

Herodoto Ezequiel Fonseca da Silva
Alessandra Greyce Gaia Pamplona
Thomas Massao Fairchild
(Organizadores)

ANAIS DO 34º FALE

FÓRUM ACADÊMICO DE LETRAS

Desafios da pesquisa
na graduação



 **Pedro & João**
editores

ISBN 978-65-265-1466-5



9 786526 514665 >



**INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM LETRAS**

ANAIS DO 34º FALE FÓRUM ACADÊMICO DE LETRAS

Desafios da pesquisa na graduação

Herodoto Ezequiel Fonseca da Silva
Alessandra Greyce Gaia Pamplona
Thomas Massao Fairchild
(Organizadores)

ANAIS DO 34º FALE
FÓRUM ACADÊMICO DE LETRAS

Desafios da pesquisa na graduação

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ

Prof. Dr. Claudio Alex Jorge da Rocha
Reitor

Profa. Dra. Ana Paula Palheta Santana
Pró-Reitora de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação

Prof. Dr. Raimundo Otoni Melo Figueiredo
Diretor Geral do IFPA – Campus Belém

Prof. Dr. Cléo Quaresma Dias Júnior
Diretor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação do IFPA – Campus Belém

Prof. Me. Fernando do Nascimento Moller
Coordenador do Curso de Licenciatura em Letras do IFPA – Campus Belém

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Prof. Dr. Emmanuel Zagury Tourinho
Reitor

Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva
Vice-Reitor

Profa. Dra. Maria Iracilda da Cunha Sampaio
Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação

Profa. Dra. Loiane Prado Verbicaro
Pró-reitora de Ensino de Graduação

Profa. Dra. Tânia Maria Pereira Sarmiento-Pantoja
Diretora Geral do Instituto de Letras e Comunicação

Prof. Dr. Johwyson da Silva Rodrigues
Diretor Adjunto do Instituto de Letras e Comunicação

Profa. Dra. Regina Célia Fernandes Cruz
Diretora da Faculdade de Letras

Profa. Dra. Ezilda Maciel da Silva
Diretora da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Prof. Dr. José Antônio Vieira (UEMA)
Prof. Dr. Herodoto Ezequiel Fonseca da Silva (IFPA)
Profa. Dra. Izenete Nobre Garcia (UEMA)
Andressa Rebeca do Nascimento Barroso (UEMA)
Emilly Mendes da Silva (UEPA)
Noemy Oliveira Santos (UFPA)

Anais do 34º FALE – Fórum Acadêmico de Letras

Comissão Organizadora

Alessandra Greyce Gaia Pamplona
Herodoto Ezequiel Fonseca da Silva
Camila Maiara Costa Oliveira Prado
Fernando do Nascimento Moller
Nellihany dos Santos Soares
Samily Raissa Monteiro de Andrade
Danyella dos Santos Sodré
Abner Matheus de Jesus Pena
Jéssica Natália Queiroz da Silva
Thomas Massao Fairchild

Comissão Científica

Alessandra Greyce Gaia Pamplona (IFPA)
Camila Maiara Costa Oliveira Prado (IFPA)
Fernando do Nascimento Moller (IFPA)
Herodoto Ezequiel Fonseca da Silva (IFPA)
José Antônio Vieira (UEMA)
Márcio Oliveiros Alves da Silva (UEPA)
Sulemi Fabiano Campos (UFRN)
Thomas Massao Fairchild (UFPA)

Organização dos Anais

Herodoto Ezequiel Fonseca da Silva
Alessandra Greyce Gaia Pamplona
Thomas Massao Fairchild

Capa

Vanessa Almeida de Carvalho

Revisão

Os autores

Diagramação

Thomas Massao Fairchild

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Herodoto Ezequiel Fonseca da Silva; Alessandra Greyce Gaia Pamplona; Thomas Massao Fairchild [Orgs.]

Anais do 34º FALE - Fórum Acadêmico de Letras. Desafios da pesquisa na graduação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 156p. 21 x 29,7 cm.

ISBN: 978-65-265-1466-5 [Digital]

1. Anais. 2. FALE – Fórum Acadêmico de Letras. 3. Graduação. 4. Pesquisas em educação. I. Título.

CDD – 370

Capa: Vanessa Almeida de Carvalho

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Thomas Massao Fairchild

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
Herodoto Ezequiel Fonseca da Silva Alessandra Greyce Gaia Pamplona Thomas Massao Fairchild	
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UM PASSO INICIAL À FORMAÇÃO CONTINUADA	7
Hélton Luiz Souza da Silva	
O TRÁGICO NIETZSCHIANO E A SIMBOLOGIA DAS CORES EM <i>LAVOURA ARCAICA</i>, DE RADUAN NASSAR	21
Ádria Araújo Costa Godinho Alice Lisboa Maciel	
ENTRELINHAS ENTRE <i>LAVOURA ARCAICA</i>, DE RADUAN NASSAR, E <i>ANTÍGONA</i>, DE SÓFOCLES: O TRÁGICO, O SAGRADO E O FEMININO COMO CARACTERÍSTICAS MARCANTES DAS OBRAS	35
Estefany Sodré da Costa	
ANÁLISE DOS ELEMENTOS DO TRÁGICO EM <i>AS BACANTES</i>, DE EURÍPEDES, E <i>LAVOURA ARCAICA</i>, DE RADUAN NASSAR	47
Ana Carolina Monteiro Assun�o	
EDUCA�O DO CAMPO E FORMA�O CIDADÃ DE ESTUDANTES DA AMAZÔNIA: CONCEP�O PEDAGÓGICA E METODOLOGIAS	64
Gabriel da Silva Mendonça Maria Leonor Vale Gama	
A CONSTRU�O DA MEMÓRIA NAS OBRAS <i>DIÁRIO DE UMA FAVELADA: O QUARTO DE DESPEJO</i>, DE CAROLINA MARIA DE JESUS, E <i>DIÁRIO DO HOSPÍCIO</i>, DE LIMA BARRETO	76
Andreza Luana Sousa de Andrade	
O ALUNO-AUTOR COMO PROTAGONISTA DA PRÓPRIA HISTÓRIA: CONSTRU�O DE SENTIDOS NO SITE ESTANTE MÁGICA	92
Angélica Lídia Freire Lopes Fonseca	

REDAÇÃO DO ENEM: O USO DOS RECURSOS COESIVOS E A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DE ESCRITA 107

Samily Raíssa Monteiro de Andrade

AS MÚLTIPLAS VOZES QUE ATRAVESSAM O TEXTO MONOGRÁFICO E AS FUNÇÕES QUE DESEMPENHAM 129

Mateus Lima Nascimento

A PRÁTICA DA PESQUISA NA GRADUAÇÃO E REFLEXOS NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DA RELAÇÃO ENTRE FAZER CIENTÍFICO E ESCRITA ACADÊMICA DE MONOGRAFIAS DO CURSOS DE LETRAS DE DIFERENTES INSTITUIÇÕES 142

Ana Luiza Estrela da Silva

APRESENTAÇÃO

Herodoto Ezequiel Fonseca da Silva¹

Alessandra Greyce Gaia Pamplona²

Thomas Massao Fairchild³

Nos dias 07, 08 e 09 de junho de 2023, o Instituto Federal do Pará, *campus* Belém, juntamente com a Universidade Federal do Pará, sediaram a trigésima quarta edição do Fórum Acadêmico de Letras (FALE), evento itinerante promovido pela ANPGL (Associação Nacional de Pesquisa na Graduação em Letras), cujo objetivo é oportunizar um espaço de diálogo acerca do conhecimento produzido na graduação. Sob esse direcionamento, a pesquisa é entendida não somente como aquela institucionalmente reconhecida como tal; ao contrário, na agenda do evento esteve, também, a pesquisa desenvolvida no interior das disciplinas, quando regida por um método que permita ao discente tornar-se crítico de sua própria aprendizagem.

Essa perspectiva permitiu que a programação do evento contemplasse desde as necessidades básicas dos discentes, como a elaboração de um pré-projeto de pesquisa (por meio de oficinas), até a reflexão a respeito da necessidade do diálogo intercultural da pesquisa na graduação (em mesas-redondas e palestras), além das inúmeras sessões de comunicação, nas quais mais de quarenta alunos apresentaram seus trabalhos.

Esse contingente, constituído por discentes das Universidades Federal do Pará (UFPA), Federal do Maranhão (UFMA), Federal Rural da Amazônia (UFRA), do Estado do Pará (UEPA), Estadual do Maranhão (UEMA) e do Instituto Federal do Pará (IFPA), é representativo do que almejamos alcançar quando o 34º FALE era apenas um projeto: a discussão sobre os desafios,

¹ Docente do Instituto Federal do Pará. Desenvolve estágio de pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Letras de Bacabal (PPGLB-UFMA/CAPE). herodoto.silva@ifpa.edu.br.

² Docente do Instituto Federal do Pará. Líder do Grupo de Pesquisa Linguagem, Literatura e Tecnologias na Amazônia (IFPA/CNPq). alessandra.gaia@ifpa.edu.br.

³ Docente da Universidade Federal do Pará. Líder do Grupo de Pesquisa Discurso, Sujeito e Ensino (UFPA/CNPq). fairchild@ufpa.br.

os avanços e a construção de novos cenários para o fortalecimento da pesquisa na graduação em Letras e áreas afins, no contexto multicultural e linguístico próprio da Região Amazônica do Brasil, em diálogo com outras regiões do país.

O evento foi resultado de uma ação coletiva, uma organização conjunta, que envolveu docentes, discentes e técnicos tanto do Instituto Federal do Pará (IFPA), quanto da Universidade Federal do Pará (UFPA).

A solenidade de abertura, na manhã do dia 07 de junho de 2024, ocorreu no Auditório Central do IFPA, *campus* Belém, com a participação do Prof. Me. Saulo Rafael Silva e Silva (Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação substituto do IFPA), Prof. Dr. Johwysom Rodrigues (Diretor Adjunto do Instituto de Letras e Comunicação da UFPA-Belém), Prof. Dr. Raimundo Otoni Melo Figueiredo (Diretor Geral do IFPA-Belém), Prof. Dr. Hardiney dos Santos Martins (representante da Diretoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação/IFPA-Belém), Prof. Me. Fernando do Nascimento Moller (Coordenador do Curso de Licenciatura em Letras/IFPA-Belém) e Prof. Dr. Herodoto Ezequiel Fonseca da Silva (Membro da Comissão Organizadora do 34º FALE/IFPA-Belém).

Em seguida, no mesmo auditório, tivemos uma apresentação cultural e logo depois já passamos para a primeira mesa-redonda, intitulada “Pesquisa na graduação: desafios e avanços”, que teve como objetivo discutir, a partir de perspectivas institucionais e metodológicas diferentes, os desafios e os avanços pelos quais passam a pesquisa no cenário atual brasileiro e regional. As seguintes professoras e o professor palestraram na mesa: Profa. Dra. Sulemi Fabiano Campos (UFRN), Profa. Dra. Jailma Bulhões Campos (UFPA) e Prof. Dr. Sebastião Rodrigues Moura (PROPPG/IFPA), com a mediação da graduanda de Letras do IFPA Dulcicleia Tavares.

Neste primeiro dia de evento e nos demais dias, das 14h às 16h (totalizando uma carga horária de seis horas), tivemos as oficinas de pesquisa⁴ listadas abaixo, com seus respectivos ministrantes:

- 1 - Oficina de pesquisa em Enunciação e Discurso - Profa. Dra. Adriana Batista (UFBA).

⁴ As duas primeiras oficinas tiveram a participação de seus ministrantes por videoconferência; as demais aconteceram presencialmente.

- 2 - Oficina de pesquisa em Sociolinguística - Prof. Dr. Luis Henrique Serra (UFMA).
- 3 - Oficina de pesquisa em Ensino de Língua Portuguesa - Profa. Dra. Sulemi Fabiano Campos (GETED-UFRN) e Profa. Dra. Dinair Barbosa de Freitas (UEPA).
- 4 - Oficina de pesquisa em Semiótica - Prof. Dr. Wellerth Ribeiro (IFPA).
- 5 - Oficina de pesquisa em Tecnologia aplicada ao Ensino de Língua - Profa. Dra. Jailma Bulhões Campos (UFPA).
- 6 - Oficina de pesquisa em Historiografia Literária na Amazônia Brasileira - Profa. Dra. Flávia Menezes (IFPA) e Profa. Me. Nellihany Soares (IFPA).
- 7 - Oficina de pesquisa em Literatura e cinema - Prof. Dr. Francisco Ewerton (EAUFPA).
- 8 - Oficina de pesquisa sobre Mulher e Relações de Gênero na Literatura - Profa. Dra. Cristiane de Mesquita Alves (UFPA).

Ainda no dia 07 de junho, das 16h15 às 18h, aqueles que submeteram trabalhos puderam apresentar-se em sessões de comunicações orais, que aconteceram nas mesmas salas onde ocorreram as oficinas. Das 18h em diante, ocorreu lançamento de livros e exposição de autores locais. Foi um momento recheado de diálogo estético baseado em variados elementos da cultura local paraense.

No dia seguinte, 08 de junho, as atividades do evento se deram na Universidade Federal do Pará, campus de Belém. Na manhã desse dia, às 9h, tivemos a segunda mesa redonda (Políticas de pesquisa na graduação) com a participação do Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild (UFPA), da Profa. Ma. Elienai Oliveira (IFPA) e do Prof. Me. Alfredo de Souza Maués (IFPA), com a mediação da graduanda do IFPA Family Andrade.

Após esse momento, ocorreram sessões de comunicações orais nos espaços do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) e do Programa de Mestrado em Letras em Rede Nacional (ProfLetras), no horário das 11h às 12h. Após o intervalo do almoço, realizou-se o segundo encontro das oficinas de pesquisa iniciadas no dia anterior. A programação desse dia encerrou-se com a mesa-redonda dedicada a experiências discentes de pesquisa na graduação, da qual participaram Noemy Oliveira Santos (UFPA), Kassyane Kaiane Araújo dos Santos (UEMA), João Victor Carvalho Brasil (UFMA) e Antonia Raiane Santos Silva (UEMA), com mediação da graduanda Adrienny Sousa (IFPA).

No terceiro e último dia a programação voltou a ocorrer no campus do IFPA/Belém. Teve início às 8h com a quarta mesa-redonda, intitulada “Experiências docentes de pesquisa em diferentes contextos”. Apresentaram suas falas nesta mesa a profa. Dra. Valéria Augusti (UFPA), a profa. Dra. Izanete Nobre Garcia (UEMA) e a profa. Me. Camila Prado (IFPA-Belém), com mediação de Victor Oigres (IFPA). Seguiu-se a esta atividade a quinta mesa-redonda do FALE, “Reflexões sobre pesquisa em gramática e ensino”, composta pela profa. Dra. Adriana Polato (UNESPAR), pela profa. Dra. Márcia Ohuschi (UFPA) e pelo prof. Dr. Edinaldo Campos (UEPA), com mediação do prof. Márcio Oliveiros (UEPA).

Na parte da tarde, houve o encerramento das oficinas de pesquisa e, a seguir, a mesa de encerramento do Fórum, que contou com a presença de dois convidados externos, o prof. Dr. Pablo Albertoni, da Universidad de la República (UDELAR, Uruguai), e o prof. Dr. Émerson de Pietri, da Universidade de São Paulo (USP).

Encerrada a programação acadêmica, teve lugar no auditório a plenária final na qual se decidiu pela sede do próximo FALE. Foram apresentadas duas propostas, uma delas pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, campus Colinas, e outra pela Universidade do Estado do Pará – UEPA, campus Belém. Por votação simples, foi escolhida como sede do 35º FALE a UEPA de Belém.

Agora, passaremos a apresentar os textos completos que foram submetidos para compor os anais:

01. O texto RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UM PASSO INICIAL À FORMAÇÃO CONTINUADA, de Héilton Silva apresenta importante relato de experiência acerca da iniciação à docência, desenvolvida no Projeto Interdisciplinar de Residência Pedagógica: Saberes Tecidos em Escritas e Leituras (UFPA). Alunos das licenciaturas em Letras e Pedagogia atuaram no cotidiano da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Jarbas Passarinho, em Belém, intervindo quer na revitalização da Sala de Leitura, quer na elaboração de aulas e oficinas, ou seja, na Residência Pedagógica puderam incorporar às suas práticas o Ethos Docente da escola pública.

02. Ádria Godinho e Alice Maciel (UEPA), no artigo O TRÁGICO NIETZSCHIANO E A SIMBOLOGIA DAS CORES EM LAVOURA ARCAICA, DE RADUAN NASSAR, debruçam-se acerca

da tragédia, do trágico e da cromatologia simbólica na obra de Nassar. Apoiadas na Teoria da Recepção, identificam o impacto emocional causado pelo narrador onisciente, potencializado pelos impulsos apolíneos e dionisíacos de seu pai.

03. O artigo ENTRELINHAS ENTRE LAVOURA ARCAICA, DE RADUAN NASSAR, E ANTÍGONA, DE SÓFOCLES: O TRÁGICO, O SAGRADO E O FEMININO COMO CARACTERÍSTICAS MARCANTES DAS OBRAS, de Estefany Sodré da Costa, apoia-se no elemento trágico presente nas obras para nortear sua análise comparativa. A autora passeia entre o clássico e o contemporâneo, chamando-nos atenção para a morte das personagens femininas em decorrência de dramas familiares, causados a maior parte pela cultura do patriarcado.

04. Ana Carolina Assunção, no artigo ANÁLISE DOS ELEMENTOS DO TRÁGICO EM AS BACANTES, DE EURÍPEDES, E LAVOURA ARCAICA, DE RADUAN NASSAR, apresenta-nos como a hybris, o páthos, o agón, a peripéteia, a anagnórisis e a katastophé, elementos das tragédias gregas, reverberam no romance de Nassar.

05. EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO CIDADÃ DE ESTUDANTES DA AMAZÔNIA: CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA E METODOLOGIAS, de Gabriel Mendonça e Maria Leonor Gama oferecem-nos relevante compreensão sobre as práticas pedagógicas envolvidas na formação de alunos do campo amazônidas. As classes multisseriadas, com a maior parte envolvida em lutas de classe, tornam-se um desafio à docência, que, por sua vez, vem alinhando-se às suas especificidades sociais por meio de cursos de especialização e da reformulação da grade curricular de cursos de graduação, a exemplo da Universidade Federal Rural da Amazônia, que conta com 15% de disciplinas voltadas à educação do campo.

06. A CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA NAS OBRAS DIÁRIO DE UMA FAVELADA: O QUARTO DE DESPEJO, DE CAROLINA MARIA DE JESUS, E DIÁRIO DO HOSPÍCIO, DE LIMA BARRETO, de Andreza Luana de Andrade sustenta-se na análise comparativa de dois autores da literatura brasileira, cujas narrativas ultrapassam as particularidades da autobiografia pelo uso da escrita de si apoiada na memória. O uso deliberado do texto literário, como ferramenta para criar e recordar fatos, permite-lhes, dessa forma, alcançar uma memória coletiva, compartilhada.

07. O ALUNO-AUTOR COMO PROTAGONISTA DA PRÓPRIA HISTÓRIA: CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NO SITE ESTANTE MÁGICA, de Angélica Lídia Fonseca investiga os efeitos de sentido no site Estante Mágica, inicialmente a partir das concepções sobre autoria e imagem da empresa. A autora chega à conclusão de que o site promove a mercantilização da educação na medida em que a criatividade é gerenciada por um agente do mundo empresarial.

08. REDAÇÃO DO ENEM: O USO DOS RECURSOS COESIVOS E A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DE ESCRITA, de Samilly Raíssa Monteiro de Andrade analisa a efetividade das práticas de ensino de escrita baseadas na análise linguística para o uso proficiente da coesão por alunos que se preparam para fazer o ENEM.

09. AS MÚLTIPLAS VOZES QUE ATRAVESSAM O TEXTO MONOGRÁFICO E AS FUNÇÕES QUE DESEMPENHAM, de Mateus Lima Nascimento, analisa a heterogeneidade enunciativa presente em uma monografia de final de curso de Letras. Objetiva analisar como os efeitos de sentidos são construídos por meio da utilização do discurso outro dentro do texto acadêmico; esses discursos que muitas vezes podem vir marcados por meio de recursos linguísticos como a citação, conectivos etc.

10. A PRÁTICA DA PESQUISA NA GRADUAÇÃO E REFLEXOS NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DA RELAÇÃO ENTRE FAZER CIENTÍFICO E ESCRITA ACADÊMICA DE MONOGRAFIAS DO CURSOS DE LETRAS DE DIFERENTES INSTITUIÇÕES, de Ana Luiza Estrela da Silva, analisa a prática discursiva de textos acadêmicos ao longo da graduação em cursos de Letras, utilizando um acervo de monografias como objeto de estudo.

UM PASSO INICIAL À FORMAÇÃO CONTINUADA

Hélton Luiz Souza da Silva⁵

RESUMO: O presente trabalho ocupa-se do relato das atividades e experiências desenvolvidas no Projeto Interdisciplinar de Residência Pedagógica: Saberes Tecidos em Escritas e Leituras. Pontua-se, no presente artigo, a importância e pormenores da vivência, enquanto assevera-se o projeto, enviesado no campo da Iniciação à Docência, como importantíssimo corroborante, e, pois, um passo inicial à Formação Continuada, conceito vital a todo educador que se pretende democrático, libertário e reflexivo. O trabalho elenca, ainda, que o projeto oferece um primeiro contato reflexivo dos futuros professores, residentes na iniciativa formativa, com as salas de aula e com as diversas problemáticas da Escola Pública. Além disso, assevera-se, no presente trabalho, que o projeto emprega necessária metodologia que mescla a teoria à prática docente com o objetivo primordial de indagar possíveis intervenções aos residentes, galgando, com isso, importantes saberes.

PALAVRAS-CHAVE: Residência Pedagógica. Professor Reflexivo. Formação Continuada. Escola Pública.

ABSTRACT: The present work reports on the activities and experiences developed in the Interdisciplinary Pedagogical Residency Project: Woven Knowledge in Writings and Readings. In this article, the importance and details of the experience are pointed out, while the project, biased in the field of Initiation to Teaching, is asserted as a very important corroborator, and, therefore, an initial step towards Continuing Education, a vital concept for every educator that intends to be democratic, libertarian and reflective. The work also lists that the project offers a first reflective contact of future teachers, residents in the training initiative, with the classrooms and with the various problems of the Public School. In addition, it is asserted, in the present work, that the project employs the necessary methodology that mixes theory with teaching practice in order to, and with the primary objective of inquiring about possible interventions from residents, thus gaining important knowledge.

KEYWORDS: Pedagogical Residence. Reflective Teacher. Continuing Education. Public school.

1 INTRODUÇÃO

Frente à hodierna realidade de um mundo hiperglobalizado, no qual o acesso à tecnologia e à informação tornou-se muito mais democrático, assim como as mudanças sócio-histórico-políticas tornaram-se muito mais fugazes, vê-se que a educação não sai ilesa às

⁵ Universidade Federal do Pará/ helton.silva@icb.ufpa.br

constantes mudanças de paradigmas e aos novos prismas do agir e do pensar humanos. Nesse mundo onde a massa se diz especialista sem o ser, onde tudo é gravado e as informações são compartilhadas instantaneamente, a educação, mais especificamente os professores, sofrem de uma crise de constantes ataques do corpo social que parece ter esquecido a importância fundamental da educação e do educador.

Além disso, os educandos, o mercado de trabalho e a sociedade como um todo, por estarem em constante mudança, pedem, tanto do processo de ensino-aprendizagem quanto do educador, uma volatilidade e uma gama de habilidades e competências docentes [para suprir suas necessidades e lidar o melhor possível com o universo específico e repleto de imbróglios que é a sala de aula] que, infelizmente, na maioria das vezes, não são alcançadas na graduação. Acerca disso, (GUEDES, 2006 apud OLIVREIRA & CAMPOS, p. 100, 2021), assevera:

A referência à formação acadêmica revela traços de uma equivocada formação teórica (Guedes, 2006), que não dá aos professores condições de didatizar conhecimentos em conteúdos de ensino. Essas condições são buscadas em formação continuada, como especializações, nas quais procuram suprir “carências” da profissionalização, e também em participação de grupos de estudos e encontros/seminários, com intuito de ampliar discussões e compreensões sobre a prática de ensino de língua portuguesa/literatura.

Aliada à questão da formação acadêmica que não oferece meios suficientes para o desenvolvimento de competências e habilidades docentes, está a ideia de que a docência é uma profissão que se faz na prática, o que não é de todo errado. O erro jaze, contudo, no fato dos professores já formados, e muitas vezes ainda não preparados suficientemente para lecionar, entrarem nas salas de aula, sobretudo das escolas públicas, e fazerem delas um laboratório para o seu fazer docente, sem praticamente nenhuma instrução. Isso pode dar muito certo, é fato, e assim os acertos serão continuados e a educação prosperará; todavia, se se pensar nos erros que serão continuados pela ausência de reflexão e instrução – sem se pensar o próprio fazer docente de maneira crítica – estará posta aí uma problemática bastante séria: a de um professor imutável, involátil e irreflexivo

O presente trabalho, com efeito, norteia-se nessa problemática para discorrer acerca da vivência de residente no Projeto Interdisciplinar (Letras e Pedagogia) de Residência Pedagógica: Saberes Tecidos em Escritas e Leituras, com objetivo de elencar os principais

conhecimentos docentes galgados nela, inferi-la como importante instrumento formativo de professores, tal qual pontuá-la como caminho inicial para a Formação Continuada, conceito importantíssimo para o professor de hoje.

2 METODOLOGIA

O presente trabalho pauta-se numa metodologia qualitativa e descritiva no respeito à experiência de residente no Projeto Interdisciplinar de Residência Pedagógica: Saberes Tecidos em Escritas e Leituras, elencando, para isso, seus objetivos, sua estrutura e as atividades nele realizadas [apresentadas por meio de alguns registros fotográficos], das quais foi possível galgar saberes docentes valiosíssimos. Além disso, aplica-se ao trabalho o método de revisão de literatura acerca dos conceitos de Formação Docente (NÓVOA, 1992), Formação Continuada (FREITAS; PACÍFICO, 2020) e Professor Reflexivo (ALARCÃO, 2011), que se interseccionam, a fim de estabelecer diálogo imperioso com a experiência relatada.

Configura-se como objetivo central do presente trabalho a exposição da experiência de residente e suas reverberações [lê-se o desenvolvimento de competências e habilidades docentes] fundamentais ao processo de ensino-aprendizagem e a um ethos docente baseado na democracia, na liberdade e no diálogo, posto que: “A comunicação é o principal atributo do professor.” (OLIVREIRA & CAMPOS, 2021, p. 91)

Já no que tange aos objetivos específicos do trabalho que se instaura aqui, asseveram-se: inferir o Projeto de Residência Pedagógica como importante ferramenta de formação de professores do curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa; observá-lo como porta de entrada à Formação Continuada, assim como contributo ao desenvolvimento do ethos docente, calcado em reflexão e criticidade, de seus residentes; apresentar as atividades de regência, divulgação e imersão no dia a dia da escola-campo, desenvolvidas durante o percurso do Projeto.

3 REVISÃO DE LITERATURA

Nesta seção, serão elencadas as bases teóricas que fundamentaram as reflexões e diálogos no cerne dos conceitos inter-relacionados: Formação Docente, Formação Continuada e Professor Reflexivo, os quais foram primeiramente observados dentro da realização das atividades do Projeto de Residência Pedagógica e, por isso, serão retomados na exposição das especificidades da iniciativa.

3.1 Formação Docente

Inicialmente, no que se refere à Formação Docente, (MCBRIDE, 1989 apud NÓVOA, 1992), assevera a necessidade de que a formação se institua continuamente, estando inserida no dia a dia do ambiente escolar, jamais sendo uma atividade marginalizada. Por exemplo, concentrada inteiramente na graduação e em seus conceitos. Decididamente, não. A formação de um professor jamais terminará com a entrega do diploma:

Para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projectos profissionais e organizacionais.

Além de contínua, deve-se verificar a Formação Docente desvinculada de concepções que a resumem à mera renovação teórica dos conteúdos vistos na Universidade. Formar-se continuamente enquanto docente não equivale a fazer uma miríade de cursos formativos, ser colecionador de certificados. A Formação Docente requer o desenvolvimento de um olhar crítico-reflexivo acerca do próprio fazer docente, isto é, um olhar ao que se faz na prática enquanto professor, posto que assim poderão ser identificadas práticas errôneas, tal qual intervenções mais eficazes, como propostas de atividades lúdicas, criativas e cativantes. (NÓVOA, 1992)

Por fim, (NÓVOA, 1992), no tocante à Formação Docente, exorta a necessidade do estímulo à criticidade e reflexão do professor para que ele possa construir o seu ethos docente, ou seja, o seu caráter identitário enquanto educador:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Há de se dizer, no entanto, que por repetidas vezes a Formação Docente oferecida pelas universidades brasileiras não abarca os amplos conceitos e objetivos supracitados. E a defasagem na formação desses professores se verá refletida na sala de aula e, num contexto geral, nos índices da educação brasileira. Formar professores de maneira profícua, conscientizando-os da necessidade da Formação Continuada, é, portanto, tarefa imprescindível.

3.2 Formação Continuada

No prisma da Formação Continuada, que está contida no processo de Formação Docente [representando, pois, sua continuidade pós-graduação aos professores que atuarão em escolas, sobretudo da Rede Pública de Ensino], vale ressaltar, precipuamente, o seu caráter legislativo:

Art. 4º A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2020)

Da análise do excerto, extrai-se que a Formação Continuada é um conceito fundamental a todo estudante de licenciatura. Instituído na Lei, pois, não pode ser ignorado nem muito menos negligenciado. É um conceito vital a todo educador, visto que o acompanhará por toda a vida.

Partindo-se à outra perspectiva, é válido elucidar que a Formação Continuada é a busca pelo aperfeiçoamento das práticas docentes tanto na teoria quanto na prática, mesmo e sobretudo após concluída a graduação. Ela é a busca contínua por inovação e atualização tão imprescindíveis aos professores que estão em contato com tantas realidades e pontos de vista dia após dia.

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. (LIBÂNEO, 2004, p. 227 apud FREITAS; PACÍFICO, 2020, p. 143)

No respeito aos desafios da Formação Continuada, vale salientar que eles dialogam, em parte, com “a fragmentação dos estudos ou programas de formação oferecidos e a grande rotatividade de gestores pedagógicos, administrativos e professores.” (FREITAS; PACÍFICO, 2020, p. 143); em parte, com

a pouca sintonia entre a formação continuada e as reais necessidades a que são submetidos, a não participação dos professores nas decisões, falta de acompanhamento sistematizado da prática pedagógica, descontinuidade de políticas públicas direcionadas à formação continuada e baixos salários que levam a uma dupla carga horária. (FREITAS; PACÍFICO, 2020, p. 143)

É imperioso ressaltar, ademais, que a Formação Continuada, sobretudo na contemporaneidade, dialoga com a fundamentação, o desenvolvimento e o entendimento do ethos docente do professor, isto é, como ele se apresentará em sala, qual será seu modus operandi em relação aos educandos e ao Projeto Político Pedagógica da escola em que atua. Assim:

A formação continuada não é uma invenção nova, mas é algo ainda frágil nos dias atuais e, dentro das novas perspectivas, busca não somente o aprimoramento dos conhecimentos

adquiridos na formação inicial, mas também uma identidade para o professor” (PERRENOUD, 2000 apud FREITAS; PACÍFICO, 2020, p. 143)

3.3 Professor Reflexivo

O conceito de Professor Reflexivo, que é o resultado mais desejável da Formação Docente e, por conseguinte, da Formação Continuada, envolve uma série de fatores, dentre os quais importa pontuar que: primeiro, é um dos saldos positivos de uma Formação [Inicial] docente enleada nos princípios exortados por (NÓVOA, 1992), na prática da Formação Continuada, elucidada principalmente por (FREITAS; PACÍFICO, 2020), acima. Segundo, o trabalho reflexivo em sala de aula dar-se-ia muito mais facilmente se houvesse mais Escolas Reflexivas e, assim, lado a lado, Professores e Escolas Reflexivos atuariam de maneira profícua para formar cidadãos mais sensibilizados, críticos e preparados para os diversos contextos sociais e situacionais.

O professor Reflexivo é aquele que atua sob a égide do diálogo e da volatilidade. Que observa e reflete acerca dos diversos problemas da escola em que está inserido, mas também acerca de seu próprio fazer docente, buscando alternativas para melhor atuar em sala, para melhor contribuir como professor. É autônomo e objetiva incentivar a autonomia aos educandos que ensina; é crítico, sensível e empático. Nas palavras de (ALARCÃO, 2011, p. 44):

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa.

4 DISCUSSÃO

Fundamentados os pilares teóricos dos principais conceitos que envolvem a Formação Docente, a Formação Continuada, e o Professor Reflexivo, passemos agora à

apresentação do Projeto de Residência Pedagógica, tecendo amostra das atividades e dos conhecimentos calcados dentro dele, que dialogam sobremaneira com os conceitos elucidados na última seção.

4.1 O que é o Projeto de Residência Pedagógica?

O Projeto Interdisciplinar de Residência Pedagógica: Saberes Tecidos em Escritas e Leituras é uma iniciativa enviesada no campo da Iniciação à Docência [ou seja, na inserção primeira e instruída de futuros professores na realidade das escolas], cujo contempla o público de estudantes de licenciatura dos cursos de Letras – Língua Portuguesa e Pedagogia, com duração de 18 meses e oferecimento de bolsas para auxiliar os residentes a se manterem no período de desenvolvimento das atividades do projeto.

Figura 1: Logo do Projeto de Residência Pedagógica



Fonte: Acervo do Projeto de Residência Pedagógica

Em (FIGURA 1), observa-se a logo utilizada para representar o projeto em documentos oficiais [como o Projeto Político Pedagógico da Escola-campo], assim como no “Instagram” no qual foram documentadas e divulgadas as atividades realizadas, @prpufpa. Importa dizer que a logo foi pensada, criada e escolhida pelos residentes do projeto, daí evidenciando-se um dos principais objetivos da iniciativa: o incentivo à autonomia dos professores em formação.

No mote dos objetivos do Projeto de Residência Pedagógica, destacam-se:

- I. Incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica;
- II. Contribuir para a valorização do magistério;
- III. Elevar a qualidade da Formação Inicial de professores(as) nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre Educação Superior e Educação Básica;
- IV. Inserir os(as) licenciandos(as) no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V. Incentivar a pesquisa e a feitura de trabalhos acadêmicos no contexto da Residência Pedagógica e da Escola Pública.

4.2 Qual a Metodologia e a Estrutura do Projeto?

Norteadas pela realização dos objetivos supracitados acima, tal qual pelo oferecimento de uma experiência formativa de qualidade aos seus residentes, ao mote do que fora postulado por (NÓVOA, 1992), (BRASIL, 2020), (FREITAS; PACÍFICO, 2020), (ALARCÃO, 2011), mas sobretudo pelas elucubrações de (OLIVEIRA & CAMPOS, 2021, pp. 82 – 83):

[...] a formação profissional docente precisa estar calcada em pilares basilares fortalecidos, isto é, em saberes docentes essenciais: os saberes da ciência de origem, os saberes relativos às regulações da educação e das escolas, tais como os documentos que orientam e prescrevem as estruturas do ensino e os objetivos finais da escolarização básica e, também, os resultados das investigações empíricas das ciências de educação em conexão com a práxis;

A Metodologia que se afigura no projeto é de cunho ativo, pautada na realização de atividades teóricas e práticas no cerne: da observação e intervenção no processo de ensino-aprendizagem, da construção do Ethos Docente de cada um dos residentes, do desenvolvimento de autonomia e de um olhar crítico-reflexivo em relação ao todo educacional e a si mesmos enquanto professores.

Já no respeito à estrutura do projeto, isto é, como ele se organizou em sua atuação, vê-se:

- I. **Membros:** havia a Coordenadora Geral, responsável pela organização e prosseguimento das atividades, assim como o fomento de Atividades de Formação; as Preceptoras, professoras da Escola-campo que estavam em contato direto com os Residentes e ficavam a cargo de orientá-los; os Residentes, graduandos responsáveis por pensar e aplicar intervenções na Escola-campo, tal qual refletir sobre suas especificidades;
- II. **Escola-campo:** as atividades do Projeto foram essencialmente desenvolvidas na E.E.E.F.M. Jarbas Passarinho, localizada no Bairro do Marco, atrás do Bosque Rodrigues Alves;

Figura 2: Fachada da Escola-campo



Fonte: Google Maps

- III. **Atividades:** as atividades realizadas no Projeto estavam divididas em: Encontros na Escola-campo, que envolviam imersões no ambiente escolar, o trabalho de revitalização da Sala de Leitura e as atividades de regência e de contribuição em sala de aula; Formações, on-line ou presenciais, consistindo em discussões quanto às literaturas especializadas consultadas, ou palestras com especialistas, visando, respectivamente, fundamentar a formação teórica

dos residentes e oferecer trocas de experiências com mestres, doutores e professores atuantes na Rede Pública de Ensino;

Figura 3: Tour pela Escola-campo



Fonte: Acervo do Projeto de Residência Pedagógica

Figura 4: Revitalização da Sala de Leitura



Fonte: Acervo do Projeto de Residência Pedagógica

Figura 5: Oficina de Letramento Literário



Fonte: Acervo do Projeto de Residência Pedagógica

- IV. Divulgação: a atividade de divulgação do Projeto consistiu, basicamente, na elaboração e criação de um perfil no “Instagram” [@prpufpa], cujo fora utilizado para documentar e divulgar as atividades desenvolvidas na iniciativa formativa docente, assim como expor suas reverberações, como as apresentações dos residentes em eventos, à comunidade acadêmica, aos alunos da escola e à sociedade em geral.

Figura 6: Perfil do Projeto de Residência Pedagógica no “Instagram”



Fonte: Acervo do Projeto de Residência Pedagógica

5 RESULTADOS

Da experiência de residente no projeto apresentado, diversos conhecimentos de valor inestimável foram galgados, seja pela observação das aulas ministradas pelas Preceptoras, seja pela elaboração das próprias aulas, oficinas e palestras, por parte dos

residentes. Dentro desses conhecimentos alcançados pela mescla da teoria investigativa e da prática crítico-reflexiva, contudo, destacam-se:

- a) A desmistificação da profissão ao olhar dos professores em formação que tiveram contato com o dia a dia da Escola Pública, bem como tiveram acesso a documentos-base [o Projeto Político Pedagógico da Escola-campo é exemplo], passando, a partir daí, a compreender os diversos desafios dos professores e do ensino em geral;
- b) O fundamento de um fazer docente baseado na empatia, no diálogo e na resiliência em sala de aula. Fazendo-os, os residentes, professores ativos e reativos aos inúmeros imbróglis, problemas e questões inerentes às salas de aula;
- c) O entendimento da importância fulcral de Projetos de Iniciação à Docência, como o Projeto de Residência Pedagógica, e da Formação Continuada aos professores das várias áreas de conhecimento, mas especificamente os da área de linguagens;
- d) A compreensão de que a Formação Continuada deve ocorrer com intuito de que o conhecimento desenvolvido na graduação seja constantemente atualizado e ampliado com os conhecimentos que emergem do cotidiano das escolas e, sobretudo, das salas de aula, locais de criação, desafio e mudança do Norte [seu ethos docente] que um educador possa achar irretocável;
- e) Valorização das práticas de leitura e escrita por meio da elaboração de atividades lúdicas, convidativas e instigantes;
- f) O entendimento da importância da criticidade e da reflexão na profissão docente.

