

Proyativs Interactivs

N. 24

Vol. 11, 2021

ISSN 2236-7403

Travessias Interativas

N. 24, Vol. 11, 2021

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Afonso Henrique Fávero – UFS/São Cristóvão, Brasil
Prof. Dr. Alexandre de Melo Andrade – UFS/São Cristóvão, Brasil
Prof. Dr. Álvaro Hattner – UNESP/São José do Rio Preto, Brasil
Prof. Dra. Ana Isabel Gouveia Boura – Universidade do Porto, Portugal
Prof. Dra. Anna Patrícia Zakem China – FATEC/Ribeirão Preto, Brasil
Prof. Dr. Antônio Donizeti Pires – UNESP/Araraquara, Brasil
Prof. Dr. Antonio Ponciano Bezerra – UFS/São Cristóvão, Brasil
Prof. Dr. Arturo Casas – Universidad de Santiago de Compostela, Espanha
Prof. Dr. Carlos Eduardo Fernandes Netto – FATEC/Bebedouro, Brasil
Prof. Dr. Carlos Eduardo Japiassú de Queiroz – UFS/São Cristóvão, Brasil
Prof. Dra. Clarissa Loureiro Marinho Barbosa – UPE/Petrolina, Brasil
Prof. Dra. Cláudia Parra – FATEC/Ribeirão Preto, Brasil
Prof. Dra. Cristiane Rodrigues de Souza – UFMS/Três Lagoas, Brasil
Prof. Dr. Denson André Pereira da Silva – UFAL/Sertão, Brasil
Prof. Dra. Elis Regina Fernandes Alves – UFAM-IEAA/Humaitá, Brasil
Prof. Dra. Fani Miranda Tabak – UFTM/Uberaba, Brasil
Prof. Dra. Flávia Danielle Sordi Miranda – UFU/Uberlândia, Brasil
Prof. Dr. Henrique Marques Samyn – UERJ/Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Dra. Isabel Cristina Michelin de Azevedo – UFS/São Cristóvão, Brasil
Prof. Dra. Leilane Ramos da Silva – UFS/São Cristóvão, Brasil
Prof. Dr. Leonardo Vicente Vivaldo – UNESP/Araraquara, Brasil
Prof. Dr. Luís Cláudio Dallier Saldanha – UNESA/Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Dr. Marcos Estevão Gomes Pasche – UFRRJ/Seropédica, Brasil
Prof. Dra. Maria Beatriz Gameiro Cordeiro – IFSP/Capivari, Brasil
Prof. Dra. Mariana Bolfarine – UFMT/Rondonópolis, Brasil
Prof. Dr. Matheus Marques Nunes – UNIP/Ribeirão Preto, Brasil
Prof. Dra. Milca Tscherne – UNESA/Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Me. Nicolás Totti Leite – UFSJ/São João Del-Rei, Brasil
Prof. Me. Paulo Ricardo Moura da Silva – IFMG/Ouro Preto, Brasil
Prof. Dra. Raquel Meister Ko. Freitag – UFS/São Cristóvão, Brasil
Prof. Dra. Renata Ferreira Costa Bonifácio – UFS/São Cristóvão, Brasil
Prof. Dr. Ricardo Nascimento Abreu – UFS/São Cristóvão, Brasil
Prof. Dr. Vanderlei José Zacchi – UFS/São Cristóvão, Brasil
Prof. Dr. Wilton James Bernardo dos Santos – UFS/São Cristóvão, Brasil

EDITORIA

Alexandre de Melo Andrade – *Editor-chefe*
Raquel Meister Ko. Freitag – *Editora-adjunta*

ORGANIZAÇÃO:

Flávia Danielle Sordi Silva Miranda – UFU/UNICAMP
Raquel Salek Fiad – UNICAMP

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca Central - Universidade Federal de Sergipe

Travessias Interativas, Universidade Federal de Sergipe,
Departamento de Letras Vernáculas. N. 24, Vol. 11
(2021) - São Cristóvão : UFS, 2021 -

Semestral

ISSN 2236-7403 (online)

1. Literatura. 2. Linguística. I. Universidade Federal de
Sergipe. Departamento de Letras Vernáculas.

CDU 8(051)


NORMALIZAÇÃO

Paulo Bomfim – *Biblioteconomia/UFS*

PROJETO GRÁFICO e DIAGRAMAÇÃO

Julio Gomes de Siqueira – *Design Gráfico/UFS*

 <https://doi.org/10.51951/ti.v11i24>

 Esta obra é distribuída sob uma Licença Creative Commons
Atribuição - Não Comercial - Sem Derivações - 4.0 Internacional

Universidade Federal de Sergipe - UFS
Departamento de Letras Vernáculas

Av. Marechal Rondon, s/n – Rosa Elze – São Cristóvão
Fone: (79) 3914-6730

E-mail: travessiasinterativas@yahoo.com.br
<https://seer.ufs.br/index.php/Travessias>

INDEXADORES:

 **Actualidad Iberoamericana**
Índice Internacional de Revistas

 **LatinREV**
Revista de Letras Vernáculas

 **DOAJ** DIRECTORY OF
OPEN ACCESS
JOURNALS

 **PKP INDEX**

 **latindex**

 **Mirabel**

 **CiteFactor**
Academic Scientific Journals

 **E-Z3**
Elektronische
Zeitschriftenbibliothek

 **sumários**
Sumária de Revistas Brasileiras

 **ibict oasisbr**
Instituto Brasileiro de Informação
em Ciência e Tecnologia

 **Dialorim**
Revista de Informação

 **LivRe**
Revista de Livro Aberto

 **DORA**

 **Google**
Acadêmico

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	4
Flávia Danielle Sordi Silva MIRANDA, Raquel Salek FIAD	

DOSSIÊ:
PRÁTICAS DE ENSINO DA ESCRITA ACADÊMICA

PERCEPÇÕES DE GRADUANDOS DAS CIÊNCIAS HUMANAS SOBRE PRÁTICAS ACADÊMICAS DE LEITURA E ESCRITA NO REGIME LETIVO REMOTO	9
Ev'Ângela Batista Rodrigues de BARROS	

ANÁLISE DE UMA PRÁTICA DE LETRAMENTO ACADÊMICO NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO: DIALOGIA E REINVENÇÕES A PARTIR DO WHATSAPP	31
Juliene da Silva BARROS-GOMES, Leila Britto de Amorim LIMA	

LETRAMENTO ACADÊMICO: ANÁLISE DE UMA AÇÃO DE EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	50
Rayane Araújo GONÇALVES, Talita Santos MENEZES, Isabel Cristina Michelin de AZEVEDO	

LETRAMENTOS IDEOLÓGICOS E ACADÊMICOS JUSTAPOSTOS	68
Ana Beatriz Ruiz de MELO, Vera Lúcia Lopes CRISTOVÃO	

O DISCURSO RELATADO NA ESCRITA DE PESQUISA: PROBLEMATIZAÇÕES TEÓRICAS E DIDÁTICO-DISCURSIVAS EM PRÁTICAS DE LETRAMENTOS ACADÊMICOS	88
Daniella Lopes Dias Ignácio RODRIGUES, Adriana FISCHER	

ABORDAGEM DIDÁTICA DO ARTIGO ACADÊMICO EM UM CURSO DE LETRAS: DIÁLOGO ENTRE A SOCIORRETÓRICA E OS LETRAMENTOS ACADÊMICOS	104
Elizabeth Maria da SILVA	

SEÇÃO VÁRIA

PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE BIOPOLÍTICA EM NARRATIVAS LITERÁRIAS QUE TEMATIZAM A DITADURA MILITAR BRASILEIRA	126
Janaína Buchweitz e SILVA	

O IDEALISMO ABSTRATO NA NOVELA A LOUCURA IMAGINOSA, DE MAXIMIANO CAMPOS	138
Helen Karla Noé da SILVEIRA, Josivaldo Custódio da SILVA	

INTERSECCIONES ENTRE LOS GÉNEROS NARRATIVOS EN LA INVENCION DE MOREL, DE BIOY CASARES	153
Luana Yakira Rodrigues MENDES, Tatiana da Silva CAPAVERDE	

CLARICE LISPECTOR E A FELICIDADE CLANDESTINA	167
Nataniel Bezerra da Costa HORA	

AS TEMÁTICAS SOCIAL E POLÍTICA NO PRIMEIRO LIVRO POÉTICO MACHADIANO, CRISÁLIDAS	180
Sandro Ponciano dos SANTOS	

UM REFLEXÃO TEÓRICO ENUNCIATIVA SOBRE A RELAÇÃO (INTER)SUBJETIVA ENTRE O ACADÊMICO E O PROFESSOR NO PROCESSO DA PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO SUPERIOR	200
Claudia TOLDO, Luciane Schiffli FARINA	

DOSSIÊ:
“PRÁTICAS DE ENSINO DA ESCRITA ACADÊMICA”

APRESENTAÇÃO

(...) utilizo “docentes/pesquisadores” a todo tempo para apontar as pessoas que, dentro da academia, têm um compromisso com a pedagogia (seja, por exemplo, como professor, tutor, especialista em linguagem ou em escrita, assistente pedagógico) e com a pesquisa (entendida em sentido amplo, incluindo quem participa de grandes projetos de pesquisa empírica, assim como quem está envolvido no questionamento contínuo de sua própria prática) (LILLIS, 2021, p. 56 nossa tradução¹).

O dossiê “Práticas de ensino da escrita acadêmica” emergiu do anseio por ampliar discussões sobre escrita acadêmica, já estabelecidas nacional e internacionalmente (para exemplificar, cf. CURRY; LILLIS, 2014; FIAD, 2017; FISCHER; HOCHSPRUNG, 2017; FISCHER; FERREIRA; SILVA, 2020; FUZA, 2017; KOMESU; ASSIS; BAILLY, 2017; LILLIS; CURRY, 2010; NEVES; GALLI; NASSAU, 2019; entre outros) e em meio às quais nos inserimos como “docentes/pesquisadoras” (cf. LILLIS, 2021, em epígrafe).

Na oportunidade, corroboramos as reflexões de diversos trabalhos ligados ao grupo de pesquisa “Escrita: ensino, práticas, representações, concepções”, vinculado ao CNPq e liderado por Raquel Salek Fiad desde 2006, na ocasião do desenvolvimento da pesquisa de pós-doutoramento² de Flávia Danielle Sordi Silva Miranda, também sob sua supervisão. Por um lado, o dossiê projeta estudos sobre escrita acadêmica nacionais, direcionando-se a uma proposta particular, ao reunir trabalhos cujos interesses destacam análises de dados em torno de ações didáticas no contexto acadêmico: por outro lado, oportuniza o diálogo de pesquisadores do mencionado grupo entre si e com outros.

Assim, o dossiê adquire corpo na publicação de resultados de trabalhos de “docentes/pesquisadores” (cf. LILLIS, 2021) que vêm atuando em universidades brasileiras e reafirmam seus “compromissos” com o ensino e a pesquisa (LILLIS, 2021) desenvol-

1. No original “(...) utilizo “docentes/investigadores” en todo momento para señalar a las personas que, dentro de la academia, tienen un compromiso con la pedagogía (ya sea, por ejemplo, como profesor, tutor, especialista en lenguaje o en escritura, asistente pedagógico) y con la investigación (entendida en sentido amplio, incluyendo a quienes participan en grandes proyectos de investigación empírica, así como a quienes se involucran en la indagación continua de su propia práctica) (LILLIS, 2021, p. 56).

2. Fazemos referência aqui ao projeto “Metapesquisa da produção acadêmica brasileira sobre práticas didáticas oriundas do modelo de Letramentos Acadêmicos: por uma nova pedagogia para o ensino superior”, vinculado ao Programa de Pesquisador de Pós-Doutorado (PPPD), no Departamento de Linguística Aplicada da Unicamp.

vidos em suas instituições por meio de artigos que descrevem e examinam diferentes situações didáticas, contextos, teorias, metodologias, modalidades de ensino e gêneros discursivos nelas abordados.

Podem ser lidos, pois, textos com enfoque em ações realizadas em disciplinas de Graduação (Letras, Pedagogia), de Pós-graduação e de extensão universitária, realizadas em universidades públicas (de âmbito federal, estadual ou municipal) e privadas que mobilizam diversas teorias e teóricos: especialmente Análise do Discurso de linha francesa, análise do discurso dialógica, Novos Estudos do Letramento, Letramentos Acadêmicos e Sociorretórica. Esses textos são frutos de pesquisas com metodologias variadas como a documental e descritiva ou o Paradigma Indiciário, nas quais instrumentos diferentes foram empregados, por exemplo, questionários e inventários. Ademais, os objetos analisados nesses estudos examinam gêneros discursivos também diversificados, tais como artigos acadêmicos, diários de leitura, escrita de pesquisa, fichamentos, resumos, em modalidade presencial ou à distância, inclusive, em tempos pandêmicos, caracterizados pelo ensino remoto.

A diversidade dos objetivos e dados analisados revela a amplitude das práticas e das pesquisas, que compartilham uma preocupação específica com o ensino da escrita na academia brasileira. Os artigos foram alinhados em três agrupamentos temáticos: (i) práticas de ensino da escrita acadêmica com foco em tecnologias digitais, (ii) práticas de ensino da escrita acadêmica com foco em aspectos textuais e discursivos e (iii) práticas de ensino da escrita acadêmica com foco no desenvolvimento de disciplinas.

No primeiro agrupamento, encontram-se os artigos *Percepções de graduandos das Ciências Humanas sobre práticas acadêmicas de leitura e escrita no regime letivo remoto*, de Ev'Ângela Batista Rodrigues de Barros e *Análise de uma prática de letramento acadêmico no contexto do ensino remoto: dialogia e reinvenções a partir do whatsapp*, de Juliene da Silva Barros-Gomes em co-autoria com Leila Britto de Amorim Lima. Em ambos, focalizam-se práticas acadêmicas na modalidade remota, circunstanciadas pelo isolamento social, por conta da pandemia de Covid-19.

Barros avaliou efeitos de tecnologias em práticas de letramentos acadêmicos de estudantes de Letras e Pedagogia por meio da análise de suas respostas a um questionário on-line, através do qual pôde conhecer percepções contraproducentes sobre aquelas. A autora defende, assim, uma “relativização do valor” dessas tecnologias.

No mesmo segmento, Barros-Gomes e Lima, ao analisarem práticas de escrita acadêmica também em ensino remoto, em outra universidade, puderam ponderar sobre a articulação da tecnologia com os letramentos acadêmicos, refletindo, especialmente, sobre aspectos da escrita dos estudantes. As pesquisadoras observaram, em particular, a produção escrita de resumos e articularam as noções de *relações dialógicas* de Bakhtin (2003) e de *ações e táticas* de De Certeau (2002).

O segundo agrupamento, por sua vez, recebeu mais dois artigos, a saber, *Letramento acadêmico: análise de uma ação de extensão na Universidade Federal de Sergipe*, de Rayane Araújo Gonçalves, Talita Santos Menezes e Isabel Cristina Michelan de Azevedo, além de *Letramentos ideológicos e acadêmicos justapostos*, de Ana Beatriz Ruiz de Melo e Vera Lúcia Lopes Cristóvão e se caracteriza pelo foco em aspectos textuais e discursivos dos textos escritos analisados.

Gonçalves, Menezes e Azevedo analisaram a produção de um resumo informativo por graduandos em um curso de extensão universitária, considerando o manuseio de aspectos textuais-discursivos pelos participantes. Os resultados, com a melhoria dos textos, apontam para a possibilidade de se potencializar práticas de escrita com a promoção de eventos de letramentos acadêmicos.

Em Melo e Cristóvão, foram mobilizados os gêneros fichamento, diário de leitura, questionário e inventário, em trabalho com estudantes ingressantes na universidade. Os dados gerados em oficina de leitura de textos científicos permitem, pelas análises das pesquisadoras, conhecimentos sobre práticas de leitura e escrita acadêmica, sobretudo no que diz respeito a possibilidades mais abrangentes ou restritas da manifestação dos letramentos ideológicos na escrita dos universitários.

O terceiro e último agrupamento foi constituído por outros dois artigos que enfocaram práticas de escrita acadêmica em disciplinas da Pós-graduação e da Graduação, respectivamente. São eles *O discurso relatado na escrita de pesquisa: problematizações teóricas e didático-discursivas em práticas de letramentos acadêmicos*, de Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues e Adriana Fischer e *Abordagem didática do artigo acadêmico em um Curso de Letras: diálogo entre a sociorretórica e os letramentos acadêmicos*, de Elizabeth Maria da Silva.

