho. **Leitor real e teoria da recepção**: travessias contemporâneas. São Paulo: Editora Horizonte, 2010.

TOFFOLI, Sônia Ferreira Lopes; ANDRADE, Dalton Francisco de; BORNIA, Antonio CEZAR; QUEVEDO-CAMARGO, Glayds. Avaliação com itens abertos: validade, confiabilidade, comparabilidade e justiça. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 343-358, abr/jun, 2016.

TYLKOESKI, Inna. **Vološinov en contexte** : essai d'épistémologie historique. Limoges : Éditions Lambert-Lucas, 2012.

WERNEY. Música na literatura. **Revista d'EnsEnrEdoS**, ano 1, nº. 1, Teresina, Piauí, jul./ago. 2009.

WHITAKER, Dulce Consuelo. Andreatta. Vestibulares, universidade, ideologia. **Perspectivas** : revista de Ciências sociais. São Paulo, v. 6, p.123-131, 1983.

_____. Da « invenção » do vestibular aos cursinhos populares : um desafio para a orientação profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Araraquara- SP, v. 11, n. 2, p. 289-297, 2010.

VAUTHIER, Bénédicte. Forme architectonique et formes compositionnelles : la question du *žanr* dans les écrits de M. Bakhtine, P. Medvedev et V. Volochinov. **Linx** : Revue des lingusites de l'Université Paris X Nanterre, n. 56, 2007.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. A palavra e suas funções sociais. In : _____. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos : Pedro e João Editores, 2013a.

_____. Para além do social. Um ensaio sobre a teoria freudiana. In : _____. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos : Pedro e João Editores, 2013b.

_____. O que é a linguagem. In : _____. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos : Pedro e João Editores, 2013c.

_____. A palavra na vida e a palavra na poesia : introdução ao problema da poética sociológica. In : _____. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos : Pedro e João Editores, 2013d.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo : Editora 34, 2017.

ZANARDINI, João Batista. **Ontologia e avaliação da educação básica no Brasil (1990-2007)**. 2008. 208f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

_____. A ontologia do ato de avaliar. **Perspectiva** : revista do centro de ciências da educação , Florianópolis, v. 29, n.1, 97-125, jan./jun., 2011.

ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. **A prática da avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)** : pressupostos conceituais e implicações no contexto escolar. 2003. 400f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2003.

ANEXO 1



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA

MATRIZ DE REFERÊNCIA ENEM

EIXOS COGNITIVOS (comuns a todas as áreas de conhecimento)

- I. **Dominar linguagens (DL):** dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.
- II. **Compreender fenômenos (CF):** construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
- III. **Enfrentar situações-problema (SP):** selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
- IV. **Construir argumentação (CA):** relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
- V. **Elaborar propostas (EP):** recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

Competência de área 1 - Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

H1 - Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação.

H2 - Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais.

H3 - Relacionar informações geradas nos sistemas de comunicação e informação, considerando a função social desses sistemas.

H4 - Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação.

Competência de área 2 - Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais*.

H5 – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.

H6 - Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.

H7 – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.

H8 - Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.

Competência de área 3 - Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.

H9 - Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.

H10 - Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas.

H11 - Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos.

Competência de área 4 - Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.

H12 - Reconhecer diferentes funções da arte, do trabalho da produção dos artistas em seus meios culturais.

H13 - Analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos.

H14 - Reconhecer o valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos.

Competência de área 5 - Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.

H15 - Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.

H16 - Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.

H17 - Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.

Competência de área 6 - Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.

H18 - Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.

H19 - Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução.

H20 - Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional.

Competência de área 7 - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.

H21 - Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.

H22 - Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.

H23 - Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.

H24 - Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras.

Competência de área 8 - Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

H25 - Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro.

H26 - Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social.

H27 - Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação.

Competência de área 9 - Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.

H28 - Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação.

H29 - Identificar pela análise de suas linguagens, as tecnologias da comunicação e informação.

H30 - Relacionar as tecnologias de comunicação e informação ao desenvolvimento das sociedades e ao conhecimento que elas produzem.

ANEXO 2

← → ↻ 🏠 abcdausaude.com.br/psiquiatria/transorno-do-comer-compulsivo ☆ 🌐

📱 Apps 🗺️ Suas informações f... 📄 Nova guia 📄 Tabela-de-pagame...




Informações confiáveis de saúde na Internet - Portal direcionado ao público em geral que tem por objetivo a informação, divulgação e educação sobre temas de saúde com mais de 750 artigos escritos exclusivamente por mais de 30 especialistas.

Google Pesquisa personalizada Pesquisar

A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z

Início Notícias Doenças: Sintomas, Diagnóstico e Tratamentos Dieta Mediterrânea

- Homem
- Mulher

- Criança
- Pele

- Sexo
- Comportamento

- Plástica
- Tireoide

- Câncer
- Coração

- Reumatismo
- Infecções

TRANSTORNO DO COMER COMPULSIVO

Sinônimos:

Comer compulsivo, ataques de comilança

O que é?

Anteriormente conhecido como binge, o transtorno do comer compulsivo vem sendo reconhecido, como uma síndrome caracterizada por episódios de ingestão exagerada e compulsiva de alimentos, porém, diferentemente da bulimia nervosa, essas pessoas não tentam evitar ganho de peso com os métodos compensatórios. Os episódios vêm acompanhados de uma sensação de falta de controle sobre o ato de comer, sentimentos de culpa e de vergonha.

Muitas pessoas com essa síndrome são obesas, apresentando uma história de variação de peso, pois a comida é usada para lidar com problemas psicológicos. O transtorno do comer compulsivo é encontrado em cerca de 2% da população em geral, mais frequentemente

NOTÍCIAS



Consumo habitual de pimenta reduz mortalidade
Vários estudos científicos de pequeno porte têm demonstrado efeitos benéficos à saúde produzidos pelo consumo regular de temperos, especialmente a pimenta.



Parar de trabalhar pode não fazer bem para a saúde
Muitas pessoas acalentam o sonho da aposentadoria onde o parar de trabalhar representa o justo descanso de uma longa jornada que, para a grande parte, começou muito cedo na vida. Outros tantos querem continuar trabalhando, mas o mercado não absorve trabalhadores com idade mais avançada.



Comer peixe pode reduzir risco de câncer de mama

← → ↻ 🏠 abcdausaude.com.br/psiquiatria/transorno-do-comer-compulsivo ☆ 🌐

📱 Apps 🗺️ Suas informações f... 📄 Nova guia 📄 Tabela-de-pagame...

compulsivo é encontrado em cerca de 2% da população em geral, mais frequentemente acometendo mulheres entre 20 e 30 anos de idade. Pesquisas demonstram que 30% das pessoas que procuram tratamento para obesidade ou para perda de peso são portadoras de transtorno do comer compulsivo.

O que se sente?

- ▶ Episódios de ingestão exagerada de alimentos.
- ▶ Comer mesmo sem ter fome.
- ▶ Dietas frequentes.
- ▶ Flutuação do peso.
- ▶ Humor deprimido.
- ▶ Comer em segredo por sentimento de vergonha e culpa.
- ▶ Obesidade.

As complicações médicas estão relacionadas diretamente com o aumento da ingesta calórica e suas repercussões. As principais são:

- ▶ Obesidade
- ▶ Infarto
- ▶ Pressão alta.
- ▶ Aumento do colesterol.

Comer peixe pode reduzir risco de câncer de mama
Boa alimentação e um estilo de vida saudável estão associados à prevenção de várias doenças. Uma delas é o câncer de mama.

Descoberta a ligação entre emoções negativas e doença cardíaca
Pesquisas têm mostrado que sentimentos como a ansiedade, depressão e raiva aumentam o risco de doença cardíaca e acidente vascular cerebral.

Comportamento sedentário como assistir TV demais está associado a um maior risco de câncer
A rotina diária das pessoas tem mudado muito nos últimos anos, com um aumento do tempo que a pessoa fica sentada no trabalho, principalmente no computador, e em casa nas horas de lazer, assistindo TV, navegando na internet e jogando no computador ou vídeo-game. Evidências científicas sugerem que estes comportamentos sedentários compõem um fator risco independente para doenças crônicas.

DESTAQUES



Dieta do Mediterrâneo - Emagreça com Saúde
Um guia para viver mais, e melhor!



O PUM É COISA SÉRIA

← → ↻ 🏠 abcdaude.com.br/psiquiatria/transtorno-do-comer-compulsivo ☆ 🌐

📱 Apps 📄 Suas informações f... 📖 Nova guia 📄 Tabela-de-pagame...

▶ Diabete.

▶ Complicações cardíacas.

▶ Problemas osteomusculares e articulares

Causas

As causas desse transtorno são desconhecidas. Em torno de 50% das pessoas têm uma história de depressão. Se a depressão é causa ou efeito do transtorno, ainda não está bem claro. Muitas pessoas relatam que a raiva, a tristeza, o tédio, a ansiedade e outros sentimentos negativos podem desencadear os episódios de comilança. Embora não esteja claro o papel das dietas nesses quadros, sabe-se que, em muitos casos, os regimes excessivamente restritivos podem piorar o transtorno.

Como se trata?

O transtorno do comer compulsivo desenvolve-se a partir da interação de diversos fatores predisponentes biológicos, familiares, socioculturais e individuais. O seu tratamento exige uma abordagem multidisciplinar que inclui um psiquiatra, um endocrinologista, uma nutricionista e um psicólogo. O objetivo do tratamento é o controle dos episódios de comer compulsivo através de técnicas cognitivo-comportamentais e de um acompanhamento nutricional para restabelecer um hábito alimentar mais saudável. A psicoterapia dinâmica ou a interpessoal podem ajudar o paciente a lidar com questões emocionais subjacentes. O acompanhamento clínico faz-se necessário pelos riscos clínicos da obesidade. As medicações antidepressivas têm se mostrado eficazes para diminuir os episódios de compulsão alimentar e os sintomas depressivos.

📖 **COISA SÉRIA** O que são os "Músculos Oculares" - Livro do Dr. Guenther von Eye. Apenas R\$ 24,90

← → ↻ 🏠 abcdaude.com.br/psiquiatria/transtorno-do-comer-compulsivo ☆ 🌐

📱 Apps 📄 Suas informações f... 📖 Nova guia 📄 Tabela-de-pagame...

Colaboradoras
[Dra. Alice Sibile Koch](#)
[Dra. Dayane Diomário da Rosa](#)

RECOMENDADO PARA VOCE

Obesidade Enfermidade caracterizada pelo acúmulo excessivo de gordura corporal, associada a problemas de saúde, ou seja, que traz prejuízos à saúde do indivíduo.

Obesidade e Asma A obesidade é uma doença complexa que leva a complicações metabólicas e cardiovasculares, e os componentes inflamatórios da obesidade podem conduzir a um risco aumentado para asma.

Função Sexual em Homens Obesos Em homens obesos que apresentavam disfunção erétil, a redução do peso e a mudança do estilo de vida melhoraram a função sexual.

Transtorno de Ansiedade Generalizada A ansiedade é um sentimento desagradável, vago, indefinido, que pode vir acompanhado de sensações como frio no estômago, aperto no peito, coração acelerado, tremores e podendo haver também sensação de falta de ar.

Esquizofrenia e Outros Transtornos Psíquicos É uma doença mental que se caracteriza por uma desorganização ampla dos processos mentais. É um quadro complexo apresentando sinais e sintomas na área do pensamento, percepção e emoções, causando marcados prejuízos ocupacionais, na vida de relações interpessoais e familiares.

Transtornos de Personalidade Um transtorno de personalidade aparece quando esses traços são muito inflexíveis e mal-ajustados, ou seja, prejudicam a adaptação do indivíduo às

← → ↻ 🏠 abcdaude.com.br/psiquiatria/transtorno-do-comer-compulsivo ☆ 🌐

📱 Apps 📄 Suas informações f... 📖 Nova guia 📄 Tabela-de-pagame...

situações que enfrenta, causando a ele próprio, ou mais comumente aos que lhe estão próximos, sofrimento e incomodação.

Caminhada Dos exercícios ditos aeróbicos, a caminhada é sem sombra de dúvida a modalidade que reúne o maior número de qualidades. Todas as pessoas que não apresentam limitações físicas importantes podem caminhar.

Estrias As estrias ocorrem por hiper extensibilidade da pele devido ao aumento de peso, por exercícios físicos, aumento da massa muscular, gravidez, medicamentos, alterações hormonais.

Transtorno do Pânico Se caracteriza pela ocorrência espontânea de ataques de pânico. Os ataques de pânico duram quase sempre menos de uma hora com intensa ansiedade ou medo, junto com sintomas como palpitações, respiração ofegante e até mesmo medo de morrer.

Sexualidade e Peso A forma corporal ainda é vista como um passaporte para o exercício da sexualidade. Só estão aptos aqueles que têm no corpo a expressão da saúde, ou seja, os que são magros.

AUTOR

 Dra. Ana Luiza Galvão

Título: Transtorno do Comer Compulsivo
 Link : <https://www.abcdasaude.com.br/psiquiatria/transtorno-do-comer-compulsivo> | Data de Acesso : 08/06/2020 - Código do Conteúdo : Artigo 140 | Palavras-Chave : Transtorno do Comer Compulsivo - Psiquiatria - Comer Demais , Comer sem Controle , obesidade , ansiedade , depressão , pressão alta , diabete , bulimia nervosa .

← → ↻ 🏠 abcdausaude.com.br/psiquiatria/transorno-do-comer-compulsivo ☆ 👤 ⋮

📱 Apps 📄 Suas informações f... 📄 Nova guia 📄 Tabela-de-pagame...

Aviso Legal
Proibida a reprodução integral ou parcial, para uso comercial, editorial ou republicação na internet, sem autorização mesmo que citada a fonte - (Inciso I do Artigo 29 - Lei 9 610/98). Permitido o uso para trabalhos escolares, sem autorização prévia, desde que não sejam republicados na internet. Os anúncios publicitários são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos anunciantes, não constituindo qualquer forma de indicação ou de interferência no conteúdo editorial. Declinamos toda e qualquer responsabilidade legal advinda da utilização das informações acessadas através do site ABC DA SAÚDE, o qual tem por objetivo a informação, divulgação e educação acerca de temas médicos, e cujos artigos expressam tão somente o ponto de vista dos seus respectivos autores. Tais informações não deverão, de forma alguma, ser utilizadas como substituto para o diagnóstico médico ou tratamento de qualquer doença sem antes consultar um médico.
Política Editorial: <https://www.abodasaude.com.br/abcda>
© Copyright 2001-2019 - ABC da Saúde Informações Médicas Ltda. - Proibida a reprodução sem autorização - Todos os direitos reservados.