6 CONCLUSÃO

A confluência das atividades e dos conceitos relacionados a elas que suscitaram em saberes e no aprimoramento de competências e habilidades docentes durante a participação no Projeto de Residência Pedagógica: Saberes Tecidos em Escritas e Leituras, cuja fora descrita no presente trabalho, permite inferir o projeto como importantíssima ferramenta para a formação de professores sensibilizados, críticos e reflexivos, sobretudo acerca de seus próprios fazeres docentes. Mas mais que isso: observa-se que tal projeto realiza-se como uma

verdadeira porta de entrada, um passo inicial à tão necessária Formação Continuada, que faz dos professores, tão desejosamente, mutáveis, voláteis e aprendentes de maneira contínua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL, BRASÍLIA. Brasília. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de Outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Diário Oficial da União, pp. 103 – 106. 2020.

FREITAS, Sirley Leite; PACÍFICO, Juracy Machado. **Formação continuada**: um estudo colaborativo com professores do Ensino Médio de Rondônia. Interações, Campo Grande, v. 21, n. 1, p. 141 – 153, jan./mar. 2020.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Editora Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Célia Zeri; CAMPOS, Jailma Bulhões. **Ethos profissional docente**: um percurso constitutivo por discursos e saberes. Rev. Int. de Form. de Professores (RIFP), Itapetininga, pp. 81 – 103. 2021.

O TRÁGICO NIETZSCHIANO E A SIMBOLOGIA DAS CORES EM LAVOURA ARCAICA, DE RADUAN NASSAR

Ádria Araújo Costa Godinho⁶

Alice Lisboa Maciel⁷

Resumo: O presente artigo pretende compreender os elementos da tragédia e do trágico expressos tanto nos aspectos composicionais (plano da forma), quanto nos temáticos (plano de conteúdo) da obra *Lavoura Arcaica*, de Raduan Nassar, lançada em 1975. Para tanto, com base na percepção da corrente de crítica literária da chamada Escola de Constança, em especial a Teoria da Recepção, recorreu-se aos estudos da fortuna crítica desses componentes, como a filosofia do Trágico, de Friedrich Nietzsche (1998), as análises feitas por Reichmann (2007), Fernandes (2009) e Ferreira (2009) acerca dessa carga do gênero trágico, além de discutir a simbologia cromática postulada por Kandinsky (1996). Por meio da análise, buscou-se contribuir com reflexões acerca da produção, recepção e comunicação entre a obra e o leitor, considerando todas as suas complexidades. Ao identificar as facetas da tragédia e do trágico, assim como a cromatologia simbólica presentes na obra, foi possível visualizar como esses aspectos são utilizados para criar um impacto emocional no leitor, fazendo com que este se envolva com a história e se sinta profundamente afetado pelos acontecimentos narrados. Dessa forma, pôde-se perceber como tais características contribuem para a construção do enredo e para a forma como essa história é recebida pelo leitor.

Palavras-chave: Raduan Nassar. *Lavoura Arcaica*. Filosofia do Trágico. Simbologia cromática. Recepção crítica.

Abstract: This article intends to understand the elements of tragedy and tragic expressed both in the compositional aspects (form plan) and in the thematic aspects (content plan) of the work *Lavoura Arcaica*, by Raduan Nassar, released in 1975. For this purpose, based on the perception of the current of literary criticism of the so-called School of Constance, in particular the Theory of Reception, it was resorted to studies of the critical fortune of these components, such as the philosophy of the Tragic, by Friedrich Nietzsche (1998), the analyzes made by Reichmann (2007), Fernandes (2009) and Ferreira (2009) about this load of the tragic genre, in addition to discussing the chromatic symbology postulated by Kandinsky (1996). Through analysis, it was sought to contribute with reflections on the production, reception and communication between the work and the reader, considering all its complexities. By identifying the facets of tragedy and the tragic, as well as the symbolic chromatology present in the work, it was possible to visualize how these aspects are used to create an emotional impact on the reader, making him get involved with the story and feel deeply affected by the narrated events. In this way, it was possible to perceive how such characteristics contribute to the construction of the plot and to the way in which this story is received by the reader.

Keywords: Raduan Nassar. *Lavoura Arcaica*. Philosophy of the Tragic. Chromatic symbology. Critical reception.

⁶ Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: adria.godinho@aluno.uepa.br . Artigo produzido sob a orientação do Prof. Dr. Raphael Bessa Ferreira (UEPA).

⁷ Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: alice.maciel@aluno.uepa.br . Artigo produzido sob a orientação do Prof. Dr. Raphael Bessa Ferreira (UEPA).

1 INTRODUÇÃO

O romance *Lavoura Arcaica*, do autor brasileiro Raduan Nassar, foi publicado em 1975 e chamou atenção pelo seu caráter profundo nos temas universais do homem. Para compor esse universo literário, o escritor lança mão de personagens arquetípicos, tecendo críticas aos costumes da época e abordando grandes tabus da sociedade, como o incesto, a anarquia e o onanismo. Ademais, a obra é constituída como um verdadeiro mosaico de alusões existenciais e bíblicas que tentam se comunicar a partir de referências metafóricas, ligando o humano com a (des)sacralização, e fazendo com que o leitor tenha uma experiência vívida da linguagem como criação poética.

Lavoura Arcaica dialoga com a parábola do filho pródigo para narrar a história dos conflitos da família de André, que é o protagonista da trama e relata os acontecimentos por meio das suas digressões e memórias, de forma onisciente. No desenrolar da narrativa, toma-se conhecimento que André fugiu de casa pelos constantes confrontos com seu pai, Iohána, e com sua irmã mais nova, Ana, por quem era apaixonado. Após o retorno do filho pródigo ao lar, o patriarca realiza uma festa, mas fica sabendo da paixão existente entre seus filhos e, inebriado pela cólera, tira a vida de Ana na celebração.

Nesse sentido, o fim da obra é marcado por uma alegoria, configurando, junto a outros elementos, a essência do trágico. Desse modo, há uma formação de linhagem dramática com tons da tragédia, do poético e do bíblico que são aprofundados na psique humana e transferidos para a escrita nassariana. Sob essa perspectiva, o autor atinge a universalidade ao trabalhar com temas atemporais, por meio de um microcosmo familiar.

A partir dos embates presentes na narrativa, por sua linguagem poética e suas reflexões profundas sobre questões universais, viu-se, então, uma fonte de investigações interpretativas que enriquecem a recepção da obra. Nesse viés, optou-se pela escolha do método da pesquisa proposto pela Teoria da Recepção, de Hans Robert Jauss, já que o objetivo desta corrente de análise estética do texto ficcional compreende um processo de interpretação literária de suma relevância ao papel do leitor, enfatizando a importância crucial deste na construção dos significados do texto.

Dessa maneira, buscou-se estabelecer a relação entre os aspectos da tragicidade, formulada por Nietzsche, tendo em consideração o levantamento bibliográfico referente a esse item, além da ligação da teoria das cores, de Kandinsky, com os elementos no plano da forma e do conteúdo do livro nassariano.

Diante disso, para facilitar a leitura, este artigo foi dividido em quatro seções. A primeira parte apresenta a filosofia do trágico nietzschiano, somada às ponderações de pesquisadores que estudaram o romance em questão e suas nuances. O segundo momento da pesquisa aborda as percepções metodológicas de interpretação crítica da Teoria da Recepção desenvolvida por Hans Robert Jauss. Na terceira seção há a realização da análise do livro a partir da comparação e correlação com as noções do trágico/tragédia e da simbologia das cores identificadas na obra. Por fim, nas considerações finais, retoma-se as posições e observações delineadas ao longo da pesquisa, para angariar a reflexão e contribuir com os estudos acerca do trágico e da simbologia cromática em *Lavoura Arcaica*.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Friedrich Nietzsche, filósofo alemão do século XIX, é considerado um dos representantes da chamada *filosofia do trágico*. Essa reflexão moderna, iniciada por Winckelmann durante a segunda metade do século XVIII, na Alemanha, faz parte de um movimento de valorização e retomada da arte grega pelos alemães. Segundo Benvenho (2008, p. 23), o ideal de arte investigado por Winckelmann, nas artes gregas, considerou a existência do apolíneo, mas não levou em conta o impulso dionisíaco, visto que o intuito era o retorno a “uma nobre simplicidade e uma calma grandeza” (BENVENHO, 2008, p. 23).

Em oposição a Winckelmann, Goethe e a outros pensadores de sua época, Nietzsche acrescenta, em *O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo* (1998), o impulso dionisíaco ao lado do apolíneo, e passa a reconhecer, nos deuses Apolo e Dionísio, a expressão de como o povo grego via a arte. Todavia, como aponta Machado (2006, p. 103), o diferencial do pensamento de Nietzsche está em compreender a tragédia sob uma visão metafísica que, partindo da dualidade entre apolíneo e dionisíaco, torna-se uma afirmação da existência.

Por apresentar esse pensamento sobre o trágico, o filósofo alemão se diferenciou dos seus antecessores e pôde imprimir, a essa discussão, uma originalidade. Para ele, os impulsos artísticos, materializados em Apolo e Dionísio, simbolizam as próprias forças estéticas que regem o mundo. Esse mundo (Uno-primordial), conforme assinala Benvenuto (2008, p. 26), é “marcado por dor e contradição, um sofrimento originário que busca ser aliviado através do devir, um processo contínuo de criação e destruição de formas”. Nessa esteira, caminham as forças apolínea e dionisíaca: pela criação de imagens, a aparência representada por Apolo, e pela negação a essas imagens, individualidades, de modo que o movimento cíclico (devir) não se interrompa.

Em virtude disso, Nietzsche é tido como uma das representatividades da chamada *filosofia do trágico*, cuja “originalidade dessa reflexão [...] se encontra justamente no fato de o trágico aparecer como uma categoria capaz de apresentar a situação do homem no mundo, a essência da condição humana [...]” (MACHADO, 2006, p. 19). O diferencial está no fluxo estético de construção e destruição de formas, como uma arte em favor da vida, na qual a existência horrenda é justificada pelo apolíneo e pelas manifestações individuais que conduzem o ser humano a afirmar o seu destino e a aceitar, com alegria, o sofrimento, sendo esses elementos configuradores do *herói trágico*.

Esses opostos complementares, representados na narrativa de Nassar por André, Ana e Iohána, aparecem com evidência na festa de regresso de André à sua casa. Nessa festividade, há uma forte menção à embriaguez, à dança e ao estado onírico-subjetivo que acomete os seus participantes, assim como ocorria nos rituais em honra ao deus Dionísio (Baco na mitologia romana). Além disso, no desfecho da trama, esses espíritos retornam vigorosamente quando o patriarca, ao descobrir a relação incestuosa entre os filhos, “[...] se rende ao êxtase dionisíaco [...]” (FERNANDES, 2009, p. 50) e mata a própria filha, deixando cair por terra a estabilidade familiar que ele mesmo pregava.

A referência ao gestual e ao caráter inebriante do vinho é tecida, ainda, pela fortuna crítica de *Lavoura*, em especial por Reichmann em *Relendo Lavoura Arcaica* (2007). Na obra, a autora associa a dança de Ana e a embriaguez de André à exteriorização do espírito dionisíaco e, por consequência, a uma ação de resistência aos frequentes sermões de Iohána, o genitor.

Dessa forma, explica-se a fala que não é dada à Ana ao longo do romance, justamente por ser a ela “[...] concedida a volúpia de movimentos da dança, o frêmito que faz com que a fala lhe seja, em última análise, completamente desnecessária” (REICHMANN, 2007, p. 32). Da mesma maneira comporta-se o estado da embriaguez, de modo a ser “no vinho o elixir ideal” (REICHMANN, 2007, p. 35) para os delírios de André.

No que tange aos apontamentos sobre o término da narrativa, Ferreira, com *O trágico, o ditirambo e a embriaguez dionisíaca em Lavoura Arcaica, de Raduan Nassar* (2009), e Arnoult, com *Aspectos trágicos de Lavoura Arcaica* (2019), elucidam o incesto entre André e Ana como o *motif* da desagregação da família. Para Arnoult (2019, p. 130), essa relação proibida, depois de descoberta por Iohána, é o que o faz sucumbir à armadilha de seus próprios preceitos, que são, muitas vezes, permeados por certa ambiguidade. Por esse motivo, o patriarca mata a filha e acaba sendo “[...] ‘pego na palavra’, uma palavra que se volta contra ele, trazendo-lhe a amarga experiência do sentido que ele se obstinava em não reconhecer [...]” (VERNANT, 2011, p. 74-75 *apud* ARNOULT, 2019, p. 130). Ferreira (2009), semelhantemente a Arnoult, expõe a relação despudorada entre os irmãos como a força geradora do trágico, rememorando a “cólera divina” (NASSAR, 2005, p. 191) pela qual Iohána é possuído, em paralelo ao que ocorre nas tragédias gregas.

Outrossim, vale destacar, também, nos capítulos do romance, uma forte menção às cores, que tendem ora a tons claros ora a tons mais escuros. Para sustentar esse aspecto cromático, faz-se cabível citar Wassily Kandinsky, artista plástico e precursor do movimento vanguardista do século XX conhecido como Abstracionismo. Kandinsky, assim como vários autores de sua época, foi responsável por ressaltar, nas pinturas, esse lirismo, essa transmissão de emoções que as cores e as formas podem transmitir.

Tal aproximação é especialmente ilustrada em *Do espiritual na arte* (1996), obra na qual Wassily utiliza a metáfora da iguaria e da pedra de gelo para exemplificar os efeitos sinestésicos que as cores podem proporcionar ao espectador:

Do ponto de vista estritamente físico, o olho sente a cor. Experimenta suas propriedades, é fascinado por sua beleza. A alegria penetra na alma do espectador, que a saboreia como um *gourmet*, uma iguaria. O olho recebe uma excitação semelhante à ação que tem sobre o

paladar uma comida picante. Mas também pode ser acalmado ou refrescado como um dedo quando toca uma pedra de gelo [...] (KANDINSKY, 1996, p. 65, itálico do autor).

Com Kandinsky, as cores assumem “personalidades” distintas a depender dos tons aos quais são expostas. Por isso, cada tonalidade expressa uma simbologia específica e acaba causando, também, uma sensação singular. É assim que o artista compartilha da ideia de “liberdade” da arte abstrata, ao legar a interpretação das pinturas à subjetividade/visão de mundo do espectador.

Diante das ponderações de Nietzsche (1998), naquilo que tange à *filosofia do trágico*, bem como com os apontamentos da fortuna crítica de Nassar e com a relação entre cor e sentido proposta por Kandinsky (1996), pode-se estabelecer um diálogo entre o plano composicional e conteudístico de *Lavoura Arcaica* e os elementos tipificadores da tragédia e do trágico já referidos desde a antiguidade clássica.

3 METODOLOGIA

As abordagens usadas para interpretar obras literárias do final do século XIX, e das primeiras décadas do século XX, destacavam a intenção do autor, situando a obra em seu contexto original e valorizando sua linguagem literária autossuficiente, deixando de lado os aspectos histórico-sociais. Outros enfoques, como as interpretações marxistas, buscavam demonstrar a relação entre a literatura e sua representação da realidade social.

Desse modo, o historicismo, juntamente com essas tendências, negligenciou a importância do sujeito na interpretação da obra literária. Entretanto, o leitor é considerado fundamental para a formação das tradições da literatura, pois é somente por meio de suas experiências e da sua bagagem de conhecimentos que a mensagem dos textos pode ser interpretada. Diante disso, Jauss propôs uma teoria que valorizasse o "processo dinâmico de produção e recepção do autor, obra e público" (JAUSS, 1994, p. 13-14), libertando os estudos literários de abordagens metodológicas ultrapassadas e pouco eficientes.

Para Jauss (1994), ao se limitar a um cânone ou a uma descrição cronológica da vida e obra de determinados autores, a história da literatura não é capaz de capturar a verdadeira

natureza histórica das obras literárias. Isso ocorre porque a qualidade e categoria de uma obra não são determinadas unicamente pelas circunstâncias históricas ou biográficas que a cercam, nem pela posição que ocupa em relação ao desenvolvimento de seu gênero. De fato, tais aspectos são secundários em relação aos critérios de recepção, ao impacto causado pela obra e à sua relevância para as gerações futuras.

Jauss (1997, *apud* GOMES, 2009, p. 43), em seu ensaio *A Estética da Recepção: colocações gerais*, faz uso da hermenêutica de Hans-Georg Gadamer para explorar a experiência estética. Ele argumenta que em relação às funções vitais da arte, historicamente, a ênfase tem sido colocada no aspecto produtivo (*poiesis*) da criação artística, enquanto o lado receptivo (*aisthesis*) e comunicativo (*katharsis*) têm sido negligenciados. Desse modo, o autor define *poiesis* como o prazer vivenciado pelo leitor ao se sentir como coautor da obra literária; *aisthesis* como o prazer estético decorrente da percepção da realidade de uma nova maneira, proporcionada pelo conhecimento adquirido por meio da criação literária; e *katharsis* como o prazer resultante da recepção da obra, que pode levar à libertação e mudança das crenças do leitor, inspirando-o a adotar novas perspectivas e comportamentos no mundo.

Em vista disso, a hermenêutica literária tem a dupla tarefa de explicar como um texto produz efeitos e significados para os leitores contemporâneos, assim como reconstruir como ele foi recebido e interpretado ao longo da história por leitores de diferentes épocas. Para fazer uma avaliação estética adequada, é necessário comparar os efeitos atuais da obra com o seu desenvolvimento histórico e experimental, levando em consideração tanto a sua recepção quanto a influência que teve em diversos tempos. Com base nessas duas instâncias de efeito e recepção, é possível formar um juízo estético (JAUSS, 1979).

Nesse sentido, o estudioso destaca a importância de distinguir entre o efeito que é condicionado pelo texto em si e a recepção que é influenciada pelo leitor, os quais atuam simultaneamente na construção do sentido como um "horizonte duplo" (o interno ao literário, relacionado à obra, e o "mundivivencial" relacionado ao leitor inserido no contexto social). Isso se faz necessário para compreender como a experiência e as expectativas se relacionam e entender como se ocasiona a criação de novo significado.

Dessa maneira, a Estética da Recepção, que representa um cruzamento entre a poética e a hermenêutica, enfatiza o valor da relação entre o texto e o leitor ao dar prioridade à interpretação que o receptor faz da obra. Isso significa que ela rompe com as teorias anteriores que consideravam a literatura como algo autossuficiente, priorizando a imanência do texto em si. É nessa perspectiva, somada às interpretações da fortuna crítica selecionadas, que se procurou analisar os aspectos do trágico e da tragédia, além da simbologia cromática, presentes na obra *Lavoura Arcaica*.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Com base na *filosofia do trágico*, esta seria o pano de fundo da tragédia grega, tão estudada por Nietzsche, e que acaba por explorar fatos mais complexos do campo individual - mas que ao mesmo tempo se tornam atemporais - e do *destino*, sendo este sempre inescapável e, por isso, causador de angústias nos personagens, os quais se opõe aos valores apolíneos (racionais) que tanto são exaltados na cultura ocidental. Tal concepção pode ser vista na comparação de dois momentos da conduta do pai de André em *Lavoura Arcaica*:

(1) [...] eram esses os nossos lugares à mesa na hora das refeições, ou na hora dos sermões: o pai à cabeceira; à sua direita, por ordem de idade, vinha primeiro Pedro, seguido de Rosa, Zuleika e Huda; à sua esquerda vinha a mãe, em seguida eu, Ana e Lula, o caçula. (NASSAR, 2016, p. 158)

(2) A testa nobre de meu pai, ele próprio ainda úmido de vinho, brilhou um instante à luz morna do sol enquanto o rosto inteiro se cobriu de um branco súbito e tenebroso, e a partir daí todas as rédeas cederam, desencadeando-se o raio numa velocidade fatal: o alfanje estava ao alcance de sua mão, e, fendendo o grupo com a rajada de sua ira, meu pai atingiu com um só golpe a dançarina oriental (que vermelho mais pressuposto, que silêncio mais cavo, que frieza mais torpe nos meus olhos!) [...] Mas era o próprio patriarca, ferido nos seus preceitos, que fora possuído de cólera divina (pobre pai!), era o guia, era a tábua solene, era a lei que se incendiava. (NASSAR, 2005, p. 191).

No primeiro trecho, Iohána rodeia os filhos com discursos morais e sermões, que muito representam dessa visão tradicionalista pelo comportamento e disposição dos lugares

dos membros familiares à mesa. Sob essa perspectiva, o patriarca, por meio de suas palavras e ensinamentos metafóricos, tenta mostrar o caminho do (auto)controle, do posicionar-se contra as paixões, desejos e excessos da vida. Tal atitude resume a alegoria do ser apolíneo, que está relacionado com o aspecto mais racional, lógico e moral.

Já diante do segundo fragmento, nota-se o desencadeamento da face mais obscura do personagem. Dessa forma, Iohána é quem mais se assemelha com o conceito de *herói trágico* discutido por Nietzsche (1998), haja vista que possui uma “aparência” apolínea (como percebido no primeiro trecho), porém, seu espírito dionisíaco é revelado ao final da trama, ao deixar-se sucumbir pela ira e loucura depois de descobrir a relação incestuosa de André e Ana, a ponto de ser o responsável pela morte da própria filha. Além disso, não se sabe o que se passa verdadeiramente nos pensamentos do patriarca, diferentemente de André, visto que a história é contada por este. Portanto, há uma quebra de expectativa e surpresa quando ocorre a passagem do estado apolíneo para o dionisíaco de Iohána, ou seja, quando surge o lado irracional de quem justamente censurava tal comportamento.

Para Nietzsche (1998), é por meio da *arte trágica* que se vincula o ser humano com a essência vital da existência, pois é essa arte que carrega consigo o espelho da realidade, as verdades humanas profundas. Desse modo, os espetáculos das tragédias gregas se aproximam das implicações da Estética da Recepção ao permitirem a intervenção da população na apresentação teatral, uma vez que os espectadores participavam da peça. Nesse sentido, não havia distanciamento entre a obra e público, o que se acerca do pensamento principal do diálogo entre produção e recepção dessa vertente teórica-artística.

Consoante às implicações da Teoria da Recepção, o significado que cada leitor irá imprimir/interpretar, mediante as suas experiências e conhecimentos, formará um efeito particular em si, mas que, de modo geral é semelhante ao próprio objetivo das peças da tragédia grega, pode causar a *katharsis*. É nesse contexto que há a possibilidade de a criação estética e poética da obra movimentar o mais íntimo do homem e provocar novos sentidos e ações sobre o mundo/vida.

Já o cromatismo abordado por Kandinsky (1996), em consonância com o espírito dionisíaco elucidado por Nietzsche (1998), pode ser analisado nos seguintes trechos de *Lavoura*:

(1) [...] e eu podia acompanhar assim recolhido junto a um tronco mais distante os preparativos agitados para a dança, os movimentos irrequietos daquele bando de moços e moças [...] e logo meu velho tio, velho imigrante, mas pastor na sua infância, puxou do bolso a flauta, [...] suas bochechas se inflando como as bochechas de uma criança, e elas inflavam tanto, tanto, e *ele sanguíneo dava a impressão de que faria jorrar pelas orelhas, feito torneiras, todo o seu vinho*, e ao som da flauta [...] (NASSAR, 2005, p. 189, grifos nossos).

(2) [...] a testa nobre de meu pai, *ele próprio ainda úmido de vinho*, brilhou um instante à luz morna do sol enquanto o rosto inteiro se cobriu de um branco súbito e tenebroso, e a partir daí todas as rédeas cederam, desencadeando-se o raio numa velocidade fatal: o alfange estava ao alcance de sua mão, e, fendendo o grupo com a rajada de sua ira, meu pai atingiu com um só golpe a dançarina oriental (*que vermelho mais pressuposto, que silêncio mais cavo, que frieza mais torpe nos meus olhos!*) [...] (NASSAR, 2005, p. 190-191, grifos nossos).

Os dois excertos, que fazem referência, respectivamente, à festa de regresso de André e ao descobrimento do incesto, são inundados pela cor vermelha. No entanto, essa coloração, assim como os seus elementos representativos (o vinho e o sangue), não recebe nem transmite a mesma simbologia nos fragmentos.

No primeiro trecho, pode-se notar uma alusão próxima à “força, impetuosidade, energia, [...], alegria, triunfo [...]” (KANDINSKY, 1996, p. 97) do vermelho, comungando com o que seria, segundo Nietzsche (1998, p. 55) “o êxtase do estado dionisíaco”. Nesse sentido, a primeira menção constrói, com o vinho e o sanguíneo, uma atmosfera positiva, festiva e vigorosa, já assinalada por Kandinsky (1996), em relação ao tom avermelhado, e por Nietzsche (1998), ao tratar dos rituais a Dionísio.

Na segunda passagem, porém, esse mesmo elemento (sangue) alude ao vermelho que produz uma “impressão [...] penosa, até dolorosa” (KANDINSKY, 1996, p. 67), e corrobora com a ideia de que “[...] em toda parte onde o dionisíaco penetrou, o apolíneo foi suspenso [...]” (NIETZSCHE, 1998, p. 41). Em outras palavras, significa que a tonalidade avermelhada, antes ilustrativa de excitação e euforia, agora conduz o leitor ao fim trágico do romance.

Nisso, também, o vinho tem papel decisivo, pois não banha mais uma festividade, mas é o fio condutor para a desintegração da família e para a morte de Ana.

Já as tonalidades mais claras, em especial o azul e o violeta, aparecem com veemência na seguinte passagem do romance nassariano:

Os olhos no teto, a nudez dentro do quarto; [...] azul ou violáceo, o quarto é inviolável; o quarto é individual, é mundo, quarto catedral, onde, nos intervalos da angústia, se colhe, de um áspero caule, na palma da mão, a rosa branca do desespero, pois entre os objetos que o quarto consagra estão primeiro os objetos do corpo [...] (NASSAR, 2005, p. 9, grifos nossos).

Nesse fragmento, que marca a abertura da narrativa de Nassar, são expostos os dois mundos já assinalados por Nietzsche (1998): o dionisíaco, marcado pela sexualidade; e o apolíneo, entrevisto na leveza das cores e na subjetividade de André. A cor azul, especialmente descrita por Kandinsky (1996, p. 92), é a que “[...] atrai o homem para o infinito, desperta nele [...] uma sede de sobrenatural [...]”. Isso se faz perceptível na intimidade do personagem e no modo como seu quarto é caracterizado: não se trata de um espaço qualquer, mas de um “santuário” onde a adoração ao corpo promove a conexão entre o protagonista e a sua liberdade. No recinto, a nudez, tipicamente profana, aproxima-se do divino, pois se torna um objeto “imaculado”, digno de contemplação.

O violeta, apesar de remeter ao apolíneo com a sua claridade, pode associar-se também a “um vermelho arrefecido [...] doentio, apagado [...], [...] triste” (KANDINSKY, 1996, p. 99). No excerto, essa tonalidade sinaliza um sentimento de angústia que convive com o regozijo do onanismo, e é também um alerta para a chegada de Pedro ao quarto de pensão. Por isso, a ambiência criada pelo violáceo não remete somente ao prazer de André, mas deixa subentendida a clausura e a opressão do seio familiar, materializadas no irmão, e das quais o protagonista procura, constantemente, libertar-se.

Além disso, é possível destacar a associação do plano cromático da capa avermelhada da obra, que aparece já em sua terceira edição, com o seu conteúdo. Desse modo, o vermelho é frequentemente associado a emoções fortes, tais como paixão, amor, raiva e energia. Na capa do livro, o vermelho intenso pode ser interpretado como uma representação visual da intensidade emocional do enredo e dos personagens.

Dessa forma, a escolha da cor avermelhada como predominante na capa é vista como uma referência à relação conflituosa entre os personagens da história, bem como aos temas complexos explorados pelo autor, como família, tradição e sexualidade. Com isso, o tom avermelhado da capa de *Lavoura Arcaica* é considerado uma aplicação prática da teoria das cores de Kandinsky, na qual a escolha dessa cor foi feita para transmitir significados e emoções específicas ao leitor.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, analisou-se a obra *Lavoura Arcaica*, de Raduan Nassar, com o objetivo de compreender os elementos da tragédia e do trágico presentes tanto nos aspectos composicionais quanto temáticos. Utilizando a Teoria da Recepção, assim como as análises feitas por diferentes críticos literários, foi possível identificar como esses componentes são utilizados para criar um impacto emocional no leitor. Ao fazê-lo, constatou-se como tais características colaboram para a construção do enredo e para a forma como essa história é recebida pelo leitor.

Um dos principais aportes deste estudo foi a identificação dos traços da tragédia e da *filosofia do trágico* presentes na obra, relacionando-os com a interpretação da simbologia cromática. Diante disso, pôde-se visualizar como esses aspectos foram usados para criar um retrato profundo e complexo de uma família em conflito, suscitando emoções intensas no leitor. Dessa forma, entende-se que o livro nassariano em questão é uma verdadeira obra-prima da literatura contemporânea, que merece ser estudada e apreciada por todos aqueles interessados em apreender as suas particularidades.

Além disso, esta pesquisa também contribuiu para a reflexão acerca da produção, recepção e comunicação entre a obra e o leitor. Ao analisar a forma como a tragédia e o trágico são utilizados na obra, pode-se perceber melhor como esses elementos afetam a percepção do leitor em relação à história narrada. Desse modo, pôde-se refletir sobre a importância da recepção ativa do leitor na construção de significados e sentidos que transcendem o texto literário em si.

Em vista do exposto, tal estudo evidenciou a relevância da crítica literária para a compreensão de obras literárias. As informações recolhidas na fortuna crítica, em conjunto com a Teoria da Recepção, mostraram os elementos do trágico presentes na obra de Nassar, auxiliando na tradução simbólica das cores em determinadas partes do livro, o que ajudou no entendimento dos métodos utilizados pelo autor para evocar emoções no leitor. Portanto, espera-se que esta pesquisa possa motivar novas considerações sobre a complexidade da literatura contemporânea e a participação ativa do leitor na recepção da obra.

REFERÊNCIAS

ARNOULT, Thiago. Aspectos trágicos de *Lavoura Arcaica*. **Opinões** - Revista dos Alunos de Literatura Brasileira, n. 14, p. 121-137, 2019.

BENVENHO, Célia Machado. O Trágico como afirmação da vida. **Revista Trágica: estudos sobre Nietzsche**, v. 1, n. 2, p. 18-36, 2008.

FERNANDES, Evelyn Amado. **Lavoura Arcaica: entre o dionísíaco e o apolíneo**. Orientadora: Leny da Silva Gomes. 2009. 86 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro Universitário Ritter dos Reis, Faculdade de Letras, Porto Alegre, 2009.

FERREIRA, Raphael Bessa. O trágico, o ditirambo e a embriaguez dionísíaca em *Lavoura Arcaica* de Raduan Nassar. **CES Revista**, v. 23, n.1, p. 167-174, 2009.

GOMES, Mariana Andrade. Experiência estética e estética da recepção. *Cadernos do IL. Porto Alegre*, n. 39, p. 37-45, 2009.

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

JAUSS, Hans Robert. **Para uma estética da recepção**. Tradução de Maria Teresa Ribeiro e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1979.

KANDINSKY, Wassily. **Do espiritual na arte e na pintura em particular**. Trad. Álvaro Cabral, Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MACHADO, Roberto. **O nascimento do trágico: de Schiller a Nietzsche**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

NASSAR, Raduan. **Lavoura Arcaica**. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

NASSAR, Raduan. **Obra Completa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

NIETZSCHE, Friedrich. **O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

REICHMANN, Brunilda T. **Relendo Lavoura Arcaica**. Curitiba: Eunice de Oliveira, 2007.

ENTRELINHAS ENTRE *LAVOURA ARCAICA*, DE RADUAN NASSAR, E *ANTÍGONA*, DE SÓFOCLES: O TRÁGICO, O SAGRADO E O FEMININO COMO CARACTERÍSTICAS MARCANTES DAS OBRAS

Estefany Sodré da Costa⁸

Resumo: O presente artigo é resultado de pesquisas na área de estudos literários. Na primeira parte da pesquisa, foram analisadas as obras *Lavoura Arcaica* e *Antígona*, e após um período de reflexão houve um ímpeto de desenvolver as semelhanças entre os textos analisados. Em *Lavoura arcaica*, do escritor Raduan Nassar, narra a história de André, que abandona a família para morar em uma pequena cidade, fugindo do patriarcado, do incesto e do meio rural em busca de libertar-se das amarras sociais, ideológicas e religiosas as quais estava condicionado, já em *Antígona*, de Sófocles, a envolvente história da protagonista, filha de Édipo, rei de Tebas, relata a incessante busca de Antígona pela justiça e o sepultamento justo ao seu irmão Polinice. O irmão de Antígona, que ao tentar disputar o trono de Tebas, foi morto por Creonte, quando este apossou-se do trono, sepultando apenas Etéocles, enquanto Polinice padecera sem um enterro e as devidas honrarias fúnebres. Entre outros resultados obtidos ao longo do artigo, há a constatação de um diálogo de semelhanças entre as obras, a tragédia sofocliana tem em comum com *lavoura* não só traços estéticos, mas temáticas agregantes dessas grandes narrativas.

Palavras-chave: *Lavoura Arcaica*. *Antígona*. Tragédia familiar. Sagrado. Feminino.

Abstract: This article is the result of research in the area of literary studies. In the first part of the research, the works *Lavoura Arcaica* and *Antigone* were analyzed, and after a period of reflection there was an impetus to develop the similarities between the texts analyzed. In *Lavoura Arcaica*, by the writer Raduan Nassar, tells the story of André, who leaves his family to live in a small town, fleeing patriarchy, incest and the rural environment in search of freeing himself from the social, ideological and religious ties to which he was conditioned, already in *Antigone*, by Sophocles, the engaging story of the protagonist, daughter of Oedipus, king of Thebes, tells the incessant search of Antigone for justice and the fair burial to his brother Polynices. Antigone's brother, who tried to dispute the throne of Thebes, was killed by Creon, when he took possession of the throne, burying only Aetocles, while Polynices suffered without a burial and the proper funeral honors. Among other results obtained throughout the article, there is the finding of a dialog of similarities between the works, the Sophoclean tragedy has in common with *lavoura* not only aesthetic traits, but aggregating themes of these great narratives.

Keywords: *Archaic Plough*. *Antigone*. *Family tragedy*. *Sacred*. *Feminine*.

⁸ Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: estefany.sdcosta@aluno.uepa.br . Artigo produzido sob a orientação do Prof. Dr. Raphael Bessa Ferreira (UEPA).

1 INTRODUÇÃO

Lavoura arcaica, do escritor Raduan Nassar, narra a história de André, que abandona a família para morar em uma pequena cidade, fugindo do patriarcado, do incesto e do meio rural em busca de libertar-se das amarras sociais, ideológicas e religiosas as quais estava condicionado.

No início da narrativa há a presença do vinho, da libertinagem e do delírio de André, seguida da chegada Pedro para resgatar o irmão, visto como o filho pródigo da história. Entre seus curtos capítulos, *Lavoura Arcaica* mescla à ação as lembranças afetivas de André, que, ao retornar para a casa, se vê em uma ofensiva com seu passado. Sua fuga, motivada pelo amor que sentia por Ana, sua irmã, ainda o persegue e seu desejo por libertar-se das convenções sociais e religiosas aumenta conforme essa realidade se concretiza, sendo seu sofrimento evidente por toda a história.

Durante a última dança de Ana, no clímax do romance, a ponte entre o dionisíaco e a sensualidade se mostra fortemente marcada e um aflorar de pensamentos e emoções materializa-se com a morte da personagem. Seja o trágico Aristotélico ou Nietzscheano, há ali uma ruptura entre o leitor e o texto, já que os olhos do leitor correm pelas últimas linhas enquanto se depara com a tragédia na sua totalidade, já que esta é composta de perdas irreparáveis, sem substituição.

Em *Antígona*, de Sófocles, a envolvente história da protagonista, filha de Édipo, rei de Tebas, relata a incessante busca de Antígona pela justiça e por um sepultamento justo ao seu irmão Polinice. O irmão de Antígona, que ao tentar disputar o trono de Tebas, foi morto por Creonte, quando este apossou-se do trono, sepultando apenas Etéocles, enquanto Polinice padecera sem um enterro e as devidas honrarias fúnebres.

A excêntrica personalidade de Antígona e sua sede por licitude configura-a como não só uma heroína de valores, que com a tragédia familiar não se detém pela busca de justiça e um meio social mais equânime.

Desse modo, o presente artigo irá trabalhar o trágico analisando duas obras, com perspectivas e datas de publicações diferentes, mas que se cruzam em alguns pontos, como

o contexto familiar envolvido nas obras, o sagrado e o poder feminino expresso em ambas as narrativas.

2 O TRÁGICO É RESSALTADO EM UM CONTEXTO FAMILIAR DAS OBRAS

Há expressa entre as duas obras uma presença marcante do trágico condicionado a um contexto familiar, como uma espécie de herança no caso de *Lavoura*, e um legado no caso de *Antígona*, que é compreendido ao longo dos capítulos.

Por certo, nas primeiras páginas do romance, já é presente a questão do trágico como aspecto da obra, anunciado por questões familiares envolventes entre André, Ana e o pai: “Quanto mais estruturada, mais violento o baque, a força e a alegria de uma família, assim pode desaparecer em um único golpe” (NASSAR, 1989 p.8). Sendo esse o mesmo fecho dramático da trama de *Lavoura Arcaica*, materializada com a morte de Ana, amada irmã de André, como ocorre também em *Antígona*, com a morte de Polinice.

Após herdado o trono e tendo restado o corpo de Polinice, Creonte, que sepultou apenas Etéocles, deixa o corpo do irmão de Antígona à putrefação, ordenando à morte quaisquer que tentem enterrá-lo. Não obstante, Antígona rouba o corpo do irmão e o tenta sepultar em um despejo dos guardas, mas é presa e conduzida ao rei.

Mesmo relutante e em debate com Creonte, Antígona não consegue ter sua liberdade de volta e é conduzida a uma tumba, onde deve padecer até a morte. Quando o rei se arrepende da sua decisão já era tarde e Antígona havia se enforcado na tumba, Hemón mata-se ao descobrir, e Eurídice enfia um punhal em seu abdômen após a perda do filho.

Mediante à realidade escancarada aos olhos de Creonte, que com seu filho Hemón morto, deparou-se com o infortúnio da tragédia, viu-se espraguejando a sorte, “Ó sorte desgraçada! Meu pobre filho! Jovem, sucumbiste por uma morte tão triste... perdeste a vida não por tua culpa, mas pela minha!” (SÓFOCLES, 2005 p. 76). Creonte, ao deparar-se com a morte do filho, carrega consigo um arrependimento profundo e é acometido pelo sentimento da perda, atrelado a culpa de ter mandado Antígona à tumba. Paralelo a isso, o pai de André sofre após assassinar Ana, sua filha, deparando-se com a miséria instalada

na sua família:

O alfanje estava ao alcance de sua mão, e, fendendo o grupo com a rajada de sua ira, meu pai atingiu com um só golpe a dançarina oriental (que vermelho mais pressuposto, que silêncio mais cavo, que frieza mais torpe nos meus olhos!), não teria a mesma gravidade se uma ovelha se inflamasse, ou se outro membro qualquer do rebanho caísse exasperado, mas o próprio patriarca, ferindo seus preceitos, que fora possuído de cólera divina, (pobre pai!), era o guia, era a tábua solene, era a lei que se incendiava - essa matéria fibrosa, palpável, tão concreta, não era descarnada como eu pensava, tinha substância, corria nela vinho tinto, era sanguínea, resinosa, reinava drasticamente as nossas dores (pobre família nossa, prisioneira de fantasmas, tão consistentes!), e do silêncio fúnebre que desabara atrás daquele gesto, surgiu primeiro como um parto, um vagido primitivo. (NASSAR, 1989 p.77)

Após uma breve leitura das duas obras citadas, o leitor entra em estado de *katarsis*, deparando-se com as tragédias envolvidas, ambas com o luto em contexto familiar e com uma perda irreparável. Também em comum pode-se ressaltar que Ana e Antígona foram mortas pelo pescoço, André e Hemóm tinham conflitos com o pai, e Creonte e o pai de André tinham autoridade máxima no patriarcado, que ao longo da leitura será mais perceptível, aprofundando tais características.

