


QUANDO O *EU* OLHA PARA O ESPELHO: IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE ESCRITA

Daniela Favero Netto*

 <https://orcid.org/0000-0002-1367-1263>

Como citar este artigo: NETTO, D. F. Quando o *eu* olha para o espelho: implicações no ensino de escrita. *Todas as Letras – Revista de Língua e Literatura*, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 1-16, set./dez. 2021. DOI 10.5935/1980-6914/eLETL2114383

Submissão: março de 2021. **Aceite:** julho de 2021.

Resumo: Este artigo parte da problematização sobre a escrita de si enquanto uma tríade, em que um sujeito que escreve se desloca para a posição de objeto sobre o qual escreve e, também, para a posição de seu primeiro leitor sem jamais abandonar seu posto. A discussão sobre o processo do reconhecimento de si na escrita subjetiva e algumas dificuldades implicadas no dizer de si em textos não ficcionais estende-se sobre a análise de um caso – primeira versão e reescrita de um texto de estudante do ensino médio – e evidencia algumas consequências desses deslocamentos no processo de ensino-aprendizagem de escrita, a partir da identificação de falhas no texto.

Palavras-chave: Enunciação. Ensino de escrita. Escrita subjetiva. Subjetividade. Ensino médio.

* Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil. E-mail: d.faveronetto@gmail.com

ESCREVER É UMA LUTA¹

Existimos para nós mesmos, talvez, e às vezes chegamos até a ter um vislumbre de quem somos realmente, mas no final nunca conseguimos ter certeza e, à medida que nossas vidas se desenrolam, tornamo-nos cada vez mais opacos para nós mesmos, cada vez mais conscientes de nossa própria incoerência. Ninguém pode cruzar a fronteira que separa uma pessoa da outra – pela simples razão de que ninguém pode ter acesso a si mesmo.

Paul Auster (2019)

■ **A** *trilogia de Nova York*, de Paul Auster, entre as tantas inquietações que as três histórias despertam no leitor, tem uma que particularmente mobilizou minha reflexão, ultrapassando o fio condutor de cada uma das narrativas: a questão da subjetividade, de assumir a posição do *eu* na linguagem, que não é abordada no livro, mas emerge para quem se interessa pelo estudo da linguagem. Em “A cidade de vidro”, um personagem escolhe assumir outro nome; outro carrega o nome e o sobrenome do autor do livro, Paul Auster. Em “Fantasmas”, o protagonista não assume um pseudônimo, mas abdica de sua vida, dando-lhe novo rumo para acompanhar a vida de outro, o que funciona como assumir-se outro. Em “O quarto fechado”, por fim, a história do personagem principal, seguindo o dilema da posição do *eu* e, para além disso, da definição de quem somos e do que as coisas são, às vezes confunde-se com a história de seu melhor amigo de escola. A reflexão sobre esse aspecto percebido nas narrativas de fato ultrapassa a questão das marcas na/da linguagem e permeia as escolhas do autor no rumo dado às histórias, nas quais personagens chegam a assumir novas identidades, seja com relação ao seu próprio nome ou ao rumo dado à sua vida.

Se, do ponto de vista enunciativo, o sujeito constitui-se, de um lado, por sua subjetividade, é porque, do outro lado, há o outro, o *tu*. Como poderia ser entendido, sob essa luz, um *tu* que, por vezes, parece ser o reflexo do *eu*? Pois é o que acontece na obra de Auster.

A *trilogia de Nova York*, do início ao fim, alude, não de modo explícito, mas por pistas, ao fenômeno psíquico do duplo, mostrando um sujeito que parece ter uma visão angustiante de si por meio de outro². Não por acaso, o personagem da primeira história escolhe William Wilson como pseudônimo, uma referência ao conto homônimo de Edgar Allan Poe. O William Wilson de Poe é um personagem que narra o conflito existencial que permeou praticamente toda a sua vida, desde que, na escola, conheceu um outro William Wilson, que, não bastasse ter o mesmo nome, era também fisicamente igual a ele. Suas personalidades, entretanto, eram praticamente opostas, a ponto de surgir uma espécie de rivalidade entre os dois (ou seria um único William Wilson lutando contra si mesmo?).

O personagem central da segunda história da trilogia (que tem nome de uma cor, como todos os demais), por seu turno, observa, de uma janela, alguém que também o enxerga de uma janela: postos um de frente para o outro, se enxergam como a si próprios diante de um espelho, a ponto de não saberem quem

1 Este trabalho resulta de reflexões fomentadas no grupo de pesquisa “Investigação sobre práticas de língua portuguesa e literatura na Educação Básica”, liderado pela autora, registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Acesso ao espelho do grupo: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6993644198323805. O projeto que este estudo integra está registrado no Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS, com Certificado de Apresentação de Apreciação Ética nº 90064118.6.0000.5347.

2 Para uma leitura que analisa o fenômeno do duplo, relacionando modelos psicanalíticos e literários, ver “O duplo como fenômeno psíquico” (D’AGORD et al., 2013).

está observando quem, a partir do que se pode pensar inclusive no estágio do espelho, de Jacques Lacan. *Grosso modo*, no estágio do espelho³, a criança é inicialmente indiferente ao espelho; num segundo momento, passa a perceber que existe um espelho e, nele, o outro, não reconhecido ainda como imagem dela mesma, mas reconhece que não é só ela que existe no mundo e que existe um outro com quem interagir; por fim, a criança reconhece sua própria imagem no espelho, reconhece-se como sujeito, constituído em relação ao outro, constituído enquanto alguém que ocupa um lugar social em contraposição ao lugar social do outro. O espelho, sendo aquilo que devolve a própria imagem, é, ainda, o olhar do outro; é, ainda, a linguagem, por meio da qual se obtém a resposta do outro.

Na última história, há o narrador-personagem que assume parte da vida de seu amigo de infância, por quem os sentimentos flutuam entre o amor e o ódio – mais uma vez remetendo ao duplo de Poe –, e que, diferentemente das histórias anteriores, narra em primeira pessoa. Na trilogia, então, nas duas primeiras histórias, há dois narradores que tratam do outro e, na terceira, há um narrador que trata do eu. Ou deveríamos dizer que, na trilogia, há um único narrador que trata do outro nas duas primeiras histórias e, ao fim, se assume como eu, tratando dele mesmo?