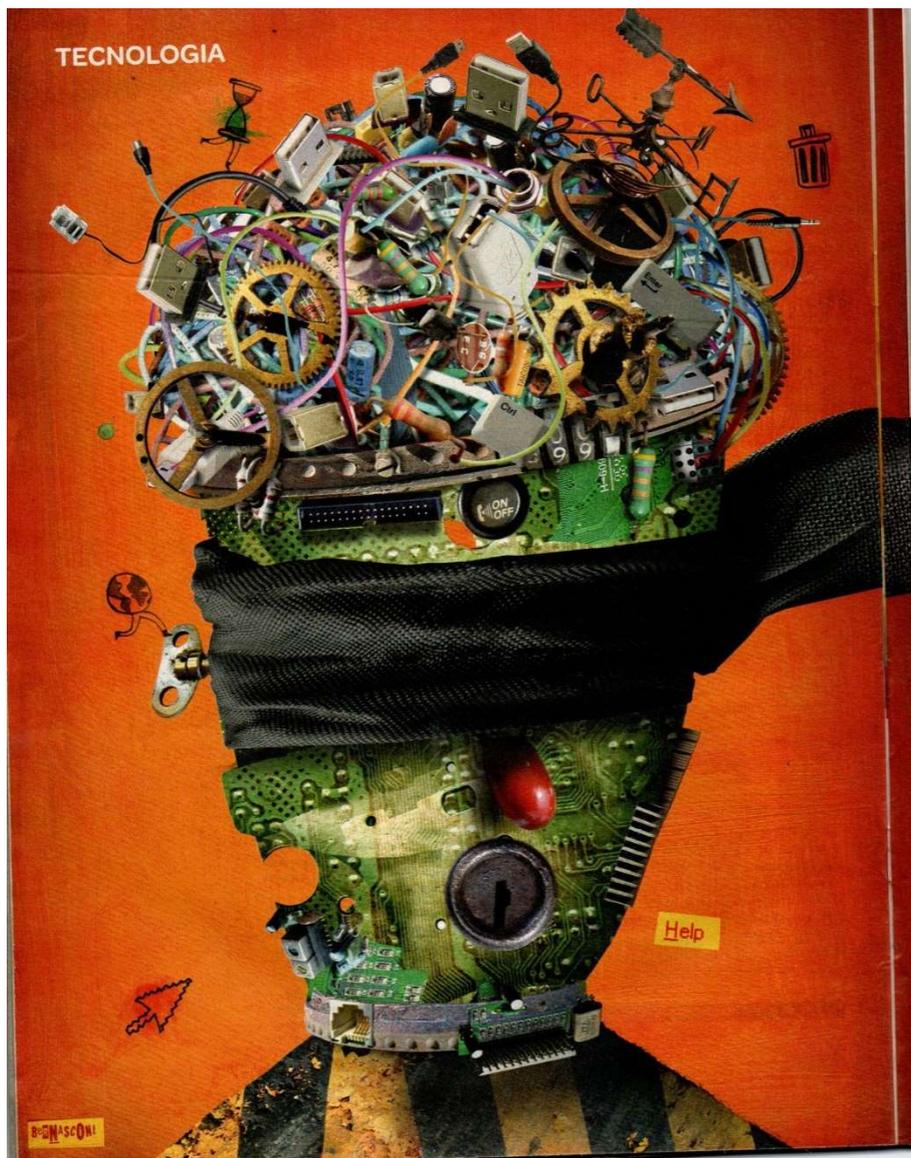
www.abcdasaude.com.br | [Especialidades](#) | [Psiquiatria](#) | [Transorno do Comer Compulsivo](#) |

[Quem somos](#) | [Autores](#) | [Aviso Legal](#) | [Privacidade](#) | [Publicidade](#) | [G+](#) | [T](#) | [F](#) | [RSS](#) | [Contato](#)

HONcode
 Nós aderimos aos princípios da carta HONcode. [Verifique aqui.](#)

ABC da SAÚDE Informações Médicas Ltda. - © Copyright 2001 - 2020

ANEXO 3



O que a internet esconde de **VOCE**

O Google manipula os resultados das buscas. O Facebook decide quem vai ser seu amigo – e descarta pessoas sem avisar. E, para cada site que você pode acessar, há 400 outros invisíveis. Prepare-se para conhecer o lado oculto da internet.

—
 TEXTO **ANDRÉ GRAVATÁ**
 DESIGN **PATRICIA DE MICHELIS**
 ILUSTRAÇÃO **PABLO BERNASCONI**

Para cada site que você pode visitar, existem pelo menos 400 outros que não consegue acessar. Eles existem, estão lá, mas são invisíveis. Estão presos num buraco negro digital maior do que a própria internet. A cada vez que você interage com um amigo nas redes sociais, vários outros são ignorados e têm as mensagens enterradas num enorme cemitério online. E, quando você faz uma pesquisa no Google, não recebe os resultados de fato – e sim uma versão

maquiada, previamente modificada de acordo com critérios secretos. Sim, tudo isso é verdade – e não é nenhuma grande conspiração. Acontece todos os dias sem que você perceba. Pegue seu chapéu de Indiana Jones e vamos explorar a web perdida.

Primeira parada: Facebook. Quando você acessa a sua conta, a primeira tela que aparece é a do chamado Feed de notícias – aquela lista com os últimos comentários e links postados pelos seus amigos. Essa página é editada pelo Facebook, e só inclui as mensagens das pessoas com as quais você mais interage. Você pode »

✦ anular essa edição – basta clicar no link “Mais recentes” e o Facebook mostrará, em ordem cronológica, todas as mensagens de todos os seus contatos. O problema é que isso lotará o seu feed de lixo, com grande quantidade de atualizações irrelevantes (o que interessa se aquele seu ex-colega que você não vê há anos trocou de namorada ou está saindo de férias?). Conclusão: a edição de conteúdo feita pelos robôs do Facebook é boa para você. Exceto quando não é.

O escritor americano Eli Pariser apoia o partido Democrata, de Barack Obama, mas também tem amigos que votam no partido Republicano. De um dia para o outro, Pariser notou que os republicanos sumiram do seu Facebook. Ele estranhou e foi fuçar na configuração do site, achando que tivesse feito algo errado. Que nada: os robôs é que tinham decidido que ele não precisava ter amigos de direita. O Facebook tomou uma decisão político-ideológica e a impôs ao usuário. “A personalização da internet reforça os estereótipos e as crenças que a pessoa já tem”, explica Viktor Mayer-Schoenberger, pesquisador de internet da Universidade de Oxford.

Em outros casos, os robôs do Facebook podem causar conflitos familiares. Foi o que aconteceu com o analista de sistemas Rodolfo Marques. Seu irmão, Diogo, é músico e postou um clipe no Facebook. Mas Rodolfo nem ficou sabendo – só porque, como ele não costumava falar com Diogo pela internet, os robôs deduziram que não se tratava de uma pessoa importante. “Achei que ele não tinha gostado do vídeo”, conta Diogo.

O Google também manipula o que você vê

Mesma busca, links diferentes

Veja como o Google tenta julgar a personalidade de 4 pessoas – e apresenta resultados bem diferentes para cada uma delas.

O primeiro resultado é de cunho religioso.

Notícia sobre casamento gay.

Página que fala sobre a prática de exercícios.

Google search results for "Marcha":

- Marcha para Jesus 2011 - 23 de Junho em Sp** (www.marchaparajesus.com.br)
- Marcha da Maconha** (marchadamaconha.org/)
- Marcha para Jesus 2011 - 23 de Junho em Sp** (www.marchaparajesus.com.br)
- Marcha - Wikipédia, a enciclopédia livre** (pt.wikipedia.org/wiki/Marcha)
- Marcha para Jesus vira ato contra união homoafetiva - Brasil - IG** (ultimosegundo.ig.com.br)
- Marcha atlética - Wikipédia, a enciclopédia livre** (pt.wikipedia.org/wiki/Marcha_atlética)
- G1 - Cerca de mil pessoas participam da Marcha das...** (g1.globo.com)
- CMI Brasil - Marcha das Vadias em Salvador** (www.midaindependente.org)

Profiles shown:

- VINÍCIUS MARQUES**: Estudante, 21. Vai à igreja e é contra liberar a maconha.
- ANA GOELZER**: Publicitária, 43. Não tem opinião formada sobre a maconha.

Google search results for "Aborto":

- Aborto de gravidez - Wikipédia, a enciclopédia livre** (pt.wikipedia.org/wiki/Aborto_de_gravidez)
- Aborto em debate** (www.abortoemdebate.com.br/)
- Aborto | Tipos de Aborto, Aborto Espontâneo, Abortos no Brasil** (www.webciencia.com/01_aborto)
- Fronte pelo Direito ao Aborto** (frentepeلودireitoaoaborto.blogspot.com/)
- Aborto | Tipos de Aborto, Aborto Espontâneo, Abortos no Brasil** (www.webciencia.com/01_aborto)
- Aborto** (www.acidigital.com > Recursos > Aborto)

Profiles shown:

- WILLIAM MURAT**: Administrador, 42 anos. Tem um blog contra o aborto.
- LUKA FRANCA**: Jornalista e mãe. É a favor da descriminalização do aborto.



na internet: cada pessoa pode receber um resultado diferente para a mesma pesquisa. O buscador usa critérios como o histórico das páginas que a pessoa visitou, o lugar onde ela está e até o navegador que utiliza. Ao todo, o Google aplica mais de 100 variáveis (elas são mantidas em segredo para que outros buscadores não as copiem) para personalizar os resultados.

E isso tem consequências profundas. Numa experiência feita pela Universidade de Londres, os cientistas criaram 3 personagens fictícios, que foram batizados de Immanuel Kant, Friedrich Nietzsche e Michel Foucault – 3 dos maiores filósofos de todos os tempos. Cada personagem usava o Google para fazer pesquisas sobre os próprios livros. A intenção era induzir o site a traçar um perfil psicológico de cada um deles. Deu certo. Depois de alguns dias, o Google começou a gerar resultados completamente diferentes para as mesmas buscas. E isso acontece com todo mundo, todos os dias. A SUPER refez a experiência e obteve resultados parecidos (*veja no infográfico*).

“Os usuários podem desabilitar a personalização”, defende-se Kumiko Hidaka, gerente global do Facebook. O Google também permite isso (*veja em abr.io/IIMA como fazer*). Mas o que os sites de busca escondem do usuário é só uma parte do problema. Outro, talvez ainda maior, é o que nem eles mesmos conseguem ver.

No fundo da web

Quando você faz uma busca no Google, ele não sai percorrendo a internet inteira à procura da informação que você quer. Seria muito demorado. O Google consulta seu Índice, um acervo com cópias de 46 bilhões de páginas da internet.

É uma enormidade. Mas é muito menos do que realmente existe por aí. Nada do que é postado no Facebook, que tem 750 milhões de usuários e é a maior rede social de todos os tempos, aparece nos resultados do Google. Estima-se que o Google e os demais buscadores só consigam acessar 0,2% de toda a informação realmente contida na rede. Todas as demais páginas, que ninguém sabe exatamente quantas são e onde estão,

formam a chamada deep web – a web profunda. Esses sites ocultos ficam escondidos por vários motivos. Se uma página exigir assinatura e for protegida com senha (como sites de jornais e revistas), os robôs rastreadores do Google não conseguem entrar nela, e não a copiam para o Índice. O Facebook bloqueia a entrada dos robôs do Google, pois não quer que seu conteúdo apareça no buscador (o que poderia roubar audiência do Facebook). Também há bases de dados online que não estão em HTML – linguagem que o Google entende.

Se o Google conseguir desbravar a web profunda, a vida vai ficar muito diferente. Não haverá mais sites especializados em busca de hotéis, imóveis, passagens aéreas etc. Você não precisará entrar na página da Receita para saber se liberaram a restituição de imposto – bastará digitar seu CPF no Google – nem acessar o site do plano de saúde para procurar um médico. Tudo isso, e todo o resto, estará no próprio Google.

Ele já tem uma equipe de pesquisadores tentando explorar essa internet perdida. O time é liderado por Alon Halevy, cientista da computação da Universidade de Washington. “Nós desenvolvemos softwares que conseguem encontrar as informações de maneira mais inteligente”, diz Halevy. Como? Uma das principais táticas dos robôs do Google é o chute.

Sim, chute. Quando encontra um banco de dados que não entende, o robô começa a procurar vários termos: “apartamento”, “conversível” e “lycra”, por exemplo. Se a palavra “apartamento” estiver presente, é porque aquele site contém informações sobre imóveis. Se “conversível” funcionar, é porque se trata de uma tabela com preços de carros. E por aí vai. Sabendo do que se trata, o Google consegue adicionar as informações a seu Índice – e colocá-las ao alcance de todo mundo.

O problema é que as informações estão espalhadas pela web de maneira caótica, e achá-las é como descobrir uma agulha num palheiro. “Precisamos de um rastreador mais eficiente”, explica a brasileira Juliana Freire, professora da Universidade de Utah. Ela é a criadora do DeepPeep, um projeto que pretende tornar acessíveis todos os bancos de dados da internet.

Com tanta informação perdida ou oculta, a internet ainda está longe de alcançar todo o seu potencial. Ela pode, precisa e vai ficar muito melhor. Enquanto não fica, crie o hábito de ir além dos seus sites preferidos e reserve um tempinho para explorar os cantos da internet que você não conhece. Se Nietzsche, Foucault e Kant estivessem vivos, eles certamente fariam isso. **S**

PARA SABER MAIS

The Filter Bubble: What the Internet is Hiding from You
Eli Pariser, Penguin Press, 2011.

O primeiro resultado é sobre a naconha.

Verbete da Wikipédia com teor isento.

Sites pró-liberação do aborto.

NO SITE
Veja como acessar o conteúdo oculto do Google e do Facebook
abr.io/IIMA

Anexo 4

CARTA AO TOM*(Toquinho)*

Rua Nascimento e Silva, 107
Você ensinando pra Elizete
As canções de *Canção do amor demais*
Lembra que tempo feliz
Ah, que saudade
Ipanema era só felicidade
Era como se o amor doesse em paz

Nossa famosa garota nem sabia
A que ponto a cidade turvaria
Esse Rio de amor que se perdeu
Mesmo a tristeza da gente era mais bela
E além disso se via da janela
Um cantinho de céu e o Redentor

É, meu amigo, só resta uma certeza
É preciso acabar com essa tristeza
É preciso inventar de novo o amor

ANEXO 5

Aqui é o país do Futebol

Brasil está vazio na tarde de domingo, né?

Olha o sambão, aqui é o país do futebol.

Brasil está vazio na tarde de domingo, né?

Olha o sambão, aqui é o país do futebol.

No fundo desse país

Ao longo das avenidas

Nos campos de terra e grama

Brasil só é futebol

Nesses noventa minutos

De emoção e alegria

Esqueço a casa e o trabalho

A vida fica lá fora

Dinheiro fica lá fora

A cama fica lá fora

A família fica lá fora

E tudo fica lá fora

Brasil está vazio na tarde de domingo, né?

Olha o sambão, aqui é o país do futebol.

Brasil está vazio na tarde de domingo, né?

Olha o sambão, aqui é o país do futebol.