Ana e Antígona com seus trágicos destinos, apresentaram semelhanças no fecho de suas histórias, ambas morreram pelo pescoço. Após Creonte determinar o fim de Antígona, mesmo com os apelos de Hemóm e as súplicas dos outros personagens, ele seguiu obstinado na sua ordem, até quando Antígona enforcou-se e foi tarde demais para retornar a sua decisão inicial. "No fundo do túmulo, suspensa por uma corda, vimos Antígone; ela se tinha enforcado com os cadarços na cintura." (SÓFOCLES, 2005 p. 74).

De modo semelhante a Antígona, Ana, por sua vez, em uma dança esplendorosa é acertada por seu pai, com um alfanje, na altura do pescoço, trazendo às linhas finais o romance de Nassar. "O alfanje estava ao alcance de sua mão, e, fendendo o grupo com a rajada da sua ira, meu pai atingiu com um só golpe a dançarina oriental." (NASSAR, 1989 p. 77).

Ana, ao expressar-se ferozmente através de sua dança, manifestando todos os seus sentimentos, paixões e desvinculando-se do medo paterno, aflorou seu amor e entrega a

André através de seus movimentos corporais, singelos, contritos e resignados... que, infelizmente, encerrou não só sua vida, mas direcionou a narrativa a um final trágico e opaco.

Desse modo, ambas as personagens femininas das narrativas tiveram um fim parecido, uma cometeu suicídio, enforcando-se pelo pescoço e a outra, fora brutalmente acertada por uma rajada de ira e desprezo do pai. A morte pelo pescoço, pode nessa ocasião representar o interrompido fim da vida, rápido, bruto e impetuoso, que melhor representa a tragédia como uma perda irreparável e sem volta.

Partes principais das problemáticas envolvidas nos enredos, constituiu-se dos conflitos paternos de André com seu pai, e Creonte com Hemón. Ambos conflitos são destacados em suas histórias, sempre havendo fiascos de brigas, discussões e estranhamentos na situação pai e filho. “Tu pagaras caro tuas lições de prudência, insensato!” (SÓFOCLES, 2005 p. 51).

Creonte ameaçava Hemón por suas escolhas contrárias a ele, que desagrava e aumentava sua ira. Após Creonte ter dado a sentença de Antígona, e seu filho estar teimando sua escolha, a relação piora conforme avançava o desenrolar da história “Meu filho, sabedor da sentença irrevogável que proferi contra tua noiva, vens enfurecido contra teu pai, ou contínuas a prezar-me, apesar do que eu fiz?” (SÓFOCLES, 2005 p. 43).

Mesmo com o ego expresso de Creonte, ele ainda prezava pelo respeito e admiração do filho, do mesmo modo que o pai de André queria que o filho se redimisse, voltasse dos seus antigos caminhos e optasse à família, no lugar de qualquer outra escolha.

"Não há proveito em atrapalhar nossas ideias, esqueça os teus caprichos, meu filho, não afaste o teu pai da discussão dos teus problemas" (NASSAR, 1989 p. 63).

O pai de André, admoestava ao mesmo tempo que o humilhava, e devido a isso, André recusava os conselhos e ordens do pai, que o machucavam constantemente, impedindo a volta do filho pródigo a sua casa. "Meu coração está apertado de ver tantas marcas no teu rosto, meu filho; essa é a colheita de quem abandona a casa por uma vida pródiga." (NASSAR, 1989 p. 62).

Desse modo, envolvido na narrativa, há uma estreita relação entre os pais e seus filhos, problemas familiares, especificamente paternos, que agravam e influenciam de maneira direta o trágico que caracteriza a história de maneira geral, acentuando tais problemáticas e

afundando de maneira irreparável a relação familiar como um todo.

Creonte e o pai de André caracterizam-se como autoridade máxima, não acatando nenhuma dúvida sobre suas decisões, vontades e pensamentos, por serem os patriarcas assumiam uma postura áspera, rude e soberana. Como bem expresso por Creonte, "Com que então cabe à cidade impor-me as leis que devo promulgar?" (SÓFOCLES, 2005 p. 48). De tal forma, que, seja no comando familiar ou do Estado, há raízes de soberania, grosseria e má gestão de ambos os pais na direção de suas famílias e de seus cargos.

3 CONTEXTO DO SAGRADO COMO MARCADORES DA FÉ E DA MITOLOGIA

Há ainda uma forte presença do sagrado atrelado às amarras sociais que André enfrentava no seu convívio familiar, que foi uma das características essenciais durante as linhas de *Nassar*, haja vista uma forte repulsa do protagonista ao lembrar seu passado marcado pela opressão e imposição da fé de seu pai.

Como destacado por André nas primeiras linhas de *Lavoura Arcaica*, a presença significativa dos sermões atrelados à fé, o distanciava do pai: "Sempre ouvia nos sermões de meu pai..." (NASSAR, 1989 p. 5). Sendo a fé algo imposto negativamente a André, e que devido aos traumas arrecadados na sua infância até maturidade colecionou esses sermões relacionados ao sagrado como algo repulsivo e sórdido, e que habitualmente repudiava na mesma intensidade, tanto de seu progenitor quanto de seu respectivo dogma.

Tanto é reforçado pelo protagonista que essa crença, sempre relutante e marcada por imposições, distanciou não só pai e filho, mas a família como um todo. "A nossa desunião começou muito mais cedo do que você pensa, foi no tempo em que a fé me crescia virulenta na infância" (NASSAR, 1989 p. 7). André não abandonara seus princípios e convicções, entretanto, a raiz dessa desunião, como é ressaltada no texto, começou desde os primórdios do seu grupo familiar.

Por outro viés, Antígona mantinha uma forte relação com a mitologia e os deuses, sempre os destacando no seu cotidiano, principalmente Júpiter, conhecido por Zeus na mitologia Grega, constantemente guiando para o lado da justiça em suas súplicas e admoestações.

Sim, porque não foi Júpiter que a promulgou; e a justiça, a deusa que habita com as divindades subterrâneas jamais estabeleceu tal decreto entre os humanos; nem eu creio que teu édito tenha força bastante para conferir a um mortal o poder de infligir as leis divinas, que nunca foram escritas, mas são irrevogáveis; não existem a partir de ontem, ou de hoje; são eternas, sim! E ninguém sabe desde quando vigoram! (SÓFOCLES, 2005 p. 30)

Dessa forma, a ponte entre *Antígona* e *Lavoura*, no que tange às crenças, remete a um lado positivo naquela, que enaltecia as histórias de seu povo e seguia tais leis instituídas e passadas de geração em geração, ao passo que nesta, André tinha uma péssima recepção de uma fé imposta a base de castigos e admoestações por parte de seu pai.

Outrossim, as entrelinhas prolongam-se ao percebermos que até no contexto do trágico há o envolvimento do sagrado, como o coro ressalta sobre Antígona e Hemón, jovem casal, separado por um trágico acontecimento que resulta em um triste fim, ambos mortos e em bodas no submundo, local em que Hades governa e na crença local, para onde vão os mortais.

Destacado fortemente nos diálogos em *Antígona* é Hades, o qual recebe as almas no submundo: “Morto, enfim, estendido ao lado de sua noiva morta; e é no Hades que o infeliz casal terá tido suas bodas... Triste exemplo para os humanos, à vista dos males que a impiedade pode causar, mesmo aos reis!” (SÓFOCLES, 2005 p. 74).

Hades é ressaltado nesse contexto como local para onde Antígona e Hemón desfrutarão de seu amor, que impedido e criticado não foi consumado em vida, devido à impiedade e crueldade de Creonte, entretanto, será vivido em um pós-morte como relatado no trecho, e como as crenças de Antígona reverberam os deuses, no final, mesmo abdicando de suas vontades, terá um descanso baseado em seus valores e fé.

4 CREONTE DESOBEDECIA ÀS TRADIÇÕES DO POVO EM SEU GOVERNO, AO PASSO QUE ANTÍGONA CONSTITUI-SE COMO UMA HEROÍNA DE VALORES, EM UM CONFRONTO ENTRE AS LEIS DIVINAS E AS HUMANAS

Antígona, obra de Sófocles, é por sua vez uma continuação da peça *Édipo Rei*, sua

cronologia é marcada pela tragédia como uma herança para os filhos. Irmão de Antígona, filho de Édipo, Polinice após a perda do pai, tenta reaver o trono por direito, entretanto, foi visto por Creonte como um empecilho para seus planos e o futuro do seu governo, de modo que sua ira e má gestão, não hesita em deixar o corpo de Polinice putrefazer-se aos animais, impedindo qualquer pessoa de o enterrar.

Quanto a seu irmão - quero dizer: Polinice, - que só retornou do exílio com o propósito de destruir totalmente, pelo fogo, o país natal, e os deuses de sua família, ansioso por derramar o sangue dos seus, e reduzi-los à escravidão, declaro que fica terminantemente proibido honrá-lo com um túmulo, ou de lamentar sua morte; que seu corpo fique insepulto, para que seja devorado por aves e cães, e se transforme em objeto de horror. (SÓFOCLES, 2005 p. 16)

Creonte reverberava em alta voz sua má autoridade e presunção, acompanhado de falas tão soberbas e desumanas, não cedendo a outros pontos de vistas diferentes do seu, passando por cima de leis e estatutos constituídos muito antes do seu governo, infringindo inclusive as leis divinas de honrarias fúnebres.

Desse modo, no começo da peça, o empoderamento feminino de Antígona é evidente e nos faz refletir sobre as leis divinas e as leis humanas; seria então seu irmão tão indigno a ponto de não ser enterrado?

Quanto a meu irmão, eu o sepultarei! Será um belo fim, se eu morrer, tendo cumprido esse dever. Querida como eu sempre fui, por ele, com ele repousarei no túmulo... com alguém a quem amava; é meu crime será louvado, pois o tempo que terei para agradecer aos mortos, é bem mais longo que o consagrado aos vivos. (SÓFOCLES, 2005 p.9)

A personagem reverbera seu ponto de vista, sua voz e até desafia o Estado para um sepultamento justo. Assim, ela declara que irá enterrar seu irmão mesmo que ela venha a morrer, sem ajuda da irmã Esmenia, pondo seu amor com Hemóm em risco e sua vida a padecer por uma causa que considera nobre e vinculada a seus ideais.

Antígona faz alusão à deusa Júpiter quanto personificação da justiça no contexto em que estava inserida, afinal não defendia apenas sua queixa, mas fazia ouvir a voz do povo ao não se calar perante um governante impetuoso e volúvel. “Que Júpiter, que tudo vê, saiba que não me calarei se vir à ruína, e não o bem-estar de nosso povo [...] e jamais me

considerarei amigo de quem for inimigo do meu país.” (SÓFOCLES, 2005 p. 15).

Antígona constitui-se heroína de valores ao defender não só seu irmão, como também o Estado quando desafiado por uma má gestão de Creonte, que negligenciou não só as leis humanas ou do seu reinado, mas também as divinas.

Desse modo, por um último suspiro, Antígona não deixa sua busca pela justiça e integridade de seu falecido irmão nem em seus últimos suspiros, e se preciso fosse, recorreria a tudo desde o começo, mesmo perdendo os prazeres da vida terrena, como o casamento e os filhos.

Com efeito, nunca, por um filho, se fosse mãe, ou pelo marido, se algum dia lamentasse a morte de um esposo, eu realizaria semelhante tarefa, contrariando a proibição pública! É por que razão assim penso? Porque eu poderia ter outro esposo, morto o primeiro, ou outros filhos, se perdesse o meu: mas uma vez mortos meu pai e minha mãe, nunca mais teria outro irmão! [...] E agora sou arrastada, virgem ainda, para morrer, sem que houvesse sentido os prazeres do amor e os da maternidade. (SÓFOCLES, 2005 p. 58.)

Assim, mais uma vez constata-se Antígona como uma heroína de valores, que ao decorrer da presente obra, aborda questões não só familiares, mas sociais, governamentais e de equidade na sua luta por justiça e um enterro justo a Polinice, não se detendo por prazeres singulares, por seus desejos e vontades na vida, pondo tudo em risco por uma nobre causa e à justiça como um todo.

5 O PODER FEMININO PRESENTE EM ANA

Placidamente, Antígona e Ana são personagens femininas, fortes, com histórias e legados sagazes, que, de maneira perspicaz, configuram-se como principais vertentes atenuantes em suas narrativas, seja na luta pelo direito de ter direito, ou na luta por liberdade, de modo que ambas, respectivamente, são fortes figuras a serem destacadas e enaltecidas em um aprofundamento do leitor nas obras em questão.

Aos curiosos olhos dos cidadãos de Tebas, com todos os burburinhos sobre seu contexto familiar, problemáticas e mortes, a jovem Antígona já tinha seu estereótipo marcado aos quatro cantos da cidade, sempre como uma mulher sofredora, obstinada e flagiciosa.

Como duvidar que seja a jovem Antígone? Infeliz filha de um desgraçado pai, - de Édipo! - que aconteceu contigo? Será que te trazem presa, por desobediência a alguma ordem real? Surpreenderam-te, talvez, na prática de alguma ação criminosa? P 26

Por muitas vezes cansada de ser inserida em um discurso diferente do seu, Antígona não desistia de alcançar seus ideais e mudar sua história e seu legado, mesmo não conseguindo transformar ou ocultar o passado, ela lutava por uma vida mais justa, feliz e calma, em um matrimônio que não ocorreu, e em realizar todas as honrarias que se propôs a fazer ao irmão.

Nesse viés, Antígona que vivia em meio de tantas fatalidades, não ousava em morrer por uma nobre causa, um enterro digno ao seu irmão, tanto que a protagonista sabia que sua sorte estava nas mãos de um mau governante, Creonte, que dispusera de uma sentença sem escapatória, mas a personagem de forte personalidade, não se detinha por isso, pois afirmava que morreria mesmo se não fosse pelas mãos do rei.

Que vou morrer, eu bem sei; é inevitável; e morreria mesmo sem a tua proclamação. E, se morrer antes do meu tempo, isso será, para mim, uma vantagem, devo dizê-lo! Quem vive, como eu, no meio de tão ltuosas desgraças, que perde com a morte? Assim, a sorte que me reservas é um mal que não se deve levar em conta. (SÓFOCLES, 2005 p. 31.)

Assim, mais uma vez, a protagonista luta por seus direitos e não desiste de enterrar seu irmão, mesmo com sua pena de morte declarada, e assim, ela segue fazendo o que acha justo e sensato, configurando-a como uma heroína de valores. Ao passo que Antígona é constituída heroína através das leis e suas inúmeras manifestações, debatendo, questionando e não aceitando a realidade imposta, Ana, por sua vez, manifesta uma calma e resignação aparente no leitor nos capítulos iniciais de *Lavoura Arcaica*, devido à personagem não ter lugar de fala. Contudo, à medida que o ditirambo e o dionisíaco manifestam-se na dança, há uma quebra de expectativa e uma repentina admiração aos olhos atentos do leitor:

Mas ninguém em casa mudou tanto como Ana, ele disse, foi só você partir e ela se fechou em preces na capela, quando não anda perdida num canto mais recolhido do bosque ou meio escondida, de um jeito estranho, lá pelos lados da casa velha; ninguém em casa consegue tirar nossa irmã de seu piedoso mutismo. (NASSAR, 1989 p. 12).

Aos relatos familiares sobre Ana, sempre há marcado olhares fervorosos, sentimentos carnis e uma sensualidade envolta pela dança, entretanto, na época em que seu amado irmão encontrava-se prodigamente longe do lar, Ana mantinha-se calada e abatida, porém nunca deixou de acreditar na volta repentina de André ao lar, sempre apelando ao sagrado e à sua fé, ela mantinha preces incessantes por sua nobre causa: o amor ao irmão.

A feminilidade expressa em *Antígona* e *Lavoura Arcaica* remete à protagonistas fortes, que marcam o discurso, a tragédia e a história. E, nas entrelinhas das duas obras citadas, percebe-se que, ambas as narrativas têm pontos em comum, constroem muito bem um fruir no leitor além da katharsis presente nos textos, de modo que, mesmo em épocas diferente e distantes entre si, há um diálogo uniforme por entre as duas obras.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, pode-se deferir que, o trágico no contexto familiar presente nas duas obras abordadas, mantém todo o enredo, pondo seus personagens de protagonistas à figurantes, em uma *katarsis* até suas linhas finais seja com a morte de Ana, Éteocles, Hémon ou Antígona, sempre havendo nuances do sagrado nas entrelinhas percorridas até aqui, que como fator atenuante influenciou nas duas tramas, assim como a presença do feminino presente em Ana e Antígona, que as caracterizou respectivamente, como mulheres fortes, determinadas e presentes nos seus contextos familiares, amorosos e sagrados.

Desse modo, ao decorrer dessa pesquisa, com a análise e discussão do artigo, percebe-se que a relevância do tema mantém um bom desenvolvimento acerca da literatura comparada, alcançado seus objetivos de analisar as semelhanças dos textos, que resultou em uma reflexão e aprofundando sobre o tema debatido, verificando seus resultados e constatando as hipóteses levantadas acerca da similaridade entre as duas narrativas apresentadas.

REFERÊNCIAS

CARVALHAL, Tânia. **Literatura comparada**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1998.

SÓFOCLES. **Antígone**. Trad. De J. B. de Mello e Souza. 2005. *E-book*. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/antigone.pdf> . Acesso em 20 de outubro de 2022.

NASSAR, Raduan. **Lavoura Arcaica**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ANÁLISE DOS ELEMENTOS DO TRÁGICO EM AS BACANTES, DE EURÍPEDES, E LAVOURA ARCAICA, DE RADUAN NASSAR

Ana Carolina Monteiro Assunção⁹

Resumo: Raduan Nassar estreou na literatura em 1975 com o lançamento do livro *Lavoura Arcaica*, obra a qual tem uma ligação com o universo das tragédias greco-romanas, pois apresenta, em sua narrativa, elementos da *hybris* (húbris), do *páthos* (sofrimento), do *agón* (combate), da *peripéteia* (peripécia), da *anagnórisis* (reconhecimento) e da *katastrophé* (catástrofe). Sendo assim, este trabalho tem como objetivo estabelecer um diálogo entre a peça grega *As Bacantes*, de Eurípedes, e *Lavoura Arcaica*, de Raduan Nassar, a partir da leitura da recepção crítica da obra do autor brasileiro. *As Bacantes* é um hino de louvor, segundo Mário da Gama Kury (1992), a um novo deus, isto é, Dionísio. Kury afirma que a peça teatral trata de um conflito entre o equilíbrio racional e a exaltação religiosa, onde esta última é apresentada com legítima sabedoria. Sendo assim, o presente trabalho utiliza como método investigativo os estudos da estética da recepção discutidos por Hans Robert Jauss que, por sua vez, entende que o leitor deve estar no centro dos estudos literários. Além disso, utilizou-se como aporte teórico a pesquisa bibliográfica, a qual está apoiada na reflexão de autores como Reichmann (2007), Gazzola (2001), Jauss (1994), entre outros.

Palavras-chave: *Lavoura Arcaica*. *As bacantes*. Tragédia.

Abstract: Raduan Nassar debuted in literature in 1975 with the release of the book *Ancient Tillage*, a work which has a connection with the universe of Greco-Roman tragedies, since it brings, in its narrative, elements of *hybris* (húbris), *páthos* (suffering), *agón* (combat), *peripéteia* (misfortune), *anagnórisis* (recognition) and *katastrophé* (catastrophe). Therefore, this research aims to establish a dialog between the Greek play *The Bacchae*, by Euripides, and *Ancient Tillage*, by Raduan Nassar, from the reading of the critical reception of the work of the Brazilian author. *The Bacchae* is a hymn of praise, according to Mário da Gama Kury (1992), to a new god, namely Dionysus. Kury states that the play deals with a conflict between rational balance and religious exaltation, where the latter is presented with legitimate wisdom. Thus, this paper uses as an investigative method the studies of the aesthetics of reception discussed by Hans Robert Jauss who, in turn, understands that the reader should be at the center of literary studies. In addition, bibliographic research was used as a theoretical contribution, which is supported by the reflection of authors such as Reichmann (2007), Gazzola (2001), Jauss (1994), among others.

Keywords: *Ancient Tillage*. *The Bacchae*. Tragedy.

⁹ Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: anacarolinna26@gmail.com. Artigo produzido sob a orientação do Prof. Dr. Raphael Bessa Ferreira (UEPA).

1 INTRODUÇÃO

O romance *Lavoura Arcaica*, do autor Raduan Nassar, e a peça grega *As Bacantes*, de Eurípedes, trazem algo em comum em sua essência: a tragédia. A tragédia pode ser melhor compreendida através de um conceito aristotélico. Aristóteles, segundo Arnoult (2019), em seu livro *Poética*, caracteriza as diferenças entre as artes miméticas quanto aos “meios” que elas se utilizam e, em seguida, discute os “objetos” e “modos” específicos. Os “meios” acerca dos quais Aristóteles se detém são aqueles que estão relacionados ao som, *phoné*: ritmo, melodia, linguagem. Para o poeta, então, a tragédia se identifica pelo uso associado desses três meios. Dessa forma, esta pesquisa pretende estabelecer um diálogo entre as duas obras e analisar de que forma o trágico se apresenta nelas.

Lavoura Arcaica, de acordo com Reichmann (2007), é um romance ficcional que se opõe a uma narrativa tida como tradicional e altera as expectativas do leitor, pois cria um enredo que apresenta características de textos sagrados, arcaicos e seculares. Às vistas dessas características, é possível estabelecer uma interlocução com a peça grega *As Bacantes*.

Segundo Mário da Gama Kury (1992), *As Bacantes*, provavelmente datada no ano de 405 a.C, é um hino de louvor a um novo deus – Dionísio. Kury afirma que *As Bacantes* trata de um conflito entre o equilíbrio racional e a exaltação religiosa, onde esta última é apresentada com legítima sabedoria. O autor também postula que a peça é "uma palinódia de Eurípedes", isto é, um tipo de retratação feita no fim de sua carreira do racionalismo, que foi manifestado em muitas tragédias de Eurípedes, em um retorno à natureza e ao primitivismo.

Dionísio, também conhecido como Baco ou Báquio, é celebrado como o introdutor do vinho na Grécia. Ele traz consigo não só o vinho, mas também um delírio mítico. Segundo Reichmann (2007), o símbolo do vinho está presente em *Lavoura Arcaica*: André, narrador-personagem do romance, encontra-se em um quarto de pensão no interior, provavelmente no estado de São Paulo, quando inicia sua história, a qual será regada a vinho.

Nesse sentido, por meio da leitura de ambas as obras, é possibilitado ao leitor perceber o diálogo existente entre elas, principalmente ao observar, sob a perspectiva de elementos simbólicos presentes nos enredos, que compartilham ideias similares. Dessa maneira, esse trabalho tem como objetivo analisar o romance *Lavoura Arcaica* e a peça grega

As *Bacantes*, a fim de elencar as características do trágico presente nessas duas produções literárias, como também enumerar pontos similares de contato entre os dois textos. A pesquisa bibliográfica foi utilizada como método de investigação, a qual – segundo Gil (2008) – é desenvolvida com base em materiais que já foram elaborados, tais como livros, artigos científicos, entre outros. Como aporte teórico utilizou-se autores como Reichmann (2007), Raduan Nassar (2005), Eurípedes (2005), Gazzola (2001), entre outros.

O método investigativo desta pesquisa apoiou-se nos estudos da estética da recepção, discutida por Hans Robert Jauss, que situa o leitor no centro dos estudos literários. Para Jauss (1994), “[...] o historiador da literatura ordena seu material de forma unilinear, seguindo a cronologia dos grandes autores e apreciando-os conforme o esquema de ‘vida e obra’” (JAUSS, 1994, p. 7). À vista disso, o autor faz uma crítica aos estudos literários que abordavam as obras de maneira individual, sem levar em consideração o leitor. Jauss (1994) afirma que:

A história da literatura como provocação à teoria literária era fundamentalmente, em sua intenção, uma apologia da compreensão histórica tendo por veículo a experiência estética – e isso em uma época na qual o estruturalismo havia desacreditado o conhecimento histórico e começava a expulsar o sujeito dos sistemas de explicação do mundo (JAUSS, 1994, p. 73).

A manutenção da historicidade do texto, das obras, é construída pelo leitor, por isso que ele é o foco na teoria da recepção. Jauss compreende que o estudo das obras literárias deve ser feito sob a perspectiva do momento em que a obra foi escrita e, também, com o momento em que está sendo interpretada.

[...] a qualidade e a categoria de uma obra literária não resultam nem das condições históricas ou biográficas de seu nascimento, nem tão-somente de seu posicionamento no contexto sucessório do desenvolvimento de um gênero, mas dos critérios da recepção, do efeito produzido pela obra e de sua fama junto à posteridade, critérios estes de mais difícil apreensão (JAUSS, 1994, p. 7-8).

Portanto, este artigo está dividido em três seções: a primeira, intitulada “*Lavoura Arcaica* e o mito de Dionísio”, a qual tece uma breve interpretação da festividade, do vinho e da fartura nas duas obras; a segunda, intitulada “*Caracteres essenciais das tragédias gregas*”

visualizadas na obra nassariana”, que expõe os elementos essenciais das tragédias gregas e como elas podem ser interpretadas na obra de Raduan Nassar. Por fim, as considerações finais, as quais abordam a relevância deste estudo para a literatura comparada, e, ressaltam que os objetivos propostos inicialmente foram alcançados durante a pesquisa. Portanto, foi possível depreender por meio da leitura das obras – *Lavoura Arcaica* e *As Bacantes* – os pontos de intersecção e a intertextualidade que há entre ambas.

2 LAVOURA ARCAICA E O MITO DE DIONÍSIO

As Bacantes retratam a história do retorno de Dionísio, disfarçado de profeta, à Tebas. Ele volta à cidade de sua mãe com o intuito de punir suas tias, Agave e Autônoe, por terem dito que Semele, sua mãe, não havia engravidado de Zeus, e sim de um mero mortal. Além disso, Dionísio tem a intenção de eliminar Penteu, o rei de Tebas, filho de Agave, pois este se opunha ao culto do deus. As mulheres de Tebas estão todas reunidas, cortejando o deus Baco e totalmente tomadas pelo entusiasmo. A peça tem como personagens Dionísio – o deus –, Penteu, o coro (as bacantes), Tirésias, Cadmo, Servo, Mensageiros e Agave.

Já *Lavoura Arcaica* narra a história da partida e do retorno de André para a sua família, a qual é genuinamente patriarcal. André é um jovem do interior, que morava com os pais e os irmãos em uma fazenda, mas decide fugir de casa no intuito de confrontar os princípios exigentes de seu pai. Ao decorrer da narrativa, é possível descobrir que André tem uma relação incestuosa com a irmã, Ana.

Segundo Gazzola (2001), a tragédia apresenta mitos e lamentos, e parece estar bem distante da alegria e festividade que são exigidos nos rituais dionisíacos. Segundo a autora, os rituais a Baco têm a necessidade da existência do vinho, de grupos de danças, do canto e da perda dos limites. À vista disso, pode ser feita uma relação entre as obras de Eurípedes e Raduan Nassar, pois esses elementos presentes nas festas dionisíacas se manifestam, também, no romance nassariano.

[...] e eu podia acompanhar assim recolhido junto a um tronco mais distante os preparativos agitados para a dança, os movimentos irrequietos daquele bando de moços e moças, entre eles

minhas irmãs com seu jeito de camponesas [...] correndo com graça, cobrindo o bosque de risos, *deslocando a cesta de frutas para o lugar onde antes se estendia a toalha, os melões e as melancias partidas aos gritos da alegria, as uvas e as laranjas colhidas dos pomares e nessas cestas com todo o viço bem dispostas sugerindo no centro do espaço o mote para a dança [...]* então a roda dos homens se formando primeiro, meu pai de mangas arregaçadas arrebanhando os mais jovens, todos eles se dando rijo os braços, cruzando os dedos firmes nos dedos da mão do outro, compondo ao redor das frutas o contorno sólido de um círculo [...] e logo meu velho tio, velho imigrante, mas pastor na sua infância, puxava do bolso a flauta, um caule delicado nas suas mãos pesadas, e se punha então a soprar nela como um pássaro, *suas bochechas se inflando como as bochechas de uma criança, e elas inflavam tanto, tanto, e ele sanguíneo dava a impressão de que faria jorrar pelas orelhas, feito torneiras, todo o seu vinho, e ao som da flauta a roda começava, quase emperrada, a deslocar-se com lentidão, primeiro num sentido, depois no seu contrário, ensaiando devagar a sua força num vaivém duro e ritmado ao toque surdo e forte dos pés batidos virilmente contra o chão [...]* (NASSAR, 2005, p. 27-28, grifo nosso).

No trecho acima, pode-se perceber que André está rememorando uma festa com sua família. É possível depreender alguns elementos presentes na tragédia grega *As Bacantes*, como o vinho, a fartura da mesa, a dança, os gritos de alegria, o exagero. Isso é corroborado no excerto abaixo:

Nas profundezas de vossos refúgios
os Coribantes com seus gorros triplos
criaram para nós estes tambores
feitos de fino couro distendido;
depois, acrescentando a seu delírio
o sopro mais doce das flautas frígias,
eles os colocaram entre as mãos
de Rea-Mãe para fazerem eco
aos gritos estridentes das Bacantes.
E os Sátiros de mente perversa,
tirando-os de nossa mãe divina
fizeram deles o instrumento único
das danças chamadas de trienais,
delícia preferida por Diôniso!
(EURÍPEDES, 2005, p. 209, grifo nosso).

O dionisíaco pode ser percebido desde o início de *Lavoura Arcaica*, quando o leitor encontra o narrador-personagem André em seu quarto, imerso em um momento de intimidade, o qual lembra o entorpecimento das bacantes que acompanhavam Dionísio. Assim como André, elas eram absorvidas por seus delírios.

Os olhos no teto, a nudez dentro do quarto; róseo, azul ou violáceo, o quarto é inviolável; o quarto é individual, é um mundo, quarto catedral, onde, nos intervalos da angústia, se colhe, de um áspero caule, na palma da mão, a rosa branca do desespero, pois entre os objetos que o quarto consagra estão primeiro os objetos do corpo; eu estava deitado no assoalho do meu quarto, numa velha pensão interiorana, quando meu irmão chegou pra me levar de volta; minha mão, pouco antes dinâmica e em dura disciplina, percorria vagarosa a pele molhada do meu corpo, as pontas dos meus dedos tocavam cheias de veneno a penugem incipiente do meu peito ainda quente; minha cabeça rolava entorpecida enquanto meus cabelos se deslocavam em grossas ondas sobre a curva úmida da frente; deitei uma das faces contra o chão, mas meus olhos pouco apreenderam, sequer perderam a imobilidade ante o voo fugaz dos cílios; o ruído das batidas na porta vinha macio, aconchegava-se despojado de sentido, o floco de paina insinuava-se entre as curvas sinuosas da orelha onde por instantes adormecia; e o ruído se repetindo, sempre macio e manso, não me perturbava a doce embriaguez, nem minha sonolência, nem o disperso e esparso torvelinho sem acolhimento (NASSAR, 2004, p.7-8).

À vista dessas primeiras análises, Oliveira (2007 *apud* REICHMANN, 2007, p. 35) alega que Dionísio, deus da mania e da orgia, caracteriza a ruptura das inibições, assim como das repressões e dos recalques. O deus do vinho simboliza forças sombrias que nascem do inconsciente, pois trata-se de uma divindade que conduz à liberação provocada pela embriaguez. Ainda de acordo com a autora, essa embriaguez diz respeito a todas as formas de si mesma, pois domina aqueles que bebem, apoderando-se de multidões que são arrastadas pelo fascínio da dança e da música, e daqueles tomados pela embriaguez da loucura, com a qual Baco pune quem lhe despreza o culto.

3 CARACTERES ESSENCIAIS DAS TRAGÉDIAS GREGAS VISUALIZADAS NA OBRA NASSARIANA

A tragédia, segundo Aristóteles (2004), é a imitação – *mimese* – de uma ação elevada e completa, composto de extensão, em uma linguagem embelezada, isto é, uma linguagem agradável. Segundo o autor, a tragédia não é uma imitação dos homens, mas sim de suas ações e da vida como um todo; tanto a felicidade como a infelicidade estão na ação, e sua finalidade é também uma ação, não uma qualidade. Os homens, de acordo com o filósofo, são definidos pelo seu caráter, mas é por suas ações que eles são felizes ou infelizes.

Nesse sentido, as tragédias gregas trazem elementos essenciais em seu enredo, como a *hybris* (húbris), o *páthos* (sofrimento), o *agón* (combate), a *peripéteia* (peripécia), a *anagnórisis* (reconhecimento) e a *katastrophé* (catástrofe).

A *hybris* é uma palavra grega que significa “aquilo que passa da medida”, ou seja, algo desmedido. Ela pode levar o herói a violar uma ordem, a qual já está estabelecida, e sofrer as consequências de seus atos; na tragédia grega, essa violação pode despertar a fúria dos deuses. Em *As Bacantes*, Penteu, rei de Tebas, possui aversão por cultos à Dionísio e, por conta disso, vivencia um final trágico arquitetado pelo próprio deus do vinho. Acerca disso, assevera Gazzola:

Apesar das evidências de anomalia que envolvem o reino, Penteu continua sem aceitar a presença de uma divindade ou de um mensageiro dela. Em meio à abundância de sinais dessa presença, até sob os próprios olhos do rei, ele resiste em afirmar o poder do deus. Por isso, será astuciosamente enlouquecido, ao modo típico de Dionísio Zagreu: ele será despedaçado pelas Bacantes, entre as quais está sua própria mãe, possuídas pelo delírio báquico (GAZZOLA, 2001, p. 95).

À vista disso, Gazzola (2001) evidencia como Penteu foi relutante em aceitar a influência de Dionísio em Tebas, mesmo com os demasiados sinais da presença do deus, logo, compreende-se que a arrogância, a raiva e a descrença de Penteu em Dionísio, levam o rei de Tebas a um final demasiado trágico:

— Diôniso, sem qualquer dúvida — gritou:
“Entrego-vos, filhas queridas, este homem
que riu de vós, de mim e de meus sacros ritos.
Agora é vossa vez! Agi! Vingai-vos dele!”[...]
tomando consciência do comando báquico,
as filhas do vivido Cadmo, num impulso
não menos repentino que o das alvas pombas,
puseram-se a saltar, e a ânsia de correr
apoderou-se da mãe de Penteu — Agave —,
e de suas irmãs e das Bacantes todas. [...]
De súbito, subindo num rochedo próximo,
em frente à árvore, elas deram início
a uma verdadeira chuva de calhaus;
depois lançaram contra ele, como dardos,
galhos sem conta destacados de pinheiros;
outras arremessaram de qualquer maneira

seus tirsos para o alto visando Penteu
— alvo pungente! —; o infeliz, paralisado
pela estupefação, estava pendurado
a uma altura desmedidamente grande
para que qualquer delas pudesse atingi-lo
com toda a sua raiva. [...]

E mil mãos atacaram sem perda de tempo
a árvore e a arrancaram da mãe-terra!
Penteu, que estava montado num galho alto,
caiu vertiginosamente em pleno chão,
gritando e lamentando-se, pois intuiu
a aproximação da hora de morrer.
Agave, sua mãe, à frente das Bacantes,
iniciando a imolação sanguinolenta
da qual ela seria a sacerdotisa,
pulou sobre seu filho; este, arrancando a mitra
a custo de sua cabeça e ansioso
por ser reconhecido logo pela mãe
e salvo assim da morte a que ela a condenara,
disse-lhe enquanto lhe acariciava o rosto:
“Sou eu, querida mãe! Sou teu filho Penteu,
que deste à luz no palácio do antigo Equíon!”
(EURÍPEDES, 2005, p. 254 – 256).

À vista disso, como a *hybris* se apresenta em *Lavoura Arcaica*? André, o protagonista, subverte as tradições familiares e rompe tabus ao estabelecer uma relação incestuosa com a irmã Ana. Essa subversão vai diretamente contra ao caráter autoritário do pai de André, Iohána, gerando um desfecho trágico tanto para Ana, a irmã, quanto para o pai. “Na tensão entre tradição e liberdade, paixão e razão, André e Ana subvertem o amor familiar em brasa incestuosa, o primeiro [...] projeta o desejo pela mãe na irmã, em quem consegue consumá-lo” (JÚNIOR, ALMEIDA, 2016, p. 236). Nesse sentido, Reichmann (2007) afirma que Nassar, ao narrar a última dança de Ana, apresenta o mesmo delírio frenético das bacantes e repúdio a qualquer repressão, como demonstrado anteriormente com a morte de Penteu; o autor também marca os momentos que antecedem a tragédia:

Ana (que todos julgavam sempre na capela) surgiu impaciente numa só lufada, os cabelos soltos espalhando lavas, ligeiramente apanhados num dos lados por um coalho de sangue (que assimetria mais provocadora!), toda ela ostentando um deboche exuberante, uma borra gordurosa no lugar da boca, uma pinta de carvão acima do queixo, a gargantilha de veludo roxo apertando-lhe o pescoço, um pano murcho caindo feito flor da fresta escancarada dos

seios, pulseiras nos braços, anéis nos dedos, outros aros nos tornozelos, foi assim que Ana, coberta com as quinquilharias mundanas da minha caixa, tomou de assalto a minha festa, varando com a peste no corpo o círculo que dançava, introduzindo com segurança, ali no centro, sua petulante decadência, assombrando os olhares de espanto, suspendendo em cada boca o grito, paralisando os gestos por um instante, mas dominando a todos com seu violento ímpeto de vida [...] só tocando a terra na ponta dos pés descalços, os braços erguidos acima da cabeça serpenteando lentamente ao trinado da flauta mais lento, mais ondulante, as mãos graciosas girando no alto, toda ela cheia de uma *selvagem elegância*, seus dedos canoros estalando como se fossem, estava ali a origem das castanholas, e em torno dela a roda passou a girar cada vez mais veloz, *mais delirante*, [...] *enquanto serpenteava o corpo*, ela sabia fazer as coisas, essa minha irmã, esconder primeiro bem escondido sob a língua sua peçonha e logo morder o cacho de uva que pendia em bagos túmidos de saliva enquanto dançava no centro de todos, *fazendo a vida mais turbulenta, tumultuando dores, arrancando gritos de exaltação* [...] Ana, sempre mais ousada, mais petulante, inventou um novo lance alongando o braço, e, com graça calculada (que demônio mais versátil!), roubou de um circundante a sua taça, *logo derramando sobre os ombros nus o vinho lento*, obrigando a flauta a um apressado retrocesso lânguido, provocando a ovação dos que a cercavam, *era a voz surda de um coro ao mesmo tempo sacro e profano que subia, era a comunhão confusa de alegria, anseios e tormentos, ela sabia surpreender, essa minha irmã, sabia molhar a sua dança, embeber a sua carne, castigar a minha língua no mel litúrgico daquele favo, me atirando sem piedade numa insólita embriaguez* (NASSAR, 2005, p. 186 – 188, grifo nosso).