Rodrigues e Fischer analisaram dados da escrita de pesquisa advindos do contexto da Pós-Graduação em que duas universidades, de duas regiões do país, participaram. O artigo problematiza o discurso relatado nas práticas de letramentos acadêmicos, apoiado em diferentes perspectivas teóricas (Análise do Discurso de Linha Francesa, Estudos dos Letramentos e dialógica bakhtiniana) e aponta caminhos para transformações com base nos resultados de análise.

Por último, Silva, a partir de experiência com um trabalho com o gênero artigo acadêmico em disciplina da Graduação em Letras e na decorrente submissão de um resumo para participação em evento científico, examinou detalhadamente uma proposta didática desenvolvida e realizada no contexto, destacando suas potencialidades e apresentando resultados positivos em seu desenvolvimento.

Todos os agrupamentos são igualmente relevantes, haja vista que representam trabalhos de “pessoas que, dentro da academia, têm um compromisso com a pedagogia [...] e com a pesquisa” (LILLIS, 2021, op. cit) e, ainda mais, com a academia, a pedagogia e a pesquisa brasileiras. Os artigos deste dossiê são importantes para respaldar e inspirar

outras pessoas compromissadas com os mesmos aspectos a criarem e/ou analisarem seus trabalhos com práticas de ensino da escrita acadêmica. Agradecemos, com respeito e reverência, às autoras que conosco dialogam por meio desta organização e esperamos que novas e outras práticas possam ser efetivadas e analisadas em nossa academia.

Flávia Danielle Sordi Silva Miranda
UFU/UNICAMP

Raquel Salek Fiad
UNICAMP

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Traduzido por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CURRY, M. J.; LILLIS, T. Strategies and tactics in academic knowledge production by multilingual scholars. *Education Policy Analysis*, v. 22, n. 32, p. 1-28, may 2014. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1561/1238>; Acesso em 12 abr. 2021.

DE CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes do fazer*. 7.ed. Traduzido por Epfrain Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2002.

FIAD, R. S. Pesquisa e ensino de escrita: letramento acadêmico e etnografia. *Revista do GEL*, v. 14, n. 3, p. 86-99, 2017. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/1867>. Acesso em 10 abr. 2021.

FISCHER, A.; FERREIRA, K. M.; DA SILVA, R. Escrita acadêmica em artigos científicos: autocitação em diferentes áreas disciplinares. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1257-1271, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24i3.14160. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14160>. Acesso em: 12 abr. 2021.

FISCHER, A., HOCHSPRUNG, V. Prática de escrita na universidade: a perspectiva dos letramentos acadêmicos sobre produções de estudantes de Letras. *Miguilim -Revista Eletrônica do Netlli*, v. 6, n. 3, 2017. Disponível em: <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MigREN/article/view/1393>. Acesso em: 12 Abr. 2021.

FUZA, A. F. Objetivismo/subjetivismo em artigos científicos das diferentes áreas: a heterogeneidade da escrita acadêmica. *Alfa*, São Paulo, v.61, n.3, p. 545-573, 2017. Disponível em; <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/8524/6980>>. Acesso em 10 abr. 2021.

KOMESU; F.; ASSIS, J. A.; BAILLY, S. Letramentos acadêmicos, internet e mundialização no processo de internacionalização da pesquisa brasileira. *Revista do GEL*, v. 14, n. 3, p. 7-17, 2017.

LILLIS, T.; CURRY, M. J. *Academic Writing in a Global Context: the politics and practices of publishing in English*. London/New York: Routledge, 2010.

LILLIS, T. El enfoque de literacidades académicas: sostener un espacio crítico para explorar la participación en la academia. *Enunciación*, v. 26, p. 55-67, 2021. <https://doi.org/10.14483/22486798.16987>.

NEVES, C. A. De B.; GALLI, F. C. S.; NASSAU, G. Letramentos acadêmicos: epistemologias, práticas de escrita e experiências pedagógicas em interface no ensino superior. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 22, n. 3, p. 474-481, jul.-set. 2019.

Interativos Travessias

**PRÁTICAS DE ENSINO
DA ESCRITA ACADÊMICA**

PERCEPÇÕES DE GRADUANDOS DAS CIÊNCIAS HUMANAS SOBRE PRÁTICAS ACADÊMICAS DE LEITURA E ESCRITA NO REGIME LETIVO REMOTO

HUMAN SCIENCES UNDERGRADUATES' PERCEPTIONS ABOUT ACADEMIC READING AND WRITING PRACTICES IN THE REMOTE ACADEMIC REGIME

EvÂngela Batista Rodrigues de BARROS¹

RESUMO: Nas novas circunstâncias impostas pelo contexto pandêmico, este trabalho visou investigar a percepção de estudantes de Letras e Pedagogia, por meio de questionário *on-line*, sobre as interferências da hiperdigitalização das práticas pedagógicas em seu letramento acadêmico. Analisaram-se os dados à luz da abordagem dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 2009; LEA; STREET, 2006; ASSIS, 2014; CURRY; LILLIS, 2014 e outros). 87% atestam que o regime letivo remoto (RLR) afetou negativamente suas práticas de leitura e escrita, por fatores diversos: ergonômicos (excesso de horas diante do computador); gestão do tempo (carga elevada de leituras, tarefas, avaliações), ambientais (barulho, falta de recursos) ou pessoais (ansiedade, depressão, desmotivação geral). Na leitura, gêneros academicamente priorizados (artigos e resenhas) são considerados os mais problemáticos (teóricos e extensos, linguagem rebuscada). Na escrita, os tidos como mais complexos foram a monografia (graduação da Pedagogia) e o artigo acadêmico, por aspectos temáticos e composicionais. Tecnologias ora são facilitadoras, ora causadoras de cansaço e dispersão. Conclui-se que o “usuário” das potencialidades das tecnologias tem dificuldade em tornar-se “sujeito da linguagem” nas novas práticas de letramento (o que não exclui os docentes). Evidenciou-se a relativização do valor das tecnologias e estratégias adotadas pelos graduandos para sobreviver a este momento de formação inicial mediatizada.

PALAVRAS-CHAVE: Letramentos acadêmicos. Hiperdigitalização. Regime letivo remoto.

ABSTRACT: In the new circumstances imposed by the pandemic context, this work aimed to investigate the perception of Letters and Pedagogy students, through an online questionnaire, on the interference of hyperdigitalization of pedagogical practices in their academic literacy. Data were analyzed in the light of the Literacy Studies approach (STREET, 2009; LEA; STREET, 2006, ASSIS, 2014; CURRY; LILLIS, 2014 and others). 87% attested that the remote academic regime (RLR) negatively affected their reading and writing practices, due to different factors: ergonomic (excessive hours in front of the computer); time management (high load of readings, tasks, assessments); environmental (noise, lack of resources) or personal (anxiety, depression, general lack of motivation). In reading, academically prioritized genres (articles and reviews) are considered the most problematic (theoretical and extensive, flowery language). In writing, the most complex ones were the monograph (graduation in Pedagogy) and the academic article, due to thematic and compositional aspects. Technologies sometimes are facilitators, sometimes cause fatigue and dispersion. It is concluded that the “user” of the potential of technologies has difficulty in becoming a “subject of language” in the new literacy practices (which does not exclude teachers). The relativization of the value of technologies and strategies adopted by the undergraduates to survive this moment of mediated initial training was evidenced.

KEYWORDS: Academic literacy. Hyperdigitalization. Remote academic regime.

1. Doutora em Estudos Linguísticos (UFMG). Pós-doutoranda em Estudos do texto e do discurso (UFMG). Professora Adjunta IV Departamento de Letras / PPG em Letras da PUC Minas. Belo Horizonte/MG, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8094-2329> E-mail: evangelabrbarros.2@gmail.com.

Introdução: momento singular, desafios plurais

A pandemia transformou cenários – subjetivos e objetivos –, desfez rotinas e alterou realidades, marcando-as por perdas (de entes queridos, de momentos e experiências familiares); democrática – atingiu a todos, como um *blockbuster*, embora o nicho ocupado pelo sujeito na “ecologia / economia social” atue para o agravamento ou atenuação dos efeitos. O outro lado da crise é a transformação (e, para os sujeitos, criação de novas rotinas).

A instituição escolar, em todas as suas modalidades, sempre foi / é alvo de diversas injunções (pressões pela privatização, expansão de práticas de *homeschooling*, etc.) e, no isolamento social, viu-se na premência do regime letivo remoto (RLR), com que se acelerou a adesão (natural ou forçada) a novas formas de ser professor/ser aluno, de forma mediatizada e sem o conforto da convivência presencial.

A escola afeta os sujeitos e é por eles afetada; instituída pela sociedade, também a institui, numa relação dialética. Como docentes universitários – formadores de professores –, de pronto tivemos de assumir novas tarefas e concepções de trabalho, de docência, de “presencialidade” e “absenteísmo” (um aluno representado por uma foto, na tela do computador, estará efetivamente “presente”? Outro, que não assiste à aula síncrona, porém a vê depois, gravada, e realiza as tarefas correspondentes, é “ausente”?). Esse cenário transformou o fazer docente num “entrelugar”, imbricamento de espaços – real e virtual –, a que Signorini (2020) denomina “intersticial”:

[...] um dos fatores responsáveis pelo caráter complexo e desafiador do trabalho com a língua nessas condições está **na redefinição da sala de aula como zona intersticial potencialmente relevante, seja no campo do uso das formas e modalidades linguísticas e sociossemióticas, seja no campo das construções socioculturais e identitárias**. Intersticial na medida em que tem envolvido a alternância, mistura ou fusão de recursos linguísticos e sociossemióticos diversos e fluidos, e não apenas as formas e modalidades linguístico-discursivas visadas pelos programas e materiais convencionais de ensino (SIGNORINI, 2020, p. 59, grifos meus).

Nessa era reputada como a da fluidez das relações e da falta de vínculos a que esta(ría)mos condenados, em que as redes / mídias sociais seriam “armadilhas” para as relações humanas, a inusitada guerra sanitária nos apresentou novo dilema – similarmente ao “*publish or perish*”² inerente ao mundo acadêmico, outro se instaura, para todos os níveis e modalidades da educação formal: “Assuma a virtualidade (da docência *on-line*) ou pereça, na realidade”.

2. “Publique ou pereça”, injunção a que os professores acadêmicos pesquisem, produzam e publiquem sempre, num mercado profissional em que somente os que se destacam têm certa segurança – numa “lógica da celebridade” que reverbera a hierarquização e a disputa por posições de destaque no meio acadêmico (cf. ANGERMÜLLER; HAMMANN, 2019).

Nosso agir pela língua(gem), nossa (inter)ação e capacidade de despertar vínculos, construir / negociar sentidos (portanto, de consolidar a intersubjetividade que permeia a ação professoral como lócus de autoformação e de formação dos alunos, para além da aplicação de técnicas) se veem redimensionados. Na injunção da tecnologização da relação pedagógica (a mediatização do ensino pelo uso de tecnologias digitais de informação e comunicação – TDIC), devemos, ainda, apostar na humanização da relação com aquele(a) que (supostamente) se encontra do outro lado da tela. Considerando-se o aumento de casos de depressão, ansiedade, síndrome do pânico, *etc.*, que hoje acometem tantas crianças e jovens, o ensino (no caso específico tratado neste artigo, de competências necessárias ao letramento acadêmico) é algo a ser repensado, a partir da “escuta” desses jovens sujeitos aprendentes.

Em entrevista recente ao El País (01 jul. 2021), o filósofo Pierre Lévy fala da “hiperdigitalização do presente”, discute as potencialidades das sociedades digitais, porém assinala o perigo do (ab)uso do poder pelos governantes e pelos “Estados-plataforma”, nome com que designa o “tecnopoder mundial” (*Apple, Microsoft, Google, Facebook, Amazon etc.*). De positivo, aponta “o aumento da capacidade de memória através da sua externalização nos meios digitais” – isso, se pensarmos num uso ético e positivo da tecnologia. Estudioso do avanço do espaço cibernético há quase 30 anos, não previu essa ascensão do tecnopoder:

[...] os pesquisadores estão sempre se gabando de terem antecipado coisas, e eu previ muitas, mas esta não: o papel que as grandes companhias tecnológicas acabariam desempenhando... *Apple, Google, Microsoft, Amazon, Facebook etc.*; como viraram novas formas de Estado. Eu chamo isso de Estado-plataforma. Provavelmente acabarão desenvolvendo suas próprias moedas; já contam com; já regulam a opinião pública, porque são elas que dominam as redes sociais onde as pessoas se expressam, então se decidem censurar algo censuram e ponto, e se decidem valorizar algo acima do resto, também (LÉVY, El País, 01 jul.2021, s./p.).

São esses jovens, inscritos de forma gradiente numa cultura digital (da rapidez, das abreviações, dos novos códigos – linguísticos e de conduta, distantes dos idealizados *pela/para a* academia) que nos chegam como alunos. Sobre esse perfil, Lea e Street (2006) destacam que “uma das dificuldades que muitos estudantes encontram quando ingressam na educação superior envolve a escrita e o discurso acadêmico. Estudantes com uma bagagem proveniente de comunidades linguisticamente minoritárias podem experimentar tais dificuldades em um grau maior do que alguns outros estudantes” (LEA; STREET, 2006, p. 229. Tradução minha)³.

3. No original: “One of the difficulties that many students encounter as they shift into higher education involves writing and academic discourse. Students from linguistic minority community backgrounds may experience such difficulties to a greater degree than some other students.” (LEA; STREET, 2006, p. 229).

Na entrevista, Lévy salienta algo que estamos vivenciando cotidianamente: o fato de a saturação pelo excesso de estímulos visuais e sonoros, neste espaço cibernético, ter promovido certo “*déficit* de atenção” nas crianças e jovens:

Acho que faríamos bem em desenvolver exercícios de atenção. (...) Sim, é preciso trabalhar a atenção das pessoas, e isso começa por ensinar a atenção na escola. Sem ela, não há nada a fazer. Você pode receber uma avalanche de dados e informações, mas se não tiver cultivado sua capacidade de atenção não tem nada a fazer com tudo isso. Mas não só. Além disso é necessário reforçar nossa capacidade de estabelecer prioridades. **A única forma de utilizar e aproveitar essa avalanche de informação de forma positiva é ordenando-a, analisando-a e decidindo o que é importante ou não. Em suma, a chave é: ter capacidade de atenção, estabelecer prioridades e fixar objetivos.** Algo assim como administrarmos a nós mesmos, digamos. Ser autônomos (LÉVY, El País, 01 jul.2021, s./p. , grifos meus).

“Faríamos bem em desenvolver exercícios de atenção” – em nós mesmos e em nossos alunos; porém, a formação *da/para a* autonomia é algo complexo, que não se circunscreve à vida escolar e que foi bastante afetada pela conjuntura atual. Esse senso crítico relativizaria, em parte, esse “tecnopoder ilimitado” a que se refere Lévy.

Este artigo se organiza da seguinte forma: feita essa contextualização, da hiperdigitalização e efeitos sobre práticas acadêmicas (ensino/aprendizagem da leitura e escrita acadêmicas), na próxima seção, discutirei o “letramento digital” e as abordagens dos Novos Estudos do Letramento (no inglês, *New Literacies Studies* – NLS) e Letramentos Acadêmicos (*Academic Literacies* ou ACLITS). Em seguida, explicito e analiso dados obtidos a partir de pesquisa realizada com estudantes de Letras e Pedagogia da PUC Minas, no segundo semestre de 2020; em seguida, teço breves considerações finais.

Letramentos acadêmicos e “capitalismo digital”

As TDIC há muito existem, novas formas têm rápido desenvolvimento (e igual obsolescência), muitas vezes aparecendo e sumindo sem criar raízes nas práticas dos professores, na ambiência escolar como um todo – e mais ainda na esfera pública. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) arrola, entre as competências gerais, a apropriação pedagógica do ambiente digital – em complementaridade com o real: “Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.” (BRASIL, 2017, p. 9), porém duas outras competências gerais – que enfocam o aprendente como sujeito de linguagem, são ainda mais específicas:

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p. 9).

Muito antes, já preconizava a assunção de novas tecnologias, o diálogo recorrente com novas fontes de informação – que, credenciadas, concorram para a formação ética, estética e política do estudante. No entanto, a pandemia evidenciou distância abissal entre o texto da lei/ das diretrizes e as possibilidades concretas, materiais, de professores e alunos – sobretudo das redes públicas, Brasil afora – de se adaptarem a esse novo cenário do isolamento social e das aulas síncronas virtuais, complementadas por outras estratégias didáticas. Assim, é relevante lembrar, com Signorini (2020), que ensinar língua é muito mais do que ensinar tópicos ou conteúdos – passa por lidar com sonhos e identidades:

[...] a escolarização no Brasil contemporâneo ainda é o principal caminho de acesso dos grupos que estão na base da pirâmide social, isto é, a maioria da população, à cultura prestigiada pelo Estado e demais instâncias de poder. **Ensino da leitura e da escrita íntegra, necessariamente, um projeto de mobilidade sociocultural e econômica que tem tomado formas bastante complexas e desafiadoras com a universalização da escola básica e os programas de inclusão, por um lado, e a disseminação do acesso à internet, por outro** (SIGNORINI, 2020, p. 59; grifos meus).