No fundo desse país

Ao longo das avenidas

Nos campos de terra e grama

ANEXO 6

MÚSICA

Aqui É O País Do Futebol
Fernando Brant, Milton Nascimento

Resultado(s) encontrado(s): 10 disco(s)



[ANDRÉ MARQUES E A VINTENA - BITUCA](#)

(CD/2014)

André Marques

Música(s)



[Aqui É O País Do Futebol](#)



[BATE BOLA](#)

(CD/2013)

Afonso Machado, Ruy Faria, Tiago Machado, Chico Faria

Música(s)



[Aqui É O País Do Futebol](#)



[ELIS - TREM AZUL](#)

(LP/1982), (CD/1992)

Elis Regina

Música(s)



[Aqui É O País Do Futebol](#)



[HISTÓRIA DA MÚSICA POPULAR BRASILEIRA - MILTON NASCIMENTO](#)

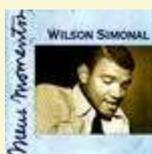
(LP/1971)

Diversos Intérpretes (ver Participações Especiais)

Música(s)



[Aqui É O País Do Futebol](#)



[MEUS MOMENTOS - WILSON SIMONAL - VOL. 02](#)

(CD/1997)

Wilson Simonal

Música(s)



[Aqui É O País Do Futebol](#)



[MÉXICO '70](#)

(LP/1970), (CD/2010)

Wilson Simonal

Música(s)



[Aqui É O País Do Futebol](#)



[MILTON - 1970](#)

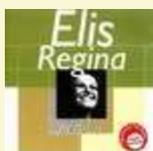
(LP/1970), (CD/1995)

Milton Nascimento

Música(s)



[Aqui É O País Do Futebol](#)



[PÉROLAS - ELIS REGINA](#)

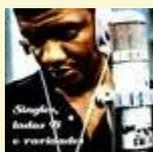
(CD/2000)

Elis Regina

Música(s)



[Aqui É O País Do Futebol](#)



[SINGLES, LADOS B E RARIDADES](#)

(CD/2004)

Wilson Simonal

Música(s)



[Aqui É O País Do Futebol](#)



[TEM MINEIRA NO SAMBA](#)

(CD/2015)

Corina Magalhães

Música(s)



[Aqui É O País Do Futebol](#)

FECHAR

ANEXO 7

O ESPARTILHO

Tudo era harmonioso, sólido, verdadeiro. No princípio. As mulheres, principalmente as mortas do álbum, eram maravilhosas. Os homens, mais maravilhosos ainda, ah, difícil encontrar família mais perfeita. *A nossa família*, dizia a bela voz de contralto da minha avó. *Na nossa família*, frisava, lançando em redor olhares complacentes, lamentando os que não faziam parte do nosso clã. Uma orfãzinha como eu seria a última das órfãs se todas as noites não agradecesse a Deus por ter nascido no seio de uma família assim.

Não havia o medo. No princípio. E por que o medo? A casa do vizinho podia ter sido edificada sobre a areia mas a nossa estava em terra *firmíssima*, acentuava minha avó, ela gostava das citações bíblicas. Que importavam as chuvas, os ventos? A primeira imagem que tenho de mim mesma é a de uma menininha de avental azul, instalada na almofada de veludo na sala de visitas com um vago cheiro de altar. Ao lado, minha avó com seu tricô. Tinha uma sacola da qual não se separava e onde levava tudo: chaves, óculos, dinheiro, agulhas... O casarão era enorme com seus quartos e corredores que não acabavam mais. Enfiando tudo na sacola, evitava a caminhada de voltar ao quarto para pegar a tesourinha. Organizado o programa do dia, ela ia para a sala, punha a sacola de seda no chão e retomava o tricô. Às vezes permitia que eu abrisse o pesado álbum vermelho de cantoneiras de

prata. Muitos retratos já não tinham mais nenhum mistério, mas sobre outros respingava suas reticências: "Um dia, Ana Luísa, quando você for maior..."

Nunca chegou a me contar nada, tive que ir tateando, uma palavra aqui, um gesto lá adiante. Um objeto. Uma carta, peças que eu ia juntando enquanto esperava pelas tais revelações. O que teria acontecido com tia Bárbara, a bela tia de olhos amendoados e boca de quem ia mostrar os dentes, um pouco mais que o fotógrafo esperasse. Não esperou. Os dentes continuaram escondidos, os dentes e o resto. Fiz minhas perguntas e minha avó franziu a testa: "Um dia ela saiu para comprar rendas e nunca mais voltou. Era um pouco nervosa, a querida Bárbara." Sim, eu saberia de tudo *direitinho* quando crescesse. Saberá ainda o que aconteceu com outra tia misteriosa, a tia Ofélia. "Tomou veneno em vez de magnésia fluida, os vidros tão parecidos. Morreu um mês depois do casamento", informou minha avó. Preferia falar sobre o avô com sua sobrecasaca negra e pastinha na testa. Posando sempre de perfil, as mãos apoiadas na bengala de castão de prata, o queixo forte ligeiramente apoiado nas mãos sonhadoras. Morreu ainda jovem, de uma queda de cavalo. "Este aqui foi tirado uma semana antes do acidente", acrescentou. E exibiu o avô elegantemente montado num cavalo também de perfil. "Era um homem justo. Que Deus o guarde."

Deus devia guardar ainda o tio Maximiliano com seus maliciosos olhinhos verdes, "Toda a nossa família tem olhos verdes". E minha avó fixou em mim os olhos verde-água. Uma sobrancelha do tio era bem mais alta que a outra, numa expressão que combinava com a dos lábios irônicos, de cantos para baixo. Casara-se com uma inglesa. E se transformou no mais poderoso homem de negócios da época. Fundou fazendas, cidades.

Eu ficava pensando. Fundador de fazenda, vá lá, mas fundador de cidades?... Cidade era uma coisa enorme, complicadíssima. Um só homem poderia construir aquilo tudo? Na

página seguinte, vinha a carinha contente da inglesa de cachos e dentinhos separados. Tinham-se conhecido a bordo de um grande navio, quando tio Maximiliano voltava da Europa. Tiveram onze filhos. "Eram felicíssimos", suspirou minha avó raspando com a ponta da unha os furos que serpenteavam por entre a gola de marinheiro da inglesinha. "Que pena, os bichos estão comendo..."

Os mortos já tinham sido devorados. Agora era a vez dos retratos. Nem o laço de fita que prendia a cabeleira de tia Consuelo fora poupado. Só os olhos em forma de amêndoa permaneciam inteiros. Eu sabia que tia Consuelo tinha entrado para o convento e lá morreu pouco tempo depois. Mas por que o convento? Minha avó tomava seu ar nostálgico, Vocação. Muito sensível a pequena Consuelo, uma santinha. Ao completar vinte anos, viu um anjo sentado aos pés da cama. Nesse dia disse, vou ser freira. Lembrava um pouco Santa Teresinha.

Quando Margarida resolveu contar os *podres* todos que sabia naquela noite negra da rebelião, fiquei furiosa. Ela disse *podres* e essa palavra me acertou como um soco, *podre* era *podre* demais, ah! carnes escuras, lixo, moscas... Se ao menos tivesse dito *potins*, minha avó diria *potins*. Mas Margarida não sabia francês. Nem eu.

É mentira, é mentira!, gritei, tapando os ouvidos. Mas Margarida seguia em frente: tio Maximiliano se casou com a inglesa de cachos só por causa do dinheiro, não passava de um pilantra, a loirinha feiosa era riquíssima. Tia Consuelo? Ora, tia Consuelo chorava porque sentia falta de homem, ela queria homem e não Deus, ou o convento ou o sanatório. O dote era tão bom que o convento abriu-lhe as portas com loucura e tudo. "E tem mais coisas ainda, minha queridinha", anunciou Margarida fazendo um agrado no meu queixo. Reagi com violência: uma agregada, uma cria e ainda por cima,

mestiça. Como ousava desmoralizar meus heróis? Não, não podia haver nenhuma sujeira de ambição e sexo nos corações espartilhados dos mortos do álbum. Eles usavam espartilho, até tia Consuelo com sua cintura de vespa e peitinhos estrábicos, cada qual apontando para um lado. Assim como os meus olhos.

Fiquei em pânico. E que história era essa de dizer que minha mãe era judia? Até isso Margarida veio me trazer, por acaso alguém a poupou? Pois então escuta. Escutei.

Eu aprendi com minha avó a classificar as pessoas em dois grupos nítidos, as pessoas boas e as pessoas más. Tudo disciplinado como o material de um laboratório de química onde o Bem e o Mal (com letra maiúscula) não se misturavam jamais. Às vezes, o Diabo entrava sorrateiro nas casas e vinha espionar por detrás de alguma porta para saber o que estava acontecendo. Mas se via pairando um anjo no teto, enfiava o rabo entre as pernas e ia cabisbaixo arengar em outra freguesia. Pensava assim. Queria que fosse assim. Tia Consuelo uivando de desejo na dura cama de um convento, tio Maximiliano fazendo dinheiro à custa da mal-amada inglesa, tia Ofélia se matando um mês depois do casamento e minha mãe com seu nome judeu e seu violino — mas que família era essa que ela me apresentava? Gente insegura. Sofrida. Que eu teria amado muito mais do que as belas imagens descritas pela minha avó. Mas tive medo ao descobrir o medo alheio.

Não podia aceitar o medo dessa gente e que parecia maior ainda do que o meu. Fiquei confusa. Aprendera a acreditar na beleza e na bondade sem nenhuma mistura. Tinha o Céu. Mas o Inferno era uma idéia remota, romanticamente ligada à idéia de mendigos e criminosos — toda uma casta de gente encardida, condenada a comer na vasilha dos porcos e a viver nas prisões. Lembrados rapidamente no meu Padre-Nosso. E esquecidos como devem ser esquecidos os pensamentos de

sagradáveis. “Higiene mental, menina!”, ralhou minha avó quando recusei um bife porque estava com pena do boi. Devia pensar em borboletas quando estivesse mastigando bois e em bois quando espetasse as borboletas com alfinetes, minha professora encomendara um trabalho sobre lepidópteros. “Não quero uma neta vegetariana, o vegetariano é sempre mórbido. Vamos, os bois nasceram para ser comidos, se não por nós, por outros.”

Aprendi desde cedo que fazer higiene mental era não fazer nada por aqueles que despencam no abismo. Se despencou, paciência, a gente olha assim com o rabo do olho e segue em frente. Imaginava uma cratera negra dentro da qual os pecadores mergulhavam sem socorro. Contudo, não conseguia visualizar os corpos lá no fundo e isso me apaziguava. E quem sabe um ou outro podia se salvar no último instante, agarrado a uma pedra, a um arbusto?... Bois e homens podiam ser salvos porque o milagre fazia parte da higiene mental. Bastava merecer esse milagre.

No livro de histórias que li escondido debaixo do colchão tinha o caso da mulher que amou um padre e virou mula-sem-cabeça. A metamorfose era inevitável. No caso de tia Bárbara teria acontecido um milagre? — foi o que em primeiro lugar me ocorreu quando Margarida contou no seu acesso de fúria que a bela senhora não foi comprar rendas e sim se encontrar com um padre jovem com o qual teve seis filhos. Se tivesse sete, o sétimo seria lobisomem. Estremeci. A severa dama do retrato era agora um cavalo descabeçado, tombando aos pinotes no abismo. “Ela sofria dos nervos”, tinha dito minha avó antes de passar depressa para outro assunto. Sobre minha mãe as referências também eram rápidas. Superficiais. Sob qualquer pretexto evocava-se a figura do meu pai com sua inteligência, seu humor. Eu não sabia o que era humor, mas se isso fazia parte do meu pai, devia ser uma qualidade. E minha mãe? Por que continuava isolada no seu cone de silêncio?

É mentira, Margarida. É tudo mentira — fiquei repetindo enrouquecida de tanto protestar. As largas tábuas do assoalho oscilavam sob meus pés. Avancei de punhos cerrados, Cala a boca! Chega! E continuei ouvindo a voz despedaçada prosseguir despedaçando todos. Em meio do meu atordoamento, me ocorreu que Margarida ia escurecendo enquanto, falava, ela que chegara a ser quase branca quando se preparava para ver o namorado. Tinha os cabelos eriçados feito uma juba enlouquecida. Os lábios ficaram cinzentos: atirava-se às palavras como quem se atira ao fogo. Falou também sobre suas origens, ah, não tinha ilusões. Falou na avó, na preta Ifigênia. Desde mocinha Ifigênia engomava a roupa da família, o ferro atochado de brasas, era a idade da goma. As camisas lustrosas. As saias lustrosas, duras. Quando ela engravidou, tio Maximiliano foi mandado às pressas para a Europa, todos sabiam. E ninguém sabia nada. Com a mesma pressa com que o jovem embarcou foi providenciado para ela um casamento. O escolhido era um agregado da família (tantos agregados!) que era sargento e gostava de tocar violão. O menino nasceu de olhos verdes. O sargento sumiu quando a criança morreu de pneumonia. Pronto, devia ter dito minha avó, tudo está resolvido. “Deus sabe o que faz.” A segunda gravidez de Ifigênia já foi tranqüila, reapareceu o sargento. Nasceu uma menina. “Vamos batizá-la com o nome de Florence”, sugeriu meu avô, o da pastinha. Ele tinha paixão pelos romances de Florence Barclay. Minha avó se opôs, “Imagine, um nome aristocrático para a pobrezinha!” Se era para recorrer a romances, por que não *A escrava Isaura*?

Ifigênia e seus ferros de engomar. Tinha uma “dor no peito que respondia nas costas”. Quando fechou os olhos espiritualmente reconfortada, Isaura era ainda menina. Foi mandada para o asilo, que lá acabasse de crescer até chegar ao ponto de poder trabalhar. Não trabalhou. Chegando à idade de recompensar a família por tamanhos transtornos, ficou tuberculosa, igual à mãe. No sanatório, apaixonou-se por um

enfermeiro polonês, chegou a ter alta quando engravidou. Morreu um mês depois do parto. Minha avó se horrorizou, “Mas essas moças acabam sempre perdidas? Perdidas e doentes. Ainda por comodidade”, teria dito. Era primavera, o jardim estava cheio de margaridinhas azuis quando chegou a criança em casa. “Vai se chamar Margarida”, determinou minha avó. Levou-a para um orfanato com a condição de ir buscá-la um dia. Quando Margarida completou dez anos, exigiu-a de volta, eu precisava de uma pajem. E a nova criada da casa precisava de alguém para ajudá-la a lavar e cozinhar. No baú de Margarida veio um retrato do pai polonês que há muito desaparecera completamente: um homem louro e forte, de queixo quadrado e riso inocente. Os braços cruzados e o avental branco. Margarida pregou o retrato com tachas na parede do quarto, ao lado da cama, “Não sou parecida com meu pai?” Quando brigávamos, eu dizia que ela era a cara de Isaura. “Mas se você não conheceu minha mãe!”, protestava. Mas conheci sua avó, mentia-lhe com candura. Ela então entrava debaixo da cama e começava a chorar.

Depois do jantar, Margarida foi ao meu quarto e pediu o lápis emprestado, “Depressa, aquele seu lápis preto, quero pintar os olhos!” Era sábado. Dei-lhe o lápis. Sua beleza insólita revelou-se para mim naquele instante em que se preparava para o primeiro encontro de amor. Eu desenhava um vaso de orquídeas. Mas minha avó vai deixar você ir? Respondeu num sussurro: “Ela não sabe, vou escondido!” E suplicou que lhe deixasse usar minha água-de-colônia. Foi nesse instante que minha avó entrou no quarto. Sentou-se. Tirou o tricô da sacola. Baixei os olhos para o desenho das orquídeas: cedo, bem cedinho eu já lhe passara a informação, a Margarida está namorando o filho do doutor Peninha. Minha avó fazia o doce de goiaba e pediu para que eu provasse, não estaria faltando açúcar? A memória do cheiro das goiabas esmagadas no ta-

cho de cobre voltou a me envolver com seu hálito ardente. Era esse o cheiro da traição. Quando viu a avó, Margarida recuou com o vidro da água-de-colônia que tinha acabado de abrir. "Margarida, pode ir lavando a cara que você não vai ver esse moço. Ele é branco, querida. De família importante. Eu seria uma criminosa se consentisse nesse namoro."