À vista disso, Reichmann (2007) afirma que Ana, ao dançar, demonstra seu desejo pelo irmão, que, por sua vez, sente os seus membros separados do corpo, os quais só se encontrarão ao ter Ana novamente. André expressa tal fato da seguinte forma: “essa minha irmã [...] me fazendo ver com espantosa lucidez as minhas pernas de um lado, os braços de outro, todas as minhas partes amputadas se procurando na antiga unidade do meu corpo” (NASSAR, 2005, p. 188). Essa questão do desmembramento alude, também, à morte de Penteu, tendo em vista que ele é desmembrado pelas bacantes, entre elas, a sua própria mãe.

Ela prendeu com suas mãos o braço esquerdo
do filho, e com um pé premindo um de seus flancos
deslocou-lhe a espádua e arrancou-a,
sem dúvida não com as suas próprias forças
mas com aquelas que lhe transmitia o deus.
Inó fez sobre o outro flanco a mesma coisa
e lacerou as carnes do pobre Penteu
enquanto Autônoe e as outras mulheres
vinham trazer-lhe mais ajuda. [...] ao mesmo tempo as três irmãs, gritando uníssonas,
aceleraram o esquartejamento; uma
logo arrancou do moribundo um de seus braços;

outra um dos pés inda calçado na sandália,
e as três tiraram de seus flancos lacerados
as carnes palpitantes.[...]
Quanto à cabeça do desventurado, Agave
tomou-a entre as mãos e conseguiu fincá-la
sobre seu tirso [...] (EURÍPEDES, 2005, p. 256).

Com a questão do desmembramento de Penteu, pode-se adentrar em outro elemento da tragédia grega que, de modo geral, trata do sofrimento: o *páthos*. Segundo Aristóteles (2004), o *páthos* é caracterizado como um ato destruidor ou doloroso, que pode ser exemplificado com as mortes nas cenas, grandes dores, ferimentos e coisas ligadas a isso. Sendo assim, no relato da última dança de Ana, André, ao ver a irmã dançando, sofre por querê-la, sente seu corpo se desmembrar e ela é a única resposta para a resolução deste problema. Todavia, outro trecho da obra de Nassar que destaca a representação do *páthos* é o capítulo 25, no qual há um diálogo confrontador – entre André e seu pai – durante um jantar:

[...] — Eu não disse o contrário, acontece que muitos trabalham, gemem o tempo todo, esgotam suas forças, fazem tudo que é possível, mas não conseguem apaziguar a fome.
— Você diz coisas estranhas, meu filho. Ninguém deve desesperar-se, muitas vezes é só uma questão de paciência, não há espera sem recompensa, quantas vezes eu não contei para vocês a história do faminto?
— Eu também tenho uma história, pai, é também a história de um faminto, que mourejava de sol a sol sem nunca conseguir aplacar sua fome, e que de tanto se contorcer acabou por dobrar o corpo sobre si mesmo alcançando com os dentes as pontas dos próprios pés; *sobrevivendo à custa de tantas chagas, ele só podia odiar o mundo* (NASSAR, 2005, p. 157 – 158, grifo nosso).

Nesse diálogo entre pai e filho, percebe-se que ambos têm visões diferentes da vida, e André demonstra sofrer por não poder viver à maneira que gostaria, dessa forma, “*sobrevivendo à custa de tantas chagas, ele só podia odiar o mundo*”. Também, é possível compreender a fome, a qual André cita, não de comida, mas “fome” da sua irmã Ana, mulher que não poderia ter. Logo, o desejo não realizado causa-lhe grande sofrimento no mundo.

Nesse sentido, a *hybris* e o *páthos* desencadeiam outros elementos: *ágon*, *peripetéia* e *anagnórisis*. *Ágon* pode ser entendida como combate/conflito, podendo ser visualizada na obra nassariana também no diálogo entre pai e filho; e, em *As Bacantes*, no combate entre Penteu e Dionísio. Para Lloyd (1992, p. 1 *apud* GERALDO, 2014, p. 133) a maior parte das

tragédias de Eurípedes expõe como tema central algum conflito, que é manifestado por meio do *ágon*.

No caso das Bacantes, o conflito central está no fato de Penteu, rei de Tebas, travar uma luta contra Dioniso, não aceitando e reconhecendo este como deus. No conflito da tragédia, é expresso o poder esmagador de Dioniso diante do mortal que tenta lutar contra as forças divinas. O conflito central do drama está relacionado com a disputa entre o culto dionisíaco e o poder real (dois tipos diferentes de poder: o divino e o humano) (GERALDO, 2014, p. 133).

A *peripéteia*, isto é, a peripécia, para Aristóteles (2004), é a mudança que ocorre dos acontecimentos para o seu reverso. É um acontecimento que altera a ordem daquilo que é considerado normal. O filósofo assevera que o reconhecimento (*anagnórisis*), como o nome indica, “é a passagem da ignorância para o conhecimento, para a amizade ou para o ódio entre aqueles que estão destinadas à felicidade ou à infelicidade” (ARISTÓTELES, 2004, p. 57). Vale ressaltar que, para estagirita, o reconhecimento mais belo é aquele que acontece juntamente com a peripécia.

Esses elementos – *peripéteia* e *anagnórisis* – podem ser visualizados em *As Bacantes*, no final, quando Agave, mãe de Penteu, chega à Tebas com a cabeça do filho fincada em seu tirso, todavia, ela acredita fielmente ser a cabeça de um feroz filhote de leão. Agave só cai em si quando volta à lucidez, após o poder de Dionísio abandonar o seu ser. Um acontecimento imprevisível que finda no reconhecimento de Agave.

CADMO: Perturba a tua alma o estupor de hoje?

AGAVE: Não te entendi ainda, mas já volto a mim...

Estou sentindo uma mudança em meu espírito...

CADMO: Queres ouvir-me e responder-me claramente?

AGAVE: Quero, meu pai, pois esqueci do que te disse.

CADMO: A quem te dei em casamento, minha filha?

AGAVE: Deste-me como esposa ao pretendente Equión (dizem que ele nasceu dos dentes do dragão).

CADMO: Que filho deste à luz no lar de teu marido?

AGAVE: Penteu; ele é o fruto de nossos amores.

CADMO: De quem é a cabeça que tens em teus braços?

AGAVE: É de um leão, a crer em minhas companheiras.

CADMO: Então observa-a e vê se a reconheces.

AGAVE: Ai! Ai de mim! Que vejo? Que tenho em meus braços?

CADMO: Torna a olhar, para teres maior certeza.

AGAVE: Como sou infeliz! Vejo uma dor enorme!
CADMO: Isto de fato se assemelha a um leão?
AGAVE: Não... Ai de mim!... Trouxe a cabeça de Penteu...
CADMO: ... chorada por nós antes de a reconheceres!
AGAVE: Quem o matou? Como está ela em minhas mãos?
(EURÍPEDES, 2005, p. 264 -265, grifo nosso).

Em *Lavoura Arcaica*, há a possibilidade de interpretar a *peripéteia* e a *anagnórisis* no trecho em que Iohaná descobre sobre a relação de Ana e André. É um momento que altera a trajetória das personagens.

Pedro, sempre taciturno até ali, buscando agora por todos os lados com os olhos alucinados, descrevendo passos cegos entre o povo imantado daquele mercado — a flauta desvairava freneticamente, a serpente desvairava no próprio ventre, e eu de pé vi meu irmão mais treloucado ainda ao descobrir o pai, disparando até ele, agarrando-lhe o braço, puxando-o num arranco, sacudindo-o pelos ombros, vociferando uma sombria revelação, semeando nas suas ouças uma semente insana, era a ferida de tão doída, era o grito, era sua dor que supurava (pobre irmão!), e, para cumprir-se a trama do seu concerto, o tempo, jogando com requinte, travou os ponteiros: correntes corruptas instalaram-se comodamente entre vários pontos, enxugando de passagem a atmosfera, desfolhando as nossas árvores, estorricando mais rasteiras o verde das campinas, tingindo de ferrugem nossas pedras protuberantes, reservando espaços prematuros para logo erguer, em majestosa solidão, as torres de muitos cactus: a testa nobre de meu pai, ele próprio ainda úmido de vinho, brilhou um instante à luz morna do sol enquanto o rosto inteiro se cobriu de um branco súbito e tenebroso, e a partir daí todas as rédeas cederam [...] (NASSAR, 2005, p. 189 – 190, grifo nosso).

Iohaná, ao descobrir o incesto, ficou desnordeado; suas emoções foram intensas: “Se cobriu de um branco súbito e tenebroso”. O momento do reconhecimento de Iohána deságua no último elemento essencial das tragédias gregas: *katastrophé*. A catástrofe tem um viés catártico, e deve ser compreendida como um tipo de purificação. Gazzola (2001) explica acerca do conceito de catarse:

Nas antigas comunidades [...] ninguém pode permanecer manchado por um erro sem atingir a si mesmo e a toda comunidade, independentemente de qualquer sentimento de interioridade [...] Sua identidade não lhe é específica nem a expiação comunitária é vingança contra ele, mas é purgação para si mesma [...] No que se refere à ação trágica, há algo nela que preserva os antigos rituais sacrificais expiatórios para o desaparecimento da mancha, no conteúdo e na forma [...] Sabe-se, por notícias de Aristóteles na Poética, que a purgação é uma *kátharsis* ou purificação, e faz parte do teatro trágico [...] A *kátharsis* não deixa de ser um modo de retirar a mancha comunitária [...] (GAZZOLA, 2001, p. 28 - 29).

A catástrofe, momento catártico, em *Lavoura Arcaica*, ocorre no fim da narrativa com a descoberta de Iohána sobre o relacionamento incestuoso dos filhos. Reichmann (2007) afirma que Iohána, tomado pela ira, liberto pelo vinho e levado pelas vozes interiores da tradição, mata Ana e, também, atenta contra sua própria vida. É o momento de purificação do pai de André, retirando a mancha – incesto – que atingiu não só a família, mas também à comunidade com a transgressão de André às tradições patriarcais do pai.

[...] a partir daí todas as rédeas cederam, desencadeando-se o raio numa velocidade fatal: o alfanje estava ao alcance de sua mão, e, fendendo o grupo com a rajada de sua ira, meu pai atingiu com um só golpe a dançarina oriental (que vermelho mais pressuposto, que silêncio mais cavo, que frieza mais torpe nos meus olhos!), não teria a mesma gravidade se uma ovelha se inflamasse, ou se outro membro qualquer do rebanho caísse exasperado, mas era o próprio patriarca, ferido nos seus preceitos, que fora possuído de cólera divina (pobre pai!), era o guia, era a tábua solene, era a lei que se incendiava — essa matéria fibrosa, palpável, tão concreta, não era descarnada como eu pensava, tinha substância, *corria nela um vinho tinto*, era sanguínea, resinosa, reinava drasticamente as nossas dores (pobre família nossa, prisioneira de fantasmas tão consistentes!), e do silêncio fúnebre que desabara atrás daquele gesto, surgiu primeiro, como de um parto, um vagido primitivo. Pai! e de outra voz, um uivo cavernoso, cheio de desespero. Pai! e de todos os lados, de Rosa, de Zuleika e de Huda, o mesmo gemido desamparado. Pai! eram balidos estrangulados. Pai! Pai! onde a nossa segurança? onde a nossa proteção? Pai! e de Pedro, prosternado na terra. Pai! e vi Lula, essa criança tão cedo transtornada, rolando no chão. Pai! Pai! onde a união da família? Pai! e vi a mãe, perdida no seu juízo [...] (NASSAR, 2005, p. 190 – 192).

A catástrofe, na obra eurípidiana, pode ser contemplada, também, no momento em que Agave mata brutalmente Penteu. Entretanto, é possível interpretá-la nos castigos que Dionísio dá ao povo de Tebas. Aqueles que o renegaram sofrem as consequências da não crença no deus do vinho. Dionísio aparece suspenso no ar, pronto para subir aos céus:

Pecando por despeito e por brutalidade
ele tratou injustamente um benfeitor,
encarcerando-o de maneira humilhante,
cobrindo-o de ultrajes. Esta foi a causa
da morte de Penteu pela mão de parentes,
ao mesmo tempo justa e contra a natureza.
Não deixarei de mencionar os grandes males
que o povo desta terra terá de sofrer.
Os ofensores deixarão esta cidade
para apagar a nódoa vinda do crime.
Eles não poderão permanecer na pátria!

Os assassinos nunca mais terão direito
de viver perto da tumba de suas vítimas.
Agora, Cadmo, eis as desditas que te esperam:
irás mudar de forma e serás um dragão,
e Harmonia, tua esposa, filha de Ares,
embora seja como tu um ser humano,
tornar-se-á um animal — uma serpente.
[...] não sou filho de criaturas deste mundo,
e sim de Zeus, pois sou Diôniso, um deus.
Se houvésseis, vós, tebanos, sabido guardar
em vossos corações a útil sapiência
(mas não quisestes), gozaríeis certamente
a aliança e a felicidade báquica!
(EURÍPEDES, 2005, p. 269 – 270)

À vista dessas interpretações acerca dos elementos essenciais da tragédia, nas obras de Nasser e Eurípedes, pode-se inferir que aquele traz em sua narrativa uma essência dionisíaca, logo, uma essência das tragédias gregas, não só nesses elementos supracitados acima, mas também na questão religiosa, por exemplo. Gonçalves (1988) corrobora com essa concepção ao afirmar:

As Bacantes apresentam um retorno ao ritual agrário, o culto dionisíaco, um retorno às dimensões religiosas primitivas [...] Eurípedes desmascara, assim, a religião, o estado e a família [...] há a nomeação da "desordem" (já pressuposta nos deuses) como organização da história humana. A irracionalidade é privilegiada, na tragédia, como forma de mostrar a desproporcionalidade entre crime e castigo - o irracional se dá pela violência de Dionísio ao punir Penteu e aos outros por [não] aderirem seu culto (GONÇALVES, 1988, p. 39).

Além disso, Gonçalves (1988) reitera que Eurípedes é compreendido como um precursor do problema do sujeito moderno, o qual tende entre o Eu racional e o sujeito inconsciente, entre razão e emoção, paixão e medida, loucura e equilíbrio. É plausível, que, por meio da explanação do sujeito moderno (cf. GONÇALVES, 1988), compreenda-se André, personagem narrador de *Lavoura Arcaica*, bem como o seu pai, Iohaná, de maneira conjunta, visto que enquanto André seria o sujeito inconsciente, que age pela emoção, pela paixão e pela loucura, Iohaná, por sua vez, seria o sujeito racional, que age pela razão, pela medida e pelo equilíbrio. Apesar de, no final da narrativa, Iohaná, a figura patriarcal mantenedora das rédeas da família, agir de forma irracional assassinando sua filha Ana.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho foi possível estabelecer um diálogo entre duas obras canônicas: *Lavoura Arcaica* e *As Bacantes*. Raduan Nassar apresenta em sua obra muitos elementos típicos das tragédias gregas; críticos, como Reichmann (2007), por exemplo, pontuam que há, na obra nassariana, uma convergência ou intersecção da prosa poética de Raduan Nassar com a linguagem do teatro.

Vale ressaltar que o objetivo desta pesquisa não é afirmar que Nassar se inspirou nas tragédias gregas para escrever seu livro, ou, mais especificamente, que promovera uma releitura de *As Bacantes*. O que é viável afirmar é que há uma intertextualidade entre as obras. Barthes (1968, p. 1065 *apud* NITRINI, 1997, p. 165) afirma que todo texto é um intertexto, isto é, outros textos estão presentes nele, em diversos níveis, de maneiras mais ou menos reconhecíveis e, também, o intertexto é um campo vasto de fórmulas anônimas, cuja a origem pode ser raramente localizável, sendo um tipo de citação feita de forma inconsciente ou automática, sem o uso das aspas.

Sendo assim, pode-se observar a intertextualidade entre as obras nassariana e euripidiana, quando atentamos não só para os elementos essenciais das tragédias gregas, as quais foram expostas na terceira parte deste artigo, mas também para elementos como o vinho, as festas da família de André, a fartura, as danças, a inebriação de Ana – tal qual os ritos promovidos pelas *Bacantes* de Dionísio.

Diante do exposto, espera-se que os resultados dessa pesquisa possam contribuir de forma significativa com os estudos da literatura comparada, bem como com o desenvolvimento da pesquisa acadêmica na área da *Fortuna Crítica* da obra nassariana e euripidiana.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução e notas de Ana Maria Valente. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.
- ARNOULT, Thiago. Aspectos trágicos de Lavoura Arcaica. **Opiniões** - Revista dos Alunos de Literatura Brasileira, n. 14, p. 121-137, 2019.
- EURÍPEDES. As bacantes. In: EURÍPEDES. *Ifigênia em Áulis; As fenícias; As bacantes*. Tradução do grego, introdução e notas de Mário da Gama Kury. 5.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005. p. 203 -275.
- GAZOLLA, Rachel. **Para não ler ingenuamente uma tragédia grega**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- GERALDO, Lidiana Garcia. Agón nas Bacantes: uma análise do primeiro episódio (v. 170-369). **Língua, literatura e ensino**. São Paulo, v.09, p. 129 – 147, 2014. Disponível em: <https://revistas.iel.unicamp.br/index.php/lle/article/view/4554>. Acesso em: 24 mai 2023.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GONÇALVES, Robson Pereira. As bacantes: a questão do sujeito e do sentido. **Letras de Hoje**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 31 - 41, março, 1988. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/16967>. Acesso em: 27 mai. 2023.
- JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994, 78 p.
- JÚNIOR, C. R. B. de S.; ALMEIDA, M. G de. Geografias de hýbris: dialética sujeito-lugar nos enredos da lavoura arcaica de Raduan Nassar. **GeoTextos**, [S. l.], v. 12, n. 2, 2016. DOI: 10.9771/1984-5537geo.v12i2.17428. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/geotextos/article/view/17428>. Acesso em: 15 mai. 2023.
- NASSAR, Raduan. **Lavoura Arcaica**. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- NITRINI, Sandra. **Literatura comparada história, teoria e crítica**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1997.
- REICHMANN, Brunilda T. **Relendo Lavoura Arcaica**. Curitiba: Eunice de Oliveira, 2007.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO CIDADÃ DE ESTUDANTES DA AMAZÔNIA: CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA E METODOLOGIAS

Gabriel da Silva Mendonça¹⁰

Maria Leonor Vale Gama¹¹

RESUMO:

Este trabalho tem como objetivo discutir sobre a formação de alunos do campo, sobretudo amazônidas, os quais estão inseridos em um contexto educacional distintos do discentes dos centros urbanos. Diante disso, viu-se a necessidade de entender e refletir sobre as práticas pedagógicas que contemple a realidade do público, considerando também seus aspectos culturais, políticos e econômicos, uma vez que são diferentes. Nesse viés, a pesquisa adotou a abordagem qualitativa, por meio de pesquisa de campo e revisão bibliográfica. A técnica de coleta de dados escolhida foi a entrevista semiestruturada aplicada a docente da área da educação do campo. O estudo fundamentou-se nas contribuições de Demerval Saviani (2011), Paulo Freire (1996) e Caldart (2012). Em síntese, o estudo permitiu compreender elementos da prática pedagógica de um educador do campo enfatizando a relevância de uma formação cidadã articulada a educação em direitos humanos. Verifica-se, portanto, a necessidade de estudos que abordem a prática pedagógica de docentes para construir ambientes educativos que desenvolvam a educação em direitos humanos.

Palavras-chave: Educação do Campo. Direitos Humanos. Prática pedagógica.

ABSTRACT:

This work aims to discuss the formation of students from the countryside, especially from the Amazon, who are inserted in an educational context that is different from students in urban centers. In view of this, there was a need to understand and reflect on pedagogical practices that contemplate the reality of the public, also considering their cultural, political and economic aspects, since they are different. In this bias, the research adopted a qualitative approach, through field research and bibliographical review. The chosen data collection technique was the semi-structured interview applied to a teacher in the area of rural education. The study was based on the contributions of Demerval Saviani (2011), Paulo Freire (1996) and Caldart (2012). In summary, the study allowed us to understand elements of the pedagogical practice of a rural educator, emphasizing the relevance of citizenship education articulated with education in human rights. There is, therefore, the need for studies that address the pedagogical practice of teachers to build educational environments that develop education in human rights.

Keywords: Rural Education. Human rights. Pedagogical practice.

¹⁰ Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA. E-mail: gabrielsilva3272@gmail.com.

¹¹ Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA. E-mail: leonorvale22@gamil.com.

1 INTRODUÇÃO

A educação do campo na Amazônia é, sobretudo, uma discussão que contempla a necessidade de compreensão de aspectos, políticos, culturais e, obviamente, educacionais. No entanto, ao tratarmos da educação campesina, precisa-se entender como está estruturada as organizações sociais, bem como considerar a realidade de cada comunidade, pois para uma região como a Amazônia, não se pode implementar práticas pedagógicas das quais não fazem parte das características sociais desse público.

Diante desse aspecto, é válido salientar que a educação do campo está pautada, atualmente, na condição da estrutura curricular do discente campestre, o qual assemelha-se ao aluno urbano. Isto posto, indispensavelmente, precisa-se considerar que na educação do campo encontram-se sujeitos que objetivam lutas sociais ao embate de classes, entre os “projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana” (CALDART, 2012).

Sob esse viés, este trabalho surge na perspectiva de acadêmicos do curso de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa da Universidade Federal Rural da Amazônia, no intuito de discutir sobre as práticas pedagógicas e metodológicas de profissionais que atuam nessa vertente educacional. Nisso, foram pontuadas as necessidades de compreender o sujeito do campo no prisma didático, considerando o seu processo formativo quanto aluno do sistema de educação na Amazônia.

Dessa forma, para falar de educação, em especial, do campo, consideramos o trabalho realizado por uma professora que atuou na formação de alunos campesinos, e buscou-se analisar os métodos utilizados pela profissional em *locus*, dos quais os resultados obtidos serviram de base para que se pudesse discutir acerca da temática proposta de maneira a validar os parâmetros da educação básica, utilizados na formação desses alunos. Esta é uma pesquisa de cunho qualitativo, e configurou-se em pesquisa semiestruturada, em formato de questionário e pré-entrevista.

Nesse sentido, o escopo desse trabalho versa por refletir e analisar propostas pedagógicas para o aluno do campo, considerando seus aspectos sociais, culturais e políticos, além de viabilizar o protagonismo do estudante amazônida, o qual precisa de estímulos para que consiga entender a importância do seu processo formativo-educativo. Nesse sentido, adotou-se para promoção desses fins concepções metodológicas que contemple o alunado do campo, utilizando também metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem. (PEREIRA, 2012).

Diante do exposto, este trabalho fundamenta-se nas contribuições de Roseli Caldart, na perspectiva de educação do campo; Demerval Saviani, no olhar crítico da construção social frente à temática educativa, e Paulo Freire no prisma da pedagogia transformadora bem como a premissa da pedagogia do oprimido, o qual visa explicar as concepções de sistemas tradicionais e sujeito da educação. Além disso, buscou-se compreender as estratégias pedagógicas utilizadas pela profissional, numa comparação da formação de professores de instituições públicas do Estado.

Nesse prisma, os resultados analisados servem como dados para observação das referidas práticas necessárias para promover, de fato, formação cidadã do aluno que está inserido no contexto Amazônico. Partindo dessa premissa, é importante perceber que os professores da educação do campo, inquestionavelmente, articulam estratégias no fito de proporcionar aos alunos uma educação de qualidade, pois “não há docência sem discência, “quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender, quem ensina, ensina alguma coisa a alguém” (FREIRE, p. 25).

Por fim, espera-se contribuir com as discussões que permeiam este trabalho, porquanto é plausível que profissionais, ainda em formação, sejam munidos de tais conhecimentos, para que consigam além de práticas educativas, realizar com êxito, o processo de formação cidadã para os alunos amazônidas. E assim, demonstrar o quão se faz necessário dialogar com professores dos quais já têm uma vivência em *locus*, para analisar e refletir sobre suas propostas pedagógicas.

2 PERCURSO METODOLÓGICO: PERSPECTIVAS DE ENSINO

É sabido que ao considerar a atuação docente na perspectiva campesina, inegavelmente o profissional precisa sempre buscar por caminhos que facilitem o processo de ensino e aprendizado do aluno do campo. Nisso, cabe pontuar, que a realidade do aluno do campo é distinta do que se observa na zona urbana, porquanto embora tenha uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação, (LEI, 9.394/96) a qual versa pela pluralidade no ensino, os recursos destinados para realização dessa diretriz são limitados, ao considerar o cenário rural.

Dessa forma, este trabalho buscou coletar dados e informações acerca da atuação de uma professora que atuou na educação do campo, observou-se, sobretudo, as práticas pedagógicas adotadas, bem como os recursos utilizados. Sob esse viés, é necessário entender que nas escolas das regiões rurais, há as classes multisseriadas, ou seja,

As escolas multisseriadas encontram grandes dificuldades de funcionamento no sistema educacional brasileiro. Além de correr risco de fechamentos pelas prefeituras por não haver demanda de alunos, elas são marginalizadas pela sociedade como escolas com o ensino deficiente. Nesta perspectiva, tenta-se legitimar a ideia de que para o homem do campo não são necessárias as letras, apenas a enxada. Por outro lado, as escolas multisseriadas podem ser compreendidas como possibilidade de desenvolver um processo educativo diferente, em que alunos de diversas faixas etárias e experiências podem participar/criar formas coletivas de apropriação do conhecimento. É preciso repensar a organização secular da instituição escola, os tempos e espaços fragmentados. (SOUZA, SANTOS, 2007).

Dessa forma, é nítido o quão se faz necessários discussões das quais contornam a visão vertical, imposta pela sociedade contemporânea, pois a educação é um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988, no seu artigo 5, uma vez que o Estado deve assegurar o direito à educação básica e de qualidade aos cidadãos brasileiros. Ao pontuar tal regalia, permeia-se pelo direito do ser humano, do acesso à educação, no entanto é imprescindível proporcionar meios para essa realização social.

Neste diapasão, vale frisar que ao trabalhar a leitura, por exemplo, em sala de aula, a professora utilizou-se de textos que verssem por uma linguagem clara e objetiva, no entanto, percebeu-se que ao selecionar materiais didáticos, a professora primava por textos que se

aproximavam do cenário social vivenciado pelos discentes, pois isso viabilizar o processo formativo desse aluno, além de potencializar.

Ao considerar os dados coletados, viu-se a similaridade do que tange a metodologias ativas, das quais expõe o aluno a práticas reflexivas, para desenvolver habilidades de sanar dilemas existenciais. Nisso, afirmamos que,

Por Metodologia Ativa entendemos todo o processo de organização da aprendizagem (estratégias didáticas) cuja centralidade do processo esteja, efetivamente, no estudante contrariando assim a exclusividade da ação intelectual do professor e a representação do livro didático como fontes exclusivas do saber na sala de aula. (PEREIRA, 2012).

Nesse cenário, também se percebeu que ao propor o trabalho de produção de textos para os alunos, a metodologia adotada pela professora foi em uma sequência didática, porquanto

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), expoentes desse grupo de pesquisa sobre a relação entre linguagem, interação e sociedade, e cujas publicações no Brasil tornaram esse conceito conhecido, “sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.”(ARAÚJO, 2012).

Isso, além de promover uma aula mais dialogada, possibilita que o aluno já tenha seu primeiro contato com as metodologias ativas, anteriormente salientadas.

Dessa maneira, a sequência adotada pela professora, percorreu as seguintes orientações, inicialmente em uma aula dialogal, ela explica a proposta na qual os alunos devem escrever sobre um assunto que eles gostem e tem segurança e propriedade para falar, ela dita as instruções e os alunos têm um tempo para realizar a produção. Posteriormente, em outro momento os alunos expõem suas produções, conforme direcionamento da professora, para todos os alunos, com o objetivo de desenvolver habilidades de construir argumentos sólidos para defender sua ideia de produção.

Em outro momento, a professora coleta essas produções para seguir com as devidas correções, bem como analisar o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos. E para finalizar, a professora junta os materiais e faz a relação com a disciplina e também

considera as vivências expressas pelos alunos, de maneira que eles se sintam envolvidos na aula, e participem ativamente, com mais contribuições e construam pensamentos críticos e reflexivos acerca das suas produções textuais. Essa atividade, além de interativa, é estimuladora ao aluno, a partir do momento em que ele visualiza seu protagonismo, juntamente com seus colegas no processo de ensino-aprendizagem.

Nisso, também há uma apropriação educacional para os alunos do campo, em todo percurso metodológico. Na obra “Pedagogia do oprimido”, o educador Freire diz que as massas oprimidas devem ter consciência de sua realidade e devem se comprometer, na práxis, com sua transformação. Nisso, a educação tem uma ótima solução, pois a pedagogia do oprimido busca conscientizar as massas oprimidas para sua libertação. A alfabetização do oprimido deve servir para ensiná-lo, não apenas letras, palavras e frases, mas principalmente, “a transmissão de sua realidade e a criação de uma consciência de libertação para sua transformação em um novo homem”. (FREIRE, 2014)

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Diante do exposto, é pertinente, para essa discussão, primar pelas concepções de Saviani, que objetiva explicar as formas de como a sociedade está organizada, além de fazer uma crítica a estrutura curricular, vigente no Brasil, ao curso de formação de professores. Sob essa ótica, ao trazer para essa discussão serão considerados esses aspectos, justamente, para que se consiga fundamentar as concepções metodológicas e pedagógicas utilizadas na formação desse aluno que está no campo, proporcionando-lhes uma formação de eficiência.

Além disso, ao tratar tal questão, é inegável que “ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente no Brasil revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas” (SAVIANI, 2011), o que reforça o questionamento da educação que está sendo aplicada pelos profissionais. Nesse sentido, é importante que para além de práxis educativa, seja também observado os parâmetros formativos ofertados aos professores.

Diante desse cenário, ao perceber o aluno do campo e considerar seu aspecto cultural, entende-se que “ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola, e a uma educação que seja *no e do* campo, [...]” (CALDART, 2012). Isto posto, essas lutas refletem em inúmeras esferas, principalmente a educacional, porquanto lutas que enfatizam e defendam o acesso à educação, precisam ser consideradas no processo formativo do cidadão camponês.

Nessa conjuntura, as visões postas solidificam o discurso abordado neste trabalho, uma vez que educação, trabalha-se de maneira que todo o cidadão possa ser beneficiado, pois, inegavelmente, lutas por políticas públicas buscam benesses aos alunos. Em vista disso, qualificar sua formação, e ampliar as metodologias e práticas pedagógicas, torna-se indispensável no hodierno, uma vez que a educação está em constante processo de evolução social.

Tecer uma prática metodológica que permita ao cidadão do campo o contato e a imersão no seu processo formativo, é fulcral. Dessa forma, compreende-se que “os cursos de formação de professores devem estar estruturados para construir competências pedagógicas que, além de formar a identidade do professor auxiliando na prática de ensino, devem conscientizá-los de sua posição social e função na sociedade.” (SOUZA, SANTOS, 2007), o que justamente observou-se na realização desse estudo.

Sob tal perspectiva, os métodos aplicados pela profissional da educação na sala de aula com alunos do campo, perpassa por essa discussão, uma vez que o professor adotou no seu processo didático, métodos os quais rompem um dilema, porquanto “outra problemática que envolve o ensino no campo é o modelo urbanizado de educação que é trabalhado com a população rural.” (SOUZA, SANTOS, 2007). Nisso, ao deter essa visão numa perspectiva de formação cidadã dos discentes, há um estímulo social e cultural provocado pelo professor.

Destarte, utilizar-se de metodologias ativas, de maneira que haja participação ativa do alunado, é um desafio, no entanto, que precisa ser efetivado, sobretudo na educação camponês, haja vista que carece de concepções pedagógicas como tais. Ao expor o aluno, sobre a importância de dialogar, expor e defender suas vivências sociais e pessoais, são caminhos que democratizam o acesso não apenas a um conteúdo previsto na grade curricular,

mas dão base sólidas para explicar a questão da formação cidadã e seus respectivos direitos sociais.

4 A FORMAÇÃO DOCENTE COM ÊNFASE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: VISTAS INSTITUCIONAIS

O profissional que atua na docência, além de sua formação crítica, precisa ter de maneira singular uma visão que verse por transmissão de conhecimentos aos alunos, e ao considerar esse alunado numa perspectiva rural, é importante que o professor desenvolva além da formação crítica, percursos metodológicos que viabilize seu trabalho em sala de aula. Por isso, é indispensável também analisar aspectos na formação dos professores, os quais são moldados em diferentes percepções, a respeito de práticas pedagógicas.

Nesse sentido, a necessidade de discutir sobre a formação do professor em sala de aula, parte da inquietude de romper com o que, teoricamente, apenas sustenta visões e na prática inviabiliza o proceder do educador. Pois, “ as novas diretrizes curriculares nacionais dos Cursos de Formação de Professores são, ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas. Muito restritas no essencial e assaz excessivas no acessório.” (SAVIANI, 2011)

Dessa forma, ao coletar informações acerca da professora que atuou na educação do campo, percebeu-se que sua graduação realizada na Universidade Federal do Pará (UFPA), contemplou, minimamente, o anseio de atuar na docência no cenário rural, pois a grade curricular do curso de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa da universidade, corresponde a 3% das disciplinas previstas no Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Contudo, a profissional munuiu-se de maneira mais profunda sobre o assunto, ao ter feito parte dos professores que fizeram especializações no Núcleo de Altos Estudos da Amazônicos (NAEA/UFPA), o que a torna uma profissional com ênfase na temática.

Em uma análise comparativa, vale salientar que as instituições públicas têm proporcionado aos professores em formação, contatos sobre aspectos políticos, sociais e culturais dos alunos camponeses. Isto contempla o Plano Pedagógico do Curso (PPC) do curso de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa da Universidade Federal Rural da Amazônia

(UFRA), que está tornando-se referência na temática adotada, diante da sua composição curricular ofertada, a qual destina cerca de 15% de disciplinas com ênfase no campo.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei, 9.394/96), é indispensável a promoção da educação a todo o cidadão, de igual valia, ao sujeito do campo o qual está condicionado a um planejamento pedagógico diferente do que é utilizado na educação básica de alunos dos grandes centros urbanos. Isto posto, é de conhecimento singular que o artigo 5º da Constituição Federal de 1988, afirma que a educação é um direito concedido a todo o cidadão brasileiro, sendo dever do estado garantir acesso a essa educação, para crianças, jovens e adultos.

Os argumentos pontuados, demonstram o quão é importante entender parâmetros legais, nas esferas institucionais e federais, no fito de observar que a formação de professores, fundamenta-se, principalmente, na condição de atender públicos das distintas realidades, seja ele sujeito do campo ou não. Dessa forma, ao propor uma formação cidadã, é indiscutível perceber o arcabouço disponível ao profissional, para que este seja um canal facilitador do processo formativo dos alunos do campo.

Assim, as contínuas e rápidas mudanças da sociedade contemporânea trazem em seu bojo a exigência de um novo perfil docente. Daí a urgente necessidade de repensar a formação de professores, tendo como ponto de partida a diversidade dos saberes essenciais à sua prática, transpondo, assim, a racionalidade técnica de um fazer instrumental para uma perspectiva que busque ressignificá-la, valorizando os saberes já construídos, com base numa postura reflexiva, investigativa e crítica. (DIESEL, BALDEZ, MARTINS, 2017).

Essa discussão, torna-se pertinente e amplia-se a partir da perspectiva educacional, uma vez que os professores que estão em formação nos cursos de licenciatura, das instituições públicas e privadas, precisam articular estratégias pedagógicas para possibilitar o acesso à educação, sobretudo, para alunos do campo, primando por uma educação de qualidade.

Diante dos fatos mencionados, inegavelmente não se pode promover educação sem bases sólidas para tal, porquanto ao visualizar um cenário que se distingue do que é posto por tradicional, ou seja, a realidade do aluno da escola urbana, o aluno do campo recebe um molde do qual, em muitos casos, podem ser prejudiciais no seu processo de ensino-aprendizagem.

Pois, há formas diferentes de aprender, é compete ao profissional propor e defender visões distintas para promover educação, porquanto “no fundo, o essencial nas relações entre educador e entre autoridade e liberdade, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia” (FREIRE, p.92).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, o estudo realizado demonstra que os percursos metodológicos necessários para promover uma formação cidadã, com ênfase no cenário do campo, perpassa não somente por práticas pedagógicas, mas amplia-se a discussão da formação de profissionais no país. Nisso, cuidadosamente, procurou-se avaliar todos os parâmetros, para fortalecer o argumento de educação do campo, no fito de proporcioná-la com excelência, a partir dos recursos disponíveis, sejam materiais didáticos, ou mesmo planejamento de aulas que alcance e viabilizem o processo formativo dos alunos.

Assim, compreende-se que o objetivo do trabalho foi alcançado; uma vez que trouxe em evidência a discussão da importância de disseminar as pesquisas e vivências da educação do campo não apenas para valorizar tal modalidade como também incentivar docentes que estão em formação.

Nisso, ressalta-se que o curso de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa da Universidade Federal Rua Amazônia (UFRA), com sede na capital paraense, em Belém do Pará, dispõe de uma grande que oferece uma imersão a educação do campo, uma vez que seu Plano Pedagógico do Curso (PPC), está para além das disciplinas específicas nas áreas de linguística e literatura, oferecendo reflexões sobre alunos camponeses.

Não obstante, o perfil do professor, enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem, deve ser moldado nas características tanto dos ambientes que farão parte da sua realidade profissional, quanto dos sujeitos pertencentes a mesma. Sendo assim, de acordo com análise de dados coletados, percebeu-se que a educação do campo no Brasil, carece de políticas públicas, que fomentem a qualificação dos profissionais que estão em sala

de aula. No país há um esquecimento de comunidades tradicionais, por este motivo, é nítido os desafios enfrentados por esse público, principalmente no quesito de educação.

Nisso, obviamente, um dos eixos mais afetados é o educacional; fato esse que prejudica o acesso a direitos básicos e fundamentais, ao ser humano. Por isso, existe a necessidade de adequações pedagógicas e metodológicas em planejamentos de aulas, atividades e afins. Visto que, apesar dos assuntos a serem ministrados seguirem um padrão, é necessário considerar o arcabouço que cada aluno carrega como parte integrante a ele. Apesar do Brasil ter sua origem predominantemente agrária, ainda há muito a se lutar, principalmente, no que cerne à educação.

Por fim, espera-se que as discussões propostas neste trabalho, verse por diálogo entre professores, acadêmicos e alunos de maneira ampla, para promoção dessa abordagem, porquanto a educação do campo estrutura-se com bases diferentes, mas compete ao professor articular métodos e estratégias para formar cidadãos, com êxito, na região Amazônica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 de jul. de 2023.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 de jul. de 2023.

CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. Educação do campo. **Dicionário da educação do campo**, v. 2, p. 257-265, 2012.

DE ARAÚJO, Denise Lino. O que é (e como faz) sequência didática?. **Entrepalavras**, v. 3, n. 1, p. 322-334, 2013.

DIESEL, A.; SANTOS BALDEZ, A. L.; NEUMANN MARTINS, S. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema, Pelotas**, v. 14, n. 1, p. 268–288, 2017. DOI: 10.15536/thema.14.2017.268-288.404. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. Acesso em: 27 jul. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa – Paulo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Editora Paz e Terra, 2014.