Os muitos meses de RLR vêm mostrando quão fragilizada está a educação brasileira, como um todo, se pensarmos na dificuldade de acesso dos mais pobres à internet. Inegavelmente, vivemos sob a égide de um “capitalismo digital”: aqueles docentes e discentes (a maioria, infelizmente) que não tinham equipamentos e rede de internet apropriados, ficaram mais marginalizados, ainda. Professores sem formação para uso de tecnologia, na urgência da situação, tiveram de “se virar” e criar “estratégias e táticas” para poderem continuar (oper)ativos no mercado profissional.

Alunos – mesmo os da “geração Z” (nascidos a partir de 1995) ou da “geração alpha” (nascidos a partir de 2010) –, supostamente mais conectados e ambientados em relação a ferramentas digitais de letramentos, mais afeitos a mídias sociais, *etc.* também tiveram dificuldades nesse processo de adaptação: uma coisa é usar a internet para entretenimento (ser usuário), outra para estudos e realização de pesquisas (ser produtor linguageiro, autor de discurso). A respeito desse momento de “nova” literacia, Flückiger (2020) afirma:

Com o desenvolvimento do digital, alastrou-se a ideia de que estão se desenvolvendo, na realidade, novos modos de comunicação, cujos processos de construção e difusão, assim como seus efeitos, podem ser apreendidos com a mesma aparelhagem teórica que a da passagem de sociedades oralizadas a sociedades escriturais (especialmente LANKSHEAR; KNOBEL, 2011). **O digital e o letramento compartilham, com efeito, inúmeros pontos em comum: tecnologias da comunicação, ambos assumem a forma de um conjunto de práticas, de representações, de ferramentas, de obras, de normas sociais, etc.; ambos permitem fixar e tornar visíveis as ideias e alteram as condições da sua conservação, de seu armazenamento, de sua reprodução relativamente às tecnologias anteriores.** É nesse sentido que o termo *letramento digital* começou a ser utilizado (FLÜCKIGER, 2020, p. 37, grifos meus).

Isso tudo demanda nova aculturação por parte de professores e alunos (e demais atores da instituição escolar). Sendo suporte para ações humanas *na e pela* língua(gem), o digital é um suporte, mas não uma panaceia para o aprimoramento da qualidade das práticas educacionais:

No entanto, pode-se argumentar que a digitalização maciça dos saberes, da comunicação e das práticas culturais já tem efeitos econômicos, sociais e cognitivos. É o que propõe Bachimont (2012) quando destaca a hipótese de uma “razão computacional”, que ele considera de mesma natureza que a “razão gráfica”, identificada por Goody: “o digital é um novo suporte de inscrição que revolucionou nossas sociedades, permitindo abordar e tratar todos os tipos de conteúdo”. Com efeito, para Bachimont, **os suportes digitais “não são mais do que o princípio abstrato de uma classe de suportes materiais que se revelam, na prática, muito variados na sua diversidade e declinação material”** (FLÜCKIGER, 2020, p. 39, grifos meus).

É fato que a escola /a universidade não tem conseguido capturar a atenção dos jovens, há uma discrepância entre a vida e a escola: muitos sugerem que a escola *gamifique* mais seus conteúdos: a ludicidade do jogo captaria a atenção do jovem e o implicaria mais com a disciplina (nas duas dimensões: conteúdos e procedimentos) escolar. Novas metodologias demandam não só maior capacitação docente para o uso de estratégias pedagógicas apropriadas, bem como a disponibilização – satisfatória e abrangente – de atualizações tecnológicas (dada a rápida obsolescência). E aí, esbarramos nas políticas públicas de âmbito educacional, em suas dimensões internas e externas (interesses do capitalismo externo, avaliações como o PISA, da OCDE⁴,

É evidente que os sistemas educacionais têm que evoluir, há um grande atraso nisso. Por exemplo, em Montreal há várias *start-ups* de gente jovem tremendamente dinâmica dedicando-se às tecnologias educativas, e fazem coisas extraordinárias, mas parece que os diretores das escolas, os professores e as autoridades

4. Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), tradução de *Programme for International Student Assessment* – estudo comparativo internacional realizado trienalmente pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

educacionais não estão no momento muito a fim disso. É uma pena, porque foram feitas pesquisas e está claro que os alunos são a favor. De fato, **há todo um campo em andamento, o que se chama de humanidades digitais, em pleno desenvolvimento**. E tem muito futuro, basta apoiar. As novas tecnologias digitais não são só ciências exatas, também podem ajudar muito às ciências humanas e sociais (LÉVY, El País, 01 jul.2021, s./p. grifos meus).

Embora endosse muito do que Lévy afirma, não considero que “basta apoiar”. A adesão a novas práticas, novas metodologias é algo que mexe bastante com a vida de professores e aprendizes, como um todo, que afeta suas representações e crenças, que os implica com novas aprendizagens – o que é salutar, mas demanda formação contínua.

Letramentos acadêmicos: ACLITS

Discutir letramentos acadêmicos nos remete ao reconhecimento da hierarquização que se estabelece entre universidades (públicas x privadas) e, internamente, entre áreas (sendo mais valorizadas as *Hard Sciences*, como as Engenharias, em detrimento das *Soft Sciences*, como as Ciências Humanas); certos departamentos ou pesquisadores, em detrimento de outros (num ranqueamento movido por interesses internacionais e institucionais (a “lógica da celebridade”, cf. ANGERMÜLLER; HAMMAN, 2019) - este é um dos motores reguladores do processo com que se destinam recursos e recompensas para os pesquisadores que publicam mais e em melhores periódicos (leia-se: aqueles que detêm as melhores estratégias para captação pelos repositórios internacionais, publicados em língua inglesa e com melhores índices⁵ h e i – cf. CURRY; LILLIS, 2014). Além desses “macrorranqueamentos” e disputas, internamente às disciplinas também ocorrem processos de seleção (em contrapartida, de exclusão), em que certos conteúdos e gêneros são priorizados ou preteridos.

No estudo dessa temática, no bojo dos Novos Estudos do Letramento (NLS), Street (2010) afirma que

Uma abordagem dos letramentos acadêmicos vê as instituições em que as práticas acadêmicas ocorrem como *constituídas em*, e como *espaços de*, discurso e poder. Ela vê as demandas de letramento do currículo como envolvendo uma variedade de práticas comunicativas, incluindo gêneros, campos e disciplinas. Do ponto de vista do estudante, um traço dominante das práticas de letramento acadêmico é o requisito de alternar práticas entre uma configuração e outra, para lidar com um

5. O índice h ou h-index, proposto pelo físico argentino Jorge Hirsch, é o indexador h dos artigos de determinado autor publicados num período. Trata-se do maior número h de uma publicação, em que h artigos publicados tenham sido citados no mínimo h vezes cada – ex. h6 significa que 6 artigos daquele autor foram citados 6 vezes, visando a conjugar informações referentes a produtividade (quantidade) e impacto (qualidade). O índice i10, introduzido em 2011 pelo *Google Scholar*, indica o número de publicações acadêmicas com pelo menos dez citações em publicações.

repertório de práticas linguísticas apropriadamente em cada contexto, e com os sentidos sociais e identidades que elas evocam. Esta ênfase em identidades e sentidos sociais lança atenção para conflitos afetivos e ideológicos em tais alternâncias e usos do repertório linguístico. (STREET, 2010, p. 349. Tradução minha).⁶

Em Lea e Street (2006), explicitam-se os modelos de letramento acadêmico usualmente adotados para a aculturação acadêmica dos estudantes, a partir de modelos de gêneros a serem ensinados/aprendidos. Os três modelos foram por mim sintetizados em trabalho anterior, quadro aqui replicado para respaldo da discussão:

Quadro 1: Perspectivas a partir dos modelos de letramentos acadêmicos (de Lea & Street, 2006, p. 368-377)

Modelo	Pressupostos	Crenças e representações	Implicações para o ensino de leitura / escrita
1) Modelo de competências de estudo	A escrita e a alfabetização são vistas como competências individuais e cognitivas ; centra-se nas características superficiais da forma da linguagem.	Cria-se a expectativa de que, tendo aprendido a ler e escrever, o aprendiz fará transposição direta e tranquila desses conhecimentos de escrita e “literacidade” (letramento) de um contexto para outro.	Letramento autônomo: Foco no aluno e suas competências; desconsideração do <i>background</i> do aprendiz, de sua contextualidade sócio-histórica. Ensino desvinculado dos gêneros que efetivamente são (serão) cobrados na ambiência acadêmica.
2) Modelo da socialização acadêmica	Remete à aculturação dos estudantes em discursos e gêneros disciplinares e subjetivos; estes adquirem as formas de falar, escrever, pensar, e utilizar a alfabetização que tipificam os membros de uma comunidade disciplinar ou temática.	Faz crer que os discursos e gêneros disciplinares são relativamente estáveis e que, uma vez que os estudantes tenham aprendido e compreendido as regras básicas de um determinado discurso acadêmico, são capazes de reproduzi-lo sem problemas.	Letramento autônomo: - aposta na adaptação ao novo contexto (e não na transformação); - destaque à força centrípeta que concorre para o “congelamento” de gêneros, de discursos, de relações sociais, etc., em detrimento da leitura crítica da realidade e da possível intervenção.

6. No original: “An academic literacies approach views the institutions in which academic practices take place as constituted in, and as sites of, discourse and power. It sees the literacy demands of the curriculum as involving a variety of communicative practices, including genres, fields, and disciplines. From the student point of view a dominant feature of academic literacy practices is the requirement to switch practices between one setting and another, to deploy a repertoire of linguistic practices appropriately to each setting, and to handle the social meanings and identities that each evokes. This emphasis on identities and social meanings draws attention to deep affective and ideological conflicts in such switching and use of the linguistic repertoire” (STREET, 2010, p. 349).

<p>3) Modelo do letramento acadêmico</p>	<p>Preocupa-se com a construção de sentidos / significados, de identidade, de poder e autoridade, e coloca em primeiro plano (desvela) a natureza institucional do que “conta” como conhecimento em qualquer contexto acadêmico em particular.</p>	<p>Diferencia-se do 2º modelo por ver os processos envolvidos na aquisição de usos adequados e eficazes do(s) letramento(s) como mais complexos, dinâmicos, matizados, situados, e envolvendo tanto questões epistemológicas como processos sociais, incluindo relações de poder entre pessoas e instituições, e identidades sociais.</p>	<p>Letramento crítico: - perspectiva de compreensão da complexidade e das interdependências / interfaces entre gêneros, entre campos de saberes, entre contextualidades. - visão dialética e dialógica das práticas da linguagem entretecidas na ambiência acadêmica e fora dela.</p>
--	---	---	---

(Adaptação. Tradução livre e organização da autora; BARROS, 2020).

Em cada modelo, notam-se diferentes concepções de gênero, ora conceptualizado em relação a traços constitutivos (tema, estilo e aspectos composicionais, cf. BAKHTIN, 2003), ora em termos de normas disciplinares para comunicação de um conteúdo (a partir de exemplares tido como modelares, feitos por “autoridades da área”, cf. HYLAND; JIANG, 2018, constituindo uma “cultura disciplinar” específica, reconhecível por seus membros: a forma de *fazer e dizer* ciência, de evidenciar os achados em artigos tidos como melhores varia nas diferentes áreas de saberes), ora como práticas sociais (ACLITS – cf. LEA; STREET, 2006; STREET, 2009; ASSIS, 2014), as quais são norteadas pela variedade de comunidades discursivas (com suas normas e convenções para comunicar/debater conhecimentos) e os propósitos e contextos dos que comunicam.

É relevante resgatar os modelos, porque a abordagem dos letramentos acadêmicos (ACLITS) mostra a importância de se atuar de forma crítica, considerando os condicionantes inter e intrapessoais que concorrem para a maior ou menor compreensão e assunção dos parâmetros da escrita acadêmica. Nesse contexto, Street (2009) afirma que

ACLITS tende a se concentrar em desvelar práticas microssociais, como “lacunas” entre as percepções do estudante e as do professor sobre atividades particulares de escrita, muitas vezes profundamente arraigadas nas tradições de literacia ensaísta e na avaliação da escrita. Os pesquisadores desta tradição têm-se focado na teorização e na investigação de novos gêneros de escrita no ensino superior, em diferentes modos e suportes (...) e nas formas como os alunos são chamados – frequentemente, de forma implícita – a alternar entre os diferentes gêneros e modos (o que também levanta a questão mais geral de como gênero e modo são teorizados em relação a outras tradições de análise e estudos multimodais. Indiscutivelmente, o que diferencia a pesquisa em letramentos acadêmicos do WID [projeto *Writing in Discipline*] é sua tendência de se concentrar neste

nível micro e também nas distintas interpretações e entendimentos de gêneros dos participantes em qualquer encontro de escrita particular na universidade. (STREET, 2009, p. 7. Tradução minha).⁷

Endosso, neste estudo, essa concepção de letramento acadêmico, como prática socialmente criada, situada, passível de sofrer as injunções conjunturais comuns às práticas languageiras humanas. Como afirma Assis (2014) sobre escrita acadêmica (e considerando a contrapartida, a leitura),

[...] tomar a escrita acadêmica como objeto de reflexão não significa, em absoluto, tratá-la como algo uno, fixo e invariável. Ao contrário, reafirma-se aqui sua condição movente, dinâmica, uma vez que ela é marcada pelas especificidades culturais, sociais e históricas dos diferentes espaços e das práticas sociais em que emerge: por exemplo, na formação dos universitários, por meio das disciplinas que a tomam como objeto de ensino; na atuação profissional dos pesquisadores; no processo de formação de pesquisadores (ASSIS, 2014, p. 545).

Assim, diante do novo cenário, que provocou em todos nós a necessidade de novas estratégias e táticas (cf. DE CERTEAU, revisitado por CURRY; LILLIS, 2014), de novos enquadramentos (no sentido dado por GOFFMAN, 1986 *apud* SILVA, 2020, p. 50), que os toma como “estruturas que orientam a percepção da realidade e a ação dos sujeitos sobre ela, sendo, portanto, produto da interação”.

Cada nova situação de interação gera novos posicionamentos, os quais precisam ser compreendidos de dentro, pela voz de quem os adota. Cabe, então, a escuta dos envolvidos diretamente no processo de letramento acadêmico, os estudantes, para compreensão da forma como se (re)posicionaram no enquadre presente.

Escrever na universidade: qual a significação das atividades de leitura e escrita acadêmica?

Vivendo numa sociedade altamente grafocêntrica e tecnologizada, seria de se esperar que, no contexto atual, o uso de novas ferramentas e novas tecnologias digitais de informação e comunicação (NTDIC) promovesse maior aproximação com a geração mais jovem, dos estudantes, e facilitaria a adesão a novos modos de expor, descrever, argumentar, comprovar, *etc.* Refutando a representação (equivocada) de

7. No original: “ACLITS has tended to focus on unpacking micro-social practices, such as ‘gaps’ between student and lecturer perceptions of particular writing activities, often embedded deeply in traditions of essayist literacy and the assessment of writing. Researchers in this tradition have also focussed on theorizing and researching new genres of writing in HE teaching, in different modes and media (see below) and on the ways in which students are called upon – often implicitly - to switch between diferente genres and modes (which also raises the more general issue of how genre and mode are theorised in relation to other traditions of genre analysis and multimodal studies). Arguably what distinguishes academic literacies research from WID is its tendency to focus at this micro level and also upon the different interpretations and understandings of genres of the participants in any particular writing encounter in the university” (STREET, 2009, p. 7).

que os jovens naturalmente já conhecem as novas tecnologias, vemos que, no âmbito das práticas de letramento acadêmico, a nova situacionalidade, demanda novas estratégias de ensino e de aprendizagem:

Relacionada com a questão da tecnicidade das práticas, **uma abordagem pelo letramento permite romper com uma concepção “defectológica” das práticas dos estudantes, aquelas pensadas em termos de “carências” ou “erros”**. Pelo contrário, tal como para a leitura e a escrita, podemos considerar que existe um *continuum* entre a aprendizagem e o domínio das técnicas, sendo que seu aprendizado, em realidade, não para nunca. (...). Todavia, já que **é necessário aprender tanto a técnica como as normas sociais em torno das utilizações**, não é de surpreender o funcionamento incorreto de alguns usos com apropriação em curso (FLÜCKIGER, 2020, p. 46, grifos meus).