Sua primeira reação foi negar. Mas logo percebeu que era inútil, a outra estava muito bem informada. Começou então a suplicar, puxando os cabelos e chorando, chegou a deitar no chão. Continuei desenhando e borrando o desenho com o suor da minha mão. "A gente se ama, Madrinha, a gente se ama!" Minha avó guardou as agulhas na sacola e levantou-se. Era o aviso, assunto encerrado. Resmungou antes de sair. "E como insiste!" Nessa hora vi no espelho minha cara comprida. Os olhos naquele olhar baixo, enviesado. Margarida agora dava murros no assoalho, "Bruxa, Madrinha é uma bruxa!" Não sou boa, pensei. Sou má. Fiz uma careta maligna, amiga e confidente. Inimiga e delatora. Agora não podia mais parar até ter certeza de que o padre me negaria a comunhão. Voltei à mesa. As orquídeas que desenhei me pareceram monstruosas. Rasguei a folha e sentei no chão ao lado de Margarida. Dei-lhe meu lenço para enxugar a cara. Não fique assim, querida, pedi. Minha avó tem razão, agora você vai arrumar um outro namorado que seja assim da sua cor, presta atenção, da sua cor.

Ela me devolveu o lenço e enxugou os olhos na barra da saia. Passou as mãos pela cabeleira eriçada. Estava rouca de tanto chorar: "Você é igualzinha, disse. Igualzinha." No começo falou com brandura mas aos poucos foi se exaltando. Fechei depressa a porta, Você está gritando, Margarida, minha avó vai ouvir! Mas ela prosseguia desencadeada, a cara lívida. Foi então que disse que minha mãe era judia.

Mentira, mentira!, fiquei repetindo. Ela se levantou feito uma labareda. Mentira?!... Fiquei encolhida, a mesma náusea do Domingo de Páscoa, quando comi um enorme ovo de cho-

colate. Ela sabia tudo. Fiquei ouvindo até o fim. Em meio do pesadelo que tive esta noite vi passar numa voragem tia Consuelo, tio Maximiliano, tia Ofélia... Tia Consuelo vestia seu hábito todo rasgado e dançava em prantos, agarrada a um homem. Tia Ofélia corria ao redor da cama, a mão escondendo os seios, a outra, escondendo o sexo, "Essa sua tia era louca ao contrário, tinha horror de homem, fugia espavorida do marido." Visualizei esse marido correndo atrás dela, "Pára com isso, Ofélia, pára com isso!" Senti na boca o fervilhar da magnésia fluida que ela bebeu de um só trago, não é magnésia, tia, é veneno! Degolada e nua, vinha agora tia Bárbara, metade mulher, metade cavalo, "Vou comprar rendas!" Desviei-me de uma batina negra que mal cobria os cascos fendidos de um fauno e fui de encontro à minha mãe. Ela veio vindo com seu violino debaixo do braço e cabeleira ressequida, igual à do judeu David, da loja de antiguidades, Na Alemanha eles estão pisando em judeus como em baratas!...

Acordei de madrugada. A voz de Margarida ressurgia estراçalhada e ainda assim, nítida, repetindo que minha avó não foi ao casamento do filho porque a moça era judia, Na Alemanha a nossa pequena Sarah já estaria liquidada... Mas quem te contou tudo isso?, perguntei e no escuro a cara de Margarida era um cogumelo úmido, escorrendo tristeza: "Fiquei sabendo, meu bem. Sei de mais coisas ainda. Coisas..." Acendi a luz. Da véspera ficara apenas uma pequena mancha de lágrimas na larga tábuca rosada do chão. Comecei a tremer. Minha mãe, judia? Mas era horrível ser judeu, todos viviam repetindo que era horrível. "Ainda prefiro os pretos", ouvi minha avó cochichar a uma amiga. E leu alguns trechos de um discurso de Hitler, publicado numa revista. A amiga me viu e teve um gesto qualquer que não completou. Então minha avó me fez uma carícia: "Não tem perigo, ela é Rodrigues até no andar."

Entendia agora certas palavras. Certos silêncios. Entendia principalmente a insistência com que se referiam às minhas semelhanças com meu pai. De resto, na minha memória ficara pouco de ambos: tinha a idéia de que ele era um homem alto e risonho. Quanto à minha mãe, meio vagamente eu me lembrava de uns olhos pálidos — seriam azuis? — e de umas mãos louras, assustadas. Mais forte era o perfume do creme que ela usava nas mãos, minha prima usava esse creme e de repente tive quase inteira a sua imagem, tal como me apareceu pela última vez, de vestido lilás, segurando o violino. Seria bonita? Certamente não, bonito era o pai. Devia ter medo, isso sim. Mais forte do que tudo eu sentia nela o medo e foi com a tinta amarelo-negra desse medo que fui esboçando seu perfil. Sarah Ferensen. Sarah e Marcus Rodrigues, estava gravado no mármore do túmulo.

Morreram num desastre de trens. “Mas não se usa mais ninguém morrer em desastre de trens. E justo seu filho e nora...”, comentou uma amiga da avó. Essa amiga tinha os dentes azulados de tão brancos, fiquei impressionada com a perfeição dos seus dentes. Margarida riu de mim: “Tudo pos-tiço, bobinha.” E acrescentou que minha avó vivia dizendo que essa amiga era *detraquê*, chegou a ir ao dicionário, o que queria dizer *detraquê*? Mas não encontrou essa palavra. A amiga podia mesmo ser meio idiota mas o comentário que fez sobre meus pais gravou-se em mim, inesquecível como sua dentadura. Mas não se usava mais esse tipo de morte!...

Pois a moda devia ter voltado porque o trem descarriou e ambos foram encontrados juntos debaixo da engrenagem, contou minha avó. Os ossos ficaram moídos mas as caras estavam intocadas. Com essas mesmas palavras, contei a Margarida o desastre mas ela já conhecia até os pormenores. Impressionou-se com a palavra *engrenagem*. Foi ao dicionário que ficava na primeira prateleira da estante envidraçada. Desde que aprendeu a ler, apaixonou-se pelas palavras, principalmente por palavras novas, de significado desconhecido.

Tomava nota da palavra misteriosa, guardava o pedaço de papel no bolso. “E agora, ao Pai-dos-Burros!”, anunciava na maior excitação. Tamanha curiosidade enervou minha avó: “Essa menina já está parecendo uma intelectual. Quanto mais souber, mais infeliz será.” Para não chamar mais a atenção da Madrinha, passou então a fazer suas consultas de modo disfarçado. Estava triunfante quando veio me anunciar que naturalmente ela quis dizer *ferragem* e não *engrenagem*. Debaixo das ferragens, os dois enlaçados.

Sarah Ferensen. O F com um ponto, não era Ferreira, não era Fernandes, era Ferensen. Metade do sangue de Margarida era negro mas a metade do meu. Fechei a janela. Fechei os olhos. Explicava-se assim o silêncio em torno da minha mãe. Sua ausência no grande álbum, a avó chegou a justificar, “Sarah detestava tirar retratos”. Com a ponta do dedo, desenei um J no vidro embaçado pelo meu hálito. Apaguei-o. Teria agora que fazer como Margarida? Apagar as pegadas da minha mãe — também eu?... Com quatro tachas, pregara o retrato do polonês na parede. Com três pregos eles tinham crucificado o Jesus. Podiam ter escolhido o ladrão. Escolheram a ele. Condenados por isso a errarem para todo o sempre sem parada nem sossego, tamanha avidez. Fechei na mão o coraçãozinho de ouro que era de Margarida. Nela, a metade maldita era evidente. E em mim? Fiquei dando voltas ao redor do quarto. Eu tinha uma metade ruim, aquela que intrigava, bajulava. Traía. Nessa metade estava o medo. Seria esse medo que me fazia assim dissimulada?

Fui ver minha avó. Estava na sua cadeira dourada, as agulhas se chocando por entre a malha apertada do tricô cinza-chumbo, duro feito uma cota de aço. Desde que o marido morreu nunca mais tirou o luto que se atenuava naquele cinza pesado. Envelheceu tudo o que tinha de envelhecer e agora permanecia estagnada no tempo, os cabelos brancos. A pele

Entendia agora certas palavras. Certos silêncios. Entendia principalmente a insistência com que se referiam às minhas semelhanças com meu pai. De resto, na minha memória ficara pouco de ambos: tinha a idéia de que ele era um homem alto e risonho. Quanto à minha mãe, meio vagamente eu me lembrava de uns olhos pálidos — seriam azuis? — e de umas mãos louras, assustadas. Mais forte era o perfume do creme que ela usava nas mãos, minha prima usava esse creme e de repente tive quase inteira a sua imagem, tal como me apareceu pela última vez, de vestido lilás, segurando o violino. Seria bonita? Certamente não, bonito era o pai. Devia ter medo, isso sim. Mais forte do que tudo eu sentia nela o medo e foi com a tinta amarelo-negra desse medo que fui esboçando seu perfil. Sarah Ferensen. Sarah e Marcus Rodrigues, estava gravado no mármore do túmulo.

Morreram num desastre de trens. “Mas não se usa mais ninguém morrer em desastre de trens. E justo seu filho e nora...”, comentou uma amiga da avó. Essa amiga tinha os dentes azulados de tão brancos, fiquei impressionada com a perfeição dos seus dentes. Margarida riu de mim: “Tudo posição, bobinha.” E acrescentou que minha avó vivia dizendo que essa amiga era *detraquê*, chegou a ir ao dicionário, o que queria dizer *detraquê*? Mas não encontrou essa palavra. A amiga podia mesmo ser meio idiota mas o comentário que fez sobre meus pais gravou-se em mim, inesquecível como sua dentadura. Mas não se usava mais esse tipo de morte!...

Pois a moda devia ter voltado porque o trem descarriou e ambos foram encontrados juntos debaixo da engrenagem, contou minha avó. Os ossos ficaram moídos mas as caras estavam intocadas. Com essas mesmas palavras, contei a Margarida o desastre mas ela já conhecia até os pormenores. Impressionou-se com a palavra *engrenagem*. Foi ao dicionário que ficava na primeira prateleira da estante envidraçada. Desde que aprendeu a ler, apaixonou-se pelas palavras, principalmente por palavras novas, de significado desconhecido.

Tomava nota da palavra misteriosa, guardava o pedaço de papel no bolso. “E agora, ao Pai-dos-Burros!”, anunciava na maior excitação. Tamaña curiosidade enervou minha avó: “Essa menina já está parecendo uma intelectual. Quanto mais souber, mais infeliz será.” Para não chamar mais a atenção da Madrinha, passou então a fazer suas consultas de modo disfarçado. Estava triunfante quando veio me anunciar que naturalmente ela quis dizer *ferragem* e não *engrenagem*. Debaixo das ferragens, os dois enlaçados.

Sarah Ferensen. O F com um ponto, não era Ferreira, não era Fernandes, era Ferensen. Metade do sangue de Margarida era negro mas a metade do meu. Fechei a janela. Fechei os olhos. Explicava-se assim o silêncio em torno da minha mãe. Sua ausência no grande álbum, a avó chegou a justificar, “Sarah detestava tirar retratos”. Com a ponta do dedo, desenei um J no vidro embaçado pelo meu hálito. Apaguei-o. Teria agora que fazer como Margarida? Apagar as pegadas da minha mãe — também eu?... Com quatro tachas, pregara o retrato do polonês na parede. Com três pregos eles tinham crucificado o Jesus. Podiam ter escolhido o ladrão. Escolheram a ele. Condenados por isso a errarem para todo o sempre sem parada nem sossego, tamaña avidez. Fechei na mão o coraçãozinho de ouro que era de Margarida. Nela, a metade maldita era evidente. E em mim? Fiquei dando voltas ao redor do quarto. Eu tinha uma metade ruim, aquela que intrigava, bajulava. Traía. Nessa metade estava o medo. Seria esse medo que me fazia assim dissimulada?

Fui ver minha avó. Estava na sua cadeira dourada, as agulhas se chocando por entre a malha apertada do tricô cinza-chumbo, duro feito uma cota de aço. Desde que o marido morreu nunca mais tirou o luto que se atenuava naquele cinza pesado. Envelheceu tudo o que tinha de envelhecer e agora permanecia estagnada no tempo, os cabelos brancos. A pele

descorada sobre a leve camada de talco com perfume de violeta. Imutável como as próprias conservas que preparava nos grandes boiões de vidro. A cintura ainda fina. Os seios abatidos sobre o espartilho.

“E a Margarida? Amanheceu mais calma?” Fiquei olhando para minha avó com seu sorriso mineral, frio como se tivesse sido cavado na pedra. Sem faltar o talco para absorver uma possível umidade. Assim começávamos os diálogos feitos de perguntas curtas. Respostas curtas como os pontos de tricô tecendo a malha do entendimento. Agora as palavras me intimidavam, mais perigosas do que as centopéias com suas dezenas de patas fervilhando em todos os sentidos — para onde me levariam?

Parou de chorar, respondi e abri o álbum de retratos com uma emoção diferente. O avesso dos retratos, esse estava agora comigo. Descobria que as mulheres do álbum estavam tão apavoradas quanto eu. A respiração curta. A expressão desconfiada, na expectativa — do quê? Enxuguei as mãos úmidas no vestido. O suor brotava amarelo-esverdeado debaixo do meu braço, nos vãos dos meus dedos. A cor do medo. Do mesmo tom sépia dos retratos que se colavam uns nos outros, obstinados. Cúmplices.

“Alguma novidade, Ana Luísa?”, perguntou minha avó com seu ar distraído. Eu estaria salva se naquela manhã a enfrentasse. E minha mãe, quero saber a verdade sobre minha mãe, vamos avó, quero a verdade! Em vez de alimentar sua gula de intrigas, acabaria com aquela farsa que estava me aniquilando, falaríamos de igual para igual. Fui esmorecendo, recuando só em pensar na pergunta-chave: minha mãe era judia? Senti a cara arder. Jamais poderia interpelar aquela avó-rainha. Que de resto não me responderia com um *sim* ou *não*, seu estilo era impreciso. Dúbio. Acabaria por fazer várias considerações sobre o perigo de se abrigar estranhos em casa participando da nossa privacidade. Os invasores. Não falaria diretamente em Margarida mas aproveitaria o título

do livro que estava lendo e que fazia sucesso no momento, *As relações perigosas*. Hum! esses agregados que escutam detrás das portas, que abrem cartas. Gavetas. Sabia que Margarida fora a fonte onde bebi a água escura mas se recusava a falar diretamente no assunto. Preferia as referências meio esgarçadas sobre os dissabores pelos quais passavam as famílias assim grandes. Os parentes perfeitos eram perfeitos e os imperfeitos só podiam ser estrangeiros ou loucos, evidentemente.

Evidentemente, eu disse para mim mesma. Fiz um aceno e fui saindo, Vou fazer minha lição. Ela ainda insistiu, “Nenhuma novidade?” Corri de leve os dedos pelo teclado, o piano estava aberto. Fui para o jardim.

Encontrei Margarida descalça, regando as plantas. Na cara lavada, a expressão de sempre, um pouco mais fria, talvez. Essa roseira secou?, perguntei. Ela me olhou através do leque de água cintilante, trespassado de luz. “Ainda não se pode saber.” Sua voz pareceu-me vir de muito longe. Estávamos próximas como há pouco eu estivera próxima da minha avó. Contudo, se estendêssemos os braços não nos tocaríamos. Tirei a corrente do pescoço e estendi-lhe o coraçõzinho de ouro, Você me emprestou, Margarida. É seu, estou devolvendo. Ela desviou o olhar indiferente. Era como se eu lhe tivesse estendido algum daqueles pedregulhos do chão. “Não quero mais isso, fica com ele.” Pensei em pedir-lhe perdão, fui eu sim! fui eu que contei mas não faço nunca mais, me perdoa, me perdoa! Voltei para o meu quarto. No almoço, senti minha avó irritada, por que eu mastigava fazendo barulho? E por que não segurava direito a faca? Escondi as mãos no regaço e sem saber por que me lembrei da minha mãe empunhando o arco do violino.