O objetivo, neste primeiro momento, não é resenhar o livro, mas destacar uma das reflexões que Auster (2019, p. 19) nos propõe de forma no mínimo intrigante já no primeiro parágrafo da obra: “a questão é a história em si, e não cabe à história dizer se ela significa ou não alguma coisa”. Se não é a história em si que diz se ela significa ou não alguma coisa, o jogo se dá no sentido construído também pelo leitor (aquele que ouve/lê), já que as palavras, por si só, não podem “definir”, como em um processo adâmico, como bem nos lembra José Saramago (2017, p. 112), em *As intermitências da morte*:

[...] quando falo de diferença real estou a referir-me a algo que as palavras jamais poderão exprimir, relativo, absoluto, cheio, vazio, ser ainda, não ser já, [...] porque as palavras [...] movem-se muito, mudam de um dia para o outro, são instáveis como sombras.

Quando se define algo, quando se nomeia, esse nome constrói o sentido daquilo a que se está apontando. Na literatura, criam-se imagens, conceitos, definições, dá-se sentido por meio das palavras. Contudo, trata-se de um processo fidedigno? Auster nos mostra que sim, porém sem deixar de responsabilizar também o leitor por essa construção. No inglês, língua em que a obra foi escrita, ao se usar o verbo “to be” para apresentação, ao mesmo tempo que se diz “eu sou alguém”, se diz “eu estou alguém”. O próprio reconhecimento de si mesmo por parte de cada protagonista de Auster é algo flutuante, assim como acontece com o(s) narrador(es) e, por que não, com o autor, quando atribui seu próprio nome, Paul Auster, a um personagem na primeira história.

No início da trilogia, narrador e personagem nos lembram da queda do Paraíso: a queda do homem e, por consequência, a queda da língua, que não seria mais única, a língua da inocência. E é essa reflexão sobre linguagem, sobre

3 Para uma leitura sobre o estágio do espelho, confira “O estágio do espelho como formador da função do eu” (LACAN, 1966, p. 96-103).

definir/significar por meio das palavras, sobre quem é o narrador, sobre quem são os personagens, sobre o *eu* e sobre o outro e como essa relação se define (onde começa e onde termina) que enxergamos perpassar a trilogia, como um alerta: “a história não está nas palavras, está na luta” (AUSTER, 2019, p. 317). Para falar do mundo, das coisas do mundo, entre as quais nos incluímos, o fazemos por meio das palavras com/contra as quais lutamos para construir significado(s).

Em uma publicação como *A trilogia de Nova York*, o significado se dá pela palavra escrita: quando o autor escreve a palavra e quando ela se encontra com o leitor. Os personagens centrais da trilogia, não por acaso, por uma razão ou outra, escrevem. Para a reflexão a que se propõe este texto, interessa sobremaneira o processo do reconhecimento de si na escrita subjetiva e algumas dificuldades implicadas no dizer de si em textos não ficcionais, pois, nesse tipo específico de escrita, parecem não ser somente as palavras o “oponente”. O processo criativo inerente à escrita de ficção dá conta do distanciamento do autor com o texto. Nos textos não ficcionais, por sua vez, quando escolhemos dar voz à primeira pessoa do discurso, contra o que/quem lutamos? Na próxima seção, é problematizada essa questão.

ESCREVER DE SI É UMA LUTA COM GOLPES VINDOS DO ESPELHO

O escrever de si, objeto para o qual se olha neste texto, não é unicamente escolher um narrador em primeira pessoa para ser a voz de um texto; assume-se que o é também. A escrita subjetiva, nesta discussão, é entendida como aquela que tem o *eu* como objeto não em um texto de ficção; portanto, é uma escrita em que o autor fala de si enquanto ser do mundo real.

Em “O não saber que faz a escrita”, Endruweit e Netto (2020), olhando para a escrita como ato enunciativo, como se propõe também este texto, elucidam a relação que se estabelece entre pensamento, língua e escrita, trazendo à discussão as abstrações exigidas pelo processo de escrever segundo Émile Benveniste (2014), quais sejam: 1. a ausência da situação de diálogo, que coloca ao locutor a necessidade clara de falar para alguém; 2. a desvinculação do contexto imediato de enunciação, que faz com que a escrita abale as configurações de pessoa, tempo e espaço; 3. o distanciamento da realidade do dia a dia, motor da fala, à medida que se fala quando se tem necessidade ou vontade de fazê-lo e sempre se dirigindo a alguém; e, por fim, 4. o processo de aquisição da escrita, que procede de uma linguagem interior. Segundo as autoras, “tais abstrações apartam a escrita da fala, trazendo, por isso, questões pontuais – específicas da escrita – que devem ser levadas em conta ao se tratar de ensino” (ENDRUWEIT; NETTO, 2020, p. 321). E é para algumas particularidades até aqui já assinaladas com relação a escrever de si que convergirá o olhar deste texto, cujo interesse atine especialmente ao ensino de escrita.

As abstrações indicadas em 1, 2 e 3 estão todas relacionadas ao contexto, um contexto do diálogo, que ultrapassa a materialidade do texto escrito, que se relaciona a uma situação historicamente situada (no tempo, no espaço, numa situação discursiva específica), que não prescinde, portanto, do *tu*, justamente a pessoa materialmente ausente durante todo o processo de escrita; trata-se de

uma ausência de pessoa concreta e, portanto, é uma ausência de resposta imediata para estabelecer os elos requeridos na constituição do discurso, tão facilmente identificados na fala. A contenção da escrita, imposta materialmente pelo suporte em que ela se veicula, pelos limites que regulam o funcionamento de sua representação, *pari passu* às abstrações anteriormente indicadas, mostra que, para escrever, é fundamental “nos colocarmos no lugar de *eu* ao escrever”, e “este é o caso que presenciamos muitas vezes: não se consegue escrever porque não se reconhece a escrita como um lugar de enunciação” (ENDRUWEIT; NETTO, 2020, p. 321).