Vistos os letramentos como práticas sociais (o que faz pressupor padrões de interações, espaços sociais e relações de poder específicos), toda atividade humana se volta a um propósito, a partir do qual se selecionam recursos e procedimentos específicos. Assim, escrever para publicar, preferencialmente em periódicos reconhecidos e bem ranqueados faz parte dos objetivos dos docentes/pesquisadores:

Práticas sociais, incluindo aquelas envolvidas na escrita para publicação, são influenciadas pela evolução de expectativas de contextos sociais particulares. Elas também, inevitavelmente, implicam a dinâmica de poder das instituições sociais – neste caso, o aparato institucional e governamental que respaldam e regulam a produção de conhecimento (CURRY; LILLIS, 2014, p. 4. Tradução minha)⁸.

Os docentes universitários sofrem injunções de toda ordem⁹, mas para terem boas perspectivas profissionais, precisam realizar pesquisas qualitativas e/ou quantitativas – conforme norteamientos da respectiva cultura disciplinar, redigir bons relatórios e artigos para exposição dos achados, *etc.*: “Para a produção de conhecimento acadêmico, as metas são, portanto, os ‘objetivos e objetos de pesquisa’ estabelecidos por instituições científicas como universidades e, de acordo com o contexto geopolítico, por governos ou organizações supranacionais (por exemplo, a União Europeia)” (CURRY; LILLIS, 2014, p. 5)¹⁰. Mas, na perspectiva dos graduandos, quais as motivações para a leitura e a escrita acadêmicas?

8. No original: “Social practices, including those involved in writing for publication, are influenced by the evolving expectations of particular social contexts. They also inevitably entail the power dynamics of social institutions – in this case, the institutional and governmental apparatus that support and regulate knowledge production”. (CURRY; LILLIS, 2014, p. 4).

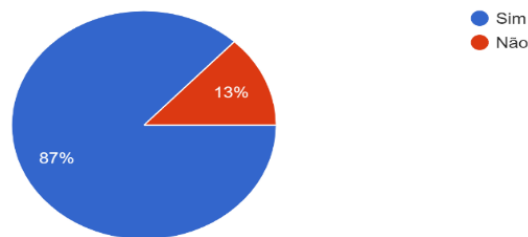
9. As injunções a que se submetem os pesquisadores constituem tema instigante e relevante, que não será aqui avaliado – ver: CURRY; LILLIS, 2014; ANGERMÜLLER; HAMANN, 2019 a esse respeito.

10. No original: “For academic knowledge production, targets are thus the “objectives and objects of research” established by scientific institutions such as universities and, according to geopolitical context, by governments or supranational organizations (e.g., the European Union).” (CURRY; LILLIS, 2014, p. 5).

A pesquisa em tela, realizada por meio de questionário *on-line*, em novembro de 2020, teve como objetivo mapear como os estudantes se (re)posicionavam, quanto a suas práticas de letramento acadêmico, no regime letivo remoto (RLR). O público-alvo foram quatro turmas de graduação (três da Letras e uma da Pedagogia)¹¹ em que a pesquisadora atuava. Dos quase 90 alunos¹², 23 responderam e é a partir desse *corpus* que se teceu a análise aqui exposta:

Gráfico 1: Impacto do RLR sobre práticas de leitura e de escrita acadêmicas

a) O regime letivo contingenciado impactou em suas práticas de leitura e de escrita acadêmicas?
23 respostas



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Diante da constatação de que houve impactos, o que foi informado por 87% dos respondentes, questionou-se quais foram e como interferiram na produtividade dos estudantes. Em sua maioria, indicaram aspectos positivos e negativos da injunção do RLR. No quadro, perspectivas representativas desses posicionamentos:

Quadro 2: Quantidade e qualidade de leitura e escrita no Regime letivo remoto (RLR)

Visão positiva	Visão negativa
Acredito que tenho lido mais textos, já que fico a maior parte do tempo no computador e celular. A ajuda da internet também facilita a escrita, já que procuro sempre por sinônimos. O grande problema são os distratores.	Ficar sentada por muito tempo na frente do computador, deixou não só o corpo, mas também a mente muito cansada. Nos intervalos, só queria ficar longe das tecnologias, de preferência mais tranquila descansando no pouco tempo “livre” que tenho.

11. Não se discriminaram os resultados por curso, visto que os estudantes, ao longo da graduação, participam de um Projeto Compartilhado, que envolve os quatro cursos do Instituto de Ciências Humanas (Letras, Pedagogia, História e Geografia). Além disso, o objetivo era investigar práticas de leitura e escrita acadêmicas comuns a ambos.

12. Na PUC Minas, há, em cada disciplina, uma ferramenta institucional de coleta de dados – o Sensor da disciplina; além disso, os alunos são instados a responder os questionários da Comissão Permanente de Avaliação, a cada semestre. A baixa porcentagem de retorno dos respondentes me indica que pode ter havido sobreposição de questionários. Esta pesquisa complementa estudo anterior, publicado em BARROS (2020), sobre impactos do RLR sobre as práticas de letramento acadêmico.



Com a pandemia, ao contrário de muitos colegas, pude me dedicar mais aos trabalhos.	Esse regime remoto me deixou com depressão pois ficar muito tempo online me deixou mais nervosa e apreensiva. Sedo assim sem paciência para sentar e ficar muito tempo lendo algo que inclusive está no computador.
Houve um aumento em quantidade de leituras acadêmicas, em grande parte direcionadas pelos professores.	Na verdade, a pandemia aumentou minhas crises de ansiedade e isso fez com que eu tivesse um bloqueio quanto a leitura e escrita. Depois de começar um tratamento psicológico eu consegui ser mais produtiva.
Apesar de toda dificuldade em termos eletrônicos e problemas familiares, minha dedicação aumentou.	Penso que o maior problema do regime remoto me impacta no sentido de uma motivação para os estudos. Não tive problema com as práticas de leitura ou escrita, contudo, a vontade de estudar e permanecer na frente do computador por algumas horas foi um problema para mim
Esse semestre tive um acúmulo muito grande de tarefas de leitura, devido as 12 disciplinas em que estou matriculada. Então tive dificuldade de ter uma leitura eficaz de todas indicadas pelos professores.	Passo muitas horas na frente do computador assistindo aula, então quando as aulas terminam, não quero ler nada, e também não quero ter que elaborar uma atividade acadêmica, me sinto cansada, só quero me distrair, cozinhar, sair e por isso minhas leituras não obrigatórias diminuíram bastante.
De forma positiva, consegui fazer mais leituras do que faço normalmente.	Passamos mais tempo na tela do computador, as vistas ficaram cansadas e era muito penoso pegar um texto enorme pra ler, depois de tanta exposição a tela.
Sim, porque eu não pude interagir presencialmente, para conversar sobre onde estão os meus erros de leitura e de escrita de textos do gênero acadêmico, porém acredito que se eu me empenhar nesse gênero poderei ser exitoso.	Sim, impactou, apenas no começo do primeiro semestre, no segundo semestre foi adaptado, mas com muito acúmulo de texto, muitas vezes não conseguir ler os textos suficientes, não é somente nessa disciplina.
O regime letivo contingenciamento propiciou um maior gerenciamento do tempo, antes perdido na locomoção até a universidade. Entretanto, alguns problemas técnicos atrapalharam meu desempenho.	Não, as aulas eram dadas no horário normal como se fosse presencial. Esse ano foi muito complicado ter ânimo para ler e estudar. A carga de trabalhos acadêmicos, de forma geral, foi elevada.
Consegui ler e escrever como no regime presencial.	Eu fico horas e horas na frente do computador para fazer trabalhos e consultar na internet sobre as informações.
	Acredito que tive mais dificuldades para ler e escrever devido o cansaço e necessidade de superprodução gerados pela intensificação das demandas de leitura e escrita por causa da nova realidade.

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

É curioso observar que os graduandos¹³ tratam das práticas de ler e escrever intransitivamente (isto é, sem considerar o complemento – “ler o gênero X” ou “escrever o gênero Y” – cada um deles oferece desafios diferentes, conforme a experiência prévia do estudante). Isso se prende a uma visão autônoma (não crítica) de letramento (cf. LEA; STREET, 2006): não percebem a interdependência gêneros/ práticas, de forma ampla.

Quanto às condições ambientais de estudos, um(a) respondente ponderou que “o ambiente extremamente barulhento e a falta de recursos desanimam e desgastam” (frente à pergunta nº 1); embora não se perceba aí uma resposta direta ao questionamento, infere-se que houve mais prejuízos do que motivos favoráveis à sua aprendizagem. Outra afirma: “Eu fico horas e horas na frente do computador para fazer trabalhos e consultar na internet sobre as informações.” – isso, para ela constitui aspecto negativo, mas poderia, opostamente, indicar a potencialidade da consulta (rápida e abrangente) às fontes da internet. Em relação à potencialidade das buscas na internet, Komesu e Galli (2014) pontuam que

Se, da perspectiva da técnica, há potencial de acesso a *tudo* que está em rede, da perspectiva do discurso há procedimentos que constroem a emergência de um “super-leitor” (o que poderia ler e produzir quaisquer textos), ainda que seja esse, certamente, um dos objetivos de professores em formação e dos já formados. Interessa-nos, pois, “observar as implicações discursivas dessas técnicas” (FARIA, 2014, p. 15) quanto a percursos de leitura/escrita na/em rede, a partir de um motor de busca da internet, o que nos encaminha para uma reflexão sobre o funcionamento da linguagem na relação com a história e com a ideologia, e nos faz problematizar: i) as relações (hiper)textuais estabelecidas no enredamento entendido como viabilizado por recursos eletrônicos; ii) as marcas discursivas que (se) fazem emergir (n) um modo *singular* de ler (e de escrever) (KOMESU; GALLI, 2014, p. 84).

A constituição desses graduandos como autores (protagonistas de suas escritas e agentes na interpretação das leituras) mostra-se, neste contexto de hiperdigitalização e perda do controle das fontes disponíveis, pelos docentes, em uma “faca de dois gumes”: pode auxiliar ou ter efeitos deletérios sobre o desenvolvimento de competências dos estudantes em relação à escrita acadêmica (pela adoção da “lei do menor esforço”: não há pesquisa, análise e seleção, e, meramente um copiar/colar). Gêneros ou temas que demandam maior esforço acabam sendo preteridos (os que contêm dados estatísticos, por exemplo).

13. Para maior veracidade, não se revisaram as formas da escrita dos respondentes, nem se identificaram desvios linguísticos com a marca (sic) – não era objetivo deste trabalho fazê-lo. Os nomes dos estudantes foram omitidos por questões éticas. Para Corrêa (2011), a oscilação em relação à norma põe “em evidência um aspecto ‘oculto’ do letramento acadêmico, a saber, o do hibridismo dos modos de transmissão oral e letrado e suas consequências no processo de escrita. O discurso pedagógico, em que a voz do professor ora se identifica ao modo de transmissão letrado ora ao modo de transmissão oral, vem, de diferentes modos, reproduzido nos textos, marcando, no entanto, em comum, a heterogeneidade da escrita produzida.” (CORRÊA, 2011, p. 352).

Quadro 3: Gêneros acadêmicos em que sentiu mais dificuldade no RLR

Leitura	Escrita
<p>“Leituras sobre dados estatísticos”</p> <p>“Textos didáticos com linguagens essencialmente técnico-científicas”</p> <p>“Acadêmicos” / “Leitura Acadêmica” (3)</p> <p>“Qualquer texto, por causa da ansiedade. Contudo, depois eu não tive dificuldades.”</p> <p>“Artigos e livros clássicos.”</p> <p>“Livros de filosofia”</p> <p>“Tantos textos, artigos que já nem me lembro mais os que geraram dificuldade.”</p> <p>“biográfica, autoajuda”</p> <p>“Não tive problema com gênero algum em específico.”</p> <p>“Textos grandes que não dá para imprimir.”</p> <p>“Os artigos, lemos muitos, devido a finalização do TFG” [Trabalho Final de Graduação / Pedagogia]</p> <p>“Relatórios técnicos e ensaios.”</p> <p>“Na verdade, nenhum. O que geralmente influência é realmente a minha dedicação.”</p> <p>“Artigos acadêmicos.” / “os artigos” (3)</p> <p>“A grande carga de textos teóricos de todas as disciplinas.”</p>	<p>“Artigos de opinião”</p> <p>“Escrever e finalizar o meu TFG. Foi um grande desafio.” / TFG (2)</p> <p>“Textos com críticas, acredito que é um gênero pouco solicitado e com sua pitada de dificuldade, mas adorei a experiência.”</p> <p>“Científicas”</p> <p>“Os textos acadêmicos de outras disciplinas.”</p> <p>“Acadêmico.” (2)</p> <p>“Nenhum.” / “Eu não enfrentei desafios na parte escrita.”</p> <p>“Resumos e resenhas.” / “Resenha crítica”</p> <p>“Memoriais e artigos de opinião.”</p> <p>“A escrita acadêmica é sempre um desafio.” / “Escrita Acadêmica” (3)</p> <p>“texto de opinião, resenhas críticas, texto explicativo.”</p> <p>“Vejo que a escrita acadêmica é um grande desafio nesse processo de formação.”</p> <p>“Textos os quais exigem “tamanho”.</p> <p>escrever sobre a gramática foi difícil para mim”</p> <p>“A escrita do meu artigo acadêmico” / “A escrita do artigo” (2)</p>

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Curiosamente, um graduando respondeu: “não consigo responder esta questão, não fiz muitas leituras sem ser acadêmicas” (mesmo sendo o alvo da reflexão exatamente a leitura e a escrita acadêmicas); outros inseriram “autoajuda” como leituras fáceis, na esfera acadêmica. Constata-se a visão de que, tanto para leitura quanto para a escrita, o artigo acadêmico é o gênero mais problemático: a reiteração deste, seguido de resenha (crítica) os mostra como mais problemáticos.

Quadro 4: Dificuldades e facilidades frente aos gêneros acadêmicos

GÊNEROS MAIS DIFÍCEIS: LEITURA E ESCRITA	GÊNEROS MAIS FÁCEIS: LEITURA E ESCRITA
<ul style="list-style-type: none"> - Interpretação de dados estatísticos - Textos com “muitas palavras que não é muito comum ouvir, além de muito teóricos, muitos conceitos – isso acaba me confundindo um pouco/” - textos com posicionamento crítico - Depende do assunto - textos com muitas páginas - Difícil: documentos extensos, onde o principal é produzir e não refletir de forma crítica, e onde se tem muitas palavras rebuscadas; - “Mais difícil seria a complexidade.” - “Mais difícil escrever períodos curtos.” - “Mais difícil é a organização das ideias e a escrita correta.” - “O mais difícil é não conseguir ler todos os textos.” - “Acredito que essa dinâmica da leitura e escrita é bastante relativa. As dificuldades e facilidades podem depender muito do tipo de texto e dos conhecimentos prévios sobre aquela temática bem como o interesse por essa leitura/escrita.” - “Eu considero mais difícil, porque eu tenho limitação muito grande em português.” - “O mais difícil é elaborar um pensamento, desenvolver uma análise coerente e interessante.” - “Na verdade, tenho dificuldade em tudo. Considero minha habilidade e meu raciocínio muito ‘raso’.” - Não acho fácil, tenho dificuldade em interpretar e em escrever. - “Tudo para mim é difícil, mas o maior grau de dificuldade são os artigos.” - “Tanto a leitura quanto a escrita têm seus níveis de dificuldades” - “Não considero nada fácil. Penso que por estar habituado a ler textos de outro gênero.” - “A análise é mais difícil.” 	<ul style="list-style-type: none"> - textos que falem da “nossa vida”, com abordagem prática - resenhas e resumos; - textos com poucas páginas (até 12) - “Eu tenho experiência nessa área por causa das iniciações científicas que fiz, então para mim é fácil. A prática da escrita e da leitura de texto torna o processo mais fácil.” - estudos de caso ou de documentos próximos à realidade, com uma linguagem acessível; - Mais fácil, textos quando são didáticos e não travam a leitura pela sua complexidade” - “Mais fácil transpor minhas ideias.” - “Na escrita o mais fácil é se pensar no conteúdo a ser desenvolvido e elencar os pontos chave.” - “Na leitura acredito que o que torna ela difícil são o uso do termo difícil ou muito técnico e a quantidade excessiva de páginas.” - O mais “fácil” são as formatações. - “Realizar a leitura de um assunto previamente introduzido e escrever sobre uma temática em que tenho domínio, seja devido a discussões ou pesquisas.” - “A definição do tema é mais fácil.”