Quando Margarida trouxe a bandeja do café, senti os olhos cheios de lágrimas, agora estávamos sós: minha avó, ela e eu. Ainda na véspera, durante o café da manhã a gente trocava olhares e se falava e ria mesmo em silêncio, como

os mortos do álbum. Indevassáveis. Felizes. Minha mãe era apenas o vago retrato de uma moça alourada que se chamava Sarah e gostava de música. Tão segura eu me sentia sendo simpática, cordial. Fácil a hipocrisia. Tão fácil a vida. Com que naturalidade me empenhava em conquistar as pessoas, fortalecida no meu instinto de fazer sucesso naquela roda fechada. Como era rendoso o cálculo que vinha mascarado de improvisação. Envelhecer é calcular, aprendi mais tarde. E agora, uma menina ainda — mas como se desenvolvesse tanto esse cálculo em mim? Dizer o que as pessoas esperam ouvir, fazer (ou fingir que fazia) o que as pessoas queriam que eu fizesse. Já nem sabia mais quando era sincera ou quando dissimulava, de tal modo me adaptava às conveniências. Margarida chegava a se espantar, mas eu estava falando sério? Como podia dizer à moça do chapéu de palha grená que seu chapéu era bonito? Sentia uma certa vergonha quando ela me alertava. Mas para não me desmoralizar, sustentava a farsa.

“E o que você ganha com isso?”, Margarida me perguntou certa vez quando me apanhou em flagrante, eu bajulava uma velha dizendo que parecia ter menos idade, muito menos do que aquela que confessou. “Mas ela está caindo aos pedaços, parece ter o dobro!”, zombou Margarida. Fiquei quieta. Com sua franqueza, ela era rejeitada por todos mas eu não provara ainda da rejeição: era a menina delicada, pronta para bater claras de ovos ou recitar nas reuniões de sexta-feira, quando minha avó convidava as amigas da Cruz Vermelha para as chamadas *tardes de caridade*. Passavam horas tricotando ou costurando roupas para asilos e orfanatos, reunidas na grande sala de jantar onde estavam instaladas as máquinas de costura. O rádio ligado, transmitindo notícias do mundo prestes a mergulhar na Segunda Grande Guerra. Quando chegava a hora da transmissão de programas musicais, aproveitavam para conversar. Falavam todas ao mesmo tempo. Só minha avó conseguia ordenar um pouco os assuntos

que acabavam sempre em política. “É o homem do século!”, dizia minha avó. Falava de Hitler.

Apesar do respeito que tinham por ela, uma ou outra visitante ousava discordar. “Um líder brilhante, sim, mas já está ficando insuportável com essa mania de racismo! Coitados dos judeus, eles também têm direito de viver, não têm?”

Minha avó lançava em redor seu olhar astuto: num grupo tão variado era impossível não ter judias. Fazia comentários amenos, Ah, meu Deus! não vamos mais mexer com política. Desligava o rádio e me chamava depressa, “Minha neta agora vai recitar”. Eu entrelaçava as mãos na altura do estômago, unia os pés e levantava a cabeça, como aprendera com uma tia que tinha um curso de dança e declamação. Duas ou três poesias não muito longas enquanto lá na cozinha era preparado o chá nos grandes bules de prata. Quando começava o discreto ruído das xícaras, era a hora de interromper, o aviso vinha através de um discreto pigarro da minha avó. “Pronto, querida, agora vá tomar o seu chocolate”, com o bule de chá vinha um outro com chocolate. Despedia-me polidamente das senhoras que me aplaudiam na medida exata, sem exagero. Dizia-lhes uma ou outra palavra amável, de preferência um breve elogio sobre algum detalhe do vestuário, aprendera com minha avó a importância de tocar nesse detalhe, o remate de um punho. Um broche. Um botão, elogiava esse botão. E saía afetando não ouvir os comentários que ficavam para trás, “menina encantadora!”

Eu precisava ser encantadora. Já era o medo mas esse medo me estimulava a amar o próximo, ou melhor, a fazer com que o próximo acreditasse nesse amor. Recebia em troca um juízo favorável e era nesse juízo que me sustentava. Estava aí a resposta à pergunta de Margarida, o que eu ganhava com isso? Essa unanimidade de opiniões e que beirava à admiração. Agora me via esvaziada, rodando pela casa como

se procurasse por mim mesma, por aquela outra — mas o que estava acontecendo comigo? Por que perdi de repente a graça da representação?

Nessa noite, depois do jantar, minha avó quis jogar xadrez. Fui buscar o tabuleiro e coloquei as pedras, as pretas eram sempre as minhas. Não tinha a menor dúvida de que ia jogar mal. Viver mal. Fui perdendo as peças todas, uma por uma. Minha avó ficou impaciente: Por que não avança esse cavalo? Aprenda a lutar, menina, vamos, reaja! A rainha branca atravessou o tabuleiro e encurralou meu rei. Não tive por onde escapar. Xeque-mate. Propus uma segunda partida. Que ela recusou, eu estava jogando sem a menor convicção. Sem competição, era uma jogadora conformada.

Apanhei meu bordado. Quis dizer alguma coisa divertida que a fizesse sorrir, quis tagarelar sobre pequeninas perversidades e não conseguia. Era como se minha agulha de linha vermelha que agora varava o pano, no mesmo movimento de ziguezague, tivesse costurado minha boca. Ela então tomou a iniciativa. Mas essa grande tolice. De Margarida, é claro. Querer namorar o filho de um juiz, que loucura. “Uma desfrutável!”, rematou ela. Desfrutável. O que seria *desfrutável*? Não podia mais pedir a Margarida que consultasse o dicionário. Fiz um comentário morno, ela namorava esse estudante já fazia algum tempo. Minha avó bebeu o chá de erva-cidreira que esperava na xícara. Falou baixinho, mais para si mesma: “É no que deu. Isso de ficar lendo esses romances enjoados de moça pobre que se casa com o primo rico, eu sabia que essa mania de leitura não ia dar certo. Passo a chave na estante e acaba essa brincadeira.”

“Você mudou muito, Ana Luísa. Estou abismada com essa mudança tão repentina”, disse minha avó enquanto podava uma roseira. Estávamos no jardim. Inclinei a cabeça para o ombro num movimento de débil interrogação, mudei?.. E

fiquei pensando, ela disse *abismada*. Abismada significava estar num abismo? Outra palavra que eu teria compartilhado com Margarida se fosse ainda o tempo de compartilhado. Mas a avó prosseguia: fazia tudo por mim, os melhores colégios, as melhores roupas. E eu naquela apatia, como se a evitasse. Fechei minha gramática enquanto ia ouvindo suas críticas com o rumor do aço da tesoura que cortava implacável. Vi no chão os galhos caídos, tão viçosos quanto os outros. Como ela soubera distingui-los? Qual seria a lei dessa escolha? Fui me encolhendo no banco de pedra. Assim me cortaria também se não lhe provasse minha força.

“Chego a pensar que você está com medo de mim. Por que esse medo?”, perguntou amaciando a voz. Voltei a inclinar a cabeça para o ombro na desolada mímica da submissão. Ela não entendia que era preciso não ter medo para poder justificar o medo. Guardou no cestinho a tesoura e as luvas. O comentário foi num tom distraído, como se falasse sobre o jardim: “Interessante... Você está muito parecida com sua mãe.”

Minha cara latejou sob a violência das pancadas do sangue. Escondi-me atrás do livro. Agora as letras despencavam pela página abaixo, tortas. Amassadas. Deixei-as escorrer até pingarem no meu avental.

O chá. Uma ou outra das senhoras do grupo de caridade ainda insistia quando eu entrava com o prato de biscoitos: “Então, queridinha? Não vai mais recitar para nós?” Eu sacudia a cabeça, tão constrangida que só podiam se sentir aliviadas com esse corte no programa. Que graça podia ter a menina com aquela cara de macaco exilado lembrando que o amor era um vaso de cristal, ah! se a ponta de um leque bate sem querer nesse vaso.

“É da idade”, explicava minha avó. “Ela está chegando à adolescência, idade ingrata.” E a conversa enveredava para as empregadas domésticas, “Essas criadas insuportáveis!”, gemia a senhora da boina de veludo. E a moda?, alguém

lembrava. Grandes demais os enchimentos nos ombros do *tailleur*, influência dos uniformes militares. "Acho um encanto os casacos com botões dourados, comprei um ontem que é igual ao de um oficial de marinha!", lembrou a senhora grisalha com seu casaco de lontra e pulseiras de ouro que tilintavam nervosamente. O locutor no rádio estava exaltado, a guerra parecia iminente. Minha avó baixou o volume, quis retomar o assunto de sucesso, as criadas. Mas a mulher dos cabelos cor de pinhão queria falar sobre Hitler. O círculo mais próximo concordou, era um homem genial mas meio louco, e se estalasse essa guerra que já parecia inevitável? Entraríamos nela? "É evidente!", exclamou a mulher da boina. Não dormia mais só de pensar que os filhos poderiam ser chamados, agora que Getúlio Vargas estava com os Aliados. "Tenho três filhos homens, por acaso vocês sabem o que isso significa?"

Minha mão tremia quando servi o chá à jovem enfermeira com uma longa capa azul-marinho nos ombros e a pequena cruz de feltro vermelho na touca de linho branco. A conversa ia tomando o rumo detestável. Era como no jogo do *está quente*, quando Margarida saía correndo para procurar o bombom que eu tinha escondido. Quando ela se aproximava do ponto suspeito, eu anunciava o perigo e ela se atordoava na excitação, *está ficando quente, mais quente ainda! Está fervendo!*...

Mas as regras desse jogo não estavam nas minhas mãos. Pedi a Margarida que fosse buscar mais chá e ela obedeceu: parecia incrivelmente satisfeita no seu avental preto de gola de algodão branco. Era a hora do assunto medonho, quando a velhota do casaco de pele cor de caramelo começaria o ataque a Hitler, minha avó teria apenas que dar seu apoio. E eu teria que sair imediatamente da sala mostrando a todos que assumira o Ferensen da minha mãe, sairia pisando duro e batendo a porta atrás de mim, me orgulho de ser judia! Que saibam todos que se não sair agora, nunca mais poderei

levantar a cabeça, nunca mais. Ela vai falar, pois que fale! E eu vou largar aqui este bule e vou sair porque não admito que ataquem os judeus na minha frente!

Não foi a velhota quem começou nem houve qualquer interferência da minha avó, que cortava as fatias do bolo: falou foi a jovem de pulôver verde-musgo e colar de pérolas, o chapeuzinho de feltro num tom mais escuro, varado por um alfinete de pérola em formato de pêra. A voz aguda pairou sobre todas as outras: "Nesse ponto, estou com a Alemanha. Tem então cabimento? Judeu é judeu e já disse tudo!"

Senti a garganta queimar. Contraí-me inteira, sem poder segurar o bule que larguei na mesa. Margarida veio com seu sorriso e apanhou o bule. Fui indo atrás dela com a pilha de pratinhos para o bolo, queria gritar, morrer e fui seguindo com os pratinhos de porcelana nas mãos. Minha avó olhou nos meus olhos. "Deixa aí os pratos, filha. Eu mesma sirvo." O apoio inesperado comoveu-me tanto que cheguei a vacilar, segurei no espaldar da cadeira. Ela sabe que eu sei. Apenas a situação era outra: o ataque vinha de uma estranha, sua neta estava sendo agredida e agora já consciente da agressão. Tinha que ficar do meu lado. E, de um certo modo, do lado do filho até na morte solidário a essa Sarah Ferensen sob as ferragens do trem. Comecei a comer o bolo que era de chocolate e comi o pudim e enchi a boca com biscoitos e mordí um sanduíche. Eu também estava debaixo da engrenagem. Mas viva.

Nessa noite, Margarida me olhou mais demoradamente. Havia nos seus gestos uma delicadeza triste. Disse apenas, "Tenho um outro namorado, pode ir contar a ela. Quer o nome dele?"

Sacudi a cabeça pesada de vergonha, tanta culpa num só dia. O compridíssimo chá. E agora a acusação que me varava feito seta, Não, Margarida, nunca mais vou fazer isso, acre-

dite em mim! Enterrei a cabeça no travesseiro, acredite em mim! Vi que tirou da gaveta uma camisola limpa, estendeu-a ao lado do meu travesseiro. Deve ter se voltado da porta para me olhar uma última vez. Quando fui chamá-la no dia seguinte, encontrei seu quarto vazio. A cama ainda feita e o quarto vazio. Na parede encardida, os furos das tachas arrancadas. E a marca retangular do retrato do polonês.

Minha avó recebeu a notícia com uma calma que me assustou, era como se já esperasse por isso. Cravou em mim os olhos de um verde-turvo e continuou movendo suas agulhas. De modo obscuro, me senti responsável por essa fuga. Ficamos algum tempo em silêncio ali na sala com a mesa posta para o café da manhã. Engoli o café com leite fervendo. Comecei a tossir a tosse do pavor.

"Fugiu com ele, é claro, com esse rapaz..." começou minha avó, estalando os dedos. Sua mão roçou pelo meu ombro num gesto impaciente: "É evidente que você sabe e não quer falar. Não importa. Tomarei as providências. Menina pretensiosa. Agora quero uma preta retinta, com a tradição da raça. Princesa Isabel, pois sim! Queria que vivesse ainda para ver em que situação ficamos com os seus sentimentalismos."

A nova empregada chamava-se Joaquina. Minha avó terminou o longo casaco de tricô e comprou a lã para a manta verde-musgo. Foi quando a guerra começou. A guerra, eu ficava repetindo a mim mesma. E ficava olhando o calmo céu de maio, sem nuvens, sem aviões. O nosso casarão na paz do Senhor, como costumava dizer minha avó. A novidade maior é que minhas duas tias apareceram uma tarde com farda de Voluntárias da Defesa Passiva Antiaérea. "Não sejam ridículas, por favor, não banquem as idiotas!", exclamou minha avó quando conseguiu falar. "Mas se houver um ataque", disse tia Jane tirando o quepe. Alisou os cabelos curtos, duros de gomalina. "Temos que preparar a população para um possível ataque aéreo!" Tia Dulce fechou a cara, concordando com um movimento de cabeça, pois não estávamos em plena guer-

ra? Não tirou o quepe nem as luvas brancas, magoada com as palavras da irmã mais velha. Ameaçou ir embora enquanto passava as pequenas mãos na altura dos seios achatados sob a túnica cinza, como se quisesse se certificar de que eles ainda continuavam ali. "Por favor, não venha com ironias. Somos voluntárias, querida. Um pouco mais de respeito!" Minha avó se desculpou, não quisera ser rude, imagine. E fez uma pausa para as amenidades, como era do seu estilo. Mandou servir sorvete de creme avisando que fora feito em casa. E onde estavam os sequilhos? A broa de milho. Só então recomeçou com voz adocicada, como se lidasse com duas criancinhas: "Não vai haver nenhum ataque, minhas queridas. Estamos tão longe do cenário, longe de tudo, eles não vão nem tomar conhecimento aqui da América Latina. E mesmo que tomassem, o que vocês poderão fazer para defender essa população?..." Ficou olhando da janela as irmãs atravessarem o jardim no seu passo marcial. Arqueou as sobrancelhas. E recolheu o apito que tia Jane esquecera na poltrona. "Voluntárias da Defesa Antiaérea. Duas *detraquês*."