Ao escrever, colocando-se no lugar do *eu*, assume-se um deslocamento em direção ao *outro* (*tu*). Escrevemos textos dos quais seremos sempre – porque é condição própria desse ato enunciativo – nosso primeiro leitor; portanto, também perpassamos o lugar do *outro* (*tu*) ao escrever, exercício previsto ao se assinalarem as abstrações preliminarmente apontadas. Parte-se aqui, então, de uma escrita entendida como enunciação para uma nova problematização, qual seja: ao escrever em primeira pessoa, quem enuncia assume uma função dupla; ainda que seja aquele que diz, é aquele que diz dele mesmo. O processo, portanto, exige de quem escreve sobre si um distanciamento que lhe permita olhar para si. Eis mais uma abstração que traz implicações importantes a serem pensadas durante o processo de escrita: quando a escrita é de si (do *eu*), tem-se um autor *eu*, um objeto *eu* (que se desloca para o lugar de *ele*, condição do que é objeto, sem jamais abandonar seu posto inicial, ou seja, trata-se de um deslocamento que é, na verdade, um olhar para o espelho) e um primeiro leitor *eu* (que se desloca para o lugar de *tu*, condição daquele que lê, mas também sem abandonar seu posto inicial). Os três papéis recaem sobre a mesma pessoa. É sobre a relação aparentemente indissolúvel entre o autor, *eu* – também primeiro leitor dele mesmo – e o objeto de que fala o texto, o *eu* que olha para (que projeta) *ele* mesmo, e as implicações dessa relação no processo de escrita subjetiva que a próxima seção tratará, a partir da análise de um caso.

ESCREVER DE SI EM UMA PROPOSTA DE ESCRITA E REESCRITA: ANÁLISE DO PROCESSO

Como já haviam assinalado Endruweit e Netto (2020, p. 32), “escrever não é apenas colocar as ideias no papel, não basta seguir os esquemas, observar os gêneros, escrever de acordo com a norma e conhecer as regras gramaticais para termos um texto”. Se do ponto de vista de quem tem experiência com essa maneira de ser na língua, própria da escrita, há uma série de abstrações com as quais lidar para chegar à materialidade texto, é preciso atentar-se muito especialmente às dificuldades que atravessa o ainda estudante. Nessa travessia, será preciso que ele compreenda a escrita, em toda a sua complexidade, enquanto um vir a ser jamais desvinculado de toda a dificuldade inerente ao processo. É necessário, então, que a mediação proposta por quem ensina revele algo muito mais complexo do que uma fórmula, um macete ou orientações simplistas: ela deve conduzir o estudante a escritor – enquanto aquele que escreve, não o profissional –, o que só pode acontecer se o professor assumir a condição de leitor interessado. E, na escrita de si, na qual, como dito, se olha para o espelho, que o professor atente às falhas na escrita do estudante, falhas essas que, em

um primeiro momento, só o leitor interessado é capaz de enxergar, como ilustra o caso a seguir.

Em 2020, em uma escola federal de Porto Alegre, as atividades pedagógicas foram realizadas por meio de estudos remotos, em razão da pandemia da Covid-19, sem qualquer encontro virtual síncrono. A dificuldade de um trabalho em que a comunicação com os estudantes passou a ser unicamente virtual e por meio da escrita integra uma lista de outros tantos problemas – para os quais ainda não foram encontradas soluções – que não será esgotada nem tratada aqui. Porém, essa é uma contextualização importante, uma vez que a proposta desta seção é analisar justamente como se deu um processo de aprendizagem relacionado ao uso da língua nessa modalidade tão distante da falada, da qual inclusive não foi possível lançar mão sequer para discussão com os estudantes sobre todo o processo.

Para iniciar o diálogo aqui proposto, é essencial, ainda que de modo sintético, apresentar o estudo dirigido a partir do qual os estudantes do segundo ano do ensino médio fizeram as produções textuais, entre as quais a que é objeto desta seção.

Estudo dirigido

Parte I: Ler o capítulo de “Caderno de Memórias Coloniais” (Isabela Figueiredo) indicado.

Parte II: Ler o texto da estudante do segundo ano do ensino médio, elaborado para ser lido por sua turma no ano passado.

Proposta: Escreva um relato sobre uma situação de racismo sofrida (se for o caso) ou presenciada. Seja qual for a sua relação com o conteúdo do relato – vítima ou testemunha –, trata-se de uma vivência que foi experienciada exclusivamente por você (lembre-se de que não faz sentido relatar como se sente uma vítima de racismo se a vítima não for você. Seu lugar de fala, nesse caso, é de alguém que testemunhou [que sente/percebe como quem testemunhou] e, portanto, contará a partir dessa perspectiva, não da de quem sofreu). Seja na condição de vítima ou de testemunha, forneça detalhes, dê concretude ao relato. Trata-se de um assunto que gera profunda reflexão em virtude da gravidade, pois atitudes racistas são criminosas e, apesar disso, são constantes em nossa sociedade. O texto precisa oferecer elementos ao leitor que lhe permitam que “o objeto” (o conteúdo) do qual você tratará no seu texto se torne concreto para ele.

O seu relato deve promover reflexão; então, estruture seu texto pensando em conduzir o leitor por essa reflexão (veja como a estudante fez; foi uma boa estratégia!). Os interlocutores (seus leitores) são a sua turma de escola e sua professora.

O texto da estudante, indicado como leitura (Parte I), bem como o capítulo do livro (Parte II) tratam de uma acusação de roubo de um anel, porém esse ponto de encontro dos textos selecionados não se restringe a somente uma coincidência. O texto da estudante, narrado em primeira pessoa, conta uma situação em que ela, uma menina negra, estudante de uma escola particular onde conseguiu uma bolsa de estudos, foi acusada por uma colega de ter roubado seu anel. O capítulo do livro, também em primeira pessoa, conta a história de uma menina, a narradora, que queria se livrar de um anel do qual não gostava, e escolheu fazê-lo durante uma missa, jogando-o por baixo dos bancos para perto das filas

dos negros, locais reservados para eles, pois a menina acreditava que os negros pegariam seu anel e jamais o devolveriam, já que ela aprendeu que eles eram desonestos e ladrões. Cerca de 40 anos separam as histórias, mas seu teor é muito semelhante, ainda que uma se passe à época do período de descolonização de Moçambique e a outra, em Porto Alegre, no século XXI.