PEREIRA, Rodrigo. Método Ativo: Técnicas de Problematização da Realidade aplicada à Educação Básica E ao Ensino Superior. In: **VI Colóquio internacional. Educação e Contemporaneidade**. São Cristóvão, SE. 20 a 22 setembro de 2012.

SAVIANI, D. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: DILEMAS E PERSPECTIVAS. **Póiesis Pedagógica, Goiânia**, v. 9, n. 1, p. 07–19, 2011. DOI: 10.5216/rpp.v9i1.15667. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/15667>. Acesso em: 27 jul. 2023.

SOUZA, Maria Antônia de; SANTOS, Fernando Henrique Tisque dos. Educação do campo: prática do professor em classe multisseriada. Ver. **Diálogo Educ.** [online]. 2007, vol.07, n.22, pp.211-227. ISSN 1981-416X

A CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA NAS OBRAS *DIÁRIO DE UMA FAVELADA: O QUARTO DE DESPEJO*, DE CAROLINA MARIA DE JESUS, E *DIÁRIO DO HOSPÍCIO*, DE LIMA BARRETO

Andreza Luana Sousa de Andrade¹²

RESUMO: Este artigo realiza uma análise comparativa das obras *Quarto de Despejo* (2014), de Carolina Maria de Jesus, e *Diário do Hospício* (1993), de Lima Barreto, a partir da perspectiva da literatura comparada definida por Tânia Franco Carvalho (2006), com o objetivo de evidenciar que as experiências retratadas nos textos dos escritores compreende o que a autora Angela Gomes (2004) chama de *escrita de si*, a qual é construída a partir de lembranças individuais que formam a memória tanto individual quanto coletiva do sujeito. Conceitos de Henri Bergson (1999) são utilizados para comprovar que as obras são permeadas de lembranças independentes e compõem o que o autor conceitua de *memória espiritual/pura/espontânea*, tais lembranças são evocadas a partir do ato de *rememoração*, conceito este que utilizamos do filósofo Paul Ricoeur (2007), para fundamentarmos o presente trabalho, e por fim, esclarecemos que essas lembranças contribuem para o que Maurice Halbwachs (1990) chama de *memória coletiva*. Dessa forma, essa análise comparativa permitiu constatar que as escritas autobiográficas referidas se assemelham no que toca à memória individual e atingem a memória coletiva por meio do uso deliberado do texto literário pelos autores.

PALAVRAS- CHAVE: *Quarto de Despejo*. *Diário do Hospício*. Memória.

ABSTRACT: This article makes a comparative analysis of the works *Quarto de Despejo* (2014), by Carolina Maria de Jesus, and *Diário do Hospício* (1993), by Lima Barreto, from the perspective of comparative literature defined by Tânia Franco Carvalho (2006), in order to show that the experiences portrayed in the writers' texts comprise what the author Angela Gomes (2004) conceptualizes as the *writing of the self*, which is constructed from individual memories that form both individual and collective memory of the subject. Henri Bergson's (1999) concepts are used to prove that the works are permeated with independent memories and consist of what the author defines as *spiritual/pure/spontaneous memory*, such memories are evoked from the act of *remembrance*, a concept that we use from the philosopher Paul Ricoeur (2007) to base this work, and finally, we clarify that these memories contribute to what Maurice Halbwachs (1990) determines as *collective memory*. Therefore, this comparative analysis has shown that autobiographical writings are similar in the terms of individual memory and affect collective memory through the author's deliberate use of the literary text.

KEYWORDS: *Quarto de Despejo*. *Diário do Hospício*. Memory.

¹² Instituto Federal do Pará (IFPA), luanaandradelp23@gmail.com. Artigo adaptado de Monografia de Graduação em Letras, orientado pela Profa. Dra. Alessandra Greyce Gaia Pamplona (IFPA).

1 INTRODUÇÃO

Por muito tempo a literatura íntima/confessional, a qual abrange os textos de cunho individual e tem o desejo de relatar sobre as singularidades do eu, foi vista à margem da literatura, isso ocorreu devido à crítica literária negar o valor artístico desses textos ficcionais. Entretanto, a partir dos anos 2000, teve-se interesse nos textos que discorrem sobre relatos de vida. Desse modo, percebeu-se que não era possível distribuir em “compartimentos” os textos de origem ficcional e confessional, pois cada um deles contém vestígios de ficção e elementos da realidade, e isso ocorre por um único motivo: ambos fazem parte da produção do ser humano, por isso, trata-se de uma recriação da realidade.

Sabe-se que para a autobiografia garantir a sua existência é fundamental manter uma relação com a memória. A literatura, neste caso, pode servir como suporte para o processo desta construção da memória individual, e, para além dela, a coletiva. As duas obras que serão aqui analisadas, encontram-se no terreno da autobiografia e utilizam-se da memória para construir a narrativa. O *Quarto de Despejo* e o *Diário do Hospício* são obras escritas em forma de diários que contém a autobiografia dos autores e relatam um determinado período na vida de cada um, enquanto que Carolina Maria de Jesus narra sobre sua vivência na favela do Canindé, Lima Barreto escreve sobre seu cotidiano na sua segunda internação no hospício. Ambos se utilizam da memória para relatar seu dia a dia, e as lembranças são buscadas em seu passado longínquo e imediato.

A memória cumpre uma dimensão partilhada a partir do instante que toma a forma narrativa, com isso, a escrita ultrapassa o espaço individual e atinge o coletivo. É a isso que o presente artigo se propõe a comprovar. Os textos aqui analisados contêm lembranças individuais e únicas de cada escritor, pois os autores têm acesso à “memória pura”, a qual carrega as lembranças únicas, de acordo com a concepção de Bergson. Essas lembranças são evocadas durante o texto a partir do ato de rememoração de cada autor e, conseqüentemente, ultrapassam a memória individual destes. As lembranças contidas na “memória espiritual/pura” são resgatadas a partir do ato que Ricoeur conceitua como “rememoração”.

Além das duas obras serem atravessadas por atos individuais de rememoração, por serem escritas em um contexto social singular, são transpassadas por outros indivíduos, por esse motivo, as escritas de si dos dois autores ao mesmo tempo que narram sobre o “eu”, perpassam pelo que Maurice Halbwachs chama de “memória coletiva”, a qual atinge uma perspectiva social a partir das relações que os autores tiveram com o meio.

A memória enquanto incessante e complexa tem o texto literário como um forte integrante de reconstrução dessas lembranças. Diante disso, o presente artigo realizou a análise partindo de dois momentos: o primeiro, apropria-se do conceito de “rememoração”, em que os autores buscam no presente uma lembrança distante contida em sua memória; e o segundo, utiliza-se da “fala coletiva”, para identificar como eles discorrem sobre a relação com os outros e seu olhar detalhado sobre esses indivíduos. Identifica-se, assim, a construção não somente individual, mas também coletiva que cada escritor realiza em suas escritas íntimas.

2 ESCRITA DO EU E A MEMÓRIA

Com o objetivo de condensar escritas que tinham o valor confessional, atribuiu-se o termo “literatura íntima” para textos autobiográficos, memórias, diários, etc. Esses textos abordam sobre o eu do narrador a partir de suas próprias memórias. Conforme os pesquisadores Roberta Roque Branco e Paulo Bongar Neto, um dos motivos para isso vir a ocorrer seria “o importante espaço que a individualidade e a noção de identidade adquirem nos tempos modernos” (BRANCO; NETO, 2017, p. 158).

Esse crescimento progressivo da subjetividade, os espaços de individualidade e do desejo em falar sobre si a partir de um olhar singularizado acarretam nos diferentes estilos de textos autobiográficos, o que gerou interesse dos estudiosos da literatura sobre as escritas de si, como afirma Calligaris (1998) “certamente sempre se escreveram histórias de vidas, por outro lado, a ideia de que a vida é uma história é moderna” (CALLIGARIS, 1998, p. 48).

Angela de Castro Gomes (2004) dedica-se a um debate teórico-metodológico sobre a “escrita de si”, no qual interpreta o que os historiadores chamam de “fontes documentais”,

que seriam as escritas de diários, correspondências, biografias e autobiografias, como exercícios de análise que podem servir tanto como fonte quanto como objeto de pesquisa. Nesse debate, Gomes defende que sob o olhar do historiador a escrita de si não deixa de ser uma exposição da realidade. Assimilamos mais nitidamente sobre esse aspecto no seguinte trecho:

[...] a escrita de si assume a subjetividade de seu autor como dimensão integrante de sua linguagem, construindo sobre ela a “sua verdade”. [...] O que passa a importar para o historiador é exatamente a ótica assumida pelo registro e como seu autor a expressa. Isto é, o documento não trata de “dizer o que houve”, mas de dizer o que o autor diz que viu, sentiu e experimentou, retrospectivamente, em relação a um acontecimento (GOMES, 2004, p. 14).

Compreende-se, então, que as escrituras do eu manifestam-se sob a forma de memórias, diários, autobiografias, confissões, correspondências, e, vale evidenciar que é a partir dessas escritas que o indivíduo preserva sua identidade e a sua memória individual, a qual Gomes (2004) afirma ser de um interesse coletivo. Portanto, é a isso que nos delimitaremos a constatar neste trabalho a partir da análise.

Sylvia Molloy (2003) assegura que a autobiografia pouco depende dos acontecimentos em si, ao contrário, depende exclusivamente da forma como o indivíduo articula os eventos que são armazenados na memória e que depois, são reproduzidos através da rememoração e verbalização. Dessa forma, entende-se que o processo de seleção do que é escrito em uma narrativa autobiográfica se dá a partir de memórias fragmentadas. Tal consideração nos remete ao que Bergson (1999) chama de “lembança de tal leitura particular”. O francês designa que a sobrevivência do passado que sobrevive de lembranças independentes encontra-se no campo da “memória-espiritual”.

Bergson destaca que implicará em um trabalho “que irá buscar no passado, para dirigi-las ao presente, as representações mais capazes de se inserirem na situação atual” (BERGSON, 1999, pág. 84). Paul Ricoeur contribui com o estudo de Bergson e nomeia esse ato como “rememoração”, para ele a ação de rememorar está correlacionada a:

[..] uma dupla forma de recuperação, na medida em que há uma evocação simples da lembrança, mas também há um reconhecimento do acontecimento, para, assim, concluir o processo de rememoração (RICOEUR, 2007, p. 73 apud LACERDA, 2018, p. 3).

A memória, segundo Ricoeur, tem um caráter pragmático. Esta concepção auxiliou na delimitação dessa pesquisa, pois o filósofo encaminha sua compreensão considerando uma perspectiva social, nesse sentido, a ação de recordar individualmente “se constrói como um impasse rumo à memória coletiva” (RICOEUR, 2007, p. 108).

Maurice Halbwachs é um relevante autor que entende a memória como coletiva, pois, para ele, o indivíduo só tem a capacidade de recordar porque pertence a um grupo social. Desse modo, as lembranças, sejam elas quais forem suas finalidades, são possíveis de serem acessadas por um único motivo: o sujeito está na condição de membro de um conjunto, “[...] As memórias individuais se formam a partir da relação com o outro” (HALBWACHS, 1990, p. 29).

Diante disso, pode-se conceber que as memórias individuais se estabelecem a partir do vínculo que se tem com o outro. As lembranças necessitam do apoio de testemunhos dos outros para poder alimentar-se ou formatar-se. Portanto, compreendemos que mesmo que a intenção de uma escrita autobiográfica seja a de aprofundar o conhecimento que autor tem de si mesmo, o indivíduo somente recordar-se de algum evento na medida em que ele está inserido em algum grupo social, por isso, Halbwachs infere que a memória sempre será coletiva.

3 O ATO DE REMEMORAÇÃO NAS OBRAS DE CAROLINA MARIA DE JESUS E LIMA BARRETO

As duas obras são produzidas a partir de imagens-lembranças de fatos que ocorreram próximos ou afastados ao momento da escrita e que se encontram, conforme Bergson, na “memória espiritual”, no sentido de que esta serve como sustento para os escritores transferirem tais memórias-lembranças para os textos, tomando-as numa dimensão seletiva que faz parte da própria memória e do caráter narrativo. Diante disso, foram selecionados

alguns momentos em que é evidente a memória sendo reproduzida a partir dos atos de rememoração.

Na obra *Quarto de Despejo*, são inúmeros os momentos em que a autora se utiliza da rememoração. A memória é colocada a partir do que a narradora vive no cotidiano. No mês de maio de 1958, podemos destacar como exemplo de rememoração o registro do dia 19, em que a narradora deixa o leito às 5 horas da manhã, ouve as aves e medita. Durante a meditação, ela é interrompida pela voz do padeiro, anunciando os pães e gritando que estava na hora do café. Nesse momento, Carolina faz uma observação a partir desse relato, afirmando que mal sabia o padeiro “que na favela é a minoria que toma café” (JESUS, 2014, p. 29). Após tal reflexão, ela recorda-se de pessoas que já visitaram a comunidade, não especifica quais eram, mas lembra com êxito do que falaram: “credo, para viver num lugar assim só os porcos. Isto aqui é o chiqueiro de São Paulo.” (JESUS, 2014, p. 29).

A narradora, ao escrever sobre a passagem do padeiro no dia 19 de maio, transfere-se para uma reflexão sobre a favela e assim, evoca uma lembrança única e afastada temporalmente do registro que é apresentado sucintamente no momento em que reproduz as falas de quem visitou a favela; por mais que a autora não recordasse de quem a falou, a frase manteve-se em sua memória, e foi retomada a partir de uma ação presente. Nesse caso, foi possível perceber que a autora continha a lembrança de quem falou intencionalmente do lugar onde a escritora morava, e essa lembrança única da autora compõe sua memória.

Logo mais à frente, no dia 21 de maio, a escritora dá início ao registro contando que havia sonhado que estava morando na cidade e gozava de todos os prazeres. No sonho, iria festejar o aniversário da filha Vera Eunice, no entanto, desperta no momento em que está sentada à mesa e decide pegar o segundo pedaço de carne de bife, “Que realidade amarga!” (JESUS, 2014, p.33). No parágrafo seguinte, a narradora introduz uma reflexão sobre o governo do país, afirma que quem o governa não sabe o que é fome, a dor, e a aflição do pobre. Nesse momento, nota-se que a autora ao escrever sobre o sonho fala de um passado próximo, no caso da escrita, de horas atrás, em seguida, a escritora reflete sobre o governo e associa o fato que ocorreu no passado próximo com a sua realidade presente, a de não conseguir festejar o aniversário da filha.

No parágrafo posterior, traz uma lembrança de ter comido macarrão do lixo e ter receio de morrer. A partir desse fato, evoca uma lembrança dos anos de 1953, quando vendia ferro no Zinho e conheceu um jovem que estava com tanta fome que comeu a carne que havia achado no lixão e ainda a dividiu com ela. Durante o registro do dia 21, a autora resume em três parágrafos o encontro com o jovem e o que aconteceu após ele comer a carne:

No outro dia encontraram o pretinho morto. Os dedos do seu pé abriram. O espaço era de vinte centímetros. Ele aumentou-se como se fosse de borracha. Os dedos do pé parecia leque. Não trazia documentos. Foi sepultado como um Zé qualquer. Ninguém procurou saber seu nome. Marginal não tem nome (JESUS, 2014, p. 34).

Posterior a esse parágrafo, a autora afirma que os políticos mudam de quatro em quatro anos, mas não solucionam a fome. Após esse comentário curto em seu registro, Carolina parece lembrar de escrever sobre o dia 21, de fato, então retoma da seguinte maneira: “...Agora eu vou na casa da Dona Julita trabalhar pra ela” (JESUS, 2014, p. 34).

É notório como a narradora omite-se do presente na busca de uma reconstituição do acontecimento que lhe foi específico em sua trajetória, então, salta do presente para o passado e recria a partir de imagem-lembrança o dia em que foi vender ferro e conheceu o jovem. Interessante salientar que essa lembrança foi evocada a partir da ação de ter se alimentado do macarrão que estava no lixo, logo, percebe-se mais uma vez que a lembrança que estava preservada é associada ao ato presente da escrita da autora.

Assim como a mineira utiliza-se do ato de rememorar para compor o registro dos seus dias na favela do Canindé, o escritor Lima Barreto também recorre às lembranças singulares durante a escrita de seu diário, realizada durante o período em que esteve, pela segunda vez, no hospício. Lima Barreto começa os registros na data de 4 de janeiro, mas explica que está lá desde o dia 25 de dezembro de 1919, “Estou no hospício ou, melhor, em várias dependências dele, desde o dia 25 do mês passado” (BARRETO, 1993, p. 25), e continua relatando, assim, que esteve no pavilhão de observações, que ele considera a pior etapa de quem entra no asilo pelas mãos da polícia.

A partir dessa informação, o escritor começa outro parágrafo informando que a roupa com que os sujeitos chegam ao asilo é retirada e lhes é cedida outra roupagem apenas capaz de cobrir a nudez. Após esse comentário, o escritor expressa: “Da outra vez que lá estive me deram essa peça do vestuário que me é hoje indispensável. Desta vez, não” (BARRETO, 1993, p. 23).

Nesses momentos, percebe-se a busca de uma lembrança única de acordo com sua percepção presente. A memória de como foi a primeira vez de Lima Barreto no hospício permanece no que Bergson chama de “memória espiritual” e ela toca o presente quando ele se encontra na mesma situação e relembra a sua primeira ida ao hospital. Apesar do autor passar pela segunda vez no pavilhão de observações, a lembrança que ele tem de como foi recebido na sua primeira internação é única, inalterável, de acordo com Bergson, assim como a lembrança da segunda vez no pavilhão também se tornou única. Mesmo que o autor tenha tido a mesma experiência duas vezes, as lembranças de ambas serão diferentes, visto que cada lembrança é subjetiva.

Pelo fato de Lima dividir o diário em capítulos e ter iniciado sua escrita no dia 4 de janeiro, é possível inferir que o narrador se empenha em lembrar os episódios subjetivos desde o dia 25 de dezembro, momento em que chegou no hospício. Dessa forma, o relato sobre o dia 25 de dezembro ocorre dessa forma: “Passei a noite de 25 no pavilhão, dormindo muito bem (...) Amanheci, tomei café e pão e fui à presença de um médico, que me dissera chamar-se Adatao” (BARRETO, 1993, p. 24). Em seguida, ele relata como o médico o tratou e informa que voltou ao pátio. Em seu retorno, o narrador descreve em forma de metáforas como se sente “Estava ali que nem peru, no meio de muitos outros, pastoreado por um bom português (...)” (BARRETO, 1993, p. 24). Logo depois, o autor relata que o português já o conhecia da outra vez, acessando, assim, uma “lembrança pura” a partir de sua percepção presente:

(...) um bom português, que tinha um ar rude, mas doce e compassivo (...). Ele já me conhecia da outra vez. Chamava-me você e me deu cigarros. Da outra vez, fui para a casa forte e ele me fez baldear a varanda, lavar o banheiro, onde me deu um excelente banho de ducha de chicote (BARRETO, 1993, p. 24).

Nesse momento, é incontestável que o escritor se abstrai do seu presente e se posiciona no passado e produz, assim, uma imagem-lembrança que é apresentada no momento presente de sua escrita. Essa ação oferece a capacidade de contar sobre o acontecimento específico na casa forte, fato este que já ocorreu, mas é retomado quando encontra o português novamente. Além do português, ainda no primeiro capítulo, na página 25, Lima faz uma descrição das características das pessoas que ali conviviam no hospício, e relata que reconhece “Dantas Lessa”, um companheiro do Tapajós que conheceu durante sua vida. De maneira resumida o escritor descreve o que levou Dantas a pertencer ao sanatório:

(...) montou um colégio em Vila Isabel. Parece-me que ele prosperou, mas, vindo a equiparação não tendo recursos para equipará-lo (depósito de cinquenta contos, quota da fiscalização), foi perdendo a frequência, ele se desgostou, endividou-se e enlouqueceu. Cumprimentou-me, mas não quis falar comigo (BARRETO, 1993, p. 26).

Após a retomada dessa lembrança, o autor volta a escrever sobre os acontecimentos, neste caso, retoma a escrita dos registros de fatos que ocorreram, utilizando-se de verbos no pretérito perfeito, dessa forma, ele continua o registro: “Esperei o médico. Era um doutor Airosa, creio ser esse o nome” (BARRETO, 1993, p. 26). Percebe-se o retorno ao presente pela forma como Lima Barreto conjuga os verbos, ao exprimir que reconheceu Dantas vieram à sua memória as informações relacionadas ao conhecido assim como o colégio que ele construiu, a maneira como encheu-se de dívidas que acarretou em sua chegada ao hospício. O narrador poderia informar que viu Dantas sem evocar a representação que tem dele, mas optou por colocar-se a uma determinada região do passado e narrar a partir do tempo presente.

4 O COLETIVO ATRAVÉS DA FALA INDIVIDUAL

Outro ponto em comum em ambas as obras estudadas é a criação de uma memória que extrapola as próprias vivências e intimidades. Carolina Maria de Jesus, ao inserir em sua narrativa a vida na favela, discorre sobre a luta diária de seus moradores, da mesma maneira que trata de suas relações e o olhar sobre cada um. Lima Barreto elabora os registros do

mesmo modo ao apresentar o cotidiano dos internos que sobrevivem no hospício, mencionando suas relações e suas interpretações sobre eles. Há, também, nas duas autobiografias, momentos em que os escritores realizam uma espécie de panorama geral das pessoas com as quais convivem naquele ambiente, muitas vezes, em uma fala que demonstra um alto teor de senso de observação e crítica.

Em *Quarto de Despejo*, logo nas primeiras páginas, no ano de 1995, tem-se o registro de Carolina de Jesus ao acordar. Ela levanta, busca água, faz o café e encaminha-se para seu trabalho na rua. A escritora relata que retorna à sua casa para fazer o almoço dos filhos e, após o almoço, volta a catar papel. Ela aconselha as crianças a brincar no quintal e a não sair para a rua por conta dos vizinhos. Durante a escrita, ela confidencia que queria descansar, mas que pobre não descansa, seguidamente, relata o que transitava em seus pensamentos:

Vinha pensando. Quando eu chegar na favela vou encontrar novidades. Talvez a D. Rosa ou a indolente Maria dos Anjos brigaram com meus filhos. Encontrei a Vera Eunice dormindo e os meninos brincando na rua. Pensei: são duas horas. Creio que vou passar o dia sem novidade! (JESUS, 2014, p. 11).

Nesse momento é possível perceber que Carolina, ao escrever sobre a sua vivência, perpassa pelo convívio com os outros moradores para poder compor a escrita do dia 16 de julho, mencionando espontaneamente sobre D. Rosa e Maria dos Anjos, pois são duas mulheres que, ao longo da narrativa, brigam rotineiramente com os filhos de Carolina. A escritora finaliza o parágrafo exprimindo a insatisfação ao terminar o dia sem novidades, estas que a autora espera ao retornar à favela. O fato de Carolina esperar novidades originárias da favela e sobretudo, de suas vizinhas, constata a importância de outros sujeitos para compor sua vida, trajetória e memória; sem estes sujeitos Carolina não conseguiria escrever sobre sua vida. Além do dia 16, pode-se notar, ainda no mês de julho, que a escritora recorre à manifestação de outros moradores para compor sua escrita do dia 17:

Hoje é a Nair Mathias quem começou imprecisar com os meus filhos. A Sílvia e o esposo já iniciaram o espetáculo ao ar livre. Ele está lhe espancando. E eu estou revoltada com o que as crianças presenciam. Ouvem palavras de baixo calão. Oh! se eu pudesse mudar daqui para um núcleo mais decente (JESUS, 2014, p. 11).

Ao trazer Nair Mathias, Silvia e o esposo para sua narrativa, Carolina enfatiza o que Halbwachs defende como sendo uma necessidade de se estar inserido em algum grupo para que o indivíduo promova o ato de recordação. Ao escrever sobre seu dia, datado 17, a escritora revela o horário que levantou, o que alimentou os filhos, o dinheiro que deu a um deles para comprar pão. A autora não deixa de inserir os fatos cotidianos, mas é irrealizável escrever o relato de sua sobrevivência sem citar os sujeitos que ali encontram-se na mesma situação e que se relacionam com ela e com seus filhos. Em muitos momentos, o leitor tem a sensação de que a autora discorre sobre as pessoas que frequentam a favela como se elas fizessem parte de sua casa, família.

Dois dias depois, especificamente no dia 19 de julho, a escritora realiza o registro do dia em mais de duas páginas, inserindo em seus escritos travessões de falas que teve em diálogos com outros moradores ao longo do dia. O registro, neste dia, é vasto e detalhado, com o aparecimento de outros nomes, a vizinha Florenciana, o Senhor Germano, o Dr. Ademar de Barros, a D. Maria Puerta, a Rosa, Senhor Ireño Venancio da Silva, o Seu Manoel, Silvia e seu filho João.

Na segunda página do dia 19, ela relata que ao retornar ao trabalho depois do almoço, pensava em como voltar depressa para casa com receio de que os vizinhos pudessem entrar em seu barracão e maltratar seus filhos. A narradora descreve que são as mulheres que praticam essa ação, “Elas costuma esperar eu sair para vir no meu barracão expandir os meus filhos justamente quando eu não estou em casa” (JESUS, 2014, p. 16). Após revelar sua preocupação em deixar os filhos sozinhos para ir trabalhar, Carolina introduz um novo parágrafo sintetizando as particularidades de quem mora na comunidade:

Nas favelas, as jovens de 15 anos permanecem até a hora que elas querem. Mescla-se com as meretrizes, contam suas aventuras [...]. Há os que trabalham. E há os que levam a vida a torto e a direito. As pessoas de mais idade trabalham, os jovens é que renegam o trabalho. Tem as mães, que catam frutas e legumes nas feiras [...] (JESUS, 2014, p. 16).

Neste registro, percebemos como Carolina sintetiza sua observação individual das pessoas com as quais convive, de maneira que as familiariza com o leitor. As pessoas na narrativa são descritas, em vários momentos, de forma detalhada, transparecendo que Carolina não tinha receio de escrever sobre os outros que ali conviviam com ela. Deduz-se durante a leitura da obra o quanto é perceptível que Carolina faz parte e vive, de fato, na favela.

A autobiografia de Carolina atinge o que Halbwachs define como memória coletiva, pois a combinação de lembranças que formam a memória que Carolina registra resulta da combinação de memórias do grupo no qual está inserida, uma vez que sempre tem alguém de quem ela fala com ou sobre durante a própria escrita. Nesse caso, acreditamos que todos os moradores da favela do Canindé com que a autora conviveu são lembrados e citados por ela. Carolina recebe influência dos sujeitos, vive e testemunha experiências com eles, contribuindo assim com o que Maurice Halbwachs defende ao salientar que a memória, na verdade, está na sociedade, e nela, é possível retirar todas as indicações para reconstruir partes do passado.

Lima Barreto também registra suas memórias a partir dos vínculos com os sujeitos que integram o Hospício, além de realizar deduções e narrar sobre eles. Pode-se observar um exemplo explícito no momento em que percebe que está na seção Pinel, a qual ele chama de “secção de indigentes”. Ao passar pelos corredores, Lima descreve o ambiente da seguinte maneira:

O mobiliário, o vestuário das camas, as camas, tudo é de uma pobreza sem-par. Sem fazer monopólio, os loucos são da proveniência mais diversa, originando-se em geral das camadas mais pobres [...]. São de imigrantes italianos, portugueses e outros mais exóticos, são os negros roceiros, [...]; são capoeiros, cocheiros, moços de cavalaria, trabalhadores braçais (BARRETO, 1993, p. 25).

Nessa citação, o narrador descreve, em suas palavras, a origem dos que conviveram ali com ele, que, voluntariamente, integraram a vida e a memória do autor. Na página seguinte, é possível testemunhar essa relação entre o autor e os que estavam internados com ele, de maneira mais esmiuçada. Na página 26, ele relata onde dormiu nos dias 26, 27 e 28 de

dezembro de 1919. Durante esse relato, Lima narra que reatou conhecimento com um rapaz português que reconheceu, afirmando que já se conheciam há mais de vinte anos, desde o tempo em que era estudante e comia na pensão do Ferraz. O escritor relata que o rapaz português, que não tem o nome revelado, e o José Pinto, foram de um “préstimo inesquecível” (BARRETO, 1993, p. 26), demonstrando um olhar observador competente a reconhecer fisionomias conhecidas de pessoas que fizeram parte de sua vida e de suas lembranças particulares. Ainda no mesmo parágrafo, ele relata para o porteiro as singularidades com que o inspetor Santana, responsável pela seção em que Lima se encontrava, o tratava.

Relembrava ao porteiro a ordem que eu tinha do Santana de ir tomar refeições no refeitório especial, arranjava-me jornais [...], cigarros (contarei essa tragédia manicomial em separado), e, na tarde de domingo, levou-me a passear pela chácara do Hospício (BARRETO, 1993, p. 26).

Este tratamento singularizado de Santana se dá por conta de o inspetor ter sido empregado na Ilha quando o pai de Lima Barreto era almoxarife ou administrador, por esse motivo, Santana lembrava-se do autor com amizade e ofereceu serviços agradáveis para o filho de seu amigo no Hospício. A relação passada entre inspetor o pai de Lima Barreto acarretou no tratamento que Santana ofereceu, essas relações que perpassam entre o filho, o pai e o amigo, contribuem para recriação da memória e atribuem novas lembranças para Lima, estas, por sua vez, contribuíram para o relato autobiográfico em forma de diário, visto que as lembranças são acessadas porque o indivíduo na sociedade sempre está sob a condição de integrante de grupos sociais, assim como é possível perceber nas escritas do autor, a relação de amizade do seu pai perpassou a geração e a memória de Lima Barreto.

Na segunda feira, 28 de dezembro de 1919, Lima é encaminhado para outra seção, a Calmeil, na qual o inspetor é descrito da seguinte forma “(...) é um velho português de perto de sessenta anos, que me conhece desde os nove” (BARRETO, 1993, p. 29), tal informação confirma que o relato de Barreto é integrado por vínculos feitos durante a vida e que contribuem para sua memória individual, pois o autor lembra uma pessoa de sua infância. Contudo, ao mesmo tempo que observamos, durante a escrita do diário, tais considerações

de pessoas que o conheciam ou tiveram algum vínculo com o escritor, Lima também discorre pontualmente sobre fatos de outros internos ocorridos no hospício para contribuição de sua escrita, confirmando, dessa forma, a tese, defendida por Halbwachs, da importância de outros sujeitos para a memória. Podemos observar isso no capítulo seis, na página 53, em que Lima dá início a escrita relatando suas comoções particulares da seguinte forma: “[...] segunda-feira. Passei-a mais entediado do que nunca. Li Plutarco, mas não tive ânimo de acabar com a leitura [...]” (BARRETO, 1993, p. 53), mas logo inicia uma observação de um fato que ocorreu com outro indivíduo.

O autor discorre sobre um acontecimento de um colega de albergue que ocorreu na hora do almoço, “há aqui um doente que não parece ser profundamente alterado das faculdades mentais” (BARRETO, 1993, p. 53), o homem era aleijado das pernas e chamavam-no de caranguejo. Ele era perseguido por alguns doentes, e neste dia de segunda, um desses perseguidores implicou com ele, e “o Caranguejo atirou-lhe um copo na cara” (BARRETO, 1993, p. 53). Lima continua relatando que durante o caso o homem aleijado saiu atrás do adversário, “O pobre do bom Caranguejo, com quem eu jogo bisca calmamente, teve um ataque nos nervos, rasgou as vestes [...]” (BARRETO, 1993, p. 53), em seguida, narra que lhe deram uma injeção e ele adormeceu.

Pode-se perceber que o relato do caso que ocorreu com o companheiro de jogo fez parte do dia e da memória do escritor dentro do hospício, as imagens desses fatos e sobretudo, dessas pessoas, são atreladas às crenças e às necessidades do momento presente do autor, tais crenças sempre estão conectadas com o contexto social em que o sujeito está inserido, nesse caso, no hospício. Em suma, as lembranças do autor, mesmo que no tempo em que vivia fora do hospício, são evocados dentro dele.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise, foi possível averiguar que as obras estudadas são permeadas de memórias, e os escritores utilizam-se delas para construir suas narrativas. Desse modo, as memórias selecionadas por cada autor de suas próprias experiências misturam-se com

memórias coletivas a partir do momento em que compartilham situações e opiniões com outros sujeitos com os quais convivem. Assim, constatamos que se utilizaram da presença de outros indivíduos para que as autobiografias sejam escritas, em outras palavras, em ambas as obras os autores permeiam as narrativas a partir de histórias dos e com os sujeitos que compõem sua trajetória, e com isso, acabam construindo uma memória coletiva.

Ao ler *Quarto de Despejo* e *Diário do Hospício*, pelas lentes de Paul Ricoeur e Maurice Halbwachs, entendemos que mesmo apresentando as características de uma personalidade individual, os autores conseguem escrever sobre os outros que os acompanharam em suas vidas, através do ato de recordação. Desse modo, ratificamos que é possível compreender as narrativas como um lugar de memória, não só para a trajetória dos escritores, mas para a trajetória de todos que vivenciaram e partilharam as dores, que naquele ambiente, tornavam-se coletivas. E, assim como estudos atuais da memória, acredita-se que as lembranças rememoradas pelo indivíduo, mesmo que únicas, podem também abranger a memória coletiva, como foi observado neste trabalho.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Lima. **Diário do Hospício; O Cemitério dos Vivos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Coleção biblioteca carioca, 1993.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Tradução: Paulo Neves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MARIA ROQUE BRANCO & PAULO BUNGART NETO. Literatura íntima: que mistérios têm o diário de Alice?. **Revista Entrelaces**, Fortaleza, v. 2, n. 9, p. 157-172, jan./jun. 2017.

CONTARDO CALLIGARIS. Verdades de autobiografias e diários íntimos. **Revista Estudos Históricos**. Arquivos Pessoais. Rio de Janeiro, vol. 11, n. 21, 1998.

CARVALHAL, Tânia Franco. **Literatura Comparada**. São Paulo: Ática, 2006.

GOMES, Ângela de Castro. (Org). **Escrita de si, Escrita da história**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro Editora, 1990.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

MOLLOY, Sylvia. **Vale o escrito**: a escrita autobiográfica na América hispânica. Tradução: Antônio Carlos Santos. Chapecó, SC: Argos, 2003. Disponível em: https://issuu.com/argoseditora/docs/vale_o_escrito_trecho_cortesia. Acesso em: 4 abr. 2023.

THAYS LACERDA. **Sobre memória exercitada e o dever da memória em Paul Ricoeur**. Anais Eletrônicos do 1º ENCONTRO NACIONAL DIVERSIDADE EM ARQUIVOS. João Pessoa- PB, 1, p. 1-13, 2018. Disponível em: <https://doity.com.br/diversidade-em-arquivos-2018/artigos>. Acesso em 20 ago 2023.

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

O ALUNO-AUTOR COMO PROTAGONISTA DA PRÓPRIA HISTÓRIA: CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NO SITE ESTANTE MÁGICA

Angélica Lídia Freire Lopes Fonseca¹³

Resumo: Este trabalho objetiva investigar os efeitos de sentido no site da empresa Estante Mágica. A Estante Mágica se denomina como uma “solução de negócios” que busca proporcionar, para crianças da educação infantil e do ensino fundamental, a criação de seus próprios livros. A análise dos efeitos de sentidos, principalmente sobre autoria e educação, no contexto do Projeto Estante Mágica, pode contribuir para ampliar os debates sobre as representações sociais de educação em disputa atualmente, especialmente no campo da leitura, da escrita e da autoria. A pesquisa, ainda em caráter inicial, também pretende: caracterizar os serviços que estão sendo oferecidos pela empresa; identificar as concepções de autoria, no site da empresa; analisar as estratégias de legitimação da mercantilização da educação mobilizadas no discurso e investigar em que medida poderia estar havendo um processo de fetichização da concepção de autoria. A coleta de dados está sendo efetivada no site da empresa e, para a análise, utilizamos a noção de efeito de sentido conforme Possenti (2009); a noção de autoria conforme Maingueneau (2010) e Foucault (2006), bem como procuramos compreender os enunciados à luz do que é estabelecido por Britto (2003) e Rama (2015), sobre leitura e escrita.

Palavras – chave: Efeito de sentido. Autoria. Leitura. Livro. Discurso.

Abstract: This study aims to investigate the effects of meaning on the Estante Mágica company website. Estante Mágica calls itself a “business solution” that seeks to enable children in early childhood education and elementary school to create their own books. The analysis of the effects of meanings, mainly on authorship and education, in the context of the Estante Mágica Project, can contribute to expanding the debates on the social representations of education currently in dispute, especially in the field of authorship and reading - writing process. The research, still in its initial nature, also aims to: characterize the services being offered by the company; identify authorship concepts on the company website; analyze the commodification legitimization strategies mobilized in the discourse and investigate to what extent there could be a process of fetishization of the conception of authorship. Data collection will be carried out on the company's website and for analysis, we intend to use the effect of meaning notion, according to Possenti (2009); the notion of authorship, according to Maingueneau (2010) and Foucault (2006), as well as understanding statements in light of what is established by Britto (2003) and Rama (2015).

Keywords: Effect of meaning. Authorship. Reading. Book. Discourse.

1 INTRODUÇÃO

¹³ Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: angelica.freire@ilc.ufpa.br . Artigo produzido sob a orientação do Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild (UFPA).

O recorte ora apresentado é referente a uma pesquisa em andamento, na fase inicial de coleta e análise de dados, em que pretendemos analisar os efeitos de sentido construídos a partir do site da empresa Estante Mágica.

A Estante Mágica é uma empresa brasileira que interage com o público a partir de um site, de um blog e de redes sociais (Instagram, Facebook e Youtube). A companhia afirma oferecer serviços de produção e publicação de composições textuais, denominadas no site como “e-books” e “livros impressos”. Essas composições são produzidas por crianças a partir dos três anos de idade.

A empresa informa que tem a proposta de “transformar alunos em autores de verdade”, orientando todo o processo de produção das composições e oferecendo às professoras e aos professores de escolas públicas e privadas um projeto de escrita próprio, que inclui um “evento de autógrafos” – momento em que a criança “autografa” o livro e oferece um exemplar a familiares e amigos.

De acordo com a companhia, seus serviços são gratuitos, cabendo às famílias das crianças as despesas relativas aos exemplares do livro impresso, se assim o desejarem. Na hipótese de não desejar o livro impresso, a família recebe um link para efetivar o download do e-book criado pela criança, mas a criança não participa do “evento de autógrafos” autografando seu livro.

No website da empresa, na página inicial, destacam-se informações sobre a gratuidade do serviço oferecido e a possibilidade de “transformar estudantes em autores”. Segundo a versão em português do site, a fonte do “retorno financeiro” da empresa é a venda dos livros impressos. Todavia, na versão em espanhol, é expresso que o “retorno financeiro”, além dos livros vendidos, também tem origem em “*socios y inversionistas que nos apoyan para cambiar el mundo*”.