A guerra estava lá longe, disso eu também sabia. Mas havia os jornais. As revistas. Os documentários nos cinemas. E o rádio com aquele locutor histórico metralhando as informações. Milhares de judeus de mãos úmidas estavam sendo massacrados. Lá longe. Chegavam até nós os horrores que aconteciam dentro e fora das cidades mas tudo de mistura com o anúncio de vitórias retumbantes. Derrotas. E os hinos exaltados. As bandeiras. Passei a detestar os jornais. A evitar o noticiário no rádio. Fechei-me no quarto com meus livros. Com meus discos. Ouvia música e lia, lia sem parar. Minha mesada ficava quase inteira nas livrarias. Inventei fazer um curso de línguas mais para justificar minha porta sempre fechada, Preciso estudar, avó. Os exames, eu justificava. E ficava horas estendida na cama, comendo tabletes de chocolate. Passava a mão nos meus objetos conhecidos, sem surpresas, sem imprevistos. Abraçava meu pequeno urso de pelúcia

puída e dormia com a cara encostada no seu focinho. Às vezes, falava no ouvido da minha boneca de vestido de tafetá rosa antigo, completamente desbotado. Só queria usar sapatos já gastos, afeitos aos meus pés. E roupas de cores tímidas, que não despertassem a atenção de ninguém — ah! se pudesse ficar sempre assim quieta, sem ser notada pelas gentes, pelos deuses. Nos feriados, metia-me em cinemas com os meus chocolates, mas na hora dos documentários de guerra, fechava os olhos.

Minha avó parecia se controlar para não perder a paciência. “Essa guerra, mesmo assim distante, tem perturbado algumas pessoas”, disse mais de uma vez. E me encarava. Eu não respondia. Quase não nos falávamos. Ela me via sair e entrar com meus livros mas não fazia perguntas, queria mostrar que tinha confiança em mim. Não fiz nada de errado, avó, eu disse quando inesperadamente me interrogou certa tarde. “Eu sei disso”, respondeu. E através de uma ou outra observação acabou por confessar que me achava incapaz de cometer os tais desatinos, não tanto por virtude mas por pura falta de imaginação. Nos domingos, eu chegava a assistir três filmes seguidos: era quando me sentia livre, tão envolvida com as histórias alheias que me empolgavam de tal jeito que era uma violência voltar para uma outra realidade que só me fazia sofrer. Chegava a me assustar quando Joaquina vinha bater na minha porta. Ou me puxava pelo braço, gaguejando, “O al-almoço...”

E se eu fizesse esportes? Presenteou-me com o título de sócia de um clube elegante, presenteou-me com uma raquete, e se eu jogasse tênis? Deixei a raquete fechada no armário. Quando ia ao clube era para ficar lendo debaixo de uma árvore. Ou vadiando pelo gramado. Não tinha amigos. Quando me sentia por demais deprimida, entrava numa confeitaria e ficava comendo doces, sem olhar para os lados.

Há muito ela já tinha desistido de fazer de mim a jovem charmosa. Brillante. Mas por quê?, devia se perguntar num desconsolo. Por que eu, que começara tão bem, tinha que me transformar naquela mosca morta, gostava dessa expressão, *mosca morta*. Perdeu a fé em mim. Não era fácil me perdoar por isso. Cansou-se de inventar estímulos para me fortalecer: eu era fraca, o que significava, não tinha caráter. Ainda assim, investiu contra mim algumas vezes, não era de se conformar rapidamente. Meu cabelo era seu alvo preferido, mas que sabonete estava usando para ele ficar assim murcho? Opaco. A testa parecia maior ainda com o penteado todo puxado para a nuca, quem sabe uma franja? E roer as unhas, meu Deus! Além de antiestético, não era repugnante viver com as pontas dos dedos metidas na boca? Minha magreza também era exasperante. Agravada com o costume que peguei de andar meio curva, escondendo o busto. Um busto que era uma tábua... De tudo, escapava meu estrabismo, meu pai tinha esse mesmo jeito indefinido de olhar.

Uma noite — era Natal — surpreendi-a chorando quando fui chamá-la no quarto, as visitas já deviam estar chegando. “Simples enxaqueca”, desculpou-se assim que me viu. E retomou sua expressão de alheamento. Soberba. Mostrara-se ácida desde cedo, quando soube de mais uma derrota do Eixo: “Culpa desses ingleses! Aconteceu o mesmo quando perdemos a...” Estalou nervosamente os dedos. Como não encontrasse a referência, passou depressa para outro assunto.

A árvore foi armada na sala e ali reuniu-se a família em meio a uma conversa entremeada de frutas secas, vinho e sarcasmos trocados entre minha avó e o grupo mais próximo de parentes que se amavam e se detestavam com igual intensidade. Tarde da noite, quando todos se foram, ela pareceu aliviada. Esvaziou com prazer seu copo de vinho e começou a recolher papéis de presentes e fitas espalhados por todos os cantos. Sentei-me no almofadão para comer sossegada minha fatia de peru. Então ela veio criticar meu vestido, por

que aquele vestido antigo? E o cabelo com a fivelona puxando tudo para a nuca, mas será que eu não via como esse penteado me deixava feia? Respondi-lhe que gostaria muito de ser bonita, ah! quem me dera. Não achou a menor graça na resposta. Foi até a árvore e apagou a velinha vermelha que pingava a cera no tapete. “Isto é polêmica, filha. Sua negligência é contra mim.” A senhora então acha que sou infeliz só para desgostá-la?, perguntei apertando o estômago, os medrosos sofrem do estômago. Mas ela não ouviu, falava agora com Joaquina e a outra agregada que viera ajudar na ceia.

No quarto, cortei uma franja rala na testa. Saiu torta. Fiquei me examinando no fundo amarelado do espelho. E se casasse? Seria uma forma de me libertar, mas no lugar da avó, ficaria o marido. Teria então que me livrar dele. A não ser que o amasse. Mas era muito raro os dois combinarem *em tudo*, advertira minha avó. Nesse *em tudo* estava o sexo. “Raríssimas mulheres sentem prazer, filha. O homem, sim. Então a mulher precisa fingir um pouco, o que não tem essa importância que parece. Temos que cumprir nossas tarefas, o resto é supérfluo. Se houver prazer, melhor, mas e se não houver? Ora, ninguém vai morrer por isso.”

Ninguém? Pensei nas mulheres do álbum. Tirariam as jóias. Os vestidos. Hora de tirar o espartilho, tão duras as barbatanas. Os cordões fortemente entrelaçados. Se deitariam obedientes, tremendo sob os lençóis. “Ninguém vai morrer por isso.” Mas há muito elas estavam mortas.

Na manhã seguinte, com naturalidade, enquanto lia o jornal, minha avó falou em Margarida: “Afinal, não fugiu com o antigo namorado, fugiu com o primeiro vagabundo que encontrou na esquina, um desclassificado. Preto. O delegado quis saber se devia tomar alguma providência. Que providência? Agora é melhor deixar. Preto, imagine. Criar uma menina como filha e saber que foi deflorada por um preto. Enfim, há coisas piores ainda”, acrescentou e voltou a mergulhar no noticiário político do jornal.

A virgindade. As jovens se dividiam em dois grupos, o das virgens e o grupo daquelas que não eram mais virgens, onde estava Margarida — uma agressão direta contra a família. As virgens percorreriam seu caminho com óleo suficiente nas lamparinas, mas as outras, as virgens loucas, estas se perderiam na escuridão fechada por espinhos. Desmoralizadas, acabariam na solidão, isso se não sobrevivesse algo de pior e que minha avó evitava mencionar. Levantava a mão e punhase a sacudi-la profeticamente, “Não gosto nem de pensar!...”

Ia começar a batalha do casamento. Batalha? Nome demais pomposo, não haveria nenhuma batalha, eu devia apenas me casar cedo, destino natural das jovens assim obscuras. E sem ambição. “Não quero fechar os olhos antes de deixá-la em segurança”, costumava dizer. E segurança era ter um marido. O risinho vinha em seguida, quando perversamente se referia às minhas tias solteiras, essas *encalhadas*. Então eu pensava naqueles navios abandonados no porto, a ferrugem. O mofo. Guardei na gaveta o corte de lã que me deu para um *tailleur* e fiquei folheando o figurino francês que veio no pacote, modelos lindos, mulheres lindas. Casar. O importante era não deixar passar a idade de ouro. O brilho da juventude — o modesto brilho que havia em mim — era breve. “Veja, querida, essa sua tia Rosana. Borboleteou tanto e agora inventou de ser poetisa só para chamar atenção, coitada. Poemas eróticos, imagine. Olhem para mim! ela quer dizer. Encalhou e fica fazendo onda, estou em pleno mar!”

O figurino francês era um aviso: precisa se enfeitar, Ana Luísa. Eu resistia. Por que resistia? Só para irritá-la, era isso? Pensei em minha mãe com seu violino inútil. Com sua morte inútil. Dela, ficou o nome que eu renegava. O medo. A guerra já estava no fim, os judeus iam ser deixados em paz de agora em diante. Mas até quando? Se ao menos a minha mãe tivesse vivido para me cobrir de beijos e me dizer que

eu devia levantar a cabeça e rir dos tolos, dos enfatuados com seus preconceitos, com suas mesquinhas, Vai, Ana Luísa! Não sabe então o quanto é bonita e inteligente e graciosa?... As lágrimas escorreram intactas pelas páginas acatinadas do figurino, marcando de leve as *lingeries* de cetim com rendas. Fora cômodo para ela morrer assim jovem, enlaçada ao seu amado. Mas e eu?

Este não serve porque já está um pouco calvo e a roupa é horrível, pensei me desviando do homem ajoelhado à minha esquerda. O homem da minha direita usava um perfume discreto, da melhor qualidade. E aquele perfil de Humphrey Bogart, faltava apenas o cigarro. Ao seu lado não havia nenhuma *patroa*, tinha ido à missa desacompanhado. Queria ver agora suas mãos mas estava de braços cruzados, e as mãos?! Com o rabo do olho notei que estendeu a mão esquerda para pegar o missal no banco. Meu suspiro virou quase um gemido: no anular estava a aliança de ouro que achei grossa demais, um exagero de aliança. Fiquei sorrindo e olhando para a pintura do teto da igreja onde anjos diáfanos esvoaçavam entre guirlandas de flores se despetalando ao vento. Senti que minhas idéias também se despetalavam e eu mesma ia assim sem sentido como as flores da pintura. Culpada, era melhor não ter ilusões, me sentiria sempre culpada. Mas sem ressentimento, desejei fechando com força os punhos. Relaxei. Agora me distraía em imaginar as difíceis posições que o pintor tomara para pintar aquele teto. Um anjo maior, de cabelos assim castanhos como os meus, parecia me encarar, ligeiramente estrábico. Troquei com ele um olhar de cumplicidade, Tu também?... O homem calvo já pedia licença para passar, a missa terminara. Era a primeira missa do ano e minha avó não tinha aparecido. Pregava a necessidade de se praticar todos os sagrados mandamentos mas não seguia nenhum. Chegava a sugerir que entre Deus e

ela existia um secreto entendimento. Estava dispensada desses rituais. Joaquina também estava dispensada mas por outros motivos, "Primeiro a obrigação e depois a devoção", minha avó costumava dizer. Ficar em casa trabalhando ainda era a melhor forma de agradar a Deus.

Chovia. Fiquei no alto da escadaria da igreja, olhando a rua. Foi então que Rodrigo veio me oferecer o guarda-chuva. Você estava na missa?, perguntei e ele riu e não respondeu. Em romances e no cinema eu já tinha visto demais a fórmula fácil de dizer, Que extraordinário! Tenho a impressão de que já nos conhecemos há tanto tempo.

Não tive a impressão, tive a certeza: ele apareceu de repente e me ofereceu o guarda-chuva. Deixei-me levar com a mesma naturalidade com que foi me conduzindo. Falava alto. Ria alto. Mas não era vulgar. Tinha nos gestos a agilidade premeditada de um bailarino. Sua mão segurava meu braço com algum desprendimento, permitindo que me desvencilhasse se quisesse. Não quis. Fiquei completamente perturbada quando o encarei mais de perto e tive uma outra certeza, a de que seríamos amantes.

Ainda uma vez, perguntei-lhe, mas se não estava na missa, onde estava? Ele riu o riso contagiante, "Você faz perguntas feito um detetive." Vestia um elegante impermeável preto mas o guarda-chuva era velhíssimo, da pior qualidade. Entramos num café. "Vou fazer seu retrato assim mesmo como está, de pulôver vermelho e meio vesguinha, você é meio vesguinha", disse e pediu um conhaque. Pedi um chá. E apontei para o mostruário de cigarros e chocolates, baixei o tom de voz, Quero também um daqueles tabletes, o maior. Desembrulhei o tablete de chocolate no colo e disfarçadamente fui levando os pedaços à boca enquanto ele dizia que era pintor mas sua paixão verdadeira era o jazz, "Um dia ainda vou dirigir uma orquestra de jazz."

Na semana seguinte já estávamos nus debaixo de sua manta de lã, ouvindo seus discos. "Se houver prazer, melhor ainda", disse minha avó. "Mas esse prazer é raro." Principalmente rápido, descobri e me abria inteira para fazê-lo feliz porque ele ficava feliz. Queria vê-lo esgotado, queria que seu corpo harmonioso e rijo desabasse amolecido ao lado do meu tão tenso. Com medo de vê-lo me afastar de repente, desativado. Desinteressado. Quando esse medo foi diminuindo, começou a crescer o prazer. Ele notou a mudança, creio mesmo que esperou por essa mudança, meu gozo não era mais submissão. Agora me entregava com tanto amor que precisava me conter para não cair em pranto, Eu te amo, eu te amo! "Se gosta de chorar, pode chorar, Aninha. Não fica com vergonha não", seu hálito soprava ao meu ouvido. E montava em mim com o mesmo fervor escaldante com que montava na sua motocicleta, tinha uma moto italiana. "Quero que faça comigo tudo o que tiver vontade de fazer, chorar, rir, andar no arame, já experimentou andar num arame? Andei num, sabe que é simples?"

Já tinha lhe falado sobre minha avó. Ele quis saber mais. Ouviu-me com a maior seriedade. Às vezes, ria. E eu ficava olhando sua bela cabeça iluminada. "Você está perdendo aquele jeito de quem está debaixo de um monte de pedras. É aquele jeito de quem está debaixo de um monte de pedras. É natural, com essa avó nazista... Também não fica mais olhando para os lados, como se fugisse da polícia, ah, Aninha, não é mesmo bom ser feliz?"

Tinha quatro anos mais do que eu, cursava vagamente um vago curso de admissão, pintava, ouvia jazz e ganhara uma bolsa de estudos para a Irlanda. Por que Irlanda? lembrei-me de perguntar. Ele ficou pensando. Os cabelos louros eram crescidos, o que fazia as pessoas estranharem, mas como um jovem tinha cabelos compridos assim? A guerra não ensinara o corte rente, severo? A moto também despertava curiosidade, diferente das outras que já começavam a aparecer. Tinha mãos finas, bem cuidadas.