Ambos os textos serviram também para exemplificar narrativas que, embora levassem o leitor à reflexão, não tinham o objetivo de discorrer, de dissertar sobre o assunto. As narrativas a serem produzidas pelos estudantes, por si só, deveriam dar conta do processo de reflexão por meio da história contada, sem qualquer estratégia persuasiva própria de textos de opinião.

O destaque para a concretude na orientação dada aos estudantes deve-se ao estudo previamente realizado com as turmas sobre as qualidades discursivas propostas por Paulo Coimbra Guedes (2009, p. 94) em *Da redação à produção textual: o ensino de escrita*⁴. As qualidades discursivas

[...] são um conjunto de características que determinam a relação que o texto vai estabelecer com os leitores por meio do diálogo que trava não só diretamente com eles, mas também com os demais textos que o antecederam na história dessa relação. Todo autor tem de levar em conta que seu leitor foi leitor de outros textos e que, com essa bagagem de leitura, lê cada novo texto e o avalia a partir de um conjunto de critérios de valor que foi formando ao longo, não só de suas leituras, mas também ao longo do que a escola foi-lhe ensinando a respeito do valor dessas leituras.

São quatro as qualidades discursivas apontadas por Guedes: unidade temática, concretude, objetividade e questionamento. Entre outros pontos importantes, a unidade temática e a concretude são as que fizeram parte das orientações prévias de escrita e das discussões feitas por meio de bilhetes orientadores. Em razão da situação de ensino remoto, foram priorizadas essas duas qualidades, visto que o nível de abstração exigido para a compreensão do questionamento e da objetividade exigiria momentos síncronos para discussão com os estudantes e momentos para esclarecimento de dúvidas. A modalidade síncrona de aula não foi viabilizada ao longo do ano letivo, o que exigiu adaptações de planos de estudos e de estratégias pedagógicas.

É importante destacar também que a proposta exigia tão somente a elaboração de um texto que contivesse um relato. Tal estratégia decorre do fato de os estudantes do ensino médio já terem estudado os mais diferentes gêneros discursivos nos anos escolares anteriores. A proposta, então, permitiu que o estudante escolhesse o gênero que melhor atendesse à sua escolha sobre o que falar: desde elaborar uma carta para a turma até um diário aberto; desde um conto até uma crônica, entre outras tantas possibilidades.

Por meio dos bilhetes orientadores,

[...] o professor passa a mediar o processo de apropriação do gênero produzido pelo aluno, se posicionando como um leitor interessado, questionando a produção de texto de acordo com as exigências da situação de interlocução

4 A unidade temática é o ponto de partida, pois orienta quem escreve – ao selecionar o que falar sobre o assunto escolhido – e quem lê – que seguirá o fio condutor elaborado pelo autor. A concretude “[...] garante que a mensagem seja expressa com precisão para que não restem dúvidas no leitor a respeito dos sentidos e valores que o autor atribuiu aos recursos expressivos com que a constituiu” (GUEDES, 2009, p. 59-60), mostrando o sentido do texto de forma precisa, garantindo que o texto revele o que o autor quer dizer.

proposta na tarefa. Uma interlocução entre aluno e professor se estabelece indiretamente por meio das versões dos textos dos alunos, que respondem primeiramente ao enunciado da tarefa pedagógica proposta pelo professor, e, em um segundo momento, ao bilhete orientador escrito pelo mesmo, que se constitui como um novo enunciado de tarefa: a reescrita do texto. O bilhete orientador, além disso, dá à situação de avaliação um caráter integrador de todo o processo, e não apenas de meta final (MANGABEIRA; COSTA; SIMÕES, 2011, p. 294).

Assim, o bilhete orientador foi escolhido como o gênero mais adequado a estabelecer a interlocução com o estudante, mais aproximada do que seria uma conversa presencial em sala de aula, considerando a situação de ensino remoto. Por meio dele, para além da análise de expressão linguística, foi possível tecer observações com vistas a colaborar com a construção de sentido do texto, voltadas à consideração de para quem e por quem o texto foi escrito, com que objetivos discursivos e como isso poderia ser atendido com o auxílio das qualidades discursivas até então estudadas.

Feitas essas considerações acerca do processo a partir do qual foram elaboradas as diferentes versões do texto que será objeto de análise deste estudo, vejamos a primeira versão da produção e, em seguida, o bilhete enviado ao estudante:

Dilemas mascarados

Estávamos sentados em uma mesa na casa de um amigo. Baralho, churrasco, refrigerantes e risadas dominavam o cenário, como de costume. Enquanto uns jogavam conversa fora perto do fogo, a maioria esperava sua vez nas disputadas rodas de truco, um jogo de duplas (simples, porém divertido). Na euforia do jogo, muitas frases escapam com uma inocência dada pelo momento. Xingamentos genéricos se tornam comuns e até sem graça. Logo, quando surge alguma oportunidade de se fazer um ataque verbal ao inimigo, a parte maligna da originalidade ganha forma.

Chegada a nossa vez, eu e meu amigo nos sentamos à mesa na esperança de derrotar os vencedores em sequência. Fora um jogo muito acalorado e disputado, como dito, repleto de risadas e xingamentos. Contudo, fomos derrotados pela outra dupla, que, implicitamente, ganhou também o direito de caçoarem de nós. Acostumado com ambos os lados deste desfecho, apenas ignorei e fui novamente para o fim da fila. Porém, minha dupla momentânea, insatisfeita com a situação, continuou o debate incitado pelos ganhadores. Obviamente, um debate sem argumentos racionais alguns, apenas insultos e acusações sem devidas provas. E entre essas acusações, fora dito pelo meu parceiro que eles haviam ganhado apenas pelo fato de terem roubado durante a partida. Não satisfeitos com a vitória, os ganhadores admitiram a vitória com alguns alicerces fora das regras, mas que isso já não importava mais. Enraivecido pelo contexto, meu companheiro desconta suas emoções dizendo: “Tinha que ser preto!”, se dirigindo a um dos ganhadores. Entretanto, nem mesmo estas palavras foram suficientes para retirar o ar lúdico da jogatina, causando apenas mais risadas.

O jogador acusado nem havia se autodeclarado preto para nós, mas não ser branco o suficiente para a população majoritariamente ariana das cidades pequenas já era o suficiente para um insulto “pós-truco”. O ganhador nem sequer se mostrou abalado, apenas riu com os demais.