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Apontam-se, como dificultadores: extensão do texto; presença de muitos conceitos novos; rebuscamento da linguagem; ausência de conhecimentos prévios da temática; dificuldades com o manejo da norma padrão. Como facilitadores, extensão (até 12 páginas); prática e conhecimentos prévios; menor frequência de termos técnicos. Alguns respondentes adotam táticas evasivas, falando de forma genérica, que “tanto a leitura quanto a escrita têm seus níveis de dificuldades”. Competências cognitivas mais complexas – como avaliação (julgamento crítico), análise e síntese, segundo os gradu-

andos, são lacunares para eles. Aí reside um aspecto a nos orientar em nossas práticas – além de trabalhar com o desenvolvimento da atenção focada (cf. entrevista de PIERRE LÉVY, 2021), também planejar atividades estratégicas, com o propósito de ajudá-los a aprimorar tais competências mais complexas.

Estratégias podem ser pensadas sob a ótica de uma metáfora bélica, conforme De Certeau (*apud* CURRY; LILLIS, 2014, p. 5)¹⁴. Segundo as autoras,

Ele define uma *estratégia* como: o cálculo (ou manipulação) de relações de poder que se tornam possíveis, a partir do momento em que se isola um sujeito com vontade e poder (uma empresa, um exército, uma instituição científica). Isso postula um *lugar* que pode ser delimitado como seu e serve de base a partir da qual podem ser geridas relações com uma exterioridade composta por alvos ou ameaças (clientes ou competidores, inimigos, o país envolvendo a cidade, objetivos e objetos de pesquisa, etc.). (1984, pp. 35-36, ênfase original). (...) Em contraste com uma estratégia, De Certeau postula que uma *tática* é uma ação calculada determinada pela ausência de um *locus* próprio. O espaço de uma tática é o espaço do outro. Assim, deve jogar em e com um terreno que lhe é imposto e organizado pela lei de uma potência estrangeira. Não tem meios para manter-se a distância, em posição de retraimento, previsão e autocontrole. Opera em ações isoladas, golpe a golpe (p. 36-37).

Docentes e discentes lançam mão de diferentes estratégias – pensando numa visada mais ampla (definição de objetivos, objetos de pesquisa / de estudo, análise do contexto em que se movem para readequação de rumos, *etc.*) e táticas – numa dimensão mais estrita, das decisões cotidianas (ler o texto inteiro ou apenas o resumo postado no fórum por um colega? Escrever o resumo solicitado ou buscá-lo na internet? Tomar notas na aula ou assistir à videoaula assincronamente?). Todas essas dimensões de escolhas se inter cruzam e geram determinado resultado na formação do graduando. Não é à toa que um se percebe imaturo, despreparado – seja por estratégias e táticas mal engendradas e articuladas por si ou por outrem, em sua vida acadêmica – e outros, mais conectados e críticos:

“Na verdade, tenho dificuldade em tudo. Considero minha habilidade e meu raciocínio muito ‘raso’.” (K., Pedagogia, 8º período, 2020).

“Acredito que o processo de metacognição não aconteça da mesma forma que no processo de ensino e aprendizagem presencial, através das plataformas digitais é mais difícil se apropriar de certa aprendizagem e de produzir respostas e ações. Consequen-

14. No original: “He defines a strategy as: the calculation (or manipulation) of power relationships that becomes possible as soon as a subject with will and power (a business, an army, a city, a scientific institution) can be isolated. It postulates a place that can be delimited as its own and serve as the basis from which relations with an exteriority composed of targets or threats (customers or competitors, enemies, the country surrounding the city, objectives and objects of research, etc.) can be managed. (1984, pp. 35-36, emphasis original) (...) In contrast to a strategy, de Certeau posits that a tactic is a calculated action determined by the absence of a proper locus. (...) The space of a tactic is the space of the other. Thus it must play on and with a terrain imposed on it and organized by the law of a foreign power. It does not have the means to keep to itself, at a distance, in a position of withdrawal, foresight, and self-collection. . . . It operates in isolated actions, blow by blow. (pp. 36-37)”. (CURRY; LILLIS, 2014, p. 5).

temente, acredito que não tive o mesmo desempenho que teria presencialmente. Além disso, o uso exacerbado da tecnologia para continuação de atividades acadêmicas, de estágios profissionais acabou por tornar a vida acadêmica muito cansativa, tendo efeitos diretos no meu desempenho.” (M., Pedagogia, 8º período, 2020).

“Aspectos relacionados a habilidades no uso de *softwares*. Que virão com o tempo acredito. E também falta de conexão, mas foram poucas as vezes.” (P., Pedagogia, 8º período, 2020).

Nem sempre o recurso a tecnologias, por si, conduz a melhores resultados; aliada à tecnicidade das práticas adotadas, para maior praticidade e produtividade (no sentido de consecução dos objetivos de ensino), há outros fatores relevantes. Os respondentes explicitam o que, na percepção deles, funciona apropriadamente ou não, que recursos ou estratégias pedagógicas os engaja mais ou menos. Ressalte-se que algumas vezes, uma mesma prática ou estratégia pode ser vista como positiva por parte de alguns alunos e como inadequada ou improdutiva, para outros: é natural, já que as turmas são heterogêneas e o isolamento social dificulta que afinidades sejam desenvolvidas mais extensivamente.

Quadro 5: Estratégias docentes adequadas na percepção dos graduandos

ESTRATÉGIAS POSITIVAS / ADEQUADAS
<ul style="list-style-type: none"> - priorizar discussões em aula - demonstrar domínio do conteúdo - ser “super humana” - ótima didática = buscar novas estratégias para que todos consigam compreender - dar textos com posicionamento crítico - dar atividades em dupla (3) - demonstrar disponibilidade para responder dúvidas dos alunos, seja por <i>e-mail</i>, <i>WhatsApp</i> ou durante as aulas. - fazer sínteses no chat - dar quantidade adequada de atividades, o suficiente - antes de iniciar um tema, a realização de perguntas ou fóruns sobre o assunto (no Canvas) / “as sondagens de conteúdo. Elas despertam o interesse pelo tema.” (2) - trazer leituras / reflexões sobre os textos para o tempo da aula / “a leitura e discussão coletiva dos textos trabalhados.” / “reler os textos com a turma e explicando-os ao mesmo tempo” / “discutir os artigos em sala de aula e comentar no chat.” (6) - o uso planejado dos fóruns para complementar as aulas - “oratória, dinâmica e experiência da professora se aliou na teoria” - “método de abertura ao diálogo com os alunos foi bastante produtivo no desenvolvimento das aulas. O espaço de fala e contribuição dos alunos é essencial na dinâmica do ensino e da aprendizagem. Por essa ótica, penso que a forma como as aulas aconteceram foram pertinentes.” - “dialogar muito com os alunos e entender muito bem sobre a situação dos alunos.” - os estudos dirigidos – “foi uma oportunidade de sintetizar meu conhecimento” - incentivar tanto a leitura quanto a escrita de artigos sobre revisão de textos - ampliação do período de entrega das avaliações

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

De negativo, indicaram: pouco prazo para a avaliação (embora a prova ficasse *on-line* por 10h a 12h e quem perdesse tivesse oportunidade de uma substitutiva, ao final); não estender prazo para entrega de trabalhos e avaliações; extrapolar o tempo da aula alguns minutos; haver menos estudos orientados sobre os textos do que produções escritas; priorizar aulas expositivas; dar muitos textos e poucos exercícios. Nota-se a tática dos estudantes de lutar por maior prazo e flexibilização de cobranças.

Também aqui há os que, ainda que não precisassem se identificar no questionário (embora todos o tenham feito), recorrem a evasivas, como: “Todas as estratégias foram boas! O problema é minha dificuldade e não a matéria em si.”, enquanto outra afirma: “Não julguei nenhuma estratégia como inadequada, acredito que todas me levaram a reflexão e ao meu crescimento enquanto aluna e pessoa.”

Em termos de táticas, os alunos desenvolvem algumas para fazer frente às injunções do momento pandêmico:

“No início só tinha um celular para acompanhar as aulas dificultando muito o acesso as aulas. Em junho, consegui na escola que faço estágio remunerado, me disponibilizaram um *Chromebook* para trabalhar, fazer as tarefas, acompanhar as aulas do colégio e também me ajudou para acompanhar as aulas da faculdade pelo *Teams*. Sendo este um aplicativo muito pesado e que pelo celular, não daria para acompanhar.” (C., Letras, 5º período)

“Bom, internet é cara, manutenção ou obtenção de dispositivos também. Sendo assim tive dificuldades muitas vezes com isso tendo em vista minha renda. Então muitas vezes tive que trabalhar em horário de algumas aulas para pagar os mesmos. O que me deixou mais cansada ainda e com menos vontade de estudar em alguns momentos.” (A., Letras, 5º período).

Na impossibilidade de dedicação exclusiva aos estudos, por pressões da baixa renda econômica, os graduandos mostram como “se viraram” para compatibilizar trabalho e faculdade.

Quanto a possíveis prejuízos à aprendizagem decorrentes de problemas técnicos ou tecnológicos, ampla maioria (82,6%) os explicitou como interferentes.

Gráfico 2: Problemas técnicos que afetaram o desempenho dos alunos



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Quadro 6: Problemas tecnológicos interferentes no desempenho acadêmico

PONTOS NEGATIVOS	PONTOS POSITIVOS
Internet (oscilação ou queda de acesso) – (7)	Internet estável (1)
Equipamento (só celular) - (2); Computador com defeito (2) Microfone ou câmera travados no <i>Teams</i> (1)	Conseguiu equipamento melhor emprestado (1)
Dificuldade com as plataformas / aplicativos ou softwares (4)	Conseguiu adaptação tranquila (1)
Trabalhou no horário das aulas para pagar a faculdade / a internet (1)	Facilidade com o uso das plataformas (2)
Excesso de exposição ao computador (cansaço, dores e desânimo) (9); “uso exacerbado de tecnologias”	“A tecnologia não afetou meu desenvolvimento” (1)
Limitação da relação interpessoal com professor e demais colegas (2)	
Muitas pastas no SGA (Sistema de Gestão Acadêmica) e no Canvas (concomitância de dois repositórios de materiais didáticos) (1)	
Preferência por aulas presenciais (não gosta das remotas) – (2)	

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

As potencialidades da técnica e da tecnologia (novas TDIC, metodologias mais ativas de ensino/aprendizagem), as injunções da realidade (problemas de acesso à internet, falta de equipamentos, *etc.*), unem-se numa triangulação com as expectativas docentes de um ensino efetivo, no RLR: nesses três vértices, as vozes aqui trazidas, dos estudantes, podem ser lidas nas entrelinhas, e lançar luzes sobre estratégias a serem otimizadas ou abandonadas, para a continuidade da formação desses sujeitos.

Considerações finais

Trabalhar com letramentos acadêmicos é ensinar a lidar com uma multiplicidade de aspectos que perpassam a compreensão das inúmeras hierarquizações que permeiam a vida acadêmica – e não se restringe à questão formal dos gêneros. Levar à percepção do que seja autoria implica, por exemplo, compreender noções como dialogismo, interdiscursividade, intergenericidade, entre outros. Para Bakhtin, “[a]o se estudar as diversas formas de transmissão do discurso de outrem não se pode separar os procedimentos de elaboração deste discurso dos procedimentos de seu enquadramento contextual (dialógico)” (BAKHTIN, 2003, p. 141).

Para ambas as pontas da relação ensino-aprendizagem, o novo contexto de letramentos digitais trouxe notórias consequências, dentre os quais: problemas ergonômicos (os quais nem mesmo as cadeiras *gamer* podem evitar); visuais (excesso de tempo frente à tela, o que implica menos lubrificação ocular); cognitivas (capacidades

referentes ao manuseio apropriado das ferramentas digitais, das plataformas em que se dão as aulas, *etc.*); procedimentais (novas formas de estar presente ou ausente nas aulas); pragmáticos (do ponto de vista do aprendiz, perceber novos valores nas estratégias docentes, distintas das anteriores, na modalidade presencial; do ponto de vista do professor, criar novos materiais, novos expedientes didáticos, novas estratégias de avaliação, entre outros).

Investigar como se dão novas formas de ensino e aprendizagem dos letramentos acadêmicos, contemporaneamente, nos leva a avaliar os novos enquadramentos dessas práticas sociais. Para Komesu e Galli, precisamos nos lembrar de que “*usuário das tecnologias é distinto de sujeito da linguagem*” (KOMESU; GALLI, 2014, p. 90) – sejam esses sujeitos os professores ou alunos, em suas facilidades e dificuldades, em todas as suas circunstâncias. A possibilidade do acesso às tecnologias e o domínio das técnicas (e gêneros, e esferas discursivas, e...) são necessários, mas não suficientes para garantir resultados exitosos. É crucial que o agir docente seja visto como “uma relação de produção da linguagem” (CORRÊA, 2011), com todas as implicações desse processo intersubjetivo.

Referências

- ANGERMULLER, Johannes; HAMANN, Julian. The celebrity logics of the academic field. The unequal distribution of citation visibility of Applied Linguistics professors in Germany, France, and the United Kingdom. *Journal for Discourse Studies*, 2019.
- ASSIS, Juliana A. Ações do professor e do universitário nas práticas de ensino e de aprendizagem da escrita acadêmica: o papel da avaliação e da reescrita no processo de apropriação do gênero resenha. *Eutomia*, Recife, n.13, v.1, p. 543-561, jul. 2014.
- BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2003.
- BARROS, EvÂngela B. R. de. Ler e escrever em tempos de regime letivo remoto: percepções e representações de graduandos das ciências humanas. In: *Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo*. Vol. IV: Efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas. ASSIS, Juliana A.; KOMESU, Fabiana; FLÜCKIGER, Cédric (Org.). Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020. E-book (476 p. : il.)
- BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: http://basenacional-comum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 fev. 2021.
- CORRÊA, Manoel L. G. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. *Revista da ABRALIN*, v. Eletrônico, n. Especial. p. 333-356, 2011. Disponível em: <http://www.abralin.org/revista/RVE2/11v.pdf>. Acesso em: 20 jul.2021.
- CURRY, Mary J.; LILLIS, Theresa. Strategies and tactics in academic knowledge production by multilingual scholars. *Education Policy Analysis*, v. 22, n, 32, p. 1-28, may 2014. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1561/1238>. Acesso em: 20 jul. 2021.

FLUCKIGER, Cedric. Aprender em tempos da epidemia de Covid-19: contribuições da noção de letramento digital. In: *Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo*. Vol.IV: Efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas. ASSIS, Juliana A.; KOMESU, Fabiana; FLÜCKIGER, Cédric (Org.). Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020. E-book (476 p. : il.)

HYLAND, K.; JIANG, K. Changing patterns of self-citation: Cumulative inquiry or self-promotion? *Text and Talk*. 38, 3, 2018. p. 365–387.

KOMESU, Fabiana C.; GALLI, Fernanda C.S. práticas de leitura e escrita em contexto Acadêmico: relações (hiper)textuais singulares. *Raído*, Dourados, MS, v.8, n.16, 2014.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. The “academic literacies” model: theory and applications. *Theory into practice*, v. 45, n. 4, 2006.

LÉVY, Pierre. Entrevista. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/eps/2021-07-01/pierre-Lévy-muitos-nao-acreditam-mas-ja-eramos-muito-maus-antes-da-internet.html>. Acesso em: 05 jul.2021.

SIGNORINI, Inês. Por que falar de letramento em tempos de ensino remoto? In: *Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo*. Vol.IV: Efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas. ASSIS, Juliana A.; KOMESU, Fabiana; FLÜCKIGER, Cédric (Org.). Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020. E-book.

SILVA, Sibely Oliveira. *Desabrochar da posição autoral no processo de escrita orientada: incursões de universitários da área de Letras na escrita acadêmica*. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2020.

STREET, Brian. ‘Academic Literacies approaches to Genre’? V SIGET - Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. *Anais....* Disponível em: https://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/academic_literacies_approaches_to_genre.pdf. Acesso em: 03 dez. 2020.

STREET, Brian. Academic Literacies approaches to Genre? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/262549853_Academic_Literacies_Approaches_to_Genre. Acesso em: 05 jul.2021.