"Sou um trota-mundo — disse. — Calhou de ser a Irlan-

da, então, Irlanda! Vai comigo, Aninha? Mas quero fazer antes seu retrato." Falava muito nesse retrato. E nas viagens fabulosas que faríamos montados na moto. Ou num jipe. Eu sabia no fundo do coração que não ia haver nem retrato nem viagem. Mas era uma alegria participar dos seus planos, discutir esses planos. Não sendo para a Alemanha, eu disse. Sou judia. Pelo menos, metade judia, contei-lhe durante um almoço. Agarrou minha mão: "Se me prometer que vai me dar seu quinhão de carne de porco, não direi nada ao garçom, vamos, faça qualquer negócio por um naco de carne de porco!" Rimos ao mesmo tempo enquanto eu enchia meu copo de vinho, já estava aprendendo com ele a gostar de vinho. "Escuta, Aninha, não sinta tanta pena de si mesma! Vai me jurar que nunca mais vai se achar uma coitadinha? Não sei o que será de nós nem nada, mas haja o que houver, vai me fazer isso?"

Os defeitos da minha avó e que eu conhecia bem podiam se resumir em apenas dois, soberba e avareza. Sabia ainda que eu tinha esses mesmos defeitos, a diferença é que minha soberba vinha mascarada. Sem a sua coragem. Mas foi no amor que descobri o quanto era mesquinha, egoísta, de um egoísmo feito mais de tristeza do que de outra coisa. Já me confessara a tantos padres mas a verdadeira confissão fiz a ele, Sou ruim, covarde, não te mereço! Ele me acariciava: "No dia em que ficar de bem com você mesma, então vai ser formidável! Eu também andei muito tempo assim meu inimigo mas passou. Somos muito jovens, Aninha, fortes como os bois que nem sabem a força que têm... Acabou a guerra mas logo vai começar outra. E quando não tem guerra, tem guerrilha, e daí? Tudo é bom, faz parte, é vida. O negócio é não se amarar em nada, ficar com os braços livres para dançar, brigar, amar — ah! Ana Luísa Ferensen Rodrigues. Sabe que tem um lindo nome? Mas tira essa franja, chega de se esconder!"

Assim como escondi minha testa usei de todos os estratégias para esconder o meu pobre amor. Para esconder prin-

principalmente a esperança. Pergunto hoje se desde o primeiro dia em que encontrei Rodrigo debaixo daquela chuva ela já não teria pressentido sua presença. Deixou-me prosseguir por curiosidade, malícia. Como fazia nas nossas partidas de xadrez, quando me animava a lutar, "Avança logo esse cavalo, o que está esperando?" Montei no meu cavalo e galopei pelo tabuleiro numa ingênua exibição de independência. Quando ela achou que eu exorbitava, entrou rápida na partida.

"Domingo a Joaquina vai fazer uma torta de galinha, por que não convida esse moço?", perguntou quando cheguei mais cedo da Faculdade, fazia agora um curso de Letras. O antigo suor umedeceu minhas mãos. Guardei no vestíbulo o cachecol e a boina. Mesmo sem vê-la, sentia seu olhar bondoso. Mas sua bondade me assustava ainda mais. Ouvi minha voz sair desafinada. Não sei se ele vai poder. Atalhou-me rápida, "Claro que pode, filha. Não gosto de vê-la namorando pelas ruas feito essas empregadinhas. Você tem família, uma casa. Aqui ele será bem-vindo".

Corri para Rodrigo, abracei-o com força, beijei-o com desespero, Rodrigo, Rodrigo!... Ela já sabe, não quero que mude nada, não quero!

O domingo luminoso. Ele montou na moto. Montei atrás, agarrada na sua cintura, não deixe, meu Deus, não deixe ele ir embora! Fez um cumprimento respeitoso na direção do casal de velhos que nos olhou com reprovação. Acelerou o motor. "Vovó nazista vai ter um impacto com a minha elegância, veja, minha gravata é assinada, Jacques Fath!"

A gravata não fazia sentido com a roupa desbotada nem com os sapatos de andejo, com prováveis furos nas solas. Lembrei-me do primeiro dia em que nos vimos, a capa preta. O guarda-chuva. Fiquei rindo e chorando e beijando seu paletó amarrotado, cheirando a mofo. "Mas Aninha, o que ela poderá nos fazer?"

Fez. Mesmo de longe devia ter intuído que Rodrigo era instável. Descuidado — essa a palavra. Descuidado. Um amor frágil assim não podia resistir. Nossas primeiras brigas. Quis avisá-lo do perigo das ciladas, Rodrigo, ela não pode gostar de você, sabe que somos amantes, toda essa amabilidade é falsa, não acredite, tem alguma coisa atrás! Ele chegou a se irritar, mas eu estava ficando maníaca? Que tolice! Sabia perfeitamente que ela era uma burguesa inveterada, nasceu assim, ia morrer assim, um tipo. Sabia ainda que era o oposto do homem que ela queria para genro. Corrigiu, para neto. Mas enquanto fosse simpática, que mal havia nisso?

Quase diariamente convidava-o para jantar. Bons vinhos. Pequenos presentes, ficou generosíssima. O sorriso aberto, os olhos apertados enquanto as agulhas metálicas caminhavam debaixo da lâ. "Nosso baterista vai pintar o meu retrato", anunciou-me. Reagi. Mas ele não tem dinheiro nem para as tintas, avó. Nem meu retrato conseguiu acabar, é talentoso mas não se organiza, é boêmio... Ela ficou me olhando com inocência. "Mas vou pagar adiantado, querida, fique tranquila, já combinamos tudo." Procurei-o na maior aflição, Você não vai aceitar o dinheiro dela, não vai fazer isso, tem alguma coisa por detrás! Ele ensaiava na nova bateria que trocou pela moto. Me fez um sinal gracioso, que me sentasse e ficasse quietinha, Por favor, quietinha, sim? "Estou criando. Vovó nazista vai ficar para depois."

Discutíamos com frequência a pretexto de tudo. Eu perdia o humor e ele reagia gracejando mas meio infeliz, não tinha agora aquele desprendimento do início misturado à alegria de viver — mas de onde vinha pingando aquele fel? "Você é parecida com ela, uma burguesinha empoeirada", me disse rindo. Eu ria junto mas não ficava uma interrogação dolorida mesmo nos nossos diálogos em torno dos cálculos de futuro? Cálculos. A reconciliação fazia-se no amor total. Pleno. Sem o antigo fervor.

E o retrato, avó? Quando a senhora vai posar?, perguntei

e ela abriu no colo o cachecol e o gorro verde que estava tricotando para Rodrigo. Fez um comentário sobre esse tom de verde que naquele cabelo amarelo-ouro ia ficar bonito, com um jeito assim de bandeira. Encarou-me. “Ah, sim, pedi a ele que deixasse para a volta, ando com um pouco de enxaqueca. O retrato pode esperar.” Não entendi, mas do que ela estava falando, que volta? Ela recomeçou com as agulhas. “Mas então não sabe, filha? Ele não lhe falou sobre isso? Até o fim do mês ele embarca. Aquela viagem que estava programada, não era para a Irlanda?”

Tive que me conter para não jogar longe a xícara de chá que tinha nas mãos. Fui para meu quarto. Fiquei roendo um tablete de chocolate, viagem? Assim de repente? Era tarde da noite mas saí escondida e fui até seu apartamento. Interpelei-o. Por que não me contou nada, Rodrigo? Quer dizer que agora você fala com ela sobre os seus projetos? E o dinheiro? Ele me beijou na boca, nos cabelos. Serviu-se de uísque. Serviu-me também. “Eu já ia contar, amor, a vovó me ofereceu um empréstimo. Pensa que com isso se livra de mim. Para as tintas, fez questão de frisar. Ela é muito elegante.”

Elegantíssima, eu disse. Deixei-o recostado nas almofadas, belo como um anjo ouvindo o seu jazz.

A sala com um vago cheiro de altar. A tapeçaria com o leopardo espiando por entre as árvores. O piano. O álbum de retratos — tudo continuava exatamente igual ao tempo em que ali vinha me sentar para ouvir as histórias dos eleitos que viveram e morreram em estado de perfeição. Faltava a sacola das lãs. Ela já tinha se recolhido.

O inverno deste ano estava mais úmido. Deixei os livros e a capa no vestibulo. Joaquina veio me oferecer doce de leite. Pedi-lhe um chocolate quente e fui para o quarto da avó. Encontrei-a na cama, mas ainda vestida. E de repente achei que tinha envelhecido. Perguntou sobre o filme, era de

guerra? Fez um muxoxo. Cacetes esses enredos mostrando o quanto os americanos e ingleses eram espertos ao passo que os outros... Desligou o rádio que tocava baixinho o *Adágio de Albinoni*, fez um comentário, podia existir no mundo uma música mais triste? E quis saber se eu recebera alguma carta. Fiz que não com a cabeça.

“O nosso amigo não era lá muito certo”, ela disse. “Mas tão simpático! Foi bom você não ter alimentado ilusões.”

Alimentei ilusões, avó. Mas não estava ainda pronta para o amor, não sei como é com os outros mas no meu caso tinha que me preparar, lá sei! amadurecer. Agora já sei, pelo menos acho que sei. O que perdi em ilusão, ganhei em segurança.

“Durou tão pouco, filha.”

Sem saber por que, abri assim meio ao acaso a gaveta dos seus novelos de lã e vi o novelo verde. Onde ele estaria agora com seu gorro? Sua música? Ora, a duração, mas que importava a duração. Foi amor. Passou velozmente como no meu sonho da véspera, quando ele me apareceu com seu guarda-chuva aberto, aquele mesmo, nem cheguei a ver suas feições, só pude adivinhar-lhe o vulto. Acenou-me. E sumiu deixando para trás o guarda-chuva e o barulho da motocicleta que logo se confundiu — poeira e som — com o motor de um caminhão de estrada. Mas foi amor. Apurou-se minha autocrítica, nunca pude me ver com tamanha lucidez como me vi. Com uma dureza que muitas vezes fez Rodrigo me repreender, “Não exagere, Aninha, a gente é sempre melhor do que pensa”. Mas até nos momentos mais agudos dessa autoflagelação eu tive o que não tivera antes, esperança. Esperança em mim. Esperança nos outros, esperança em Deus, que eu nem sabia se existia ou não, mas que jamais me abandonaria.

O amor me levantou no ar e me sacudiu e me revolveu inteira. Fiquei fulgurante em meio dessa mudança que me revolucionou. A revolução através do amor.

Fechei a gaveta. Ela me estendeu a mão. Tinha na pele as mesmas manchas dos retratos. Beije-a. Nenhum rancor? Nenhum rancor, avó. Ela considerava a partida ganha e agora queria manifestar sua carinhosa piedade. Seu olhar me dizia, vem querida. Eu estou aqui. Um tanto cansada, é claro, que foi uma partida dura essa, envelheci demais. Mas vamos, hora da trégua, não foi mesmo difícil?

Difícilimo, eu disse.

“O que é difícilimo, Ana Luísa?”, ela estranhou. Estranhou ainda aquela minha cara calma. Apertei-lhe a mão. No dia seguinte, quando eu chegasse e dissesse *vou-me embora* — só no dia seguinte poderia compreender o meu sorriso. Agora não. Joaquina já tinha lhe servido o chá, ia dormir o sono da vitória. Merecia esse sono. Tamanho ódio sufocado, as lágrimas que engoliu em meio a toda a humilhação de nos saber amantes. E sem poder explodir, ao contrário, agradejava e contava coisas divertidas e inventava pequeninas delicadezas e servia o vinho e bebia junto, “Já estou até me viciando!”, exclamou certa manhã e riu tão gostosamente. A carteira aberta. Apalpando o terreno como uma cega, ela que tinha olhos poderosos. A trégua merecida. Despedi-me, Boa noite, avó.

Ela apurou-se no meio das almofadas. Estava vestida mas sem os sapatos, a manta de crochê cobrindo-lhe os pés. “Espera, querida”, ela começou, tateante. “Toda a história desse moço... Na realidade eu nunca quis interferir, você viu. E se ofereci o cheque, foi porque...”

Está bem, avó, já sei. Agradeço a Deus por ter tido esse amor, respondi e encarei-a. Sem rancor, mesmo naquele instante em que ela me lembrava que Rodrigo me trocou por uma viagem.

“Ana Luísa, tudo o que fiz ou deixei de fazer foi para que você não sofresse.”

Mas eu não estou sofrendo, respondi.

Ela voltou-se, escandalizada:

“Não?...” Tinha sido uma desmiolada, uma desfrutável pior ainda do que Margarida que não passava de uma agregada — tinha pintado e bordado e continuava assim fagueira, sem remorso? Sem sofrimento? Deixei na mesa a xícara de chocolate que já estava morno. Era triste de se ver o arremedo de sorriso franzir a face de pedra erosa. “Em todo o caso, também ele vai se conformar, vocês são tão jovens, é fácil esquecer.”

É fácil, repeti.

“Logo você vai conhecer alguém que a ame de verdade, um moço com estrutura, filha. Não precisa ser rico, é claro, você é rica. Tudo o que eu tenho é seu. Uma menina assim culta, educada...”

Quis continuar, assim bonita. Conteve-se, era preciso não exagerar. “Avance esse cavalo!”, ela ordenava naquele jogo em que eu preferia perder as peças para apressar a derrota, “Vamos, reaja!” Aproximei-me e acariciei sua mão. Eu sabia que no fundo ela me amava, mas por que esse fundo era tão fundo assim? Era aí que me queria dependente. Insegura. Agora o meu cavalo avançava com naturalidade, sem pensar em conquistas — ora, que conquista? Simplesmente ele cuspira o freio cheio de sangue e seguia trotando, ah, que belo era ver livre o meu cavalo negro.

“Ana Luísa, você agora fez uma cara engraçada...”

Me lembrei de uma coisa engraçada. Tolice.

“Você mudou tanto, filha. Parece até uma outra pessoa, sabia?”

Estava apreensiva. E espantada, mas o que significava isso? Uma judiazinha que o amante plantou e ainda assim com aquela cara?!...

Não fiquei amarga, avó. Não é bom isso?

“Quero que saiba ainda uma vez, filha, quero que guarde bem o que já lhe disse uma vez e vou repetir, jamais você ouvirá da minha boca a menor censura. O que está feito está feito. A única coisa que quero é ajudar!”

LYGIA FAGUNDES TELLES

Mas quem estava precisando de ajuda era ela. Estranhei ouvir sua voz que de repente parecia vir de longe, lá da sala. De dentro do álbum de retratos. E o álbum estava na prateleira. Apertei as palmas das mãos contra os olhos.

Eu sei, avó. Eu sei.

Endireitou o corpo, enérgica. Estaria sendo irônica, eu?!... Puxou a manta até os joelhos. Cruzou os braços.

“Haja o que houver, sempre você terá o meu apoio. Mesmo nos dias tumultuados desse seu caso, mesmo sabendo de tudo, me calei. Podia interferir, não podia? Meu coração ficava aos pulos quando te imaginava montada naquela máquina dirigida por um louco, sabemos que ele era louco. A minha neta querida, imagine, vivendo com um irresponsável, solta por aí afora, descabelada, sem o menor pudor...”

É que também sou Ferensen, atalhei-a. O lado ruim.