Apesar de ser tão moreno quanto o acusado, não entendi o grau de seriedade neste xingamento, apenas ri com a propícia forma coletiva. Só após algum tempo entendi a gravidade da situação, não apenas com base teórica sobre o racismo em nossa sociedade, mas empírica também, das diversas vezes que isso ocorrera comigo e, frente ao clima de jogatina, não dera bola. (Obs.: Não estou me colocando no lugar da vítima numa situação específica, mas evidenciando o fato de que já ter passado por contextos bem parecidos serve como uma forma de conhecimento para analisarmos o caso.)

Não é como se o clima lúdico fosse o culpado pela frase escapar sem outros desdobramentos, uma vez que se esta fala fosse dita em qualquer outro ambiente, não seria aceita da mesma forma. O problema não se cria com o ambiente de jogatina, ele é apenas “desmascarado”, já que as correntes de etiqueta social não penetram em tais meios de conforto excessivo.

Não é meu objetivo, aqui, refutar o racismo, uma vez que isso já fora feito por diversos outros autores e pensadores. O ponto em questão é o contexto em que piadas racistas são feitas: momentos lúdicos. Contextos de brincadeiras e diversão não criam pessoas novas, mas evidenciam os valores escondidos por baixo de muitos, o que mostra como, na questão estrutural e de passagens de valores, a nossa sociedade continua essencialmente a mesma.

Logo, não podemos pensar que, pelo fato de muitos problemas não aparecerem, estes não existem. Fazem-se necessárias medidas que não visem à exclusão do racismo e outros problemas em espaços formais. É preciso que haja uma mudança de valores básicos, para que não exista margem para que mazelas sociais, como o racismo, apareçam em qualquer lugar, nem mesmo numa simples roda de truco.

Alguns apontamentos de expressão linguística foram feitos no corpo do texto devolvido ao estudante, mas não serão trazidos para esta discussão, pois o interesse aqui é a interlocução estabelecida por meio do bilhete orientador, no qual se apontou o seguinte:

Teu relato, por si só, poderia conduzir teu leitor a uma rica reflexão, sem precisar apontar o dedo, falar da sociedade, do todo, quando haveria muito o que dizer sobre aquele grupo que estava lá descontraído, jogando truco e colocando para fora algo que, se bem explorado por ti, facilmente poderia levar o leitor a uma analogia com a sociedade como um todo. Pensar numa proposta de “solução” para o que é complexo de maneira tão rápida, sem antes mostrar que é possível pensar sobre o que está tão perto de ti, não convence o leitor. Em outras palavras, a narração dá conta de trazer uma importante questão para os leitores. Por ser uma situação experienciada por ti, queremos saber o que tu tens para dizer. Apesar disso, tu tiras o espaço do leitor ao concluir que “É preciso que haja uma mudança de valores básicos”, já que tu pareces ter encontrado uma fácil solução para a questão levantada. Tu achas que essas medidas necessárias resolveriam o problema por completo? A conclusão do teu texto não deve servir para tu solucionar o problema, porque soa falso, já que a solução não é tão simples, né? Tu podes focar no que tu sentiste ao perceber o racismo na situação lúdica em que estavas inserido. Tu achas que essa situação poderia ser relevada usando o espaço descontraído como argumento? É a partir da tua percepção do ocorrido que tu darás espaço ao leitor para conversar contigo, mesmo não estando presente no momento que aconteceu. Tem uma boa discussão aqui!

Uma das observações que foram consideradas um problema de expressão linguística foi assim encaminhada:

Quanto à frase “Não é meu objetivo, aqui, refutar o racismo, uma vez que isso já fora feito por diversos outros autores e pensadores”, a estrutura escolhida por ti está dizendo o seguinte para o leitor: não estou refutando o racismo, pois isso já foi feito por outros autores/pensadores. É isso mesmo que queres dizer?

Na segunda versão do texto, como se verá mais adiante, a frase voltou exatamente igual. Como o texto assume a ocorrência de atitudes racistas, inclusive em ambientes lúdicos, nas palavras do autor, ele parece denotar uma espécie de lapso, que vem a se repetir na segunda versão, o que muito interessa para a reflexão aqui proposta.

Outra consideração importante diz respeito ao último parágrafo, que revela um movimento inesperado para uma espécie de proposta de intervenção social aos moldes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)⁵:

Logo, não podemos pensar que, pelo fato de muitos problemas não aparecerem, estes não existem. Fazem-se necessárias medidas que não visem à exclusão do racismo e outros problemas em espaços formais. É preciso que haja uma mudança de valores básicos, para que não exista margem para que mazelas sociais, como o racismo, apareçam em qualquer lugar, nem mesmo numa simples roda de truco.

Por que estudantes do ensino médio buscam, via de regra, escrever sobre “um objeto que está fora”, com expressão de um ponto de vista sobre ele? A conclusão do texto referenda uma característica própria dos gêneros discursivos produzidos nessa etapa escolar, que denotam a seguinte subjetividade: uma argumentação que mostra domínio de um saber defendido/comprovado no texto. Mostra a transcrição para o papel/computador de algo que não foi construído durante o percurso de produção de texto, durante o processo de escrita, caminho este que foi sugerido pela proposta de produção. Pelo contrário, traz um saber construído fora do texto, que busca tão somente referendá-lo. Nesse caso, o texto, que parte de um relato de uma situação de ordem pessoal, bem específica, envereda para uma proposta de solução de amplo alcance, assentada no senso comum.

Marisa Grigoletto (2011, p. 101), em “Lições do modelo: a escrita que engessa e a que mobiliza”, denomina esse tipo de escrita “escrita burocrática”, caracterizando-a como aquela que “segue modelos [...] irrefletidamente, em que se procura tão somente comprovar as teorias, de modo que só se consegue reproduzi-las”.

A diferença destacada aqui é especificamente a seguinte: a escrita subjetiva, como mostra a orientação da produção, deve revelar um sujeito que constrói o conhecimento, e não um sujeito que transmite conhecimento. Por meio das relações intersubjetivas, das escolhas sobre o que e como narrar para seu leitor específico, o texto chegará ao outro (sujeito), que construirá também conhecimento, porque lê um sujeito presente naquilo que escreve, que o conduz pela

5 Uma das competências avaliadas no Enem é a elaboração de uma proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

narrativa, sem terceirizar o olhar sobre si mesmo, e, a partir deste, o diálogo é travado.