ANÁLISE DE UMA PRÁTICA DE LETRAMENTO ACADÊMICO NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO: DIALOGIA E REINVENÇÕES A PARTIR DO WHATSAPP

ANALYSIS OF AN ACADEMIC LITERACY PRACTICE IN REMOTE LEARNING: DIALOGY AND REINVENTIONS FROM WHATSAPP

Juliene da Silva BARROS-GOMES¹

Leila Britto de Amorim LIMA²

RESUMO: Este artigo foca a discussão sobre os conflitos e as possibilidades envolvidas na escrita de conceitos teóricos e posterior produção de resumos mediada pelo aplicativo WhatsApp, no contexto de ensino remoto, na disciplina Estudos Linguísticos II, do Curso de Letras da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco. Partimos da compreensão de que a análise das práticas de Letramento Acadêmico (LEA; STREET, 1998; LILLIS, 1999; FIAD, 2011, 2013, 2016) dão-se em relações dialógicas (BAKTHIN, 1992, 2003) e circunscritas socio-historicamente em contextos que evidenciam ações e táticas (DE CERTEAU, 2002) dos sujeitos nos movimentos empreendidos na atividade de escrever. Adotando um ponto de vista teórico-metodológico indiciário (GINZBURG, 1986), analisamos uma experiência de escrita acadêmica no ensino remoto e avaliamos a interveniência da tecnologia (LÉVY, 1993; MIRANDA, 2016), além de aspectos que configuram as nuances textuais e discursivas (BARROS-GOMES, 2021) da escrita no âmbito da Universidade.

PALAVRAS-CHAVE: Letramentos Acadêmicos. Dialogia. Ensino remoto. Táticas.

ABSTRACT: This article focuses on the discussion of the conflicts and possibilities involved in the writing of theoretical concepts and subsequent production of summaries mediated by the WhatsApp application, in the context of remote learning, in the Linguistic Studies II discipline, of the Letters Course at the Federal University of Agreste of Pernambuco. We start from the understanding that the analysis of academic literacy practices (LEA; STREET, 1998; LILLIS, 1999; FIAD, 2011, 2013, 2016) take place in dialogical relationships (BAKTHIN, 1992, 2003) and socio-historically circumscribed in contexts that evidence actions and tactics (DE CERTEAU, 2002) of the subjects in the movements undertaken in the activity of writing. Adopting an evidential (GUINZBURG, 1986) theoretical-methodological point of view, we will analyze an academic writing experience in remote education and evaluate the intervention of technology (LÉVY, 1993; MIRANDA, 2016), in addition to aspects that configure the textual and discursive nuances (BARROS, 2021) of writing at the University.

KEYWORDS: Academic Literacy. Dialogy. Remote teaching. Tactics.

1. Doutora em Linguística (UNICAMP). Docente Associada da UFAPE, Garanhuns-PE/BR. juliene.barros@ufape.edu.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1159-6228>

2. Doutora em Educação (UFPE). Docente Adjunta da UFAPE, Garanhuns-PE/BR. leilalima@ufape.edu.br. ORCID:
<https://orcid.org/0000-0002-6267-4970>

Um primeiro acesso ao tema

O debate sobre a relação entre tecnologia e ensino não é recente, mas nunca tomou ares de realidade e de apelo emergencial como neste momento histórico em que a crise sanitária causada pela pandemia do novo coronavírus (Sars-Cov-2), responsável pela Covid -19, obrigou a humanidade ao isolamento social. Diante de tal contexto, muitos profissionais tiveram que se adaptar às práticas de home office, no caso da escola, por meio do ensino remoto, sem que houvesse tempo, em muitos casos, para a reflexão sobre as estratégias institucionais a serem adotadas na “nova normalidade.”

Vale ressaltar que, para a adesão aos novos tempos, o ensino dito “remoto” emerge com adaptações, em algumas situações, de estratégias generalizadas da EAD, impulsionando mudanças nos modos de agir e ser dos profissionais de educação. Esse fato põe em discussão a relação entre tecnologia e educação, a qual, em que pesem as afirmações entusiastas das duas últimas décadas, carregava no ambiente de ensino um discurso do déficit e da ineficiência, e, por outro prisma, havia críticas de professores ao uso indisciplinado e perturbador de celulares por alunos.

Na universidade brasileira, que não apresentava uma realidade tão diferente, mas mostrava avanços em determinadas áreas, o ensino remoto se impôs igualmente. As tecnologias e aplicativos que já viabilizavam práticas educativas em outras experiências, como a EAD e o Ensino Híbrido, com legislação e conformação teórico-metodológica próprias, foram, de certo modo, impostas ao ensino universitário onde não se tinha, de forma geral, um uso profissional sistemático das mídias por alunos e profissionais de educação. No âmbito da universidade, o conhecido debate sobre se e, em quais condições, as tecnologias digitais podem ser tratadas como *tecnologias de inteligência* (LÉVY, 1993; MIRANDA, 2016) precisa ser retomado, uma vez que a imposição de aulas remotas, por si sós, não garante aprendizagem, ainda mais quando revela sérios problemas de exclusão digital, como no caso da realidade brasileira.

Diante deste novo cenário, é importante refletir sobre as práticas de letramento da academia, de forma mais específica, acerca das atividades de escrita e leitura que passam a ser realizadas de forma remota, em engajamentos síncronos e assíncronos. Os estudos sobre Letramentos Acadêmicos³ iluminam a reflexão sobre tal contexto, uma vez que não se faz possível analisar práticas de escrita sem considerar as condições sócio-históricas em que são forjadas. Com base em estudos nessa perspectiva, abordaremos uma experiência didática buscando responder às questões a seguir: Qual o papel dos recursos tecnológicos na construção da escrita acadêmica e de saberes científicos conduzidos de forma remota? Quais as estratégias de produção escrita a partir dos gêneros acadêmicos mobilizados? Quais os movimentos empreendidos pelos discentes nessas práticas remotas? Quais as percepções dos sujeitos envolvidos em tais práticas?

3. A expressão Letramentos Acadêmicos grafada com iniciais maiúsculas refere-se à área de estudos.

Para refletir sobre estas e muitas outras questões, é necessário tomar contato mínimo com as condições mesmas em que se deram/dão tais práticas. Apesar de, em alguns contextos, ter havido cursos e algum investimento em capacitações rápidas dos professores e professoras para a imersão no remoto, em outros tantos casos, colegas de trabalho, da escola básica à universidade, mais afeitos ao manuseio de aplicativos e plataformas digitais, foram o suporte de outros que se viram de repente às voltas com uma nova ordem e com uma nova semântica: aula remota, ensino híbrido, Webconferências, Webnários, Google meet, Google classroom, Lives, Podcasts, Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), e outros, que, embora conhecidos por alguns nas práticas midiáticas gerais nas interações em sociedade, ou em interações específicas, repetimos, eram novatos na realidade ampla do ensino brasileiro e no ensino universitário igualmente.

Certamente, esta realidade impulsiona reflexões não apenas sobre ser/docentes do ensino superior em contexto de ensino remoto, mas também as reconfigurações acerca das novas formas de aprendizagens mediatizadas pelos recursos tecnológicos. O objetivo deste artigo é, então, analisar uma prática de letramento acadêmico que usa o aplicativo de WhatsApp para a síntese de conceitos teóricos e posterior confecção do gênero resumo. Trata-se de uma aula síncrona realizada para o trabalho com conceitos teóricos da Disciplina Estudos Linguísticos II do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE), abordados previamente em webnários⁴ – texto, coesão, coerência, gêneros, intertextualidade, hipertextualidade, multimodalidade. Para a compreensão teórica dessa realidade, inserimos a reflexão no âmbito maior dos estudos dos Letramentos Acadêmicos, conforme Lea & Street (1998), Lillis (1999), Fiad (2011, 2013, 2016) e Miranda (2016), mobilizando ainda os estudos de dialogismo e gênero, conforme Bakhtin (1992, 2003), além dos conceitos de estratégias e táticas, conforme De Certeau (2002). A metodologia busca compreender aspectos de texto e de contexto de produção, levando em conta comentários e retorno dos sujeitos envolvidos na prática de escrita e se baseia no Paradigma Indiciário (GINZBURG, 1986), dado o interesse de olhar para indícios desvelados em gestos aparentemente residuais na escrita.

Tomando essas reflexões por base, buscaremos compreender os bastidores e motivações de uma prática de escrita que colabora, certamente, para tocar, ainda que de forma tênue, a “prática do mistério” (LILLIS, 1999)⁵ que costuma envolver a escrita na universidade, ainda mais no contexto do ensino remoto.

4. Webnário é um seminário realizado pela internet. Provém do termo inglês Webinar, uma abreviação de “web based seminar.” O formato ganhou popularidade com o ensino remoto, embora já existisse.

5. O conceito de “Prática do mistério” é utilizado por Lillis (1999), por considerar que há convenções acadêmicas referentes aos gêneros trabalhados no ensino superior que são tratadas como transparentes e sabidas por todos. Tais convenções, no entanto, não são conhecidas e, se não trabalhadas, causam descompassos entre o que o professor solicita e o que o aluno responde.

Letramentos acadêmicos e tecnologias de inteligência

Dentro da perspectiva que se reconhece como Novos Estudos do Letramento, na qual se destacam autores como Street (1998) e Gee (1996), pactua-se a concepção de que as práticas de letramento são práticas sociais, situadas e diversas em seus significados, de acordo com grupos e instituições em que se dão. Dessa forma, de acordo com a diferença de contextos e de instituições que regulam os usos da escrita e as práticas de linguagem, faz-se importante o reconhecimento dos múltiplos letramentos, as relações de poder tecidas ao longo do tempo e do espaço a partir dos usos da escrita. Uma dessas possibilidades é justamente a dos letramentos acadêmicos, que diz respeito à abordagem das práticas de linguagem que ocorrem na universidade.

Conforme se pode ler em Fiad (2011), quando se fala em letramento acadêmico, “assume-se que há usos específicos da escrita no contexto acadêmico, usos que diferem de outros contextos de ensino” (p. 362). Em que pese tal asserção sobre a especificidade das práticas de letramento acadêmico como referentes à universidade, a autora não deixa de considerar que essas práticas são comuns também a outros contextos. É importante este destaque porque analisaremos uma prática em torno de um gênero que toma comportamentos específicos no contexto universitário, mas que circula em outros domínios como o da escola e dos eventos linguageiros cotidianos, o resumo.

Com vistas à compreensão de como se dá a abordagem da escrita na universidade, Lea e Street (1998) realizaram estudo em que detectam três abordagens da escrita acadêmica, às quais chamam de modelo de habilidades, em que o domínio das regras de escrita formal daria conta das exigências da escrita acadêmica; modelo de socialização acadêmica, em que se foca nas condições que presidem a interação acadêmica, na aculturação no discurso acadêmico e nas performances por ele exigidas; e, finalmente, o modelo de letramentos acadêmicos, segundo o qual tem primazia a natureza institucional do conhecimento em contexto acadêmico, sendo pertinentes questões de identidade, sentido, poder e autoridade envolvidas na escrita acadêmica.

Tendo em foco a ressalva feita pelos autores de que o modelo de Letramentos Acadêmicos, em sua complexidade incorpora aspectos dos dois primeiros, não sendo mutuamente excludentes, pontuamos que, na prática de ensino que analisaremos pela perspectiva dos Letramentos Acadêmicos, não podemos e não desejamos excluir os aspectos que diriam respeito ao primeiro e ao segundo, inclusive como forma de afirmação positiva de que a prática de análise sócio-histórica da escrita não pode prescindir da análise sobre os conhecimentos de escrita, sob pena de afastar-se do texto e deslocar a reflexão puramente para a discursividade do escrever. É necessário, em tais estudos, levar em conta a dimensão textual-discursiva (BARROS-GOMES, 2021) das práticas.

Com base em tais estudos, asseveramos, ainda, a necessidade de focar a meta-reflexão dos sujeitos engajados em tais práticas como parte mesmo da construção de saberes sobre a língua em uso neste contexto de interações específicas e nos conflitos e contradições provenientes de tais práticas, sem desconsiderar, ainda, que nisso se incluam a consideração das exigências gerais que presidiriam a escrita dos gêneros acadêmicos, bem como as performances e socializações a partir desses gêneros.

Um outro aspecto de contexto e de circunscrição histórica das práticas de letramento que nos interessa investigar é justamente a interveniência das tecnologias nos processos de aprendizagem. Miranda (2016) constitui importante discussão em que examina sob que condições as tecnologias eletrônicas podem ser consideradas tecnologias de inteligência. Retomando Lévy (1993), a autora considera que as tecnologias, não de forma apriorística e pré-estabelecida, mas tendo em conta as valorações realizadas pelos próprios sujeitos quando de seus usos na academia, podem ser consideradas técnicas que oportunizam o desenvolvimento intelectual dos sujeitos.

Com a pandemia, os meios tecnológicos foram impostos, transformando a realidade do ensino e exigindo uma verdadeira reinvenção do cotidiano escolar. É o que houve em nossa experiência, com o uso do aplicativo de WhatsApp, um aplicativo de fácil acesso e manuseio que se destina à troca de mensagens instantâneas e multimídia, sendo bastante difundido nos usos cotidianos. Para criar sua conta no WhatsApp, basta ter número de celular, dispensando até mesmo a necessidade de uma conta de e-mail.

Conforme Vasconcelos (2021, p. 8), com o WhatsApp, “há a possibilidade de ter conversas (*chats*) particulares ou em grupos; a opção da troca de áudios (...); e a realização de chamadas de áudio e de vídeo sem custo, bastando apenas ter conexão com a internet.” Trata-se, portanto, de um aplicativo de notável plurissemiotividade, sendo possível, além da troca de mensagens, orais, escritas e visuais, o envio de várias mídias: imagens, vídeos, áudios, documentos e figurinhas.

Embora conhecido seu uso profissional em outras esferas, no contexto pedagógico é recente, tornando-se abrangente o uso no ensino remoto, até pelas características de simplicidade de acesso já apontadas. Ante a dificuldade de acesso a computadores e contas de internet em rede, o celular tem hospedado a sala de aula no período da pandemia e isso traz pontos importantes para a reflexão.

Consequências estão por ser exploradas e explicadas no que se refere à relação tecnologia e ensino na pandemia, mas já podemos dizer que a imposição do ensino remoto, mesmo com todo o seu carácter de exclusão em alguns casos, forçou a dinâmica dos sujeitos, fazendo-os descobrir outros modos de ser e de dizer, diferentes formas de diálogo e de construção de saberes, através das mídias.

Diálogos e táticas na construção de saberes

A epistemologia ocidental na área de humanidades reconhece alguns pilares que servem de sustentáculo ao que se entende como as bases do pensamento pós-moderno. Nesse campo, alguns nomes têm merecido relevo, pela proficuidade das reflexões e pelo poder de firmar outros pensares a partir de si. Um desses nomes é o do filósofo russo Mikhail Bakhtin no que se refere à inauguração de um pressuposto segundo o qual a linguagem é uma realidade dialógica, sendo o dialogismo o princípio fundante também das interações humanas, em todos os âmbitos (BAKHTIN, 1992).

Não apenas no interior da Filosofia, mas também no ambiente teórico-acadêmico, esse pressuposto tem firmado um ponto de vista sobre a linguagem em que as relações se dão de forma intersubjetiva e polifônica, um ponto em que se assentam diferentes teorias linguísticas e modelos de ensino. Nessa perspectiva de reflexão, o diálogo concreto é apenas expressão externa de uma realidade mais ampla e profunda que diz respeito à constitutibilidade interdialogica da própria linguagem, dos sujeitos que por/com ela interagem, bem como das práticas cotidianas.

No âmbito das práticas educativas que fundamentam seus pressupostos na visão de dialogismo interativo, a organização das atividades é presidida pelo interesse de tornar as vivências dialogais, interativas, de forma que os diferentes sujeitos envolvidos no processo tenham voz e que as condições sócio-históricas em que vivem sejam consideradas.

Trata-se de ações socialmente partilhadas que implicam interfaces entre outros discursos produzidos em tempos e locais diferentes. Nesse sentido, as práticas não são apenas respostas a um contexto imediato, mas sim um produto social, tecido numa cadeia constitutiva de vozes de outras pessoas e/ou discursos. Essa posição fundamenta este artigo precisamente no que se refere à constituição interacional da escrita e do conhecimento. Uma relação em que professores e alunos constroem reflexões e conceitos, num exercício de reinvenção do cotidiano escolar (DE CERTEAU, 2002), em que as condições de produção das práticas educativas transformadas pela pandemia trazem à tona recursos cujo aproveitamento pedagógico era pouco comum.