É evidente, portanto, que a empresa oferece *serviços e produtos educacionais* dos quais - como todos os serviços e produtos comercializados por empresas, espera-se a geração de lucro. Assim, parte-se do pressuposto de que os serviços e produtos oferecidos pela companhia estão alinhados a um projeto mais geral de mercantilização educacional, que

reorganiza certas práticas educativas sob o signo de *produto*. Considerando que a venda de produtos educacionais deste tipo tem sido cada vez mais comum no Brasil, demonstrando um aspecto relevante da mercantilização da educação, propusemos a pesquisa em questão que tem a intenção de responder *como os efeitos de sentido sobre autoria, construídos no discurso da empresa Estante Mágica, são organizados em prol da legitimação da mercantilização da educação?*

Enquanto objetivo geral, propomos analisar como os efeitos de sentido sobre autoria se organizam no site da empresa e como objetivos específicos, nossa proposta é: caracterizar os serviços que estão sendo oferecidos pela empresa; identificar as concepções de autoria, no site da empresa; analisar as estratégias de legitimação da mercantilização da educação mobilizadas no discurso; investigar em que medida poderia estar havendo um processo de fetichização da concepção de autoria.

Na próxima seção, estabelecemos a trilha teórico – metodológica que irá nos orientar para alcançar os objetivos elencados.

2 DISCUSSÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Os efeitos de sentido sobre autoria, produzidos a partir do discurso da empresa Estante Mágica não são possíveis fora do contexto de uma sociedade que mantém uma relação fetichizada com a cultura escrita. Cabe inicialmente, portanto, discutir de que modo se dá o processo de fetichização da cultura escrita na atualidade. Para isso, começamos com Rama (2015), que discute a constituição das sociedades da América hispano e luso-falante sob a égide da cultura letrada e depois com Britto (2003), que analisa algumas representações vigentes de *leitura* e de *leitor* no Brasil. Analisaremos também como a fetichização da autoria, que passa pela fetichização da mercadoria livro, se constitui em efeito de sentido dentro do discurso da promoção da leitura e exaltação da cultura escrita, para isso, utilizaremos a noção de efeito de sentido, de acordo com Possenti (2009).

Objetivando tratar da noção de autoria, utilizaremos Foucault (2006) e Maingueneau (2010) para quem a existência de um autor está necessariamente associada a uma

comunidade que reconheça a sua imagem. Nesta seara, Possenti (2013) sinaliza a possibilidade de haver indícios de autoria em textos mais cotidianos, como os escolares, sem que, contudo, haja ali um autor no sentido empregado por Foucault (2006). Assim, a concepção de autoria em Foucault constitui-se num modelo, num parâmetro que pode ser usado para analisar a relação que as sociedades mantêm com a cultura letrada. O que é ser autor e quem pode ser autor são perguntas que importam nesse percurso.

Para entender como relacionamo-nos atualmente com a autoria, é preciso analisar a constituição da cultura letrada na América Latina, que acontece paralelamente à planificação das cidades (RAMA, 2015). Assim, no espaço urbano, fazer parte da cultura letrada garante acesso a privilégios e posses, o que já denota a exclusão da maior parte da população.

Rama (2015), por exemplo, correlaciona o ato de *dar fé*, ou seja, de possuir credibilidade pública (como os escrivães e oficiais de justiça até hoje possuem), a um “ritual impregnado de magia para assegurar a posse do solo” (p. 37). Portanto, as escrituras de propriedade do solo, que tinham a *fé* do escrivão, eram elaboradas num procedimento que poderia ser considerado *mágico*. As *letras*, dessa forma, são da ordem do inatingível, quase da prestidigitação: a *fé* do escrivão, materializada em palavra escrita, “magicamente”, ou seja, num processo que os “iletrados” não sabiam explicar muito bem como ocorria, era capaz de dar ou retirar posses e poderes.

Atribuir tal grau de importância às letras não é de pouca monta. É possível inferir, a partir de Rama (2015), que a constituição das identidades nacionais na América Latina está intimamente ligada a um projeto de sociedade que privilegia o espaço urbano em detrimento do rural e que executa modelos cristalizados de cidades, dentro da racionalidade da cultura letrada que, desde o século XVI, privilegia a classe letrada.

As políticas de universalização da educação, que só passam a figurar no horizonte das preocupações governamentais do continente a partir do final do século XIX, nunca objetivaram a vulgarização da cultura letrada, já que o ensino que é oferecido às classes populares sofregamente ultrapassa a alfabetização, e a educação, por consequência, no lugar de dessacralizar a escrita e a leitura, mantém essas práticas sociais fetichizadas.

Britto (2003) concorda com Rama (2015) quanto à relação fetichizada que a sociedade mantém com a cultura escrita ao analisar, por exemplo, as representações mitificadas de *leitura* e de *leitor* a partir do final do século XIX, em que o cenário ideal de leitura é composto de uma atmosfera serena, solitária, frequentemente associada ao campo. Nessa atmosfera, o leitor encontra-se totalmente absorvido. A leitura é capaz de retirá-lo do mundo real, do qual ele pode escolher afastar-se, inserindo-o magicamente num mundo de devaneio e prazer – notadamente há valores extrassensíveis sendo atribuídos a um objeto tangível, o livro.

Ainda de acordo com Britto (2003), outro mito comum associado ao ato de ler é a ideia de redenção, o que significa que quem se esforça o suficiente para fazer da leitura um hábito, sendo reputado socialmente como *leitor*, adquire um certo status de erudição e respeito. De acordo com esse mito, se o leitor pertencer às classes populares, a leitura poderá ampliar seus horizontes, oportunizando uma vida melhor.

Depreende-se que, ao discurso da exaltação da leitura, estão associados efeitos de sentido que remetem à caridade e à inclusão social, promovendo a ideia de que é possível “furar a bolha por dentro”. Logo, garantir o acesso de toda gente à cultura letrada é visto como o melhor caminho para a construção da justiça social e não necessariamente a contestação das bases materiais excludentes da sociedade de classes. Os efeitos de sentido produzidos levam ao deslocamento da questão central: o ultraje não é a existência de uma “bolha” que garante acesso a direitos humanos básicos apenas a uma elite, o problema é estar de fora dela.

Analisar os efeitos de sentido do discurso da exaltação da leitura e da cultura letrada, é fundamental para compreender o discurso da empresa Estante Mágica, já que ele se inscreve precisamente nessa lógica. Desta feita, a noção de efeito de sentido que tomamos por referência se contrapõe à concepção de linguagem em que os signos e os enunciados já possuiriam sentido fechado, pré-pronto. A construção do sentido (ou sua transformação) está no interdiscurso e na relação entre os interlocutores. É assim que no discurso do enaltecimento da leitura, enunciados associados às campanhas em prol da formação de leitores, que à primeira vista remeteriam a efeitos de inclusão e participação, quando

analisados pelo viés discursivo, podem ser desvelados em “política conservadora mal disfarçada de ação de solidariedade” (BRITTO, 2003, p. 139).

Para Maingueneau (2015, p. 29), o discurso constrói o sentido socialmente, ou seja, o sentido não é imanente, não está vinculado de uma vez por todas as palavras ou às frases, “ele é continuamente construído e reconstruído no interior de práticas sociais determinadas”. Portanto, o sentido não existe “em si” e compreender como os sentidos são produzidos no interior dos discursos não se relaciona diretamente a desvendar a intencionalidade do enunciador. O sentido é produzido a partir das posições ideológicas ocupadas pelos enunciadores, dentro de um processo sócio-histórico.

Em análise do discurso, tornou-se comum salientar que o sentido é sempre efeito de sentido, em outras palavras, significa dizer que não há sentido único, como já estabelecido acima, mas sim efeitos de sentido que se constroem em dadas situações. Possenti (2009) assevera que é necessário ir além da repetição do já conhecido slogan da análise do discurso para pensar em como esses efeitos podem ser produzidos, defendendo que a enunciação é de onde eles derivam.

A remissão da enunciação a outras enunciações, que é condição própria da língua, é o que permite que seja possível comunicar algo e ser compreendido, caso contrário seria necessário refazer a língua a cada nova enunciação. Dessas remissões sucessivas inferem-se certos sentidos que são prévios à enunciação. Para Pêcheux & Fuchs apud Possenti (2009), é possível investigar vestígios de produção de um discurso por meio da remissão a enunciações anteriores, realizando substituições baseadas em metáforas e paráfrases, portanto, o efeito de sentido estará numa família de palavras relacionadas (efeito metafórico), ocorrendo o mesmo com os enunciados (efeito parafrástico).

Por conseguinte, o efeito de sentido de fetichização da autoria, que ora procuramos analisar, não nasce de um sujeito que é senhor do seu dizer, mas invoca uma memória discursiva, o interdiscurso, em que fala uma voz sem nome. O interdiscurso pode ser compreendido como um espaço discursivo que comporta discursos pertencentes ao mesmo campo ou não. Como os discursos estão sempre em relações uns com os outros, o interdiscurso torna-se irrepresentável. Para Charaudeau & Maingueneau (2020, p.286), o

“sentido interdiscursivo” pode referir-se “tanto para as locuções ou os enunciados cristalizados ligados regularmente às palavras, contribuindo para lhes dar um ‘valor simbólico’”. Por exemplo para *trabalho*, “*quem trabalha sempre alcança*”, para *leitor*, “*quem lê, viaja*”, seguindo-se por unidades mais vastas. Dessa forma, tomar o sentido como efeito interdiscursivo da enunciação pode auxiliar a compreensão do efeito de fetichização da autoria sobre o qual debruçamo-nos.

Ao tratar de autoria, Foucault (2006) enfatiza que as noções de “autor” e “obra” estão associadas à permanência ao longo do tempo e a um status diferenciado dos demais escritos. A palavra do autor, assim, “não é uma palavra cotidiana, indiferente, uma palavra que se afasta, que flutua e passa, uma palavra imediatamente consumível” (p. 274), mas sim uma palavra que deve ser recebida de maneira diferenciada. Logo, compreendemos que é autor, em dada sociedade, aquele cuja palavra é recebida com deferência, em diversos graus.

Para clarificar a questão posta acima, Maingueneau (2010), se refere a três dimensões na noção de autor. A primeira dimensão é a de “autor-responsável”, que é a instância responsável por um enunciado, não necessariamente literário. Uma agência publicitária que assume a responsabilidade da autoria de panfletos e slogans, por exemplo, atua enquanto “autor-responsável”: ela não se confunde com o locutor, mas assume a responsabilidade do escrito. A segunda dimensão, de “autor-ator”, diz respeito ao gerenciamento da atividade da escrita, enquanto carreira, como principal fonte de renda ou não. De toda forma, o “autor-ator” pode ser compreendido como o escritor que negocia e fecha contratos com editoras e recebe valores em sua conta.

Por fim, a terceira dimensão é a de “autor enquanto correlato de uma obra”. Neste caso, estamos falando do autor que registra, por meio de sua obra, sua singularidade, seu estilo, seu posicionamento e sua visão de mundo. Para Foucault (2006) só há autor se houver obra e a obra não pode ser compreendida como um conjunto esparso de textos, ela deve apresentar uma linearidade observável, uma construção própria do autor, numa palavra: originalidade. Maingueneau (2010, p. 30) chamou esta dimensão de “auctor” para diferenciá-la das demais.

Segundo Possenti (2013), considerando a noção de autoria em Foucault, textos comuns, como os escolares, não fazem parte da categoria que seria provida pela função autor:

Minha tese, expressa em Possenti (2002), é que textos escolares podem revelar indícios de autoria. Mas isso não significa que alunos sejam autores (alunos, metonimicamente, recobrem toda a gama dos que escrevem sem serem autores segundo a **concepção tradicional**, isto é, sem obra que possa ser avaliada como “unidade” etc. (grifos nossos, p.242)

Como é possível depreender, a partir da função autor, proposta por Foucault no final da década de 1960, surgiram outros desdobramentos teórico-metodológicos. Possenti (2013) afirma que a produção brasileira da área aponta que é possível identificar traços de autoria a partir de elementos do texto, como estilo, controle de deriva, unidade etc. Já em Foucault (2006), a autoria nunca está totalmente no enunciado, posto que depende de uma comunidade que reconheça a imagem de autor, que se altera histórica e socialmente.

Essas considerações parecem apontar para que o que já sinalizava Maingueneau (2010, p. 46): “todo texto implica certa autoralidade, e o mundo de onde emerge o texto implica ele próprio essa forma de autoralidade”. Assim, a disputa em torno da autoralidade não é só teórica, mas também histórica e política. A construção da concepção de autoralidade está diretamente relacionada à maneira como as sociedades compreendem e empregam essa função. O que importa mencionar sobre isso é que independentemente dos pormenores do uso, nas sociedades letradas, a função autor sempre será dotada de maior prestígio, tendo como efeito a raridade e a exclusividade.

A partir do entrelaçamento das noções, concepções e conceitos postos acima procuramos analisar os dados iniciais que foram colhidos no site da empresa Estante Mágica, posto que os enunciados tematizam, principalmente, sobre concepções de leitura, escrita e autoria. Dessa forma, na próxima seção, indicamos como aconteceu a sistematização dos enunciados e sua análise.

3 RESULTADOS E ANÁLISE

A fim de atingir os objetivos propostos, optamos pela coleta de dados a partir de um recorte direcionado aos enunciados do site da empresa, que materializam seu discurso. Embora as redes sociais e o blog da Estante Mágica também apresentem diversos enunciados que podem ser analisados pelo viés discursivo, consideramos que o site disponibiliza, de maneira sistematizada, mais informações sobre os serviços, produtos e processos oferecidos. Os enunciados estão sendo coletados, principalmente, nas três primeiras abas do site, que é caracterizado por possuir ícones e outros elementos gráficos que lembram o universo infantil, como desenhos com lápis de cor. Alguns dos ícones mais comuns na home page são caneta/lápis, livro, estrela, capelo e tablet.

Assim, o *corpus* da pesquisa é composto de enunciados curtos que ora apresentam e/ou enaltecem as práticas da empresa, ora incitam o interlocutor, ou seja, professoras e professores, à aplicação do “projeto” da empresa, em sala de aula. A valorização das práticas da empresa e a tentativa de convencer a escola a adotar a proposta da organização acontecem por meio de enunciados que indicam as vantagens do procedimento: “Alunos engajados, professores valorizados e famílias orgulhosas!” (excerto copiado da primeira aba, terceira seção da home page).

Além dos enunciados indicados acima, também há, no site, textos de caráter pedagógico que procuram sensibilizar e ensinar o professor a fazer uso dos procedimentos da Estante Mágica com seus alunos. Por ora, esses textos não serão analisados.

Optamos por agrupar os enunciados que foram coletados para análise nas categorias *concepções sobre autoria e imagem da empresa*, sendo que o mesmo enunciado pode pertencer aos dois grupos concomitantemente. Orbitando o eixo da “autoria”, destacam-se as noções de “livro de verdade” e “leitura e escrita”. Associadas à noção de “livro de verdade” estão as noções de “conquista” e “celebração”. Frequentemente, à concepção de “aluno” (futuro “autor”) estão associadas as noções de “transformação” e “protagonismo” que culminarão em um “livro de verdade” produzido por crianças que são “as protagonistas de suas próprias histórias” (trecho extraído da segunda aba, segunda seção do site).

Dessa forma, analisando os enunciados da categoria *concepções de autoria*, verificamos que o discurso da empresa afirma oferecer o serviço de “transformação” do aluno

em autor, se colocando como auxiliar, como meio, para atingir essa “conquista”, como é possível verificar no trecho:

Enunciado 1

Nós transformamos alunos em autores, de forma gratuita!

Já ajudamos mais de 2 milhões de crianças a criarem seu próprio livro. E só no maior projeto de leitura e escrita da América Latina, cada livro também vira um game!

Cadastre-se grátis!

Podemos observar que a palavra “aluno” é objeto direto de um verbo, portanto, está na posição de paciente e não na de agente. O vocábulo “autor” é objeto indireto do verbo “transformar”. O agente desse verbo é o pronome “nós”, que faz referência à empresa. Se alunos são transformados em autores, logo alunos não são autores, visto que ninguém é transformado naquilo que já é. O discurso da empresa aponta, dessa forma, para um pressuposto do aluno como um “não-autor” que pode vir a ser “autor”, se passar pelo processo de “transformação” proposto.

Então, a transformação mencionada é um processo que tem como produto (além do “livro de verdade”) um “autor”. Esse processo só é capaz de ser vendável se o discurso da empresa se relacionar com outros discursos que confirmam certo status à prática da leitura e da escrita, discursos em que o ato de escrever tenha outros sentidos para além da escrita, como conceder prestígio àquele que escreve. O discurso da exacerbação da cultura escrita, exemplificado por Britto (2003) e Rama (2015) funciona nesse sentido.

Vejamos, abaixo, outro trecho, extraído do vídeo de apresentação da empresa (conforme aba 1, seção 1, do site). O trecho é narrado por uma voz feminina, enquanto imagens de uma criança folheando um livro, com um desenho, são mostradas. Ato contínuo, são exibidas imagens de um jogo infantil para celular:

Enunciado 2

E é aí que a mágica acontece: nós transformamos cada história em um livro de verdade como esse. E as crianças também podem dar vida aos desenhos, criando seus games.

Neste trecho, no destaque “nós transformamos cada história em um livro de verdade como esse”, fica mais evidente quem executa a ação. O pronome indica que “nós”, isto é, a empresa é que “transforma cada história”. É a empresa que assume todo o “trabalho” dessa “transformação”. A “história” contada pela criança antes da intervenção da empresa é apenas uma história, após a intervenção ela “se transforma” em “livro de verdade”.

O sentido pressuposto é que a escola é o lugar onde as histórias são criadas, mas não é o lugar em que são transformadas em livro de verdade. Logo, ser um aluno “protagonista”, nesse caso, tem o efeito de *estar em destaque*, não se relacionando diretamente com a noção de ser o agente responsável por um processo. Nesse caso, a noção de autoria associada ao protagonismo proposto pelo discurso da empresa se afasta da concepção de “autor-responsável” expressa por Maingueneau (2010) e se aproxima do que afirma Foucault (2006), ao explicar que a palavra de um autor é aquela que é recebida com deferência. Assim, o discurso da empresa vincula um sentido de deferência à concepção de autoria, ainda que o autor em questão (o aluno) não tenha obra no sentido apresentado por Foucault.

Quanto à categoria imagem da empresa, analisaremos os dois trechos abaixo que são apresentados, no site, como depoimentos de pessoas impactadas pela ação da organização. O primeiro excerto foi extraído de uma seção que concentra depoimentos de mães e professoras, na primeira aba da página. O segundo trecho foi copiado de uma seção que apresenta “o que já saiu na mídia e a opinião de quem já participou do projeto”.

Enunciado 4

“A Estante Mágica é um sonho na nossa escola. Engajamos e realizamos sonhos das crianças. É um projeto lindo, um momento único e as crianças se sentem grandes autores, se sentem a pessoa mais importante da noite! Nós, como escola, estamos muito satisfeitos com o projeto”. Edileide Ferreira. Professora.

Enunciado 5

“Nesse período em que nós estamos distantes um do outro, eu consegui fazer com que as crianças tivessem o prazer por escrever. Vai muito além do desenvolvimento da leitura e escrita: é a realização de um sonho. Professora Josiane Felipe Loiola. Itapiúna, CE.”

No enunciado 4, a empresa é descrita como “sonho” e qualificada como “projeto lindo”. Também é anunciado que “realizamos sonhos das crianças”. Semelhantemente, no enunciado 5, os procedimentos da empresa são retratados como “a realização de um sonho”. Nota-se, portanto, que o discurso da Estante Mágica trata de conferir, aos procedimentos realizados, um efeito metafísico, da ordem do intangível, do *mágico* que pode vir a ser realizado.

Nesse contexto, importa dizer que a “magia da escrita” é uma imagem construída social e historicamente, no discurso das sociedades letradas. Para Rama (2015), por exemplo, o ato de *dar fé* do escrivão era semelhante a um ritual de magia. Assim, “magia” passa a ter o efeito de ser tudo aquilo que a maioria das pessoas não sabe explicar muito bem como acontece, tanto em escrituras de terras, quanto na materialização de um livro, afinal, o que as crianças produzem, na escola, são letras e desenhos em folhas de papel que, somente após a intervenção da empresa, são transformados em “livro de verdade”, como mágica.

No enunciado 5, além da caracterização dos serviços oferecidos pela organização como a realização de um sonho, verifica-se que o discurso atribui, ao processo de elaboração do livro, um sentido que “vai muito além do desenvolvimento da leitura e escrita”.

Assim, de acordo com o discurso da Estante Mágica, possibilitar às crianças que sejam autoras e protagonistas de suas próprias vidas é o que é oferecido pela organização. Ela faz isso ao ajudar os estudantes para que as histórias deles, escritas na escola, se tornem um “livro de verdade”. Como resultado, o aluno, sua família e a escola não recebem apenas um livro impresso, mas sim algo que “vai muito além do desenvolvimento da leitura e escrita”, pois é uma marca material que permite que o aluno seja chamado de “autor” (ou “grande autor”) e se sinta “a pessoa mais importante da noite”, o “protagonista”, aquele que está em destaque.

Dessa forma, analisamos que a concepção de autoria no discurso da empresa é fetichizada, na medida em que, no discurso, ser “autor”, não é o mesmo que ser o agente responsável pela materialização de uma ideia no mundo, mas tem o efeito de estar em

destaque. Assim, além de vender o livro, a empresa vende a possibilidade do aluno se sentir uma pessoa importante e destacada por meio da autoria, atribuindo, portanto, a um objeto material, que é o livro, um sentido que ultrapassa os limites materiais.

Segundo nossa análise, o discurso da Estante Mágica está organizado de forma a legitimar a presença da empresa na escola, vendendo serviços, processos e produtos ligados à educação. O discurso dirige-se ao professor, sinalizando a possibilidade de maior valorização docente por meio da aplicação da proposta da empresa, entretanto, avaliamos que as tarefas do professor, nesse cenário, são restringidas, já que ele é o executor de um projeto que não é dele, mas da organização.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos, por ora, que o discurso da empresa Estante Mágica busca o convencimento do elocutário chave para a compra dos serviços e produtos oferecidos pela empresa. O elocutário chave, isto é, o professor, que é o alvo da ação de convencimento, não paga por serviço algum - assim como a escola - dando robustez à imagem positiva que o discurso faz pairar sobre a empresa.

De acordo com o discurso estudado, o trabalho do professor, que já é penalizado por altas cargas, não será maior. Assim, o professor não terá mais trabalho para “transformar alunos em autores”. Ele apenas terá de seguir o “passo a passo” que a empresa criou e deixar que o “aplicativo mágico transforme tudo em livro”. O aluno se transformará em autor em um evento de autógrafos, momento em que a família receberá o “livro de verdade”, “presente que causa felicidade instantânea”, como um ato de magia.

Assim, a autoria, assume, no discurso, um lugar de prestígio, posto que a empresa não vende apenas livros, ela vende a possibilidade de torna-se autor, de assumir um lugar do qual todos vão se “orgulhar”. A leitura e escrita, portanto, nesse discurso, são atos “mágicos”; ter em mãos o “livro de verdade” é um fim a ser atingido, uma conquista efetivada por meio do protagonismo dos alunos, que, no discurso da Estante Mágica, tem o efeito de *estar em destaque*.

Considerando a análise dos dados que foram obtidos até o momento, avaliamos que a mercantilização da educação está presente na medida em que a criatividade de alunos e professores precisa ser gerenciada por uma empresa, um agente do mundo empresarial, para virar “livro de verdade”. Nesta lógica, o professor longe do papel de elaborar teoria e prática educacional a partir da pesquisa, assume o trabalho de executar um “projeto de escrita” externo à escola e, ao aluno, não é dada, de fato, a possibilidade do *dizer*, já que a autoria se torna um processo profundamente dependente.

Esperamos que a continuidade da análise dos dados, no viés discursivo, possibilite contribuições para as reflexões realizadas atualmente, no Brasil, sobre a mercantilização da educação sob a égide da neutralidade.

REFERÊNCIAS

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o Consenso**: cultura escrita, educação e participação. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2020.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor. In: _____. **Ditos e Escritos**: Estética – literatura e pintura, música e cinema (vol. III). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 264-298

MAINGUENEAU, Dominique. Autor – a noção de autor em análise do discurso. In: **Doze conceitos em análise do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. **Discurso e análise do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

POSSENTI, Sírio. **Os limites do discurso**. Ensaios sobre discurso e sujeito. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. (2013). Notas sobre a questão da autoria. **Matraga** - Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Letras Da UERJ, 20(32). Recuperado de <https://www.e-publicacoes.uerj.br/matraga/article/view/19851>. Acesso em: <jun.2023>

RAMA, Ángel. **A Cidade das Letras**. São Paulo: Boitempo, 2015. E-book.

REDAÇÃO DO ENEM: O USO DOS RECURSOS COESIVOS E A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DE ESCRITA

Samily Raíssa Monteiro de Andrade¹⁴

Resumo: Este trabalho analisa a efetividade de uma prática de ensino do texto dissertativo-argumentativo para o ENEM, cujo principal procedimento teórico-metodológico foi a análise linguística na busca do desenvolvimento da proficiência escrita dos discentes, observando a organização do trabalho docente ensejada com o mapeamento realizado na leitura/correção produtiva dos textos. Tendo como foco analítico o fator coesão da textualidade, mais especificamente os recursos coesivos, observou-se que, por intermédio de práticas de ensino da escrita envolvendo a análise linguística, houve substancial melhora no uso dos referidos elementos textuais por parte dos alunos. Assim, é possível ressaltar o caráter produtivo/fecundo desta metodologia no ensino e na aprendizagem de escrita.

Palavras-chave: Produção textual. Operadores argumentativos. Proficiência. Linguística Textual. Linguística Aplicada.

Abstract: This article analyzes the effectiveness of a teaching practice of the argumentative essay text for ENEM, which the major methodology was the linguistic analysis in the search of development of the students' write proficiency, observing the organization of the teacher's work occasioned by the mapping carried out in the productive reading/correction of his texts. With an analytical focus on the cohesion factor of textuality, more specifically the cohesives resources, it was observed that, through writing teaching practices involving linguistic analysis, there was a substantial improvement in the use of said textual elements by the students. Thus, it is possible to emphasize the productive/fruitful character of this teaching methodology and in the teaching and learning of writing.

Keywords: Textual production. Argumentative operators. Proficiency. Textual Linguistics. Applied Linguistics.

1 INTRODUÇÃO

O ensino-aprendizagem de língua materna por intermédio das práticas de linguagem é um tema que, a partir de Geraldí, tornou-se bastante profícuo nos debates teórico-

¹⁴ Instituto Federal do Pará - IFPA, Campus Belém. Email: samileandrade15@gmail.com. Artigo produzido sob a orientação do Prof. Dr. Herodoto Ezequiel Fonseca da Silva (IFPA).

metodológicos. As contribuições do referido autor para o ensino de língua portuguesa se perpetuam até hoje, principalmente em relação à prática de análise linguística. Nessa égide, ensinar a argumentação a partir de tal metodologia demonstra o caráter produtivo e fecundo em possibilidades que esta proporciona ao desenvolvimento da proficiência linguística – especificamente escrita – dos alunos. É por considerar a relevância dessa metodologia para o aumento das discussões teóricas para o ensino, bem como para a aplicação desta em contextos diversificados de aprendizagem, que vem a lume a presente pesquisa.

O contexto em que nasce a situação de ensino aqui analisada foi o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) Campus Belém, Subprojeto Letras, no ciclo 2020-2022, cujo campo de aplicação das atividades foi o IFPA Campus Ananindeua (região metropolitana de Belém). Durante as ações do PIBID, desenvolvemos o projeto de extensão *Descomplicar é Preciso*, voltado à preparação para a prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Após a participação no programa de iniciação docente, iniciamos investigação no projeto de pesquisa intitulado *Processos textuais e discursivos no ensino-aprendizagem da escrita: constituição do sujeito autor em textos escritos de alunos da Educação Básica* (PROPPG-IFPA/2022.2).

Ao confluir as experiências de ensino vivenciadas no PIBID com os conhecimentos teóricos desenvolvidos no âmbito da PROPPG, nasce uma investigação, na perspectiva da Linguística Aplicada – por interseccionar conhecimentos teóricos às aplicações práticas de sala de aula – que almeja analisar as contribuições teórico-metodológicas adquiridas no curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e aplicadas no ensino-aprendizagem de textos escritos, nesse caso, o texto dissertativo-argumentativo voltado para o ENEM. Logo, a pergunta de pesquisa que norteia a ideia ensejadora deste trabalho é: *em que medida as atividades de análise linguística desenvolvidas em um curso de redação influenciam no domínio do uso dos recursos coesivos nos textos, visando à construção da argumentação?* Tendo em vista a multiplicidade de fatores a serem analisados nos processos didáticos, textuais e discursivos no ensino-aprendizagem de escrita, elencamos a coesão, isto é, os recursos coesivos para

serem nosso foco analítico – haja vista seu papel imprescindível na construção argumentativa, já que funcionam como operadores argumentativos.

O objetivo geral deste estudo é analisar a elaboração de aulas de análise linguística a partir da leitura/correção dos textos dos alunos, e os específicos são (i) identificar, no texto produzido por um dos discentes, o uso dos recursos coesivos e possíveis inadequações; (ii) examinar, nos planos de aula e recursos didáticos produzidos, a presença de atividades de análise linguística; e (iii) analisar uma segunda produção com o intento de identificar melhorias após a intervenção didática.

O presente trabalho encontra-se estruturado da seguinte forma: nas seções que seguem, fazemos reflexões teóricas por meio dos seguintes temas: o ensino da escrita, a concepção interacionista da linguagem, a prática de análise linguística, a coesão textual e o uso e avaliação dos recursos coesivos no ENEM. Seguidamente, descrevemos a metodologia adotada na pesquisa e a metodologia de ensino desenvolvida no locus da investigação, passando à seção de análise cujos objetos são: um texto inicial produzido por uma das discentes do projeto de redação, o plano de aula elaborado e o recurso didático elaborado pela docente, além de uma produção final da discente. Por fim, a seção de considerações finais apresenta as reflexões ensejadas no processo de construção deste artigo, as quais retomam a imprescindibilidade de que se produzam ainda mais estudos sobre o ensino da argumentação no contexto da educação básica.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Ensino da escrita

Este artigo nasce e se constitui a partir do ensino de escrita, importante pilar do ensino de língua materna. Geraldi (1999a) cita diferentes tipos e gêneros de textos escritos que podem ser trabalhados ao longo do ensino fundamental, evidenciando a possibilidade de abordar diversos conteúdos linguísticos – estrutura textual, sintaxe, ortografia, variações linguísticas etc. – por meio da produção escrita dos alunos orientada pelo plano de ensino do

professor. É possível, portanto, integrar o texto escrito ao conteúdo programático de Língua Portuguesa, de modo a otimizar o aprendizado e torná-lo ainda mais produtivo. Sob essa perspectiva, Marcuschi (2008, p. 16) comenta a respeito da relevância de se trabalhar a escrita como prática de letramento, posto que, em nossa sociedade, ela se constitui como uma manifestação formal de diversos tipos de letramento.

A partir da análise dos resultados da prova de redação de um dos exames de grande destaque na educação brasileira (o ENEM), percebe-se que o ensino de aspectos linguísticos para a produção de texto escrito não tem alcançado um nível adequado de produtividade, uma vez que somente 3,2% dos participantes obtêm notas superiores a 900 pontos (INEP, 2020). Nossa assertiva sobre a dificuldade de muitos alunos na escrita desse gênero de texto se baseia nas competências avaliadas na prova, que consistem não apenas em conhecimentos gramaticais, mas também em habilidades de compreensão da temática, aplicação de conhecimentos referenciais – os chamados repertórios socioculturais – e, principalmente, de organização discursiva coerente e coesa do texto. Ora, se estas são as exigências no processo de avaliação das redações, que tipo de abordagem tem sido feita desses conhecimentos em sala de aula? Quais as razões para o desempenho mediano em um exame que avalia nada mais do que aquilo que o falante – e escrevente – de Língua Portuguesa realiza cotidianamente na sociedade letrada na qual estamos inseridos? Dessa forma, é provável que a citada visão de Marcuschi sobre o trato da escrita seja negligenciada em algum(ns) momento(s) do processo formativo dos educandos.

Em vista desse cenário, é essencial que as discussões sobre a abordagem da escrita sejam ainda mais socializadas no campo da formação inicial e continuada de professores, de modo a integrar os conteúdos em um trabalho sistemático de desenvolvimento de textos escritos. Antunes (2003), assim como Geraldi (1999a), propõe possíveis caminhos metodológicos para o adequado trato didático da escrita na educação básica. A autora comenta que propõe, a partir de sua sugestão teórica, reflexões sobre como o docente pode desenvolver práticas de escrita em sua realidade, haja vista que, em diferentes contextos educacionais, um "receituário" de métodos não é o mais adequado e eficaz.

Para Ruiz (2013, p. 11), o que impulsiona uma metodologia de ensino de redação é um conjunto de fatores complexos que vão desde os objetivos norteadores do processo até a sua finalização como produto. Assim, a partir dessas ideias basilares, acreditamos que o trabalho com a escrita, para integrar o ensino de diversos aspectos linguísticos imprescindíveis para uma comunicação exitosa, deve ser bem estruturado, organizado com objetivos claros e a adoção de uma determinada concepção de linguagem que considere a língua como forma de interação.

2.2 A concepção interacionista da linguagem e o trabalho da escrita

Trabalhar com a escrita de textos na aula de língua portuguesa envolve mais do que escolher um gênero, delimitar um tema, explicar regras gramaticais para “escrever bem”, solicitar a produção do aluno e, finalmente, corrigir, atribuindo uma nota. O trabalho com a escrita envolve uma série de etapas de planejamento, operação e revisão, como comenta Antunes (2003, p. 54). Essas etapas são guiadas pelo docente que, planejadamente, constrói junto ao aluno a autoria que este precisa para desenvolver suas habilidades comunicativas. Durante a primeira etapa, o aluno aprende a organizar as ideias de forma prévia à escrita, o que pode otimizar o seu processo de elaboração do texto, uma vez que, ao depositar no escrito espontaneamente o que lhe vem à mente e, em seguida, ler o que escreveu, o autor passa por um processo de estranhamento (RIOLFI, 2003) em razão da desordem com que se apresenta o discurso. Na segunda etapa, o aluno produz o texto conforme o projeto prévio que construiu – caso não ocorra o planejamento, é bem provável que o aluno estagne por não saber o que dizer, de que forma dizer, ou escreva sobre diferentes ideias num curto espaço que, por vezes, podem não ter relação com a temática solicitada, ou estejam dispostas textualmente de maneira contraditória, sem coesão e incoerente. A terceira etapa, de revisão, que é, quase sempre, ignorada nos contextos de ensino (ANTUNES, 2003), constitui um momento determinante para o êxito do discurso elaborado, já que é nela que o professor vai orientar o aluno a agir sobre seu texto.

É sob a luz desta última noção que se corporifica a relevância da concepção interacionista da linguagem – muito ligada aos estudos da linguística da enunciação – no trabalho da escrita. Nesta concepção, segundo Geraldi (1999b), mais do que viabilizar a transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem se constitui como um espaço em que os sujeitos interagem; o falante age sobre o ouvinte¹⁵.

Após a etapa de revisão do texto, o trabalho de reescrita com objetivos de correção, é uma atividade que o aluno realiza a partir da *interferência do professor*, a qual, por conseguinte, depende do *modo* como o professor intervém no texto do aluno (RUIZ, 2013). Com esta noção, é viável considerar que a mediação docente é um fator determinante do sucesso que o aluno pode vir a ter no processo de aquisição da escrita.

A concepção interacionista da linguagem tem por escopo a leitura do texto também enquanto interação – conforme comentado no parágrafo acima – entre um autor (aluno) e um leitor (professor) e, portanto, proporciona uma leitura que analisa os sentidos produzidos no e pelo escrito. Nesse processo interacional proporcionado pelo texto é que o papel do docente se torna a base fundamental no desenvolvimento de uma proficiência escrita. Se, ao alcançar um nível satisfatório de domínio da escrita, o aluno consegue construir em si mesmo o receptor do texto, para um escrevente iniciante a presença – inclusive física – do interlocutor é indispensável (RIOLFI, 2003). Outrossim, no cenário desse processo de aprimoramento do texto, a prática de análise linguística é um procedimento metodológico eficaz que também pode proporcionar a produção de textos com maior qualidade paulatinamente, e é sobre esse tópico que comentaremos a seguir.

2.3 Análise linguística

Geraldi (1997) define, em *Portos de passagem*, que a análise linguística é um “conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou

¹⁵ Koch (2000), em seu livro *Argumentação e Linguagem*, ao comentar alguns pontos da filosofia da linguagem, menciona o *ato perlocucionário*, que consiste na ação de provocar um efeito no ouvinte por meio da locução.

sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos”. (GERALDI, 1997, p. 189-190).

A partir dessa definição, entende-se que a prática de análise linguística objetiva pôr em foco algum elemento linguístico – que pode ser de ordem textual, estilística, sintática, morfológica e fonológica – a fim de identificar possíveis desvios em seu uso e, a partir de atividades epilinguísticas, sanar as problemáticas do texto de forma concomitante ao aprendizado das habilidades linguístico-enunciativas necessárias à construção do escrito. Esse procedimento é deveras importante no fazer pedagógico relativo ao desenvolvimento das capacidades cognoscitivas de leitura e produção textual.

É no texto *Unidades Básicas do Ensino de Português*, que Geraldi (1999a), para além da reflexão teórica, faz sugestões práticas de utilização desse recurso nas aulas de produção textual¹⁶, as quais utilizamos como referência para o desenvolvimento das metodologias de ensino aplicadas ao corpus desta pesquisa.

Cabe pontuar que nosso entendimento acerca da análise linguística não se atém à mera higienização gramatical e ortográfica dos textos dos alunos – aspectos que podem/devem ser considerados secundários no ensino-aprendizagem, de acordo com o objetivo didático no processo de ensino da escrita. Ademais, o objetivo de tal prática também não está limitado ao aprendizado de terminologias da gramática normativa, posto que a utilização adequada destas tem prioridade.

Esse procedimento possui determinante papel na incorporação do interlocutor no próprio locutor – prática intrínseca ao trabalho da escrita, segundo Riolfi (2003). É a partir dessa consubstanciação que o aluno se torna capaz, na elaboração de seu enunciado, de reorganizar, alterar, completar, sintetizar ou clarificar as ideias em desenvolvimento. Quanto maior sua prática, mais desenvolvida será a capacidade do locutor de identificar desvios na construção de sua textualidade e, nesse ínterim, corrigi-los. Nota-se, então, a necessidade

¹⁶ Geraldi (1999a), faz contribuições/sugestões de encaminhamento prático voltados ao ensino de língua portuguesa nas séries finais do primeiro grau – atualmente, Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano. Contudo, a partir dessas propostas, acreditamos que é perfeitamente viável refletir sobre modos possíveis de aplicação em outro nível de ensino – em nosso caso, o Ensino Médio – e aplicar a prática de análise linguística a fim de sanar as demandas dos educandos em relação às dificuldades textuais.

dessa prática na formação do sujeito-autor, posto que ele se torna o corretor de seu próprio texto.

É indispensável comentar, de maneira mais detalhada, acerca do procedimento de reescrita – haja vista que nossa análise comparatista observa esse processo¹⁷ – à luz de Menegassi (2001), em seu trabalho de análise sobre as operações linguísticas mobilizadas na revisão e na reescrita do texto. Menegassi cita, na introdução de seu artigo, diversos autores que clarificam a concepção de que a revisão é um processo recursivo, que mostra a ideia do texto em progressão e evidencia a reescrita como oriunda dessa configuração. Um dos autores citados é Gehrke (1993), para quem a reescrita é um produto que dá continuidade ao processo de revisão. Na revisão, o autor produz, também, a leitura de seu texto; analisa, reflete e recria sobre sua construção – Menegassi não cita, mas a análise linguística se faz presente nessa ação.