Vejam, então, a segunda versão do texto, buscando entender como o estudante respondeu ao bilhete orientador. As alterações limitaram-se ao que foi assinalado no texto quanto à expressão linguística, além de algumas alterações a partir do quinto parágrafo; por isso, é só depois dessa parte que o texto será reproduzido aqui. Após, há o bilhete orientador, com a devolutiva dada ao estudante:

[...]

Não é como se o clima lúdico fosse o culpado pela frase escapar sem outros desdobramentos, uma vez que se esta fala fosse dita em qualquer outro ambiente, não seria aceita da mesma forma. O problema não se cria com o ambiente de jogatina, ele é apenas “desmascarado”, já que as correntes de etiqueta social não penetram em tais meios de conforto excessivo. (Obs.: Não ser racista não é questão de etiqueta. Contudo, ser racista e não externar isso em determinados ambientes, é)

[...]

Logo, vale aqui uma reflexão enquanto sociedade: Estamos realmente combatendo o racismo? Ou apenas disfarçando-o ainda mais? Pois se apenas evitamos que este problema se manifeste em alguns espaços, não estamos desconstruindo essa cultura. Pelo contrário, estamos apenas mascarando ainda mais este dilema. Omitir o assunto, como se o problema desaparecesse por si só, apenas faz com que o racismo se perpetue, sendo exemplos mais explícitos, momentos como o aqui tratado.

Bilhete orientador:

Recebi teu arquivo, mas não se trata de uma reescrita, uma vez que as orientações do bilhete não foram consideradas. Teu texto continua com a mesma questão a ser resolvida.

Com relação à observação que tu acrescentaste ao quinto parágrafo (“Não ser racista não é questão de etiqueta. Contudo, ser racista e não externar isso em determinados ambientes, é”), o que tu fazes é colocar no mesmo patamar (em contexto “sem conforto excessivo”) o ato de “segurar um arrote” e o de “segurar uma injúria” do tipo “tinha que ser preto”. A diferença, no entanto, é que o segundo caso é tipificado no CP Art. 140. Que leitor vai confiar nessa relação estabelecida por ti? Ela é frágil.

O teor da conclusão deixa de ser propositivo e passa a convidar o leitor à reflexão, como se a narrativa por si só não pudesse dar conta disso, o que parece referendar a hipótese da necessidade que o estudante tem de corresponder a uma expectativa socialmente consolidada: as produções textuais do ensino médio precisam dar conta dos principais exames para ingressar na universidade, exames esses que exigem textos dissertativos – no caso de Porto Alegre, o Enem e o vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

A frase apontada no primeiro bilhete orientador, que retorna, na segunda versão, tal e qual foi escrita na primeira, relaciona-se a uma espécie de entrave para a escrita subjetiva como a entendemos aqui, mas por uma motivação advinda

de outro tipo de expectativa, para além dos exames. Voltemos à frase: “Não é meu objetivo primário, aqui, refutar o racismo, uma vez que isso já fora feito por diversos outros autores e pensadores”. Em outras palavras, a frase diz que o objetivo primário não é negar o racismo, pois isso já foi feito por outros autores/pensadores, o que foi assinalado no bilhete orientador. Se o objetivo não é negar o racismo, pois outros autores já o fizeram, já o refutaram, o leitor esperaria que essa ideia se mantivesse. Porém, pelo contrário, a afirmação subsequente não dialoga com a ideia inicial, justamente porque ela não refuta o racismo, evidente no fato do qual parte toda a reflexão: “o ponto em questão é o contexto em que piadas racistas são feitas: momentos lúdicos”. Então, se a piada é racista, o racismo não pode ser refutado pelo autor/estudante, *ainda que* outros autores o tenham feito. A primeira hipótese cogitada foi o emprego de uma estrutura equivocada, que teria levado à contradição. O primeiro bilhete orientador, então, fez um alerta sobre a construção escolhida, que, no entanto, retornou da mesma forma na segunda versão do texto.

Em “Quebras na escrita, surpresas para quem escreve: o percurso subjetivo na formação do professor de Língua Portuguesa”, Claudia Rosa Riolfi (2007, p. 34) trata das “quebras na escrita”, que define como a “presentificação inadvertida de elementos no fluxo frasal que alguém pretendia exercer de outro modo”. Segundo a autora, ao romper “com supostos sentidos pretendidos pelo escritor, esses elementos colocam em cena algo da ordem do *non-sense*, que, uma vez percebido, surpreende e perturba aquele que escreve o texto” (RIOLFI, 2007, p. 34). Ainda que a discussão aqui proposta não tenha viés psicanalítico, ela parte da reflexão sobre a negação para chegar, então, às “quebras na escrita” e, assim, entendermos as suas implicações para o ensino de escrita.

Em “A negação”, um texto que data de 1925, Freud discorre sobre a observação da apresentação de ideias espontâneas dos pacientes, oportunizada pelo trabalho psicanalítico. Ao analisar casos de falas como “Você pergunta quem pode ser esta pessoa no sonho. Minha mãe não é”, Freud (2020) esclarece que passa a ignorar a negação para extração do conteúdo da ideia, partindo da afirmação de que então seria a mãe no sonho. Segundo o psicanalista,

[...] o conteúdo reprimido de uma ideia ou imagem pode abrir caminho até a consciência, sob a condição de ser negado. A negação é uma forma de tomar conhecimento do que foi reprimido, já é mesmo um levantamento da repressão, mas não, certamente, uma aceitação do reprimido (FREUD, 2020, p. 277).

O fato de o tema racismo ser uma questão latente na sociedade, discutido, hoje, nas redes sociais, no ambiente escolar, nas rodas de conversas, em *reality shows*, novelas e em diversos programas de televisão muito populares, evidencia que o senso comum sobre o assunto já reverbera no inconsciente coletivo. Que a sociedade reconhece o racismo como algo repulsivo é um fato, como é também evidente que a implementação de práticas não racistas requer atitudes individuais que extravasem para o coletivo. Assim, aquela frase inicialmente reconhecida como um problema estrutural – apontamento ignorado, no bilhete orientador, pelo estudante – parece sinalizar uma “quebra na escrita”, pois ela diz justamente o contrário do que queria dizer, tanto na primeira versão quanto na reescrita.