Sublinhado, portanto, o alinhamento desta reflexão ao pensamento bakhtiniano do ponto de vista dos pressupostos que explicam a concepção de linguagem, a relação entre sujeitos e metodologias, entre sujeito e conhecimento, entre sujeitos e sujeitos, consideremos os enunciados específicos, veiculadores de diferentes engajamentos sociais, os gêneros do discurso. É de Bakhtin (2003, p. 279) também a formulação sobre a faceta material e histórica das práticas de linguagem que se servem de “tipos relativamente estáveis de enunciados”, demonstrando a natureza concreta e singular dos enunciados, postulação que mobiliza pesquisas diversas, de estudos teóricos e aplicados, e inspira diferentes propostas de ensino explícito de gêneros.

No caso dos estudos de letramento, cada vez mais esta relação se estreita (FIAD, 2016). Há inclusive tendências que parecem definir as diferentes esferas de letramentos pelos gêneros que nelas ocorrem. Não coadunamos com a ideia de resumir uma definição de letramento acadêmico ao arcabouço de gêneros que mediam as práticas de linguagem na universidade. Há aspectos das condições de produção discursivas da linguagem em contexto universitário que precisam ser consideradas porque justificam a própria seleção e circulação dos gêneros, como pontuam os estudiosos. Assim, como analisaremos uma prática de letramento mediada por WhatsApp para a produção de resumo, afirmamos a necessidade de pontuar o conceito de gênero.

E ao afirmarmos o uso formal e pedagógico da ferramenta WhatsApp numa prática de produção de escrita e de conhecimento acadêmico, interessa-nos retomar uma relação já proposta em outros trabalhos, na qual se articulam reflexões bakhtinianas aos estudos de Michel De Certeau (2002), no ponto mesmo das noções de (re)invenção do cotidiano, táticas e usos, no caso em foco, o uso pedagógico de uma tecnologia digital que não era acolhida como instrumento profissional no contexto de ensino.

De Certeau (1985) destaca que precisamos analisar práticas cotidianas enquanto “práticas”, pois a vida cotidiana traz em seu bojo elementos que só podem ser compreendidos em seus usos, nas vinculações diretas entre as pessoas e grupos sociais. Considerando que, mesmo a forma remota de ensino tendo sido uma alternativa em um contexto sócio-histórico específico, não apenas a “forma da aula é modificada”, mas também reconduzida e reorganizada pelos próprios professores. Tal ação, no entanto, não pode ser analisada apenas sob a ótica das imposições sociais à atividade docente em tempos remotos, mas, sobretudo, pelo modo como esses profissionais conseguem, em campo alheio, transformar ações de acordo com seus objetivos e anseios. Essa reflexão se vincula ao que o autor considera sobre o par *estratégia* e *tática*. No mundo da estratégia, estaria o cálculo das relações de força, no âmbito do sujeito do querer; já no mundo das táticas, estariam as ações desveladoras da ausência de poder, onde sujeitos operam nas falhas e aberturas das conjunturas (DE CERTEAU, 2002, 99-102).

Se observarmos a condução do ensino de forma remota, podemos dizer que é uma verdadeira reinvenção por parte de professores e alunos. Do ponto de vista institucional, fora definida a “estratégia do ensino remoto”, mas pouquíssimas condições foram dadas. Foi no plano dos embates e diálogos cotidianos, trazendo para a interação institucional tecnologias e modos de expressão típicos das interações informais e cotidianas, que o conhecimento foi forçado a acontecer no ambiente pandêmico.

Assim, buscamos analisar uma experiência no bojo dos estudos dos Letramentos Acadêmicos, em diálogo com as ideias de Bakhtin e De Certeau. Destes aportes teóricos, três aspectos nos interessam diretamente: a conciliação do aprendizado de um gênero acadêmico em meio às condições amplas de reflexão da escrita; a mobilização

da tecnologia, no caso, o WhatsApp, nessa construção de saber mediada e interativa; os movimentos subjetivos e a reflexividade sobre o escrito por parte dos sujeitos que empreendem gestos de particularização em meio a movimentos estruturadores de construção coletiva de práticas com a linguagem no contexto acadêmico.

Fragmentos da memória de uma prática de letramento

Neste ponto de nossa reflexão, faremos a retomada de fragmentos que visam a reconstruir a memória de uma prática de letramento acadêmico que nos serve de base para discussões e ponderações neste artigo. Em função das mudanças de mobilidade social trazidas pela pandemia, após período de replanejamento, a Universidade Federal do Agreste de Pernambuco organizou o retorno às atividades didáticas num Período Letivo Excepcional – PLE, em formato remoto. Assim, foram reorganizados os constituintes da Disciplina Estudos Linguísticos II, do Curso de Letras.

Para suprir a interação presencial, alguns recursos e plataformas digitais foram sugeridos para condução de atividades síncronas e assíncronas. Dentre as plataformas e aplicativos constantes no Modelo de Plano de Ensino remoto proposto pela UFRPE, encontram-se: Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA/ Moodle), Google Classroom, Site do docente, Blog do docente, Google Meet, WhatsApp, E-mail Institucional. Destes, mobilizamos quatro: Google Classroom, Google Meet, WhatsApp e o E-mail Institucional. No Google Classroom, montamos toda a disciplina, com materiais e orientações das atividades assíncronas e previsão das síncronas; no Google Meet, conduzimos as aulas síncronas (gravadas e disponibilizadas); com o E-mail institucional, realizamos as comunicações formais; e com o WhatsApp, previsto para comunicados rápidos e tira-dúvidas, realizamos também a atividade didática objeto desta reflexão. Houve, da parte da Universidade, cursos ligados ao uso das tecnologias, o que contribuiu para a reinvenção dos modos do fazer didático.⁶ Aos discentes, foram proporcionados cursos e incentivo financeiro para a aquisição de pacotes de internet.

A experiência é uma aula síncrona por WhatsApp com o objetivo de firmar conceitos trabalhados em webnários nas aulas anteriores. Como os diferentes grupos assumiram temas diversos, a turma foi convidada a retomar e estudar todas as temáticas para uma atividade coletiva em que teriam que abordar temas dos demais webnários. Dessa forma, ficariam com uma visão do todo e não apenas da temática dos seminários específicos. Dada a necessidade de presencialidade de todos, a tecnologia mais adequada seria o WhatsApp, uma vez que as condições de internet dos alunos dificultavam a frequência às webconferências pelo Google Meet.

6. Em um desses cursos, intitulado Ferramentas de interação do AVA: atividades síncronas e assíncronas (PREG/UFRPE, 2020), foi vivida uma experiência de resumo por meio do WhatsApp, por nós adaptada.

Eis uma descrição sequenciada da atividade, que teve duração de uma hora dentro de uma sequência de quatro aulas.

QUADRO 1: Atividade síncrona de produção de resumos por WhatsApp

Etapa 1. A docente se dirige à turma com a instrução sobre o modo de funcionamento da atividade

Boa noite! Nesta aula faremos um resumo com as temáticas envolvidas nos webnários avaliativos, como forma de revisão. Os temas envolvidos são: TEXTO, COESÃO, COERÊNCIA, GÊNEROS DO DISCURSO, INTERTEXTUALIDADE, HIPERTEXTUALIDADE e MULTIMODALIDADE. Cada conceito será resumido em palavras. Os números de celulares terminados em 0 e 1 resumem TEXTO. Os números terminados em 2 e 3 resumem COESÃO. Os números terminados em 4 e 5 resumem COERÊNCIA. Os números terminados em 6 e 7 resumem GÊNEROS. Os números terminados em 8 e 9 resumem INTERTEXTUALIDADE. Os números terminados em 5 e 7 resumem HIPERTEXTUALIDADE. Os números terminados em 2 e 8 resumem MULTIMODALIDADE. Aguardem o chamado por grupo. Apenas após isso a escrita pode ser iniciada.

Etapa 2. Após o comando inicial, a interação foi conduzida para a resolução de cada ponto solicitado. Cada grupo, cujo critério foi o número de término do telefone, resumiria em uma palavra o termo-conceito elencado.

Os números terminados em 0 e 1 podem resumir TEXTO. Usem apenas palavras.

Reorientação da Etapa 2. Conforme os alunos foram inserindo suas participações, percebemos que escreveram frases e não palavras. Então reorientamos em curso a atividade, autorizando a resposta em curtas frases

Ok, gente!. Podem resumir em curtas frases.

Segunda reorientação da Etapa 2. Conforme outros estudantes mostraram interesse em participar, todos foram convidados, após os primeiros se colocarem.

Liberados para todos os números, podem participar.

Etapa 3. Solicitação de avaliação da atividade por parte da turma, após participação de todos em relação a todos os temas.

Numa curta frase, avalie a atividade realizada. Toda a turma pode participar.

Etapa 4. Orientação para construção individual de resumo, a partir da participação coletiva.

Muito bem, pessoal! Ótima participação! Agora, de posse do print de nossa web-aula, monte um resumo com a síntese das definições dadas aos conceitos tratados. A atividade é individual e deve ser postada na Sala do Google Classroom, em aba a ser postada.

Fonte: Elaboração própria

A localização desta experiência específica é intermediária, em diálogo com outras, no âmbito de uma sequência mais ampla que contemplou webnários por grupos, participação individual online numa atividade coletiva de construção de conceitos e atividade individual de construção de resumos a partir dos estudos nos webnários e da atividade coletiva mencionada. A sequência de estudos contempla um bloco de ativida-

des síncronas – webnários; uma atividade síncrona de formulação individual dos conceitos – diálogo; e uma atividade assíncrona individual – resumos. É um dizer/fazer que se põe em diálogo com outros que o antecedem e sucedem numa sequência pedagógica que mobiliza ainda diferentes práticas orais e escritas na construção do conhecimento. Na seção seguinte, definiremos o caminho metodológico adotado para análise dos dados coletados a partir de tal experiência.

Análise de movimentos da dialogia em ato

Nesta seção, pretendemos analisar três gestos de dialogia. O que chamamos de **Do singular ao geral**, em que retomaremos as participações individuais no chat para a composição de um panorama geral e coletivo de conceitos; **Do geral ao singular**, em que retomaremos as apropriações feitas pelos alunos do discurso geral para a composição de resumos individuais; e, por fim, em **Gestos reflexivos sobre um fazer/dizer** em que tomaremos em conta a percepção e atribuição de sentidos feita pelos estudantes sobre a prática realizada. São gestos dialógicos, respostas a um dizer.

A metodologia busca analisar aspectos do texto e do contexto envolvido, além de levar em conta comentários e retorno dos sujeitos envolvidos nas práticas de letramento. Articulamos esta pesquisa aos estudos do Paradigma Indiciário (GINZBURG, 1986), como forma de olhar os dados, naquilo que eles constituem indícios de trabalho dos sujeitos, desvelados em gestos aparentemente residuais, mas que na verdade são singulares. Trata-se de um modelo epistemológico baseado no detalhe, em que gestos subjetivos e dados aparentemente sem importância revestem-se de interesse aos olhos do pesquisador.

Os dados a serem analisados constituem-se de recortes das respostas dos discentes, com a devida autorização dos mesmos, sobre um dos sete conceitos trabalhados – o conceito de **texto**, e das respostas dadas pelos discentes à avaliação da atividade. Os discentes serão nomeados como D1, D2, D3..., como forma de preservar-lhes as identidades. A análise será dividida em três seções, conforme a seguir.

Do singular ao geral

Conforme experiência relatada na seção anterior, após instruções iniciais, os alunos começaram a escrever sobre o conceito de texto. Como o fizeram em curtas frases e não em palavras, reorientamos a atividade de forma a favorecer a expressão em curso. Conforme solicitado na instrução, os números de 0 e 1 puseram suas conceituações, o que vai de D1 a D6; e, em sequência, como os demais demonstraram interesse, foi feita

esta nova adaptação na dinâmica da atividade. Fruto deste primeiro movimento, que incorporou dois novos encaminhamentos à proposta inicial, seguem transcritas as participações dos discentes, na sequência em que se encontram no chat original.

QUADRO 2: Conceituações de texto

Participante	Conceito
D1	Texto é a unidade mínima de funcionamento da língua em uso.
D2	Texto é processo e não produto.
D3	Os textos são enunciados que fazem parte do processo de construção e produção de sentidos.
D4	O texto é medido por sua qualidade de permitir a construção de sentidos, em determinados contextos.
D5	É um avento para o qual convergem ações linguísticas cognitivas e interacionais.
D6	O texto é tratado, na Linguística Textual, como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas.
D7	Texto é uma realidade simbólica.
D8	O texto pode ser definido como uma unidade de significação.
D9	Ele é uma manifestação da linguagem.
D10	É a manifestação linguística das ideias de um autor, que serão interpretadas pelo leitor de acordo com seus conhecimentos linguísticos e culturais.
D11	Através da linha teórica da semiótica ela procura descrever e explicar o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz
D12	Nem sempre o texto precisa ser verbal, envolve elementos não verbais também
D13	Na Linguística Textual, o texto é visto como um signo linguístico hierarquicamente mais elevado.
D14	É um conjunto de frases e palavras articuladas, em algum suporte.
D15	A construção do texto envolve diversas habilidades sócio-cognitivas.
D16	É uma manifestação linguística das ideias do autor, mostrando seus conhecimentos culturais e linguísticos.
D17	Texto é qualquer produção linguística, falada ou escrita, que faz sentido dentro da comunicação humana.
D18	Os textos não são simples amontoados de palavras ou frases, eles precisam fazer sentido.
D19	O texto não é um amontoado de frases, pois há toda uma estrutura, que garante que o sentido e o significado dentro de uma interdependência.

Fonte: Transcrição do print referente ao conceito de texto

Houve 19 participações⁷ de uma turma de 24 discentes, em cuja aula estavam presentes 21 deles. Os demais, mesmo com adaptação da atividade ao WhatsApp, o que favoreceria a manutenção da conexão, não conseguiram participar.

Nas 19 participações, em que pesem algumas repetições, vemos realce de diferentes nuances e aspectos do conceito de texto, o que indicia a leitura de diferentes textos teóricos para os seminários realizados, pois as conceituações apontam para aspectos textuais como composição (D11, D12, D17, D18, D19), funcionamento (D1, D4, D8), autoria (D6, D10, D16), leitor (D6, D10), contexto (D4, D5, D15), sentido (D3, D4, D7, D8, D12) e sócio-cognição (D5, D15). Verificam-se, ainda, menções à Linguística Textual (D6, D13) e à Semiótica (D11), rastros de memória dos textos de base, “indícios” da interveniência das condições em que se deu a escrita e também “gestos singulares”, uma vez que a Semiótica não fora envolvida nas leituras anteriores, figurando como um “resíduo”, um dado singular, elemento que demanda olhar específico do pesquisador, conforme nos permite o Paradigma Indiciário (GINZBURG, 1986).

Cabe-nos destacar também como as participações individuais e “singulares” dão corpo a um panorama geral, exposto diante de toda a turma, que tem a oportunidade de revisar, ampliar, construir e reconstruir conceitos. O aplicativo e sua dinâmica de “fala”/chat constitui uma escrita pública e coletiva (todos se colocam no mesmo espaço/tempo), o que favorece a escrita interativa e dialogal do conhecimento. Uma prática social, forjada no ensino remoto a partir das experiências do presencial, que aponta possibilidades de trabalho em atuações híbridas, de professores e alunos, quando do retorno às aulas presenciais.

Deste gesto dialógico inicial dos discentes, podem ser destacados três pontos: participação do individual para construir o coletivo (apenas cinco haviam feito webnário sobre texto e os demais tiveram a oportunidade de aprofundarem); a participação ampla (apenas seis tinham os números terminados em 0 e 1 e os demais se engajaram); e a cobertura em diferentes aspectos da compreensão do texto nos ensaios de conceito. Diante das vozes sociais implícitas e explícitas que circundam a prática de escrita, os alunos dão respostas aos comandos das atividades empreendendo maior ou menor engajamento. Na produção dos conceitos de texto, portanto, a voz social explícita do professor se constitui interlocutor real, a quem as produções são remetidas.

Neste movimento de escrita, diálogos e reinvenções a partir do uso da tecnologia são definidoras desta prática de letramento acadêmico pois, na construção da escrita, vê-se a construção do conhecimento científico e dos sujeitos que nesta forma de

7. Esta participação se deu em relação a outros conceitos, com pouca variação. Foi bastante efetiva, mesmo entre aqueles que tinham estudado outra temática para o webnário. O estudo de todos os temas e a participação na atividade permitiu cobrir lacunas e ampliar o olhar sobre o panorama geral.

saber/dizer se engajam. São práticas contextualizadas e significativas, cujo modo de ser se define em função das condições em que ocorrem, revelando táticas dos sujeitos, discentes e docente, diante da estratégia institucional de ensino remoto que fora definida.