Menegassi cita Fabre (1986) e sua sistematização das operações linguísticas de reescrita, quais sejam: adição (ou acréscimo), supressão, substituição e deslocamento, delimitação importante para melhor compreensão das análises feitas nesta investigação. Acerca de tais operações, Gebhardt & Rodrigues (1989 *apud* MENEGASSI, 2001) postulam que, ao se empregar as modificações textuais de revisão (as quatro operações), altera-se o texto revisado, uma vez que “qualquer mudança afeta o todo textual” (p. 4). Isso será observado nos textos expostos na seção de análise.

A partir das ideias apresentadas, compreende-se que a análise linguística não deve partir do texto “bem escrito”, uma vez que o ensino gramatical somente tem sentido para auxiliar o aluno e, logo, deve partir do texto dele. Dessa forma, ao integrar esse procedimento no ensino, considera-se “a preparação das aulas de prática de análise linguística será a própria leitura dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção de textos”, e ainda “para cada aula de prática de análise linguística, o professor deverá selecionar apenas um problema” (GERALDI, 1999, *s.p.*).

¹⁷ Cabe esclarecer que, embora nos apropriemos do conceito de reescrita em Menegassi (2001), que postula sobre diferentes versões escritas de um mesmo texto, nosso trabalho analisa a escrita de dois textos diferentes, escritos em momentos distintos – antes e após a intervenção didática – a fim de comparar o nível de domínio de determinada competência linguística.

Aplicando o conceito de análise linguística à prática desenvolvida nesta pesquisa, especialmente no que tange ao ensino-aprendizagem do uso dos recursos coesivos, compreende-se que esta foi uma metodologia utilizada nos momentos em que a professora tomou como foco das aulas a observação dos elementos de coesão mobilizados, de forma adequada ou não, na construção do texto dissertativo-argumentativo voltado para o ENEM. A partir da reflexão sobre o uso, a ausência desse uso, o uso inadequado e as consequências decorrentes destes, objetivou-se que os alunos pudessem notar, de maneira autônoma, a aplicação dos recursos de coesão em seus textos. Portanto, sustentamos a hipótese de que a análise linguística foi um processo indispensável nesse contexto de ensino-aprendizagem e buscamos comprovar tal assertiva na seção de análise.

2.4 Coesão textual e recursos coesivos

Escolhemos como base principal os postulados de Koch (2021) sobre a coesão textual. A autora, em seu livro sobre a temática, apoia-se em linguistas como Halliday & Hasan (1976); Beaugrande & Dressler (1981) e Marcuschi (1983) ao discorrer sobre a importância da coesão e o funcionamento de seus mecanismos nos textos.

Koch (2021) apresenta noções iniciais antes de descrever, segundo sua categorização, os elementos coesivos. Nesse sentido, cita que, para Halliday & Hasan (1976), a coesão ocorre quando a interpretação de algum elemento no discurso depende do outro. Um pressupõe o outro, numa relação semântica entre uma informação do texto e outra crucial para sua interpretação. Consoante esses autores, os principais fatores de coesão são: a referência, a substituição, a elipse, a conjunção e a coesão lexical. Na visão de Beaugrande & Dressler (1981 *apud* KOCH, 2021, p. 16), “a coesão concerne ao modo como os componentes da superfície textual – isto é, as palavras e frases que compõem um texto – encontram-se conectadas entre si numa sequência linear, por meio de dependências de ordem gramatical”. Marcuschi (1983 *apud* KOCH, 2021, p. 17), por sua vez, define que os fatores de coesão são mecanismos formais de uma língua que pretendem estabelecer relações de sentido entre os elementos linguísticos do texto, funcionando como “uma espécie de semântica da sintaxe textual”.

Ao apresentar essas conceituações, a linguista brasileira evidencia o posicionamento destes autores quanto à necessidade da presença dos elementos coesivos para que um texto possua coesão. Segundo ela, Halliday & Hasan acreditam que a coesão é uma condição necessária, embora não suficiente para a construção de um texto – posto que, para esses autores, os elementos responsáveis pela textualidade são sete: coesão, coerência, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade. Marcuschi considera que existem textos que não apresentam o uso dos recursos coesivos, mas conseguem promover a continuidade de ideias “ao nível do sentido e não ao nível das relações entre os constituintes linguísticos”; por outro lado, existem textos nos quais ocorre “um sequenciamento coesivo de fatos isolados que permanecem isolados, e com isto não têm condições de formar uma textura” (MARCUSCHI, 1983 *apud* KOCH, 2021, p. 17). À luz do exposto, a autora assevera que ainda que se compreenda que a coesão não é uma condição necessária nem suficiente para que um texto seja um texto, é inegável que o uso dos elementos coesivos dá ao texto maior legibilidade, clarificando os tipos de relações estabelecidas entre os elementos linguísticos que o compõem.

Koch (2021) toma por base a *função* dos mecanismos coesivos na construção da textualidade e divide-os em duas grandes modalidades: coesão referencial e coesão sequencial.

Coesão referencial é “aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual” (KOCH, 2021, p. 31). A autora denomina o primeiro elemento *forma referencial* ou *remissiva* e o segundo, *elemento de referência* ou *referente textual*. Ademais, ela propõe um levantamento das principais formas referenciais em português, que podem ser de ordem *gramatical* ou *lexical*.

As *formas remissivas gramaticais presas* “são as que acompanham um nome, antecedendo-o e também ao(s) modificador(es) anteposto(s) ao nome dentro de um grupo nominal” (KOCH, 2021, p. 34). Seriam exemplos dessas formas os artigos, pronomes adjetivos (demonstrativos, possessivos, indefinidos, interrogativos e relativos) e os numerais cardinais e ordinais quando acompanhados de nomes. As *formas remissivas gramaticais livres* são os

pronomes pessoais de 3ª pessoa, pronomes substantivos em geral (demonstrativos, possessivos etc.) com função pronominal, advérbios pronominais (lá, aí, ali, aqui, onde), expressões adverbiais do tipo: acima, abaixo, a seguir, assim, desse modo etc. e formas verbais remissivas (ou pró-formas verbais) como: o mesmo, o, isto, assim etc. As *formas remissivas lexicais* são grupos nominais definidos que fornecem tanto instruções de concordância quanto de sentido, isto é, fazem referência a algo no mundo extralinguístico.

Quanto à coesão sequencial, Koch comenta que este tipo de coesão diz respeito aos procedimentos linguísticos a partir dos quais se estabelecem – entre segmentos do texto, como enunciados, partes de enunciados, parágrafos e sequências textuais – diversos tipos de relações semânticas (de sentido) e/ou pragmáticas (com o contexto), à medida que se faz o texto progredir. Nesse sentido, a “progressão textual pode fazer-se com ou sem elementos recorrentes” (KOCH, 2021, p. 53). A autora divide esse tipo em *sequenciação frástica* (sem procedimentos de recorrência escrita) e *sequenciação parafrástica* (com procedimentos de recorrência).

Dentro dessa divisão dual, há outras diversas subdivisões que não citaremos aqui por motivos de síntese, evidenciando somente a subcategoria que corresponde à nossa análise nos textos dos alunos – também em razão da maior recorrência no gênero em questão. Quanto à *sequenciação parafrástica*, observamos o uso dos elementos de tipo *recorrência de conteúdos semânticos - paráfrase*, p. ex.: isto é, ou seja, quer dizer, ou melhor, em outras palavras, em síntese, em resumo etc. Já em relação à *sequenciação frástica*, examinaremos o uso dos recursos de *encadeamento* – processo que permite o estabelecimento de relações semântico-discursivas entre segmentos do texto – os quais podem ser efetivados por *justaposição* ou *conexão*. O processo de *conexão* é mais utilizado nas redações do ENEM e, por isso, focalizaremos nas expressões caracterizadas com essa função – conectores interfrásticos como conjunções, advérbios sentenciais e outras expressões de ligação que estabelecem diversos tipos de relações semânticas ou pragmáticas. Dentro do processo de *conexão*, esses diversos tipos de relações subdividem-se em *relações lógico-semânticas* (condicionalidade, causalidade, mediação e outras) e *relações discursivas ou argumentativas*

(conjunção, contração, explicação ou justificativa, conclusão, comparação, especificação/exemplificação e contraste).

3 METODOLOGIA: NATUREZA E CONTEXTO DA PESQUISA

A investigação foi de tipo qualitativo e de natureza aplicada, conforme as definições de Paiva (2019) sobre a pesquisa em estudos linguísticos, uma vez que se propõe a analisar o processo de domínio do uso dos recursos coesivos a partir de trechos de textos produzidos pelos alunos do curso de redação em questão. A análise será de cunho comparatista entre uma produção inicial e uma final – considerando a intervenção da metodologia de análise linguística no processo de ensino-aprendizagem dos elementos de coesão. Nessa perspectiva, além de uma investigação pertinente ao campo da Linguística Textual, nossa pesquisa também foi produtiva ao âmbito da Linguística Aplicada, em razão de evidenciar uma prática pedagógica relevante ao ensino da língua no que concerne à prática da escrita a partir do trato dos gêneros textuais – em nosso caso, a redação do ENEM –, conforme nos elucidam Marcuschi (2008, p. 38).

O projeto de extensão *Descomplicar é Preciso* (doravante PDEP) ocorreu no âmbito do Subprojeto Letras (IFPA-Belém) do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no ciclo 2020-2022, conforme mencionado na introdução. O PDEP atuou como um preparatório para a redação do ENEM, cujo público-alvo consistiu em alunos concluintes do Ensino Médio do IFPA Campus Ananindeua e da comunidade externa, principalmente moradores dos arredores da localidade da instituição (bairro do Icuí-Guajará - Ananindeua - Pará).

Por ter ocorrido no período de altos índices de contágio da pandemia de Covid-19, as aulas e atividades ocorreram de forma remota, com o auxílio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, tais como: *Google Meet*, *Google Documentos*, além de ferramentas auxiliares de nuvem de palavras e de elaboração de recursos didáticos digitais – materiais em PDF, slides interativos. O projeto contava com a coordenação da professora supervisora do PIBID da escola-campo (IFPA Campus Ananindeua) e corpo de monitoria composto por 10 licenciandos de Letras bolsistas do PIBID. A turma contemplada pelo PDEP era formada por

50 alunos, dentre os quais havia uma subdivisão de pequenos grupos de 5 discentes, cada qual sob a responsabilidade de um bolsista.

As aulas eram ministradas pela plataforma *Google Meet* uma vez por semana, cujos temas alternavam entre conhecimentos multidisciplinares – aulas temáticas sobre bullying, biopirataria, preconceito linguístico, saúde pública, dentre outros – e conhecimentos linguísticos/gramaticais – estrutura do gênero “redação do ENEM”, orações subordinadas/coordenadas, uso da vírgula, estratégias argumentativas etc. As aulas interdisciplinares eram ministradas por especialistas, mestres e doutores nos temas, e as aulas de conhecimentos linguísticos pelos bolsistas. Ademais, os subgrupos de alunos recebiam orientações individualizadas com foco nas suas dificuldades na produção escrita, com metodologias diversificadas de correção, análise linguística, reescrita e estudo dirigido conforme as demandas; nesse acompanhamento detalhado, o bolsista era responsável por avaliar os textos semanalmente produzidos pelos alunos, dar um retorno sobre seu desempenho, orientar instruções para o melhoramento deste e atribuir uma nota à redação de acordo com as competências exigidas pelo ENEM.

Quanto à questão das demandas, pontuamos que, periodicamente, eram elencados para as aulas e orientações os conteúdos nos quais os alunos apresentavam maior dificuldade. Essa seleção era feita por meio da análise de textos produzidos pelos alunos, identificação dos problemas, elaboração de planos de aula e materiais que evidenciassem o próprio texto do aluno como exemplo, a fim de aproximá-lo do processo de aprendizagem, o que permitia a estruturação do ensino especificamente destinado ao conteúdo necessário à melhoria da qualidade textual.

O texto selecionado para análise é o de uma aluna de um dos subgrupos orientado por uma das bolsistas. Ele será denominado como sendo da “Aluna A”, a fim de que se mantenha o sigilo de sua identidade. Considerando o período da coleta de dados, a Aluna A é da comunidade externa ao IFPA-Ananindeua, residente dos arredores do campus. A discente relatou problemas com o acesso à internet de forma esporádica. Ela dispunha tanto de aparelho celular quanto de notebook para o acesso às aulas e orientações. Frequentava com assiduidade as atividades desenvolvidas e mantinha uma rotina produtiva e constante de

escrita e reescrita dos textos solicitados, o que, decerto, contribuiu para o melhoramento de suas produções. Essas características de tal estudante foram utilizadas como critérios para a escolha de duas de suas produções escritas para nosso trabalho de análise – uma inicial, antes da intervenção didática sobre os recursos coesivos, e uma outra produção textual, após a intervenção.

4 ANÁLISE

Iniciaremos, agora, a análise empreendida sobre o texto inicial da aluna do curso de extensão *Descomplicar é Preciso*, buscando evidenciar os desvios no uso dos recursos coesivos presentes em seu escrito. A base teórica acerca dos recursos coesivos será a que apresentamos na seção de referencial teórico. A seguir, ilustramos a produção da discente:

Fig. 1 - Texto da Aluna "A" (tema: A dificuldade de aplicação das leis trabalhistas em relação às trabalhadoras domésticas).

FOLHA DE REDAÇÃO

1 COM A ABOLIÇÃO DA ESCRAVATURA DE 1888 AS MULHERES NEGRAS
2 NEGRAS CONTINUARAM TRABALHANDO SENDO SERVAS E DESEMPENHAN
3 DO FUNÇÕES DOMÉSTICAS, COM HUMILHAÇÕES E VIOLÊNCIAS. NO ENTANTO
4 ESSE TRABALHO AINDA SE PERPÉTUO NA ATUALIDADE, COM GRANDES
5 DESAFIOS COMO A DESVALORIZAÇÃO DOS EMPREGADOS E O RASTRO
6 DE DISCRIMINAÇÃO E EXPLORAÇÃO.
7 PRIMORDIALMENTE, VALE RESSALTIAR A FALTA DE RECONHECI-
8 MENTO DA PROFISSÃO MENCIONADA. DE ACORDO COM O LIVRO "EU EM
9 PREGADA DOMÉSTICA" DA AUTORA PRETA RABA À QUAL ELA TRÁS O
10 RELATO VIVENCIADO DE VÁRIAS MULHERES EMPREGADAS QUE PASSA-
11 R TIVERAM DE ENFRENTAR HUMILHAÇÕES, ABUSO PSICOLÓGICO E FE-
12 DICOS, POR NECESSIDADE DO EMPREGO. NESSE ÂMBITO, É NOTADO COMO
13 ESSA PROFISSÃO É DESVALORIZADA MESMO COM TANTAS LUTAS DESSE
14 PÚBLICO. POIS, AINDA A UMA RESISTÊNCIA DO PODER GOVERNAMENTAL.
15 OUTROSSIM, É IMPORTANTE DESTACAR O RETROCESSO EXISTENTE
16 DA SOCIEDADE EM RELAÇÃO ÀS DOMÉSTICAS. SEGUNDO A ATESTA
17 MAKOTA VALDENA "NÃO SÃO DESCENDENTES DE ESCRAVOS. EU DESCEN-
18 DO DE SERES HUMANOS QUE FORAM ESCRAVIZADOS" CONTUDO, O CE-
19 NÁRIO OBSERVADO NA CORPO SOCIAL É DE UM PÚBLICO AINDA VISTO
20 COMO MUCAMA OU SERVA. POIS, INFELIZMENTE, OS INDIVÍDUOS
21 DESSA PARCELA DA POPULAÇÃO SÃO DE MAIORIA DO SEXO FEMININO NE-
22 GRAS OU PARDAS QUE SÃO VISTAS COMO UM ARTIGO DE LUXO PELOS
23 PATRÕES MUITAS DAS VEZES.
24 PORTANTO, É NECESSÁRIO TOMAR MEDIDAS PERANTE A PROBLEMATI-
25 CA ABORDADA NA TEMÁTICA. PARA ISSO, CABE AO MINISTÉRIO DO TRA-
26 BALHO EM PARCERIA COM O SINDICATO DAS DOMÉSTICAS FAZER UMA CAM-
27 PANHIA PUBLICITÁRIA TRATANDO DA VALORIZAÇÃO DESSE GRUPO.
28 POR MEIO DE MERCHANDISING. ALÉM DESSE, APLICAR UMA REGULA-
29 MENTAÇÕES MAS SEVERAS DAS LEIS. A FIM DE AMENIZAR A MA-
30 ZELA NA COLETIVIDADE DO PAÍS VERDE-AMARELO.

SITUAÇÕES DE ANULAÇÃO				
Texto Insuficiente ()	Cópia da Coleção ()	Fuga Temática ()	Tipo Textual Diferente ()	Fere Direitos Humanos ()
NORMA CULTA	TIPOLOGIA	ARGUMENTAÇÃO	COESÃO E COERÊNCIA	INTERVENÇÃO
N 0 (desconhece)		Nível (0)	Nível (0)	Nível (0)
Nível 1 (preário) [40]	Nível (1) [40]	Nível (1) [40]	Nível (1) [40]	Nível (1) [40]
Nível 2 (insuficiente) [80]	Nível (2) [80]	Nível (2) [80]	Nível (2) [80]	Nível (2) [80]
Nível 3 (Mediano) [120]	Nível (3) [120]	Nível (3) [120]	Nível (3) [120]	Nível (3) [120]
Nível 4 (bom) [160]	Nível (4) [160]	Nível (4) [160]	Nível (4) [160]	Nível (4) [160]
Nível 5 (Excelente) [200]	Nível (5) [200]	Nível (5) [200]	Nível (5) [200]	Nível (5) [200]

Fonte: Banco de dados do projeto de pesquisa, 2022

No texto apresentado, durante o processo de correção feito pela bolsista orientadora da aluna, foram observados alguns desvios no que tange ao uso dos recursos coesivos. O primeiro que elencamos encontra-se no parágrafo de introdução: "Com a abolição da

escravatura de 1888 às¹⁸ mulheres negras continuaram trabalhando sendo servas e desempenhando funções domésticas, com humilhações e violências. No entanto, esse trabalho ainda se perpetua na atualidade, [...]". Neste trecho, nota-se que há o uso inadequado do elemento de coesão sequencial frástica de *contraste* – No entanto –, cuja classificação, dentro do encadeamento por conexão, é de relação discursiva ou argumentativa (KOCH, 2021, p. 76). Em detrimento de tal elemento de contraste, o contexto demanda o uso de uma *expressão adverbial* – com sentido de *analogia* –, que consiste numa forma remissiva gramatical livre com função dêitica¹⁹ anafórica, constituindo-se como recurso de coesão referencial (*ibidem*, 2021, p. 47).

Além deste, há outra ocorrência de desvio, localizada no segundo parágrafo, já no desenvolvimento: "Nesse âmbito, é notado como essa profissão é desvalorizada mesmo com tantas lutas desse público. Pois, ainda á uma resistência do poder governamental". Neste trecho, observa-se o uso inadequado do elemento de coesão sequencial frástica de *explicação* ou *justificativa* – Pois –, cuja classificação, dentro do encadeamento por conexão, é de relação discursiva ou argumentativa (*ibidem*, 2021, p. 73). Ao invés deste recurso, o contexto demanda o uso de um elemento, também, de coesão sequencial frástica, só que com o sentido de *causalidade* – tomando a resistência governamental como motivo da desvalorização da profissão –, cuja classificação, dentro do encadeamento por conexão, é de relação lógico-semântica (*ibidem*, 2021, p. 69).

A identificação dos desvios descrita nos parágrafos acima é fruto de uma leitura eficiente por parte da professora em formação, leitura que toma o texto do aluno como unidade de sentido e, portanto, torna-se mais produtiva no processo de ensino-aprendizagem da escrita, conforme elucida Ruiz (2003, p. 12), posto que não considera apenas os aspectos relacionados à adequação gramatical. Nesse sentido, a partir da identificação de desvios que opacificam os sentidos pretendidos no texto, tomando como direcionamento a busca pela efetividade discursiva no escrito do aluno – e não somente seu “domínio” de gramática

¹⁸ Os desvios gramaticais cometidos pela autora serão mantidos, haja vista que o foco analítico é em outro aspecto do texto.

¹⁹ Elemento linguístico que não tem sentido por si só, pelo fato de que sua função é fazer referência, num enunciado, à situação, ao momento de enunciação ou aos interlocutores.

normativa – (GERALDI, 2004, p. 53), se notabilizou a necessidade de elaboração de um plano de aula/conjunto de aulas, que teve o seguinte objetivo: “Compreender a aplicação dos recursos de coesão de forma adequada conforme as relações de sentido pretendidas por meio da prática de análise linguística na aula”. Os conteúdos abordados foram orações coordenadas e orações subordinadas adverbiais. Além disso, construímos um recurso didático em formato de slides, que serviria tanto à exposição oral nas aulas de análise linguística sobre os recursos coesivos, quanto à função de apostila para o estudo dirigido feito pelos alunos. Os exemplos disponibilizados neste material foram retirados das próprias produções textuais dos alunos. A seguir, ilustramos um dos slides:

Quadro 1 - Conteúdo de uma lâmina dos slides elaborados para a aula de recursos coesivos.

<p style="text-align: center;">Causais</p> <p style="text-align: center;">Indicam a causa da ação expressa na oração principal</p> <p>Ex: Os cidadãos não possuem acesso ao saneamento básico, <u>porque</u> o poder público não atua de maneira competente.</p> <p>Conjunções causais: porque, visto, uma vez que, posto que.</p> <p>Obs: A oração subordinada apresenta a causa; a oração principal apresenta a consequência.</p>
--

Fonte: Banco de dados do projeto de pesquisa

À luz dos materiais apresentados, discutimos sobre o modo como a correção do texto influencia, diretamente, na construção de objetivos de ensino bem direcionados à melhoria na aplicação dos recursos coesivos, notabilizados por intermédio do plano de aula – que pôs em evidência a necessidade de apresentar aos alunos os conteúdos pertinentes à aprendizagem dos recursos coesivos, direcionado por objetivos claros e consistentes para um trabalho procedimental com a escrita – e do recurso didático construído que, utilizando-se da metodologia de análise linguística, apresenta de maneira contextualizada à redação do ENEM a forma adequada de aplicar um elemento de coesão sequencial frástica com relação lógico-semântica de *causalidade*.

Cabe ressaltar que os exemplos apresentados na aula em questão são provenientes dos próprios textos dos alunos – feitas as correções necessárias à adequação discursiva –, e também, na ausência de exemplos sobre determinado tópico, construídos de maneira semelhante aos enunciados produzidos pelos educandos, o que evidencia uma postura semelhante à proposta por Geraldí (1999a) em suas sugestões teórico-metodológicas expostas no texto *Unidades Básicas do Ensino de Português*. Tal abordagem proporcionou a evidência de que, por parte dos alunos atendidos pelas aulas, os níveis de compreensão e produtividade participativa durante as exposições dialogadas de conteúdo foram significativos, uma vez que os alunos elaboraram exemplos semelhantes aos enunciados da figura do slide com o uso de conjunções sinônimas. Essa participação ativa e atuante por parte dos discentes evidencia a eficiência de um trabalho com os recursos linguísticos que faça sentido na realidade do aluno – neste caso, com a redação do ENEM – de modo a garantir o desenvolvimento de competências e habilidades de uso destes com base não apenas na observação passiva, mas na produção ativa e autônoma dos educandos.

Após a ministração dos conteúdos delimitados no plano de aula, num período de três aulas distribuídas ao longo de três semanas, solicitou-se que os discentes produzissem um novo texto, sobre uma nova temática, a fim de avaliar, na leitura e na correção deste, se os problemas em relação ao uso dos mecanismos linguísticos de coesão foram sanados e, conseqüentemente, se os autores alcançariam maior desempenho na Competência IV da redação do ENEM. A fim de expor essa nova produção, ilustramos o texto a seguir:

Figura 2 - Texto da Aluna “A” (tema: Desafios na prevenção do câncer de mama no Brasil)

O ARTIGO 196 DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DECLARA QUE É DEVER DO ESTADO GARANTIR A SAÚDE A TODOS INDIVÍDUOS. NO ENTANTO, A CARTA MAGNA, NÃO ESTÁ SENDO CUMPRIDA COM EFICIÊNCIA, JÁ QUE É ENFRENTADO DESAFIOS NA PREVENÇÃO DO CÂNCER DE MAMA NA CIVILIZAÇÃO BRASILEIRA. ISSO OCORRE, DEVIDO HÁ UMA FALTA DE INFORMAÇÃO PELA SOCIEDADE E TAMBÉM UM SISTEMA DE SAÚDE PRECÁRIO NO PAÍS VERDE-AMARELO.

A PRINCÍPIO, É VÁLIDO RESSALTAR A AUSÊNCIA DA BUSCA DE INFORMACOES A RESPEITO DA DOENÇA PELO PÚBLICO FEMENINO JOVEM. SOB ESSE VESPE, SEGUNDO O ESCRITOR JACQUES BOSSUET, "A SAÚDE DEPENDE MAIS DAS PRECAUÇÕES QUE DOS MÉDICOS". SOB ESSE CONTEXTO HORDIENO, OBSERVA-SE COMO O AUTOR ENFATIZAR QUE AS DOENÇAS PODERIAM SER MAIS EVITADAS SE HOUVESSE UMA PRECAUÇÃO MAIOR. NESSE SENTIDO, PODE SER RELACIONAR COM A AUSÊNCIA DE PREOCUPAÇÕES DAS JOVENS MULHERES COM O CÂNCER DE MAMAS, TAL QUE NÃO SE INFORMAM SOBRE TAL DOENÇA POR TER UMA VISÃO DE QUE POR SEREM JOVENS NÃO É NECESSÁRIO SE PREOCUPAR COM A PATOLOGIA.

OUTROSSIM, VALE DESTACAR A NEGLIGÊNCIA DO SISTEMA PÚBLICO DE SAÚDE NO CORPO SOCIAL BRASILEIRO. SOB ESSA ÓTICA, DE ACORDO COM ZYGMUNT BAUMANN, NA OBRA "INSTITUIÇÃO ZUMBIO", A QUAL DESCREVER ORGÃOS QUE NÃO ATUAM DE FORMA EFICAZ EM SUAS FUNÇÕES. SOB ESSA PERSPECTIVA, É NOTÓRIO QUE A OBRA DO RENOMADO AUTOR SE ENQUADRA NO ORGÃO DE SAÚDE PÚBLICA DO BRASIL, POIS O PAÍS ENFRENTA UM SISTEMA BEM SOBRE CARGANDO DE DESAFIOS, COMO CONSEGUENTE HÁ FALTA DE ESTRUTURA DE APOIO AO CÂNCER DE MAMA E LONGAS FILAS DE ESPERA PARA EXAMES DA DOENÇA.

DESSARTE, SÃO ESSENCIAS QUE MEDIDAS OPERANTES DEVEM SER REALIZADAS PERANTE O DESAFIOS NA PREVENÇÃO DO CÂNCER DE MAMA. PARA ISSO, COMPETE AO MINISTÉRIO DA SAÚDE (ORGÃO FEDERAL RESPONSÁVEL POR POLÍTICAS PÚBLICAS DE SAÚDE) FOMENTAR CAMPANHAS PUBLICITÁRIA ACERCA DA PROBLEMÁTICA, POR MEIO MIEDIÁTICO COMO TELEVISÃO E REDE SOCIAIS, COM PROFESSONATS DE MASTOLOGIA PORTANTO, SENSIBILIZANDO A TODOS A IMPORTÂNCIA DA PREVENÇÃO, A FIM DE GARANTIR A SAÚDE E EFICIÊNCIA DA CARTA MAGNA NA SOCIEDADE.

Fonte: Banco de dados do projeto de pesquisa, 2022

Neste segundo texto, observa-se a aplicação adequada dos recursos coesivos mobilizados, o que nos permite avaliar positivamente a intervenção da metodologia de análise linguística no processo de aquisição da escrita. Como forma de comprovação, citamos cinco exemplos bem-sucedidos de uso de recursos coesivos: “O artigo 196 da Constituição Federal declara que é dever do Estado garantir a saúde a todos indivíduos. No entanto, a "Carta Magna" não está sendo cumprida com eficiência, já que é enfrentado desafios na prevenção do câncer de mama na civilização brasileira”. Neste primeiro trecho do segundo

texto, a aluna faz o uso adequado da relação discursiva/argumentativa de *contraste*, responsável pela coesão sequencial frástica no encadeamento por conexão, por meio do mecanismo *No entanto*.

Há também, no seguinte trecho: “[...] a ausência de preocupações das jovens mulheres com o câncer de mama, visto que não se informam sobre tal doença por ter uma visão de que por serem jovens não é necessário se preocupar com a patologia”, o uso adequado do elemento de coesão sequencial frástica com sentido de *causalidade*, sendo uma relação lógico-semântica: *visto que*.

Outrossim, o trecho: “*Sob essa perspectiva*, é notório que a obra do renomado autor se enquadra no órgão de saúde pública do Brasil, pois o país enfrenta um sistema bem sobrecarregado de desafios” apresenta o uso pertinente de uma expressão adverbial, forma remissiva gramatical livre na coesão referencial: *Sob essa perspectiva*; além do uso adequado da relação também discursiva/argumentativa, só que de *explicação* ou *justificativa*, proporcionando coesão sequencial frástica no encadeamento por conexão, por meio do mecanismo *pois*.

Por fim, citamos o último exemplo de utilização eficiente de recurso coesivo no trecho: “*Portanto*, sensibilizando a todos a importância da prevenção, [...]”. Neste último enunciado, há o uso do operador *Portanto* na construção da coesão sequencial frástica no encadeamento por conexão, sendo este conector pertencente à relação discursiva/argumentativa de *conclusão*.

Ao fazer referência ao trabalho de análise da reescrita de Menegassi (2001), cabe clarificar que, embora nos apropriemos de tal conceito por meio do referido autor, que postula sobre diferentes versões escritas de um mesmo texto, nosso trabalho analisa a escrita de dois textos diferentes, escritos em momentos distintos – antes e após a intervenção didática – a fim de comparar o nível de domínio de determinada competência linguística – uso de mecanismos de coesão. Feito esse necessário apontamento, consideramos que, mais notoriamente, o procedimento de *substituição* foi utilizado na escrita do texto posterior às atividades de análise linguística, haja vista que os mesmos recursos coesivos utilizados equivocadamente no primeiro texto foram aplicados de modo adequado na segunda

produção, fruto de um trabalho eficiente com o recurso linguístico em estudo no momento de desenvolvimento das aulas elaboradas e aplicadas, no âmbito das ações do PIBID Letras, no IFPA-Ananindeua.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise dos dados apresentados, chegamos às conclusões ensejadas pelo trabalho. Em primeiro plano, fica evidente que a elaboração de intervenções didáticas a partir da identificação das principais dificuldades dos alunos é uma maneira produtiva de adequar, metodologicamente, o trabalho da escrita às necessidades dos discentes. Cabe aqui acrescentar que essa adequação do ensino-aprendizagem foi possível em virtude dos resultados obtidos por meio da produção diagnóstica dos alunos – uma primeira produção que tem por objetivo a observação, por parte do professor, do nível de escrita dos alunos. Tal cenário é confluyente à etapa de planejamento proposta por Antunes (2003), isto é, ao tomar a escrita como um trabalho (RIOLFI, 2003), o docente precisa planejá-la – sempre atento às demandas mais urgentes de seus aprendizes, haja vista o grande número de conteúdos a serem trabalhados no percurso formativo – e uma forma bastante eficaz de notabilizar essas urgências é por meio da diagnose.

A partir da melhora apresentada no segundo texto no uso dos recursos coesivos, citamos o alinhamento da prática desenvolvida à teoria de Riolfi (2003) quando esta destaca, como comentado na seção de referencial teórico, que a presença do professor/interlocutor na fase de compreensão do uso dos mecanismos linguísticos mobilizados na escrita é determinante para a proficiência do aluno. Essa fase, na concepção de Antunes (2003), seria a operação/revisão da escrita, uma vez que o professor orienta o aluno a agir sobre seu texto. Em nosso caso, foram ofertadas orientações que levaram a discente a perceber o equívoco cometido em algumas utilizações de mecanismos que não exerciam as funções pretendidas e, posteriormente, em outro texto, aplicar os recursos de maneira exitosa – e alcançar o sentido objetivado. Ainda citando Antunes (*ibidem*, p. 45), reiteramos que o aluno precisa

saber quem irá receber o seu texto para que, assim, saiba o quê, como e quando escrever, ou seja, para que interaja atendendo as demandas necessárias.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley. et al. (orgs.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999a.
- GERALDI, J. W. Concepções de linguagem na aula de português. In: GERALDI, João Wanderley. et al. (orgs.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999b.
- GERALDI, J. W. O professor como leitor do texto do aluno. In: MARTINS, Maria Helena (org.). **Questões de linguagem**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **A redação no Enem 2020: cartilha do participante**. Brasília, DF: INEP, 2020.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Manual de correção da redação – Competência 4**. Brasília, DF: INEP, 2019.
- KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2021.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 1. ed. 10ª reimpressão. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- MENEGASSI, R. J. Da revisão a reescrita: operações lingüísticas sugeridas e atendidas na construção do texto. **Mimesis**, Bauru, v. 22, n. 1, p. 49-68, 2001.
- PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

RIOLFI, C. R. Ensinar a escrever: considerações sobre a especificidade do trabalho da escrita. **Leitura: Teoria e Prática** – Associação de Leitura do Brasil, Campinas, v. 21, n. 340, p. 47- 51, mar. 2003.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa**. 1. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

AS MÚLTIPLAS VOZES QUE ATRAVESSAM O TEXTO MONOGRÁFICO E AS FUNÇÕES QUE DESEMPENHAM

Mateus Lima Nascimento (UEMA)²⁰

Resumo: Buscamos neste trabalho analisar a heterogeneidade enunciativa presente em monografias apresentadas no curso de letras. Para isso, recorreremos aos conceitos de Jacqueline Authier-Revuz e Maingueneau sobre as múltiplas vozes que compõem um discurso e as funções que podem exercer dentro de um enunciado e Sírio Possenti com suas abordagens sobre Índícios de Autoria. Objetivamos nesta pesquisa analisar como os efeitos de sentidos são construídos por meio da utilização do discurso outro dentro do texto acadêmico, esses discursos que muitas vezes podem vir marcados por meio de recursos linguísticos como a citação, conectivos etc. Para a análise nos centramos em uma monografia colhida em uma universidade pública brasileira. Verificamos durante a pesquisa que todo texto é atravessado por múltiplas vozes, conscientemente ou não, o autor sempre recorre ao discurso outro para construir o seu dizer, esse discurso segundo por sua vez adentra o texto para cumprir determinada função, nos textos acadêmicos geralmente são utilizados para fundamentação teórica da pesquisa, o pesquisador recorre a outros pesquisadores que possuem maior credibilidade para fundamentarem seu trabalho. Cada autor tem o seu modo de escrever, portanto as maneiras de recorrer ao discurso outro irá depender da forma como esse autor constrói o seu texto, é o que discutiremos aqui.

Palavras-chave: Escrita Acadêmica. Heterogeneidade Enunciativa. Discurso Outro.

Abstract: In this work, we seek to analyze the enunciative heterogeneity present in monographs presented in the literature course. To do this, we resort to the concepts of Jacqueline Authier-Revuz and Maingueneau about the multiple voices that make up a discourse and the functions they can perform within an utterance and Sírio Possenti with his approaches to Signs of Authorship. In this research, we aim to analyze how the effects of meaning are constructed through the use of other discourses within the academic text. These

²⁰ Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Campus Pedreiras. mliamanascimento02@gmail.com. Artigo produzido sob a orientação do Prof. Dr. José Antonio Vieira (UEMA).

discourses can often be marked through linguistic resources such as quotations, connectives, etc. For the analysis, we focused on a monograph collected at a Brazilian public university. We found during the research that every text is crossed by multiple voices, consciously or not, and the author always resorts to another discourse to construct his words, this second discourse in turn enters the text to fulfill a certain function, in academic texts they are generally used for the theoretical foundation of the research, the researcher turns to other researchers who have greater credibility to support their work. Each author has their way of writing, so the ways of using other discourse will depend on the way that author constructs their text, which is what we will discuss here.

Keyword: Academic Writing. Enunciative Heterogeneity. Other Discourses.

1 INTRODUÇÃO

A linguagem é uma forma de interação entre sujeitos, todo conhecimento que adquirimos ao longo da vida advém da interação com o outro, por meio da linguagem podemos externar o que nos é íntimo, subjetivo e dessa forma aprendemos o que as outras pessoas exteriorizam. A forma como falamos e agimos sofre influência do outro, estamos a todo tempo utilizando uma linguagem que adquirimos por meio da interação com a sociedade.

De acordo com Mikhail Bakhtin (2003) todo ser humano adquire a sua condição de humanidade por meio da interação com os demais, o seu nascimento é perpassado por vários significados que são atribuídos antecipadamente e toda a sua existência será marcada pelo modo como dará continuidade a essa interlocução.

Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe, etc.), com sua entonação, em sua tonalidade valorativa emocional. A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo. (BAKHTIN, 2003, p. 373-374).

No ambiente acadêmico a atividade escrita é desenvolvida numa relação de dependência de outros trabalhos já realizados. Ao escrever um texto, seja um graduando iniciante ou um pesquisador com uma vasta experiência, é necessário que se utilize fontes que

fundamentem essa escrita, essas fontes são identificadas no texto acadêmico por meio das citações de outros trabalhos já realizados anteriormente.

Em toda e qualquer atividade que nos propomos a realizar, faz-se necessário traçar objetivos a serem alcançados ao longo do processo de desenvolvimento, logo, para a realização deste estudo temos como objetivo geral investigar como o discurso outro é retomado em textos acadêmicos escritos por graduandos do curso de Letras, e como objetivos específicos discutir acerca dos conceitos de heterogeneidade enunciativa e indícios de autoria; analisar as formas de marcação do discurso outro utilizadas no texto monográfico em análise; e destacar as funções que o discurso outro pode desempenhar no texto.

Os resultados aqui apresentados foram desenvolvidos durante a realização de um projeto de pesquisa de Iniciação Científica, onde analisamos os efeitos de sentido desenvolvidos em razão do modo de utilização da voz de outros autores na composição de fundamentações teóricas de trabalhos monográficos.

Para que pudéssemos realizar tal pesquisa buscamos auxílio nos estudos de Jacqueline Authier-Revuz (1990; 2008) com seus estudos sobre Heterogeneidade enunciativa; Dominique Maingueneau (2004) que também aborda sobre as múltiplas vozes que constituem um discurso; Sírio Possenti (2009) e suas abordagens sobre Indício de Autoria; e outros.

2 METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de caráter descritivo-exploratório de natureza qualitativa. De acordo com Gil (2002, p. 41), a pesquisa exploratória objetiva “proporcionar maior familiaridade com o problema”. Pode envolver levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas experientes no problema pesquisado. Geralmente, assume a forma de pesquisa bibliográfica e estudo de caso”. Já a pesquisa descritiva, segundo o autor, busca “descrever as características de determinadas populações ou fenômenos” (p. 42).

A principal fundamentação teórica aqui utilizada é a Análise do Discurso de linha francesa a qual apresenta os conceitos de heterogeneidade enunciativa do discurso. Os recortes analisados foram retirados de uma monografia colhida em uma universidade pública brasileira.