Conforme Riolfi (2007, p. 38),

[...] como um de seus primeiros efeitos, a narrativa por escrito tira o vivido de uma solidão narcísica e inclui o leitor na experiência que passa a ser compartilhada. Em segundo lugar, é o próprio texto que, ao se materializar como uma instância concreta fora do sujeito que o produziu, torna-se um terceiro que olha, e, ao fazê-lo, revela um novo ponto de vista.

Diante de uma “quebra na escrita”, que é um problema no texto portanto, cabe ao professor assinalá-la, possibilitando que o estudante a enxergue. Seu papel é mediar o processo de escrita, conduzir o olhar do estudante, que ainda não é tão apurado com relação ao trabalhoso e ao mesmo tempo desafiador processo de escrever.

Embora não tenha sido solicitada uma nova versão do texto, pois se trabalhou, ao longo do ano letivo, com somente uma possibilidade de reescrita de cada produção, o bilhete orientador reforçou ao estudante a persistência do problema da “quebra na escrita”, destacando que os apontamentos feitos no primeiro bilhete não foram considerados. E, quase um mês depois, por iniciativa própria, o estudante enviou um segundo texto, sobre a mesma proposta:

Era nossa primeira competição fora da cidade. Havíamos passado pelas fases municipal e microrregional e teríamos que viajar para outra cidade e ficarmos alojados lá para competir. Isso faz mais de 4 anos, éramos todos iniciantes no mundo do voleibol e ficávamos muito nervosos quando entrávamos em quadra, principalmente na primeira competição fora de casa.

Os times, que não eram poucos, vieram de todos os locais da região, o que garantia muitas novas experiências, e conseqüentemente, desafios. Um desses times era da cidade de São Carlos e representava uma escola que visivelmente não tinha muitos recursos destinados ao setor esportivo, devido ao fato de seus equipamentos serem perceptivelmente baratos, como bolas, kit médico, uniforme, etc. Mas apesar disso, era uma equipe com muita garra, que obviamente não tinham um time completo de jogadores de voleibol, mas todos muito empenhados em passar a bola para o outro lado do jeito que fosse. Tanto que, entre todas as equipes, eles conseguiram ficar em 2º lugar, uma posição acima de nós.

Algo que também me chamava a atenção era o fato de que a maioria de seus jogadores possuíam uma pele mais morena, juntamente do diferencial de terem um uniforme já bem desbotado, com tênis e acessórios também visivelmente gastos, além de não muito adequados para a modalidade de voleibol. E entre esses atletas, havia um que se destacava pelo físico: mais alto, mais forte, com a pele mais escura de todas. Pelo fato de chamar tanta atenção, era assunto recorrente em nossas conversas. Tanto que lhe foi dado um apelido: “tição”, que, por eu não saber o que significava, achava que era mesmo seu apelido pelo qual todos o chamavam.

E assim foi indo durante toda competição. Sempre que falávamos do time de São Carlos, era tição pra lá, tição pra cá. Conversas estas que eram abundantes, muitas vezes realizadas perto, ou com, técnicos, juizes, atletas de outras equipes, etc. Entre os quais, certamente a maioria sabia o significado desta palavra, incluindo membros da nossa própria equipe. Porém, ninguém sequer questionava o apelido dado ao jogador, nem sequer uma vez.

Foi então, em uma outra competição, meses depois, realizada na própria cidade de São Carlos que isso veio a minha mente para reflexão: Estávamos alojados em um lar de idosos, e na maioria das tardes que não tínhamos jogos, ficávamos jogando baralho e conversa fora. Numa dessas tardes, eu estava apenas olhando pela janela o movimento dos carros e pensando nos nossos próximos jogos, quando de repente, avistei um rapaz familiar na rua, junto de outro amigo. Ele era forte, com pele escura e cabelo curto, mas visivelmente crespo. E assim que percebi de quem se tratava, gritei: “Ô tição!”. O conhecido de outra competição parou, olhou para mim por uns segundos, mas sem esboçar reação, então olhou para frente e seguiu seu caminho. Fiquei muito confuso: Será que ele não me reconheceu? Será não estava muito a fim de conversar? Talvez nem saiba quem eu sou... Mas não era possível. Ambas as equipes viram a outra jogar diversas vezes, e até jogamos diretamente um contra o outro, numa partida muito acirrada, que eles acabaram levando com muita garra. Após algum tempo, ainda confuso, fui conversar com o resto da equipe para contar quem havia encontrado. Quando disse que havia visto “o tição”, a maioria apenas olhou para mim sem muita reação, enquanto alguns riram e perguntaram se era aquele da última competição. Respondi que sim e pedi o motivo das risadas. Foi então que alguém me disse para olhar o significado de tição na internet. O sentido literal da palavra é “Carvão; pedaço de madeira pouco queimado; lenha parcialmente queimada ou ainda por queimar; madeira queimada.” Contudo, pode ser utilizado com mais alguns sentidos, como “Pessoa muito suja ou de cor escura como a do trigo maduro.”; “Quem não tem bom caráter; pessoa de péssima índole.”; “Designação usada para se referir ao diabo, ao demônio.”. Os quais são utilizados ao se referir a alguém, e infelizmente, não de forma positiva.

Foram vários os momentos durante esta competição em que, quando não estava jogando, ficava pensando em tantas coisas que não faziam sentido sobre o apelido do rapaz: Por que alguém tão novo (membro da nossa equipe) achou viável um apelido que remete a algo tão ultrapassado que é o racismo? Por que o rapaz não reagiu quando o chamei de algo tão pejorativo? Por que, das dezenas de pessoas que ouviram o apelido, nenhuma questionou ou reprimiu quem falou? E por que, quando percebi algum tipo de reação, fora apenas a de surpresa das pessoas quando falei quem havia encontrado, e da forma que o chamei. E apenas para essa última pergunta obtive uma conclusão: Que as pessoas não ficaram surpresas pelo apelido dado ao rapaz, mas sim pelo fato de eu o ter chamado daquele jeito. Logo, quando algo surpreende pelo fato de ser dito para alguém, é porque aquilo não deveria ser dito para essa pessoa. Neste caso, uma ofensa.