Exaltou-se. As mãos se desentrelaçaram. Apanhou uma almofada, comprimiu-a entre os dedos e amassou-a como se avaliasse o que tinha dentro. Deixou-a de lado. Zombava dela a pequena Ana Luísa? Quer dizer que até o meu antigo complexo?!... Esse da raça. Baixou a cabeça, confundida. Voltou a me encarar. Bizarro... Entrelaçou as mãos entre os seios e ficou balançando o corpo de um lado para o outro.

A senhora está se sentindo mal, avó? Aconteceu alguma coisa?

“Aquele dor, filha”, disse debilmente, alisando o peito.

Desabotoei-lhe a gola do vestido. Já que eu mudara, também ela mudaria de tática: estava na hora de me dobrar com a chantagem da morte. Senti de perto seu perfume de violetas.

Quer que tire seu espartilho?, perguntei quando meus dedos tocaram na rigidez das barbatanas.

“Não, filha. Eu me sentiria pior sem ele. Já estou bem, vá, querida. Vá dormir.”

Antes de sair, abri a janela. A Via-Láctea palpitava de estrelas. Respirei o hálito da noite: logo iríamos amanhecer.

ANEXO 8

Negrinha

Monteiro Lobato

Negrinha era uma pobre órfã de sete anos. Preta? Não; fusca, mulatinha escura, de cabelos ruços e olhos assustados.

Nascera na senzala, de mãe escrava, e seus primeiros anos vivera-los pelos cantos escuros da cozinha, sobre velha esteira e trapos imundos. Sempre escondida, que a patroa não gostava de crianças.

Excelente senhora, a patroa. Gorda, rica, dona do mundo, amimada dos padres, com lugar certo na igreja e camarote de luxo reservado no céu. Entaladas as banhas no trono (uma cadeira de balanço na sala de jantar), ali bordava, recebia as amigas e o vigário, dando audiências, discutindo o tempo. Uma virtuosa senhora em suma — “dama de grandes virtudes apostólicas, esteio da religião e da moral”, dizia o reverendo.

Ótima, a dona Inácia.

Mas não admitia choro de criança. Ai! Punha-lhe os nervos em carne viva. Viúva sem filhos, não a calejara o choro da carne de sua carne, e por isso não suportava o choro da carne alheia. Assim, mal vagia, longe, na cozinha, a triste criança, gritava logo nervosa:

— Quem é a peste que está chorando aí?

Quem havia de ser? A pia de lavar pratos? O pilão? O forno? A mãe da criminosa abafava a boquinha da filha e afastava-se com ela para os fundos do quintal, torcendo-lhe em caminho beliscões de desespero.

— Cale a boca, diabo!

No entanto, aquele choro nunca vinha sem razão. Fome quase sempre, ou frio, desses que entanguem pés e mãos e fazem-nos doer...

Assim cresceu Negrinha — magra, atrofiada, com os olhos eternamente assustados. Órfã aos quatro anos, por ali ficou feito gato sem dono, levada a pontapés. Não compreendia a ideia dos grandes. Batiam-lhe sempre, por ação ou omissão. A mesma coisa, o mesmo ato, a mesma palavra provocava ora risadas, ora castigos. Aprendeu a andar, mas quase não andava. Com pretextos de que às soltas reinaria no quintal, estragando as plantas, a boa senhora punha-a na sala, ao pé de si, num desvão da porta.

— Sentadinha aí, e bico, hein?

Negrinha imobilizava-se no canto, horas e horas.

— Braços cruzados, já, diabo!

Cruzava os bracinhos a tremer, sempre com o susto nos olhos. E o tempo corria. E o relógio batia uma, duas, três, quatro, cinco horas — um cuco tão engraçadinho! Era seu divertimento vê-lo abrir a janela e cantar as horas com a bocarra vermelha, arrufando as asas. Sorria-se então por dentro, feliz um instante.

Puseram-na depois a fazer crochê, e as horas se lhe iam a espichar trancinhas sem fim.

Que ideia faria de si essa criança que nunca ouvira uma palavra de carinho? Pestinha, diabo, coruja, barata descascada, bruxa, pata-choca, pinto gorado, mosca-morta, sujeira, bisca, trapo, cachorrinha, coisa-ruim, lixo — não tinha conta o número de apelidos com que a mimoseavam. Tempo houve em que foi a *bubônica*. A epidemia andava na berra, como a grande novidade, e Negrinha viu-se logo apelidada assim — por sinal que achou linda a palavra. Perceberam-no e suprimiram-na da lista. Estava escrito que não teria um gostinho só na vida — nem esse de personalizar a peste...

O corpo de Negrinha era tatuado de sinais, cicatrizes, vergões. Batiam nele os da casa todos os dias, houvesse ou não houvesse motivo. Sua pobre carne exercia para os cascudos, cocres e beliscões a mesma atração que o ímã exerce para o aço. Mãos em cujos nós de dedos comichasse um cocre, era mão que se descarregaria dos fluidos em sua cabeça. De passagem. Coisa de rir e ver a careta...

A excelente dona Inácia era mestra na arte de judiar de crianças. Vinha da escravidão, fora senhora de escravos — e daquelas ferozes, amigas de ouvir cantar o bolo e estalar o bacalhau. Nunca se afizera ao regime novo — essa indecência de negro igual a branco e qualquer coisinha: a policial! “Qualquer coisinha”: uma mucama assada ao forno porque se engraçou dela o senhor; uma novena de relho porque disse: “Como é ruim, a sinhá!”...

O 13 de Maio tirou-lhe das mãos o azorrague, mas não lhe tirou da alma a gana. Conservava Negrinha em casa como remédio para os frenesis. Inocente derivativo:

— Ai! Como alivia a gente uma boa roda de cocres bem fincados!...

Tinha de contentar-se com isso, judiaria miúda, os níqueis da crueldade. Cocres: mão fechada com raiva e nós de dedos que cantam no coco do paciente. Puxões de orelha: o torcido, de despegar a concha (bom! bom! bom! gostoso de dar) e o a duas mãos, o sacudido. A gama inteira dos beliscões: do miudinho, com a ponta da unha, à torcida do umbigo, equivalente ao puxão de orelha. A esfregadela: roda de tapas, cascudos, pontapés e safanões a uma — divertidíssimo! A vara de marmelo, flexível, cortante: para “doer fino” nada melhor!

Era pouco, mas antes disso do que nada. Lá de quando em quando vinha um castigo maior para desobstruir o fígado e matar as saudades do bom tempo. Foi assim com aquela história do ovo quente.

Não sabem! Ora! Uma criada nova furtara do prato de Negrinha — coisa de rir — um pedacinho de carne que ela vinha guardando para o fim. A criança não sofreu a revolta — atirou-lhe um dos nomes com que a mimoseavam todos os dias.

— “Peste?” Espere aí! Você vai ver quem é peste — e foi contar o caso à patroa.

Dona Inácia estava azeda, necessitadíssima de derivativos. Sua cara iluminou-se.

— Eu curo ela! — disse, e desentalando do trono as banhas foi para a cozinha, qual perua choca, a rufar as saias.

— Traga um ovo.

Veio o ovo. Dona Inácia mesmo pô-lo na água a ferver; e de mãos à cinta, gozando-se na prelibação da tortura, ficou de pé uns minutos, à espera. Seus olhos contentes envolviam a mísera criança que, encolhidinha a um canto, aguardava trêmula alguma coisa de nunca visto. Quando o ovo chegou a ponto, a boa senhora chamou:

— Venha cá!

Negrinha aproximou-se.

— Abra a boca!

Negrinha abriu a boca, como o cuco, e fechou os olhos. A patroa, então, com uma colher, tirou da água “pulando” o ovo e *záz!* na boca da pequena. E antes que o urro de dor saísse, suas mãos amordaçaram-na até que o ovo arrefecesse. Negrinha urrou surdamente, pelo nariz. Esperneou. Mas só. Nem os vizinhos chegaram a perceber aquilo. Depois:

— Diga nomes feios aos mais velhos outra vez, ouviu, peste?

E a virtuosa dama voltou contente da vida para o trono, a fim de receber o vigário que chegava.

— Ah, monsenhor! Não se pode ser boa nesta vida... Estou criando aquela pobre órfã, filha da Cesária — mas que trabalhadeira me dá!

— A caridade é a mais bela das virtudes cristãs, minha senhora — murmurou o padre.

— Sim, mas cansa...

— Quem dá aos pobres empresta a Deus.

A boa senhora suspirou resignadamente.

— Inda é o que vale...

Certo dezembro vieram passar as férias com Santa Inácia duas sobrinhas suas, pequenotas, lindas meninas louras, ricas, nascidas e criadas em ninho de plumas.

Do seu canto na sala do trono, Negrinha viu-as irromperem pela casa como dois anjos do céu — alegres, pulando e rindo com a vivacidade de cachorrinhos novos. Negrinha olhou imediatamente para a senhora, certa de vê-la armada para desferir contra os anjos invasores o raio dum castigo tremendo.

Mas abriu a boca: a sinhá ria-se também... Que? Pois não era crime brincar? Estaria tudo mudado — e findo o seu inferno — e aberto o céu? No enlevo da doce ilusão, Negrinha levantou-se e veio para a festa infantil, fascinada pela alegria dos anjos.

Mas a dura lição da desigualdade humana lhe chicoteou a alma. Beliscão no umbigo, e nos ouvidos, o som cruel de todos os dias: “Já para o seu lugar, pestinha! Não se enxerga?”

Com lágrimas dolorosas, menos de dor física que de angústia moral — sofrimento novo que se vinha acrescer aos já conhecidos — a triste criança encorajou-se no cantinho de sempre.

— Quem é, titia? — perguntou uma das meninas, curiosa.

— Quem há de ser? — disse a tia, num suspiro de vítima. — Uma caridade minha. Não me corrijo, vivo criando essas pobres de Deus... Uma órfã. Mas brinquem, filhinas, a casa é grande, brinquem por aí afora.

— Brinquem! Brincar! Como seria bom brincar! — refletiu com suas lágrimas, no canto, a dolorosa martirizinha, que até ali só brincara em imaginação com o cuco.

Chegaram as malas e logo:

— Meus brinquedos! — reclamaram as duas meninas.

Uma criada abriu-as e tirou os brinquedos.

Que maravilha! Um cavalo de pau!... Negrinha arregalava os olhos. Nunca imaginara coisa assim tão galante. Um cavalinho! É mais... Que é aquilo? Uma criancinha de cabelos amarelos... que falava "mamã"... que dormia...

Era de êxtase o olhar de Negrinha. Nunca vira uma boneca e nem sequer sabia o nome desse brinquedo. Mas compreendeu que era uma criança artificial.

— É feita?... — perguntou, extasiada.

E dominada pelo enlevo, num momento em que a senhora saiu da sala a providenciar sobre a arrumação das meninas, Negrinha esqueceu o beliscão, o ovo quente, tudo, e aproximou-se da criatura de louça. Olhou-a com assombrado encanto, sem jeito, sem ânimo de pegá-la.

As meninas admiraram-se daquilo.

— Nunca viu boneca?

— Boneca? — repetiu Negrinha. — Chama-se Boneca?

Riram-se as fidalgas de tanta ingenuidade.

— Como é boba! — disseram. — E você como se chama?

— Negrinha.

As meninas novamente torceram-se de riso; mas vendo que o êxtase da bobinha perdurava, disseram, apresentando-lhe a boneca:

— Pegue!

Negrinha olhou para os lados, ressabiada, com o coração aos pinotes. Que ventura, santo Deus! Seria possível? Depois pegou a boneca. E muito sem jeito, como quem pega o Senhor menino, sorria para ela e para as meninas, com assustados relanços de olhos para a porta. Fora de si, literalmente... era como se penetrara no céu e os anjos a rodeassem, e um filhinho de anjo lhe tivesse vindo adormecer ao colo. Tamanho foi o seu enlevo que não viu chegar a patroa, já de volta. Dona Inácia entreparou, feroz, e esteve uns instantes assim, apreciando a cena.

Mas era tal a alegria das hóspedes ante a surpresa extática de Negrinha, e tão grande a força irradiante da felicidade desta, que o seu duro coração afinal bambeou. E pela primeira vez na vida foi mulher. Apiedou-se.

Ao percebê-la na sala Negrinha havia tremido, passando-lhe num relance pela cabeça a imagem do ovo quente e hipóteses de castigos ainda piores. E incoercíveis lágrimas de pavor assomaram-lhe aos olhos.

Falhou tudo isso, porém. O que sobreveio foi a coisa mais inesperada do mundo — estas palavras, as primeiras que ela ouviu, doces, na vida:

— Vão todas brincar no jardim, e vá você também, mas veja lá, hein?

Negrinha ergueu os olhos para a patroa, olhos ainda de susto e terror. Mas não viu mais a fera antiga. Compreendeu vagamente e sorriu.

Se alguma vez a gratidão sorriu na vida, foi naquela surrada carinha...

Varia a pele, a condição, mas a alma da criança é a mesma — na princesinha e na mendiga. E para ambos é a boneca o supremo enlevo. Dá a natureza dois momentos divinos à vida da mulher: o momento da boneca — preparatório —, e o momento dos filhos — definitivo. Depois disso, está extinta a mulher.

Negrinha, coisa humana, percebeu nesse dia da boneca que tinha uma alma. Divina eclosão! Surpresa maravilhosa do mundo que trazia em si e que desabrochava, afinal, como fulgurante flor de luz. Sentiu-se elevada à altura de ente humano. Cessara de ser coisa — e doravante ser-lhe-ia impossível viver a vida de coisa. Se não era coisa! Se sentia! Se vibrava!

Assim foi — e essa consciência a matou.

Terminadas as férias, partiram as meninas levando consigo a boneca, e a casa voltou ao ramerrão habitual. Só não voltou a si Negrinha. Sentia-se outra, inteiramente transformada.

Dona Inácia, pensativa, já a não atazanava tanto, e na cozinha uma criada nova, boa de coração, amenizava-lhe a vida.

Negrinha, não obstante, caíra numa tristeza infinita. Mal comia e perdera a expressão de susto que tinha nos olhos. Trazia-os agora nostálgicos, cismarentos.

Aquele dezembro de férias, luminosa rajada de céu trevas adentro do seu doloroso inferno, envenenara-a.

Brincara ao sol, no jardim. Brincara!... Acalentara, dias seguidos, a linda boneca loura, tão boa, tão quieta, a dizer mamã, a cerrar os olhos para dormir. Vivera realizando sonhos da imaginação. Desabrochava-se de alma.

Morreu na esteirinha rota, abandonada de todos, como um gato sem dono. Jamais, entretanto, ninguém morreu com maior beleza. O delírio rodeou-a de bonecas, todas louras, de olhos azuis. E de anjos... E bonecas e anjos remoinhavam-lhe em torno, numa farândola do céu. Sentia-se agarrada por aquelas mãozinhas de louça — abraçada, rodopiada.

Veio a tontura; uma névoa envolveu tudo. E tudo regirou em seguida, confusamente, num disco. Ressoaram vozes apagadas, longe, e pela última vez o cuco lhe apareceu de boca aberta.

Mas, imóvel, sem rufar as asas.

Foi-se apagando. O vermelho da goela desmaiou...

E tudo se esvaiu em trevas.

Depois, vala comum. A terra papou com indiferença aquela carnezinha de terceira — uma miséria, trinta quilos mal pesados...

Negrinha

E de Negrinha ficaram no mundo apenas duas impressões. Uma cômica, na memória das meninas ricas.

— “Lembras-te daquela bobinha da titia, que nunca vira boneca?”

Outra de saudade, no nó dos dedos de dona Inácia.

— “Como era boa para um cocre!...”