As etapas de realização desta pesquisa foram divididas em estudo bibliográfico, levantamento dos dados analisados e escrita dos resultados. Inicialmente realizamos um estudo bibliográfico acerca dos principais conceitos utilizados nesta pesquisa, esse estudo foi feito a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos etc. De acordo com de Fonseca (2002, p. 32), “qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto”, portanto esta fase da pesquisa é essencial para direcionarmos o nosso estudo buscando a nossa própria maneira de abordar um assunto que já vem sendo discutido ao longo do tempo na academia.

O próximo passo foi o levantamento de dados, para isso fomos buscar por monografias no banco de dados das universidades públicas das regiões norte, sudeste, centro-oeste e sul, para este trabalho selecionamos apenas uma monografia, intitulada **TRAÇOS DECOLONIAIS NA OBRA TERRA PAPAGALLI (2011), DE JOSÉ ROBERTO TORERO E MARCUS AURELIUS PIMENTA**, colhida no banco de dados online da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Depois disso passamos para a análise e escrita dos resultados.

3 HETEROGENEIDADE ENUNCIATIVA

Todo discurso é atravessado pelo dizer do outro, durante a nossa vida todo conhecimento que adquirimos é repassado por meio da interação entre sujeitos, dessa forma, ao repassar esse conhecimento para outros o meu dizer já estará marcado por um “já dito” que passa por um processo de resignificação e assim por diante. A essa confluência de vozes que perpassa um texto é dado o nome de Heterogeneidade Enunciativa.

Jacqueline Authier-Revuz (1990), destaque nos estudos sobre a heterogeneidade enunciativa, diz que este é um conceito-chave para a análise do discurso que trata da

diversidade e multiplicidade de vozes, discursos ou pontos de vista que coexistem em um texto. A autora propõe que em qualquer enunciação estão presentes diferentes camadas de vozes: as do autor, das pessoas às quais ele se refere, da cultura, da língua, entre outros. Essas vozes podem ser concordantes, discordantes, complementares ou contraditórias entre si, gerando uma complexidade e riqueza no texto ou discurso.

Em seus estudos Authier-Revuz tem como base a perspectiva bakhtiniana da linguagem considerada como dialógica pelo autor e de pressupostos psicanalíticos freudolacaniano, tem-se assim a teoria de que a língua é algo que se realiza atravessada por outros discursos, manifestada por um sujeito dividido, cuja fala é naturalmente heterogênea. Segundo a autora supracitada, a heterogeneidade enunciativa pode se apresentar de duas formas no texto: de maneira explícita ou como elemento constitutivo, implícito no discurso.

A primeira forma de manifestação do outro no texto é denominada Heterogeneidade Mostrada que inscreve “o outro na sequência do discurso”. A heterogeneidade mostrada pode se apresentar em um texto por meio do discurso direto, marcada por aspas, discurso indireto livre e ironia, “textualmente ou pelo interdiscurso, a primeira forma de heterogeneidade descrita aqui é aquela marcada. Altera a unicidade da cadeia discursiva para inserir o outro” (ROCHA, 2020, p. 31).

A segunda forma de heterogeneidade é chamada constitutiva, durante a realização de suas análises Authier-Revuz observa que além de o discurso outro aparecer marcado no texto ele também pode vir de maneira implícita onde “o fragmento designado como um outro é integrado à cadeia discursiva sem ruptura”, ou seja, não há uma delimitação de onde encerra o discurso do eu e inicia o discurso do outro, todos eles estão interligados sem marcação. “Aqui a heterogeneidade se faz remetendo-se ao exterior do discurso, em perspectiva dialógica – afinal, fala-se sempre a palavra do outro para que o discurso seja dito. O discurso é produzido no e pelo interdiscurso” (ROCHA, 2020, p. 31).

Aqui o outro é identificado por meio da relação que o discurso mantém com outros discursos dialogicamente, as palavras não são novas elas são constituídas de um “já dito”, dessa forma, falar é entrar em relação dialógica com outros discursos. Authier-Revuz (1990, p. 33) assinala que existe a “diluição, a dissolução do outro no um, onde este, precisamente

aqui, pode ser confirmado, mas também pode se perder”. É nessa forma de heterogeneidade que há, em todo discurso, uma exterioridade discursiva que o permeia e o constitui, pontua Rodrigo Rocha (2020).

Assim, para a autora a heterogeneidade enunciativa marca os enunciados em seu interior bem como em seu exterior:

Uma depende da representação e da intencionalidade, a outra é estritamente irrepresentável para o sujeito falante, do qual ela determina o dizer; e ela não é acessível também ao analista que pode, além disso, construir hipoteticamente, sobre bases históricas, e sobre aspectos parciais da memória discursiva na qual se produz um discurso (AUTHIER-REVUZ, 2008, p. 110).

Dessa maneira, fica evidente a importância da Heterogeneidade Enunciativa para os estudos da linguagem, segundo Rocha (2020, p. 32), “ela atravessa, conversa, desconstrói ou mesmo reconstrói discursos não apenas pelos fenômenos de linguagem, mas também a partir da leitura e caracterização de seus sujeitos que dela fazem uso.”

Neste trabalho nos atemos em analisar apenas a heterogeneidade mostrada, as configurações mais evidentes de heterogeneidade mostrada é o discurso relatado – as formas sintáticas do discurso indireto e o discurso direto. Tais discursos designam no plano da frase, um ato de comunicação.

Para Authier-Revuz (2004) no discurso indireto, o locutor se comporta como tradutor: fazendo uso de suas próprias palavras, ele remete a um outro como fonte do “sentido” dos propósitos que ele relata. No discurso direto, são as próprias palavras do outro que ocupam o tempo – ou o espaço – claramente recortado da citação na frase; o locutor se apresenta como simples “porta-voz”. Sob essas duas diferentes modalidades, o locutor dá lugar explicitamente ao discurso de um outro em seu próprio discurso.

Dominique Maingueneau também estuda sobre as marcas do discurso dos outros dentro de um texto, ele diz em seu livro *Análise de textos de comunicação* (2004, p. 138) que “com o discurso indireto, o enunciador citante tem uma infinidade de maneiras para traduzir as falas citadas, pois não são as palavras exatas que são relatadas, mas sim o conteúdo do pensamento.

4 AS FUNÇÕES DO DISCURSO OUTRO NO TEXTO ACADÊMICO E OS INDÍCIOS DE AUTORIA

Com relação à função do discurso outro, Maingueneau (2004, p. 103), diz que “as falas não são somente citadas, elas ocupam lugar numa narrativa”. Partindo dessa concepção podemos compreender que ao retomar a voz do outro no discurso o enunciador não faz isso de forma despretensiosa, pelo contrário, ele objetiva alcançar algo com esse discurso seja discordar de uma teoria para fortalecer a sua ideia ou utilizar uma ideia como afirmação do seu ponto de vista.

Muitas são as funções que a voz do outro pode desempenhar no texto acadêmico, por isso, faz-se necessário que se tenha cuidado ao utilizar desse discurso alheio para que não seja tomado apenas como algo repetido, mas que esse discurso venha conversar com suas ideias. Vieira (2013) pontua que a utilização do discurso do outro no texto acadêmico não pode ser apenas uma repetição de conceitos já consolidados, mas uma conversa entre autores, entre ideias de um *eu* com o *outro eu*.

Como já mencionado é impossível que se faça uma escrita sem recorrer ao que já vem sendo dito ao longo do tempo, porém é necessário que cada autor tenha capacidade de incorporar “ao seu discurso as palavras alheias, utilizando-as de maneira particular e própria, sem contrariar sua fonte” (VIEIRA, 2013, p. 56). Dessa forma, é necessário que se faça uma adaptação do já dito para construir um novo dizer, transcendendo assim o que o outro diz “pois o que diz é seu, e o que é do outro está agora incorporado ao seu dizer, é dele inseparável, parte de um mesmo todo” (VIEIRA, 2013, p. 56), ou seja, quando trazemos a voz do outro para o nosso texto devemos nos atentar ao fato de que o principal autor é o *eu* e não o *outro*.

Cada autor deve preservar na sua escrita a sua singularidade, para que assim seja possível identificar a sua autoria, afastando-se do processo de repetição que é bastante comum na academia. Com relação a isso, Possenti (2009) traz em seus estudos uma discussão sobre os indícios de autoria que podem ser identificados em um texto, o autor afirma que a marca de autoria pode ser considerada como “um efeito simultâneo de um jogo estilístico e de uma posição enunciativa”. A autoria de um texto pode ser evidenciada, segundo o teórico, por meio da “forma peculiar do autor estar presente no texto” (POSSENTI, 2009, p. 1005).

O autor supracitado ainda apresenta três procedimentos que podem ser utilizados na identificação dos indícios de autoria em um texto, o primeiro está relacionado à ideia de que não podemos limitar a autoria a regras e normas gramaticais. O segundo diz respeito à ideia de que a escrita não se resume a questões de coerência e coesão. E o terceiro está ligado à noção de que os indícios de autoria não estão ligados aos dois aspectos anteriores, mas são da ordem do discurso, o reconhecimento dos recursos linguísticos que são utilizados no texto como marcas de autoria não acontece de forma automática.

Ainda de acordo com Possenti (2009), para que alguém se reconheça como autor, conscientemente ou não, faz-se necessário que duas atitudes sejam tomadas, são elas: dar voz a outros enunciadores, para evidenciar as marcas de autoria no texto, conforme afirma Possenti (2009), é preciso que outros discursos adentrem o texto, e não só isso, é necessário que quem escreve articule esses discursos com o seu discurso, mantendo uma harmonia no texto, citar o discurso de outro de forma inadequada ou mecanizada não é uma marca de autoria, “o que garante a autoria na produção escrita não é o que se realiza, mas sim como, pois há várias formas de mobilizar uma teoria e articulá-la com diversos *corpora*” (VIEIRA, 2013, p. 60).

A segunda atitude a ser tomada por um autor é o distanciamento de seu próprio texto. Possenti entende que é necessário que o autor marque a sua posição como enunciador da produção realizada em relação aos interlocutores com os quais interage. Para o estudioso essa atitude “trata-se a rigor, de uma exigência do próprio discurso, decorrente do fato de que o sujeito sempre enuncia de uma posição, mas a língua não é um código que sirva a cada posição de forma transparente” (POSSENTI, 2009, p. 114).

5 TEXTO CIENTÍFICO E A MULTIPLICIDADE DAS VOZES

Trataremos aqui dos resultados que foram obtidos a partir da análise realizada do texto monográfico, buscaremos descrever como a autora da monografia recorre ao discurso outro ora para aprofundar e respaldar o seu ponto de vista ora para se afastar do discurso

utilizado, identificaremos quais os recursos linguísticos que são utilizados no texto que dá a autora essa possibilidade de escrita. Para isso, vejamos o trecho abaixo²¹.

Segundo Santiago (2000), a partir da colonização, a América é transformada em um produto, sendo este uma cópia que imita o original, que era a metrópole. Apesar dos movimentos de resistência ao discurso colonizador, que, no nosso território, iniciam desde a invasão portuguesa, o processo colonizatório forma uma necessidade de aprovação do colonizado, pois esse tem toda sua origem apagada pelos colonizadores.

No início do parágrafo podemos perceber o uso de um modalizador do discurso segundo, ou seja, uma palavra que evidencia que o autor não é o responsável pelo que está sendo dito e que está apenas apoiando o seu discurso nesse texto fonte, aqui o autor já evidencia esse discurso outro logo no início do seu texto por meio da palavra “segundo”, de acordo com Vieira (2013, p. 37), o uso de conectivos como esse pode ser considerado como um controle que o outro impõe sobre o discurso”, todo autor é responsável pelo que escreve, em textos acadêmicos não é diferente, a responsabilidade da escrita recai sobre aquele que escreve, quando esse indivíduo se utiliza do discurso outro e marca essa presença ele está dividindo a sua responsabilidade de escrita com alguém que possui uma maior autoridade para falar do assunto tratado, podemos ver isso claramente no fragmento acima quando o autor recorre a esse discurso outro como uma forma de assegurar que o seu ponto de vista é válido.

É possível notar ainda nesse trecho que ao mesmo tempo que a autora recorre ao discurso outro ela também coloca as suas impressões no texto e além disso faz uma “adaptação” desse discurso para que ele se encaixe no seu contexto de escrita sem que o seu sentido original seja perdido, o texto original é escrito na Argentina e é trazido para o contexto sócio-histórico brasileiro mantendo nele a sua essência.

²¹ Todos os excertos analisados foram retirados da monografia intitulada **Traços decoloniais na obra terra Papagalli (2011), de José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta**, esta monografia foi acessada no banco de dados da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), o texto foi escrito por uma acadêmica do curso de letras da universidade como requisito para obtenção do diploma de conclusão de curso no ano de 2021.

O discurso outro é aqui empregado na forma de citação indireta, dessa forma a autora se coloca como tradutora desse discurso, trazendo por meio de suas próprias palavras reflexões que surgiram a partir do texto original e que convergem com o seu.

A modernidade surge no contexto histórico a partir do “descobrimento” da América, por Cristóvão Colombo e, decorrente disso, o início da colonização do tempo e do espaço – que são pilares para a civilização Ocidental –, dos diferentes povos nos diferentes continentes. Sendo a colonização do tempo criada a partir da invenção renascentista da Idade Média, e a colonização do espaço a partir a colonização e conquista do “Novo Mundo”, conforme Dagenais (2004 apud. MIGNOLO 2017a, p. 4).

Uma das formas de marcar a presença do outro no texto é por meio das aspas, nesse trecho podemos ver um exemplo disso, a autora se utiliza de tal recurso linguístico para se afastar de uma ideia que é repassada pela palavra em destaque no caso “*descobrimento*” fazendo referência à chegada dos portugueses às terras brasileiras, de acordo com Maingueneau (2004) o enunciador faz a utilização das aspas para indicar que suas palavras não correspondem à realidade, as aspas indicam uma espécie de lacuna a ser preenchida por meio da interpretação do leitor, pois o enunciador não deixa claro qual a sua intenção ao utilizar tal recurso deixando que o co-enunciador compreenda por si só o motivo pelo qual está sua atenção está sendo chamada para o termo em destaque.

Nesse caso a palavra entre as aspas faz referência ao discurso colonizador de que quem descobriu o Brasil foram os portugueses, ao utilizar a palavra *descobrir* para se referir a tal acontecimento faz com que uma história seja apagada que é a história dos povos originários que já habitavam as terras brasileiras antes de os europeus chegarem por aqui.

Aqui, diferente do primeiro caso, quem escreve o texto retoma um discurso outro como um ponto de contraposição ao seu discurso, no primeiro caso identificamos uma situação de concordância entre pontos de vista e neste vemos uma divergência entre discursos.

As funções do discurso outro pode variar de acordo com a intenção do autor no ato da escrita, de acordo com Maingueneau (2004) essas vozes adentram os textos para

ocuparem um lugar, exercendo uma função e não apenas para “enfeitarem” o texto, assim, trazemos para discussão uma das funções que foram identificadas no texto monográfico.

A função identificada, que é a mais comum, foi a utilização de citação direta ou indireta para respaldar uma afirmação dentro do texto, esta função está relacionada ao fato de que os estudantes ao escreverem seus textos monográficos, ou qualquer outro texto acadêmico, faz-se o uso do discurso outro para dar respaldo ao seu dizer, podemos observar isso no trecho abaixo (Boch e Grossmann, 2002).

Em um breve resgate daquilo que já se apontou sobre os conceitos, **estamos pautados nas reflexões de Walter Mignolo** (2017a) acerca da decolonialidade como um processo de ruptura com os dizeres externos aos povos colonizados, isto é, um processo de negação do dizer e da cosmovisão eurocêntrica, trazidos e impostos pelos invasores europeus e, sincronicamente, impostos e (re)produzidos pelos povos oprimidos, tanto os povos nativos e originários das Américas quanto os povos africanos escravizados em terras americanas.

No excerto destacado a autora evidencia que a sua pesquisa está pautada nas reflexões de Walter Mignolo, o discurso desse outro é utilizado na pesquisa para dar a ela uma credibilidade, o teórico mencionado possui uma relevância no meio acadêmico e por isso é utilizado como referência no texto, dando respaldo e segurança para as discussões feitas no estudo.

Percebemos nessas breves análises que são várias as formas que utilizamos para marcar o outro em nossos textos assim como são as funções que esse discurso outro exerce dentro do texto também pode ser diversa, isso irá depender de como o autor irá dividir a sua escrita com outras vozes e quais vozes ganharão espaço sem eu texto, como já mencionado, nenhum discurso é utilizados de maneira “inocente” sempre há uma motivação por trás desse uso, ou seja, essa diversidade discursiva que permeia um texto sempre exerce uma função no fio do discurso.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na realização desta pesquisa nos propomos a analisar questões ligadas a heterogeneidade enunciativa em textos acadêmicos, buscando identificar como essas vozes podem adentrar o texto e quais as funções que elas podem exercer, com isso não seria possível, mesmo que objetivássemos, realizar considerações que esgotem tais análises, uma vez que as discussões aqui realizadas partem de aspectos muito amplos, impossibilitando que se encerre esses estudos. Assim, procuramos tecer análises com base em outros estudos, deixando espaço para que outros pontos de vista venham contribuir com esta pesquisa.

Durante o processo de realização destacamos três aspectos interessantes, sendo o primeiro, o fato de que todo discurso é atravessado pelo dizer do outro. Ou seja, todo discurso que eu produzo tem necessariamente a voz de outras pessoas ali, a heterogeneidade discursiva é algo inevitável na produção de textos científicos ou em qualquer outra situação de interação entre sujeitos.

Segundo, o dizer do outro que atravessa meu discurso não está ali por acaso, pelo contrário, está ali exercendo uma função, quando eu coloco a voz de outros dentro do meu texto, dentro da minha produção acadêmica eu estou dividindo a minha responsabilidade de escrita com alguém, e esse alguém necessariamente deve possuir uma autoridade sobre o assunto discutido no texto. Dessa forma, quando eu faço uma citação dentro de um trabalho acadêmico é necessário que eu esteja atento a alguns detalhes, como: os verbos que antecedem essa citação, se a relação de sentido é mantida entre texto citado e texto citante e o texto que sucede à citação, etc. Todos esses aspectos influenciam no desenvolvimento da escrita científica.

Terceiro, em muitos casos, durante a escrita de trabalhos acadêmicos tem-se a impressão de que o aluno está fazendo apenas um aglomerado de citações, sem construir uma relação de interatividade entre seu discurso e a voz do outro, isso nos faz perceber que não basta apenas exigir que estudantes façam a citação de referências, que façam menção ao discurso do outro, é necessário que o ‘exigir’ venha acompanhado de orientações e explicações sobre o funcionamento discursivo da voz do outro na escrita acadêmica.

Esses três aspectos são fundamentais para o desenvolvimento da escrita de trabalhos científicos, porém muitas vezes são ignorados tanto pelos alunos, que não possuem

um conhecimento científico bem estruturado, quanto pelos professores que exigem desses alunos um trabalho científico bem elaborado, mas não dão a assistência necessária para que isso aconteça. E durante a elaboração desta pesquisa foi possível observar esses aspectos a partir da análise da monografia e das leituras teóricas.

REFERÊNCIAS

- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). Tradução de Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 19, p. 25-42, jul./dez.. 1990.
- AUTHIER-REVUZ, J. A representação do discurso outro: um campo multiplamente heterogêneo. **Calidoscópico**, v. 6, n. 2, p. 107-119, 2008.
- BOCH, F.; GROSSMANN, F. Referir-se ao discurso do outro: alguns elementos de comparação entre especialistas e principiantes. **Revista Scripta**, Belo Horizonte, v.6, n.11, p. 97-108, 2002.
- MAINGUENEAU, D.. **Análise de textos de comunicação**. Dominique Maingueneau: tradução de Cecília P. De Sousa e Silva, Décio Rocha – 3 ed. – São Paulo: Cortez: 2004.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.
- VIEIRA, J. A. **A escrita do texto acadêmico na graduação**: modos de utilização de conceitos teóricos de uma área de conhecimento. 2013. 113f. Dissertação (Mestrado em setembro de 2013). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013
- POSSENTI, S. Índícios de autoria. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 01. P. 105-124, jan./jun. 2002.
- ROCHA. R. C. A heterogeneidade enunciativa em artigos científicos: uma revisão de literatura a partir do portal de periódicos da CAPES. **Revista Desafios** – v. 7, n. 2, 2020.

A PRÁTICA DA PESQUISA NA GRADUAÇÃO E REFLEXOS NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DA RELAÇÃO ENTRE FAZER CIENTÍFICO E ESCRITA ACADÊMICA DE MONOGRAFIAS DO CURSOS DE LETRAS DE DIFERENTES INSTITUIÇÕES

Ana Luiza Estrela da Silva²²

Resumo: Este trabalho propõe uma análise da prática discursiva de textos acadêmicos ao longo da graduação em cursos de Letras, utilizando um acervo de monografias como objeto de estudo. Estas monografias, embasadas em fundamentação teórica proveniente de diversos autores da área, apresentam aos graduandos o discurso científico baseado em teses, contribuindo para sua formação acadêmica ao familiarizá-los com o formato de texto comum nos âmbitos da pesquisa. Apesar da relevância dessas monografias na formação acadêmica, muitas vezes não há continuidade na pesquisa por parte dos graduandos, seja por desinteresse ou falta de disponibilidade para se dedicar diretamente à pesquisa. A análise e reflexão sobre essas monografias visam não apenas criar linhas de pensamento embasadas nas teses de autores revolucionários nos estudos das ciências da linguagem, mas também contribuir para o desenvolvimento científico regional, fortalecendo as instituições educacionais e a sociedade como um todo. Apresentar e analisar essas monografias proporciona aos graduandos uma exposição direta ao discurso científico para o processo de desenvolvimento da criação de linhas de pensamento baseadas em teses de autores revolucionários nos estudos das ciências da linguagem e corroborar para o desenvolvimento científico regional, das instituições educacionais e da sociedade como um todo.

Palavras-chave: Análise. Leitura. Pesquisa

Abstract: This paper proposes an analysis of the discursive practice of academic texts throughout undergraduate courses in Letters, using a collection of monographs as the object of study. These monographs, based on theoretical foundations from various authors in the field, introduce undergraduates to scientific discourse based on theses, contributing to their academic formation by familiarizing them with the common text format in research contexts. Despite the relevance of these monographs in academic training, there is often no continuation of research by undergraduates, either due to disinterest or lack of availability to dedicate themselves directly to research. The analysis and reflection on these monographs aim not only to create lines of thought based on the theses of revolutionary authors in language studies but also to contribute to regional scientific development, strengthening educational institutions and society as a whole. Presenting and analyzing these monographs provides undergraduates with direct exposure to scientific discourse for the development process of creating lines of thought based on the theses of revolutionary authors in language studies and supports regional scientific development, educational institutions, and society as a whole.

²² Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Campus Bacabal. Artigo produzido sob a orientação do Prof. Dr. José Antonio Vieira (UEMA).

Keywords: Analysis. Reading. Research.

1 INTRODUÇÃO

A análise dos textos acadêmicos e sua prática discursiva ao longo da graduação em cursos de Letras representam um campo de estudo relevante e de crescente interesse acadêmico. Este estudo busca fundamentar-se em teorias e conceitos de renomados estudiosos da área, cujas contribuições são essenciais para a compreensão do discurso acadêmico. Autores como Vieira e Campos (2016), Bakhtin (2006), Dominique Maingueneau (2004), Fuchs (1986), Orlandi (2018) e Sírio Possenti (2002) oferecem perspectivas valiosas sobre a natureza do discurso e sua análise, fornecendo uma base teórica sólida para este estudo.

Os textos científicos não apenas apresentam resultados de pesquisas, mas também oferecem uma reflexão teórica sobre os fenômenos estudados. O discurso individual dos sujeitos envolvidos na pesquisa é submetido a uma análise meticulosa, sendo reconstruído para adquirir um novo sentido teórico por meio de transcrições e interpretações, com o objetivo de proporcionar a discussão investigativa do desenvolvimento científico das ciências

A formação em escrita acadêmica é um aspecto crucial da educação universitária, especialmente para os futuros professores que serão responsáveis por transmitir conhecimento em escolas. A capacitação desses profissionais deve ser avaliada criticamente, e uma das formas de fazê-lo é por meio da análise do desempenho dos graduandos na produção de textos acadêmicos.

O campo da pesquisa em linguística aplicada é vasto e abrange uma variedade de discursos como objetos de estudo. A produção de escrita acadêmica, em grande parte, está diretamente ligada ao final do curso de graduação, na forma de trabalhos de conclusão de curso (TCCs), os quais refletem as percepções teóricas dos autores em relação às problemáticas abordadas, como o modelo heterogêneo estabelecido por Vieira e Campos (2006): “O conceito de heterogeneidade enunciativa fundamenta a perspectiva de que o texto acadêmico conta com a participação de discursos de outros autores [...]” (VIEIRA & CAMPOS, 2016, p. 253).

Neste contexto, este estudo busca analisar a prática discursiva dos textos acadêmicos produzidos ao longo da graduação em cursos de Letras, destacando sua importância na formação acadêmica dos estudantes e seu potencial impacto no desenvolvimento científico regional e na educação em geral.

No âmbito da filosofia da linguagem (BAKHTIN, 2006), o enunciado científico se destaca por sua participação ativa nas relações sociais. A língua é compreendida como expressão dos seres sociais, tornando-se objeto de análise filosófica. Nesse contexto, surge a necessidade de uma abordagem linguística específica para o enunciado, destacando a importância da análise discursiva. A interpretação dos signos linguísticos, dentro desse contexto, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do estudo aplicado nos cursos de graduação, onde a pesquisa é vista como resultado desse processo avaliativo, com a língua como objeto de estudo.

A língua, enquanto objeto de estudo, ocupa uma posição central no campo da linguística e disciplinas afins. Entendida como um sistema complexo de signos e regras que possibilita a comunicação entre os indivíduos de uma comunidade linguística, a língua é investigada sob diversas perspectivas teóricas e metodológicas.

A escrita acadêmica é um processo complexo que transcende a mera transmissão de informações, abrindo espaço para uma explanação que conduz a uma linha de pensamento própria sobre um fenômeno. Um aspecto fundamental desse processo é a capacidade de parafrasear discursos de autoridades intelectuais, o que permite uma conexão mais profunda com o conteúdo em estudo.

2 DO SENTIDO DO DISCURSO NA PERSPECTIVA DE MAINGUENEAU

Durante a análise do discurso, a compreensão do sentido dos enunciados desempenha um papel fundamental. Seguindo essa abordagem, o linguista Dominique Maingueneau enfatiza que o sentido e a linguagem estão intrinsecamente ligados às relações econômicas e sociais. Segundo Maingueneau, ao realizar uma enunciação, o enunciador utiliza um código

que será interpretado pelo interlocutor, que compreenderá a mensagem dentro de seu contexto.

No contexto científico, a mensagem surge como um elemento comunicativo cujo propósito é informar o leitor sobre o tema em discussão. Nesse sentido, a linguagem adota um tom de seriedade, refletindo a natureza formal e acadêmica da escrita científica. A clareza e a precisão na exposição dos argumentos são essenciais para garantir a compreensão e a credibilidade do discurso. “A atividade verbal é, na realidade, uma Inter – atividade entre dois parceiros, cuja marca nos enunciados encontra – se no binômio (EU – VOCÊ) da troca verbal” (MAINGUENEAU, 2004, p. 21).

A interação verbal e não verbal desempenha um papel significativo na atribuição de sentido pelo sujeito locutor, evidenciando a importância de uma análise abrangente que leve em conta todos os elementos envolvidos na comunicação. Essa complexidade discursiva pode representar um obstáculo para a compreensão por parte do público em geral, que muitas vezes não está familiarizado com as convenções e linguagem específicas utilizadas na academia.

Essa perspectiva de Maingueneau oferece uma valiosa análise da estrutura linguística para a compreensão do papel do sentido no discurso, destacando a importância de considerar as nuances da linguagem e da situação comunicativa ao realizar uma análise discursiva, tendo em vista, que a coesão estabelecida em textos científicos proporciona ao falante a posse teórica ao transmitir a mensagem ao público por meios orais alicerçados a atividade verbal como marca do enunciado.

3 A ESPECIFICIDADE DO AUTOR NA ESCRITA ACADÊMICA

A definição de autoria na escrita acadêmica é um conceito complexo que manifesta múltiplos sentidos. Na perspectiva de Possenti (2002), a autoria na escrita acadêmica assume o papel de uma análise hierarquizada, pois envolve a operação com textos que visam apresentar o conteúdo acadêmico de forma clara e coerente. Avaliar a opinião do autor

(escritor da pesquisa) e sua singularidade na resolução da problemática abordada auxilia na interpretação do texto, permitindo identificar seus interesses e contribuições específicas.

No artigo de Sírio Possenti (2002), a análise do discurso se concentra no trabalho com e sobre os recursos de expressão que produzem determinados efeitos de sentido. Nesse contexto, o autor explora a singularidade do autor no processo de produção escrita, destacando o comportamento do autor (escritor) em relação ao autor (referência teórica).

Na construção argumentativa proposta por Possenti, a escrita acadêmica reflete a transcrição de pensamentos, como sugere Freud (1896). Essa transcrição implica em uma continuidade da teoria a partir de um ponto de vista de subjetividade diferente, evidenciando a influência e a contribuição únicas do autor para o desenvolvimento do conhecimento em sua área de pesquisa.

4 O EXERCÍCIO DA PARÁFRASE NO PROCESSO DE ESCRITA ACADÊMICA

A complexidade do processo de produção escrita desenvolve a capacidade de parafrasear discursos de autoridades intelectuais, o que permite uma conexão mais profunda com o conteúdo em estudo.

Fuchs (1986) destaca que a paráfrase linguística não se limita à simples reprodução de ideias, mas sim à criação de novos significados a partir de uma base já existente. Embora seja um desafio obter um significado com precisão, a base comum para sua compreensão é a relação entre frases que visam adquirir um novo significado por meio de uma reformulação analítica.

A paráfrase, portanto, não apenas reproduz o conteúdo original, mas também o reconstrói, criando um texto com uma interpretação única. Na escrita acadêmica, essa capacidade de parafrasear é essencial para a construção de argumentos sólidos e para o avanço do conhecimento. Ao reinterpretar e reformular ideias existentes, os acadêmicos podem contribuir para uma compreensão mais profunda e abrangente dos fenômenos em estudo. “A reformulação parafrástica repousa sobre uma interpretação do texto – fonte e sua

significação ser construída no novo texto, abrindo diversas possibilidades” (FUCHS, 1986. p. 134).

Desse modo, a escrita acadêmica transcende os limites do simples relato de informações, permitindo uma exploração mais ampla e profunda dos temas em discussão por meio da paráfrase e da construção de novos significados. Essa abordagem não apenas enriquece o diálogo acadêmico, mas também promove uma maior compreensão e apreciação dos temas estudados.

Ao examinar as relações entre os termos formais utilizados nas frases, os linguistas podem identificar padrões e estratégias discursivas que contribuem para a compreensão e interpretação de textos complexos tendo em vista que a autoria garante que a teoria seja comunicada de maneira clara e coerente. O orientador do discurso deve ser capaz de articular as conexões entre teoria e dados de forma que outros possam compreender e avaliar seguindo os ideais estabelecidos pela experiência, perspectiva e criatividade do autor influenciam a maneira como a teoria é aplicada e apresentada.

5 RELAÇÃO ENTRE TEORIA E AUTORIA NA PRODUÇÃO ESCRITA

A discussão visa analisar como os autores graduandos do Curso de Licenciatura Plena em Letras da UFMA em São Luís e Bacabal, e da UEMASUL em Imperatriz, se relacionam com a teoria de autores renomados em seus textos acadêmicos com o objetivo de analisar os efeitos de sentido desenvolvidos por meio da articulação entre as formas de produção escrita e a construção de concepções sobre o fazer científico nos cursos de Letras de Universidades públicas do Maranhão.

Essa análise será realizada com base nos parâmetros estabelecidos pela monografia intitulada “Alteridade e autoria em textos acadêmicos no Brasil e no Peru: Uma análise da (Re)produção do conhecimento científico na graduação”, estabelecendo a relação do graduando (discente), a prática de pesquisa (teoria por meio da construção de dados) e

escrita acadêmica (relação entre teoria e autoria dos fenômenos estudados) em cursos de formação de professores no âmbito das ciências das linguagens.

TABELA 01

Análise I	
<p>“Como o sujeito se comporta diante da teoria durante a produção escrita em textos acadêmicos do Curso de Licenciatura Plena em Letras da UFMA em São Luís e Bacabal, e na UEMASUL, em Imperatriz?”</p>	<p>“Para Possenti (2002): Um dos recursos disponíveis para mencionar outros discursos é fazê-lo através de um léxico que implique uma avaliação do autor. A avaliação do outro discurso, do discurso citado, pode ser mais explícita (o que é bom ou não, a depender do texto) ou ser efetuada com aparência de neutralidade. (p. 114) Deste modo, notamos que o texto em questão não apresenta marcas de autoria, já que o aluno somente cita, mas não diz nada a respeito dessas citações, não apresentando argumentos ou qualquer tipo dizeres sobre elas.</p>

Fonte: Elaborada pela autora da monografia.

Como resultado, é válido postular os efeitos da pesquisa na sociedade contemporânea, em que estudos datados a anos atrás, fornecem fundamentos teóricos essenciais para a análise investigativa contemporânea, implicam como referências em estudos atuais por se tratar de teses que servem como base para outras teorias, que abrem espaço para discussões da área visando sempre o desenvolvimento intelectual e na resolução de problemáticas que percorrem o campo de estudo científicista em um processo dinâmico e benéfico.

De acordo com a análise do excerto, é possível perceber que a autora utiliza de métodos da reescrita para que sua opinião seja sintetizada e alicerçada com a ideia que o autor (teórico) busca estabelecer em sua ideia. Dessa maneira, a autora lança sua ideia em conhecimento científico em reflexo de sua escrita. Além disso, os efeitos desenvolvidos, atribuem resultados positivos para além dos parâmetros acadêmicos, favorecendo também o desenvolvimento da sociedade. A coleta de dados, apresenta também como efeito de

aperfeiçoar as produções dos textos científicos que são retratos das instituições de ensino superior.

TABELA 02

Análise II	
De que forma a atividade linguística da paráfrase se apresenta na construção teórica em trabalhos monográficos no Curso de Letras?	Em seu livro <i>A Ordem do Discurso</i> , Foucault (2006) afirma que são dois os tipos de discursos: aqueles que são ditos no cotidiano e os discursos que dão origem aos outros. Os discursos originários são os produtores de novos atos de fala, os quais acabam por retomá-los, transformá-los e falar deles [...] A partir disso, pode-se inferir que não há individualidade discursiva, já que a expressão acaba sempre condicionada aos discursos já estabelecidos.

Fonte: Elaborada pela autora da monografia

As abordagens de reescrita, são escolhas argumentativas baseadas na relevância científica presente no termo teórico apresentado o qual é apropriado pela voz do outrem na construção textual de equivalência, na maneira em que a opinião do graduando se aproxima da opinião do teórico de embasamento fundamental como marcas de introdução de texto que apresentam mensagem de cunho científico.

A interpretação dos signos linguísticos, integra o desenvolvimento do estudo aplicado nos cursos da graduação, tendo em vista a pesquisa como resultante desse processo avaliativo cujo objeto é a língua. No contexto científico, a mensagem surge como elemento comunicativo com a função de informar ao leitor sobre o que se apresenta em discussão, com a finalidade de expor um discurso de seriedade pelo tom absorvido da condição da escrita.

A paráfrase é desenvolvida como uma reiteração de algo que já foi expresso pela língua escrita, para delinear uma ideia a ser postulada apresentando as informações a serem dadas nas palavras do autor da atividade monográfica (FUCHS, 1986) como um reflexo da aprendizagem arrecadada nos anos de graduação do processo de formação dos professores com a habilidade em atuação na formação geral básica.

Segundo Orlandi (2008), como base de estudo da ciência da linguagem não é possível separar o dado (empírico) e o objeto (científico) que são premeditados, definindo a relação entre esses objetos nos princípios teóricos apresentados pelo autor. Dessa forma é válido considerar a utilidade das construções parafraseadas em um trecho argumentativo no estudo da análise discursiva e da filosofia da linguagem.

TABELA 03

Análise III	
Tipo de paráfrase	Excerto monográfico
Paráfrase por referência	“O discurso de outrem pode ser expresso de diversas formas sintáticas, sendo elas: Discurso Direto, Discurso Indireto, Modalização em Discurso Segundo, Ilha Textual e Discurso Direto com “que”. Todas essas formas de remissão discursiva são discutidas por Authier – Revuz e Maingueneau.”
Equivalência entre frases	“Possenti (2002) escreveu em seu texto <i>Indícios de autoria</i> sobre como um texto pode, justamente, demonstrar traços de seu próprio escritor a partir da organização das vozes presentes na escrita”

Fonte: Elaborada pela autora da monografia

Nota-se, que as formas de manifestação das paráfrases são auxiliadoras argumentativas e sua relação daquele que escreve e sua fundamentação teórica, em espaços definidos em palavras, frases ou períodos.

Na análise em questão, percebe-se que a autora expressa suas noções de paráfrases em frases e sentenças, ao apresentar a visão dos autores (Authier, Maingueneau e Possenti) apresentando suas ideias e opiniões relacionadas à opinião da autora, estabelecendo a coerência entre os diferentes textos do acervo acadêmico, associada à análise construída no trabalho de conclusão de curso, descritas pelos excertos presentes na tabela acima, classificando as paráfrases abordadas.

6 CONCLUSÃO

A importância de analisar os trabalhos científicos dos cursos de Letras, configura-se por ser um curso de formação de professores da Língua Portuguesa que irão alfabetizar crianças, jovens e adultos, sendo assim, de suma importância para o desenvolvimento da educação básica como a base do sistema educacional e da formação de uma sociedade bem-informada e funcional. Portanto, professores portadores do conhecimento expansivo são essenciais para garantir uma alfabetização eficaz e um bom desenvolvimento educacional nas primeiras etapas da educação.

A ideia de construção argumentativa na voz de outrem, dá-se ainda na escola, principalmente nas aulas de produção de texto, em que o aluno é posto a produzir uma tese dissertativa argumentativa, com pilares teóricos baseados na ideia de um autor, dependendo da área de conhecimento aplicada. Com isso, essa ideia persiste em se repetir nos trabalhos da graduação, mesmo com a superação da ideia do ambiente escolar.

Conclui-se que, o arrecadamento de monografias buscando aprimorar a pesquisa nas instituições educacionais do Estado do Maranhão, como também expandir o interesse da pesquisa na graduação com o objetivo de formar profissionais cada vez mais capacitados, elevando até mesmo o nível do curso ofertado. Como também, a explanação de autores pouco discutidos no cotidiano da graduação do curso de Letras nos campus da Universidade Federal do Maranhão (São Luís e Bacabal) e no campus da UEMASUL (Imperatriz), em sequência para os demais campus pelo Maranhão.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12ª Edição/ HUCITEC.2006.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos da comunicação**. Cortez Editora. 2004.
- FUCHS, Catherine. A paráfrase linguística. **Caderno de Estudos Linguísticos**. Tradução de João Wanderley Geraldi. 1983.
- VIEIRA, J. A., CAMPOS, S. L. Da formação à produção escrita na graduação. **Rumos da linguística brasileira no século XXI: historiografia, gramática e ensino**. 1 ed. p. 251-268, 2016;
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 8 ed. São Paulo, Cortez, 2008;
- POSSENTI, Sírio. Índícios de autoria. **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n.1, p. 105 – 124. 2002.