Gostaria de algum dia ter a oportunidade de conversar com o rapaz forte e moreno, o qual foi apelidado ofensivamente apenas por ter nascido com aquele tom de pele. Gostaria de me desculpar, não só pela maneira pela qual o chamei, mas por todos os comentários feitos pela equipe que envolveram este apelido. Apesar disso, duvido que ele se quer lembre do episódio em que o chamei quando estava passando pela rua. Duvido que tenha sido o primeiro, ou o último; que fosse o menos marcante, ou o mais. Nada de especial aconteceu, fora o racismo não entendido pela minha parte, que fosse suficiente para que ele lembrasse anos depois. Mas eu lembro, lembro bem.

O fio condutor do primeiro relato foi um jogo de truço entre amigos, que terminou com uma injúria racial. O novo relato trata também do racismo, envolvendo novos personagens em um enredo diferente. Nesse texto, diferentemente

do anterior, o estudante não apresenta uma proposta em sua conclusão, clamando pelo empenho da sociedade, mas, por olhar para a situação específica que escolheu narrar, uma história pessoal, põe o leitor a pensar em outras experiências semelhantes sem ter o dedo de um narrador apontado para seu nariz. Assim, consegue trazer o leitor para perto, para conversar com o texto, sem mais precisar dizer, para si mesmo e para o leitor, que “seu objetivo primeiro não é refutar o racismo”, na medida em que, sem se contradizer, ele se reconhece parte de uma sociedade racista.

Nas palavras de Riolfi, (2007, p. 40), “para alcançar a expressão de uma singularidade, é necessário que alguém desista de estar ‘na verdade’, abdique da insistência pela perfeição de caminhos cristalizados”. Nessa nova versão do texto, o estudante permitiu olhar-se diferente. Na tentativa de ultrapassar o senso comum, o já dito, aceitou desistir da segurança da certeza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] é necessário sair da ilha para ver a ilha, que não vemos se não sairmos de nós.
José Saramago (2020)

Colocar-se no lugar de objeto do próprio texto exige uma capacidade de abstração que dê conta do olhar-se no espelho: o *eu* enquanto objeto de si mesmo. Simultaneamente, no processo de escrita de si, há um deslocamento do *eu* para o lugar do *tu*, enquanto leitor de si mesmo, sem o *eu* abandonar seu posto, pois essa não é uma escolha possível. Se o estudante, ao escrever, tem a contensão da expectativa socialmente consolidada dos exames de ingresso no ensino superior, na escrita que entendemos aqui como subjetiva, ele precisará também superar o espelho de Lacan, precisará suportar olhar para o seu duplo, para o seu William Wilson.

Por falta de formação e porque não lhe cabe, o professor não deverá ler os textos sob o viés da psicanálise. O professor, entretanto, deve ser um leitor interessado, que busca assinalar também as “quebras na escrita” de seus estudantes. Precisa colocá-los diante de exemplos de narrativas, boas e ruins, para que levantem suas cabeças do texto, a fim de escutar e discutir a narrativa do outro (sejam as narrativas dos colegas, sejam as da literatura) e a sua própria narrativa. Ressignificando o levantar de cabeça de Barthes (2012, p. 26), o professor deve permitir ao estudante interromper “com frequência a leitura, não por desinteresse, mas, ao contrário, por afluxo de ideias, excitações, associações”; precisa permitir o dar-se conta. Narrar é dar-se conta da experiência. E dar-se conta é o primeiro passo para, então, pormo-nos a refletir sobre a experiência, numa espécie de revivência da nossa experiência ou da que testemunhamos: a do outro – o que só se torna possível ao experienciar-mos um encontro.

WHEN I LOOK AT THE MIRROR: IMPLICATIONS ON TEACHING WRITING

Abstract: This article begins with the problematization about the writing of oneself as a triad, in which the subject that writes moves towards the position of the object about which he/she writes and, also, towards the position of his/her first reader, but without abandoning its original place. The discussion about the

process of recognizing oneself in the subjective writing and about some difficulties faced when talking about oneself in nonfictional texts is extended to the analysis of a case – the first version and the rewrite of a text by a secondary school student – and highlights some consequences of these movements in the teaching-learning process of writing, from the identification of failures in the text.

Keywords: Enunciation. Teaching writing. Subjective writing. Subjectivity. High school.

REFERÊNCIAS

- AUSTER, P. *A trilogia de Nova York*. 2. ed. 3. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- BARTHES, R. *O rumor da língua*. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.
- BENVENISTE, E. *Últimas aulas no Collège de France (1968 e 1969)*. São Paulo: Unesp, 2014.
- D'AGORD, M. R. L. et al. O duplo como fenômeno psíquico. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 475-488, set. 2013.
- ENDRUWEIT, M.; NETTO, D. F. O não saber que faz a escrita. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, v. 18, n. 34, p. 312-322, 2020.
- FREUD, S. A negação. In: FREUD, S. *Obras completas: o eu e o id, “autobiografia” e outros textos [1923-1925]*. 9. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. v. 16.
- GRIGOLETTO, M. Lições do modelo: a escrita que engessa e a que mobiliza. In: RIOLFI, C.; BARZOTTO, V. H. *O inferno da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2011.
- GUEDES, P. C. *Da redação à produção textual: o ensino de escrita*. São Paulo: Parábola, 2009.
- LACAN, J. O estádio do espelho como formador da função do eu. In: LACAN, J. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1966. p. 96-103.
- MANGABEIRA, A. B.; COSTA, E. V.; SIMÕES, L. J. O bilhete orientador: um gênero discursivo em favor da avaliação de textos na aula de línguas. *Cadernos do Instituto de Letras*, Porto Alegre, n. 42, 2011.
- POE, E. A. William Wilson. In: POE, E. A. *Edgar Allan Poe: ficção completa, poesia e ensaios*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1997. p. 258-273.
- RIOLFI, C. Quebras na escrita, surpresas para quem escreve: o percurso subjetivo na formação do professor de Língua Portuguesa. In: CALIL, E. *Trilhas da escrita: autoria, leitura e ensino*. São Paulo: Cortez, 2007.
- SARAMAGO, J. *As intermitências da morte*. 19. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- SARAMAGO, J. *O conto da ilha desconhecida*. 52. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.