Corroboramos com De Certeau (1999, p. 39) ao destacar que o sujeito “Ele inventa o cotidiano, graças às artes de fazer, astúcias sutis, táticas de resistência pelas quais ele altera os objetos e os códigos, se reapropria do espaço e do uso a seu jeito”. Trata-se de destacar que os sujeitos envolvidos nas atividades propostas também se reinventam e agem nas fronteiras do possível, resignificando o fazer didático. Portanto, houve uma estratégia definida no contexto remoto, mas as condições não foram dadas.

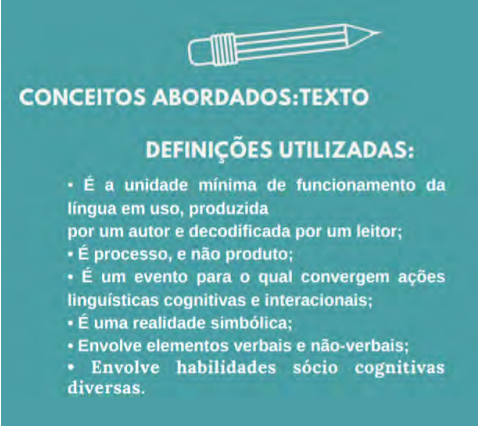
Na seção seguinte, avaliaremos um outro movimento, em que os sujeitos, de posse de um panorama geral e amplo sobre os conceitos, composto coletivamente, vão constituir resumos individuais, num novo gesto de diálogo com os saberes em construção, os de escrita inclusive.

Do geral ao singular

Além de se moverem mais uma vez no âmbito do conteúdo dos webnários como um todo, os discentes passam do diálogo constituído no chat ao resumo. Trata-se de um gênero ensinado nas disciplinas introdutórias do curso, inclusive já havia sido mobilizado na disciplina em momento anterior. Mas os dados a seguir evidenciaram produções em que não se observa domínio desejável do gênero, um indício de que talvez haja ainda algo de “prática do mistério” na produção. Nessa experiência, que teve o papel não apenas de registro mas, principalmente, de construção do conhecimento, uma vez que se trata da interação com o discurso teórico amplo sobre textualidade, esperava-se que os discentes fizessem escolhas, recortes, reescritas, arrumações, de modo a tornar o conhecimento trabalhado algo próprio, seu.

No retorno dos resumos publicados no Classroom, houve grande variedade de exposições: alguns mantiveram a mesma estética do WhatsApp, dispondo um conceito após outro, apenas fazendo a colagem no word, sem cortes, arrumações, enxugamentos; outros fizeram quadros fechados, explorando ora o horizontal ora o vertical, mas sem intervenção na reconstrução textual, usando uma estrutura de pontos e enumerações. Para estes, o resumo guarda dimensões misteriosas que precisam ser ensinadas. Pelos menos seis, dos dezenove resumos apresentados, não fizeram quaisquer alterações. Simplesmente transpuseram os conceitos de uma plataforma à outra, mas alguns realizaram a contexto a atividade. Os resumos apresentados a seguir mostram uma performance interessante.

QUADRO 3: Fragmentos do resumo com a coluna referente a texto.

D1	D7				
<p>Texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Texto é a unidade mínima de funcionamento da língua em uso; - Os textos são enunciados que fazem parte do processo de construção e produção de sentidos; - É um evento para o qual convergem ações linguísticas cognitivas e interacionais; - O texto é tratado, na Linguística Textual, como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas; - Na Linguística Textual, o texto é visto como um signo linguístico hierarquicamente mais elevado; - Texto é qualquer produção linguística, falada ou escrita, que faz sentido dentro da comunicação humana. 	<p>Quadro-reseumo sobre os conceitos dos seminários</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="738 439 930 472">Texto</th> <th data-bbox="930 439 1396 472"></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="738 472 930 728"></td> <td data-bbox="930 472 1396 728"> <p>O texto é tratado na Linguística Textual, como um ato de comunicação unificada, em um complexo universo de ações humanas. Portanto, é a unidade mínima de funcionamento da língua em uso, fazem parte do processo de construção e produção de sentidos. É a partir desse processo, que ocorre um evento, para o qual, convergem ações linguísticas, cognitivas e interacionais. Através da linha teórica da semiótica, o texto procura descrever e explicar os acontecimentos, e é muito importante para a construção social da nossa comunidade. Sua construção dar-se através de diversas habilidades sociocognitivas, que nesse caso, o autor manifesta-se seus conhecimentos culturais e linguístico. Desse modo, os textos não são simples amontoados de palavras ou frases, pois há toda uma estrutura, que garante que o sentido e o significado dentro de uma interdependência.</p> </td> </tr> </tbody> </table>	Texto			<p>O texto é tratado na Linguística Textual, como um ato de comunicação unificada, em um complexo universo de ações humanas. Portanto, é a unidade mínima de funcionamento da língua em uso, fazem parte do processo de construção e produção de sentidos. É a partir desse processo, que ocorre um evento, para o qual, convergem ações linguísticas, cognitivas e interacionais. Através da linha teórica da semiótica, o texto procura descrever e explicar os acontecimentos, e é muito importante para a construção social da nossa comunidade. Sua construção dar-se através de diversas habilidades sociocognitivas, que nesse caso, o autor manifesta-se seus conhecimentos culturais e linguístico. Desse modo, os textos não são simples amontoados de palavras ou frases, pois há toda uma estrutura, que garante que o sentido e o significado dentro de uma interdependência.</p>
Texto					
	<p>O texto é tratado na Linguística Textual, como um ato de comunicação unificada, em um complexo universo de ações humanas. Portanto, é a unidade mínima de funcionamento da língua em uso, fazem parte do processo de construção e produção de sentidos. É a partir desse processo, que ocorre um evento, para o qual, convergem ações linguísticas, cognitivas e interacionais. Através da linha teórica da semiótica, o texto procura descrever e explicar os acontecimentos, e é muito importante para a construção social da nossa comunidade. Sua construção dar-se através de diversas habilidades sociocognitivas, que nesse caso, o autor manifesta-se seus conhecimentos culturais e linguístico. Desse modo, os textos não são simples amontoados de palavras ou frases, pois há toda uma estrutura, que garante que o sentido e o significado dentro de uma interdependência.</p>				
D11	D17				
 <p>CONCEITOS ABORDADOS: TEXTO</p> <p>DEFINIÇÕES UTILIZADAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • É a unidade mínima de funcionamento da língua em uso, produzida por um autor e decodificada por um leitor; • É processo, e não produto; • É um evento para o qual convergem ações linguísticas cognitivas e interacionais; • É uma realidade simbólica; • Envolve elementos verbais e não-verbais; • Envolve habilidades sócio cognitivas diversas. 	<table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="738 801 930 835">CONCEITO</th> <th data-bbox="930 801 1396 835">PRINCIPAIS DEFINIÇÕES</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="738 835 930 1227"> <p>TEXTO</p> </td> <td data-bbox="930 835 1396 1227"> <ul style="list-style-type: none"> • É a unidade mínima de funcionamento da língua em uso. • São enunciados que fazem parte do processo de construção e produção de sentidos. • É medido por sua qualidade de permitir a construção de sentidos. • Pode ser definido como uma unidade de significação. • É uma manifestação da linguagem. • São um conjunto de frases e palavras articuladas em algum suporte. </td> </tr> </tbody> </table>	CONCEITO	PRINCIPAIS DEFINIÇÕES	<p>TEXTO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • É a unidade mínima de funcionamento da língua em uso. • São enunciados que fazem parte do processo de construção e produção de sentidos. • É medido por sua qualidade de permitir a construção de sentidos. • Pode ser definido como uma unidade de significação. • É uma manifestação da linguagem. • São um conjunto de frases e palavras articuladas em algum suporte.
CONCEITO	PRINCIPAIS DEFINIÇÕES				
<p>TEXTO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • É a unidade mínima de funcionamento da língua em uso. • São enunciados que fazem parte do processo de construção e produção de sentidos. • É medido por sua qualidade de permitir a construção de sentidos. • Pode ser definido como uma unidade de significação. • É uma manifestação da linguagem. • São um conjunto de frases e palavras articuladas em algum suporte. 				

Fonte: Fragmentos dos resumos individuais dos estudantes.

Alguns discentes constituíram quadros e juntaram as conceituações de forma paragrafada, suprimindo, acrescentando aspectos do conteúdo, mobilizando a coesão; outros ainda efetuaram rearrumações, junturas e supressões, hierarquizações guiadas pela melhor sequência, abrangência e correção dos aspectos envolvidos no conceito.

Fruto de interações anteriores em que exercitaram o gênero resumo, e das diferentes vozes sociais implícitas e explícitas com que dialogam nesta prática, em suas diferentes composições, como a influência das tecnologias e aplicativos de escrita com os quais convivem, muitos discentes não apenas diversificaram a expressão, como se vê em D1, D7, D11, D17, como suas produções indiciam maior aproveitamento tanto na execução da atividade de escrita como de construção de saberes sobre texto. Há quadros abertos e fechados com itens topicalizados (D1, D17), há quadros fechados com resumo síntese, em estrutura paragrafada (D7) e há o uso de modelos prontos, com separações em cores, com inclusão de símbolos e outros elementos (D11). São textos singulares, produzidos em meio a diferentes vozes e “relações de força” (GINZBURG, 2000).

Tão importante quanto a variação é o trabalho, a reinvenção dialógica a partir do panorama geral constituído no WhatsApp: os discentes recortam, rearrumam, hierarquizam, tentam estabelecer sequência cognitiva do conteúdo, abrangência de aspectos, num indício de que exercitam a compreensão, se apropriam, organizam do seu jeito, singularizam o que é comum. Talvez se possa ler como um degrau a mais de aprendizagem, uma vez que a escrita de boa performance no gênero indicia uma maior construção de saber ensinado. Isso mostra a interação entre escrita e conhecimento⁸.

Assim, retomamos Fiad (2016) quando a autora pontua: “os estudantes não são passivos em relação aos novos desafios de escrita que lhe são propostos; eles desenvolvem estratégias, mobilizam conhecimentos (...)” (p. 213). A autora considera ainda que, diante dos desafios, eles respondem de formas diferentes a partir da flexibilidade dos gêneros, conforme pudemos perceber na variação de formas do gênero resumo demonstrada. Esse trabalho mostra um sujeito que não é totalmente livre nem totalmente assujeitado (POSSENTI, 2002), mas que age em meio aos condicionamentos da própria atividade de escrita na universidade, fazendo escolhas e tomando decisões.

Embora o olhar não seja de avaliação, é importante destacar que nem todos foram completamente bem-sucedidos, do ponto de vista da construção do conhecimento e da escrita, o que não quer dizer que não tenha havido muitos aprendizados em aspectos mais gerais acerca da produção de texto. Apenas destacamos que, nas dificuldades vistas no processo de escrita do gênero resumo, que manteve repetições de um mesmo aspecto, que cortou informações essenciais para a compreensão do conceito, fazendo apenas enxugamento e não retextualização do conhecimento, pode estar iniciada a não autonomia em relação ao saber conceitual e não apenas à escrita.

Isso permite retomar a relação envolvida entre o domínio dos gêneros e as condições de produção da escrita acadêmica e ainda o domínio dos conhecimentos de escrita e de leitura na construção do saber científico, o que nos leva a asseverar a possibilidade de enlace dos diferentes modelos de letramento, que não se excluem mutuamente, mas se justapõem, conforme discutido em Lea & Street (1998).⁹ Dominar um gênero implica também dominar aspectos de sua escrita e das condições em que essa escrita ocorre. É, portanto, na análise dos aspectos textuais e discursivos que se dá a compreensão das práticas de letramento acadêmico.

8. Se esta atividade fosse realizada numa aula presencial, com uso de lousa e caderno, haveria aprendizado, com intervenções diferenciadas outras aprendizagens em relação ao gênero seriam possíveis. Mas, com certeza, as variações estéticas e formais com o uso da tecnologia empregada agregam saberes à atividade e possibilitam melhor apresentação, o que é um ganho de conhecimento.

9. Para Lea e Street (1998, p. 3), “O modelo de letramentos acadêmicos baseia-se no das habilidades e da socialização acadêmica, e vai mais além do modelo de socialização acadêmica, por exemplo, ao focalizar as relações entre poder, autoridade, produção de sentido e identidade, implícitas às práticas de letramento em um quadro institucional específico”.

Gestos autorreflexivos sobre o fazer/dizer

Após consideração destes dois passos da atividade em que se materializam as percepções e avaliações do professor como agente condutor do processo, consideraremos brevemente uma outra etapa da atividade que foi a avaliação proposta aos discentes. De forma breve, como induz a própria informalidade do aplicativo, quinze discentes manifestaram suas percepções e avaliações da atividade.

QUADRO 4: Avaliação da atividade

D1	Dinâmica! Explorou elementos textuais na prática (por se tratar de plataforma multimodal) e na teoria.
D2	Metalinguagem
D3	Nesta atividade, também trabalhamos nossa habilidade de resumir.
D4	Dinâmica, simples e eficaz.
D5	Uma boa forma de reter os conteúdos apresentados nos webnários
D6	Atividade dinâmica e interativa para internalizar os conteúdos.
D7	Trabalhamos diretamente com todos os seminários.
D8	Acredito que a plataforma contribui para uma “informalidade” que torna a atividade leve!
D9	Ótima para assimilar conceitos
D10	Foi algo inovador
D11	Englobou de forma eficaz todas as temáticas dos webnários.
D12	Muito dinâmica e envolvente
D13	Interativa e empolgante
D14	Foi uma atividade interessante que nos ajudou a memorizar e entender melhor os conteúdos de forma dinâmica.
D15	Uma atividade que mobilizou bem o conteúdo e a escrita.

Fonte: Transcrição do print referente à avaliação.

Nesta etapa, os discentes se colocaram após sugestão da docente, avaliando a atividade realizada de forma predominantemente positiva com comentários que recobrem: o trabalho com a linguagem escrita/gênero exercitado (D1, D2, D3, D15); a construção de saberes (D5, D6, D7, D9, D11, D14); e os ganhos da metodologia e da tecnologia (D1, D4, D6, D10, D12, D13). Todos os blocos revelam aspectos importantes das atividades realizadas: construção de conhecimento, exercício da escrita de um gênero, mobilização de metodologia dinâmica, uso da tecnologia.

Analisando mais detalhadamente os comentários dos discentes sobre a tecnologia em si: “Acredito que a plataforma contribui para uma “informalidade” que torna a

atividade level!”, “Foi algo inovador”, “Muito dinâmica e envolvente”, “Interativa e empolgante”, “Dinâmica! Explorou elementos textuais na prática (por se tratar de plataforma multimodal) e na teoria”, podemos observar que eles ressaltam a importância da tecnologia para a aprendizagem, para o favorecimento da interação, para a motivação e a participação. Nas falas dos discentes não apenas se observa uma perspectiva ampla das nuances envolvidas no letramento acadêmico mediado por tecnologias digitais no ensino remoto, como se pode reafirmar com Lévy (1993) e Miranda (2016) e que, nestas condições específicas, eles reconhecem as mídias mobilizadas como tecnologias de inteligência, tecnologias que favorecem a aprendizagem.

No diálogo com o discurso teórico sobre textualidade, a prática pedagógica realizada permitiu que os discentes lessem, apresentassem trabalhos em grupo, constituíssem conceitos coletivamente e, de forma síncrona, escrevessem resumos individualmente, num diálogo entre teoria e metodologia, entre diferentes tecnologias e entre diferentes gêneros. Assim, trabalham em novo contexto e em novas práticas, que têm origem certamente nas práticas exercitadas no presencial, em momentos anteriores. Outro aspecto a ser considerado, a partir das falas dos discentes, são os comentários direcionados às implicações da atividade para a aprendizagem “dos conteúdos”. Fica evidente que a atividade, da forma como foi proposta, provocou olhares sobre as formas de aprender.

É possível afirmar, portanto, que a atitude reflexiva dos discentes, em que materializam suas percepções, é estágio importante da construção do conhecimento e para a compreensão do papel da escrita e da tecnologia. Um dos discentes avaliou a atividade como “metalinguística”, pois a linguagem é usada para falar dela mesma. De nossa parte, consideramos suas percepções metacognitivas e metaenunciativas pois, ao retornarem sobre os próprios dizeres, vislumbram uma gama de nuances envolvidas numa prática como esta. São inscritos discursivamente numa atividade regular da disciplina, a partir de exigências comuns, e aí agem, discursivizam o fazer, atribuindo sentidos às práticas realizadas, colocando-se como sujeitos do processo de escrita.

Considerações finais

No fechamento desta reflexão, não podemos perder de vista o panorama que encampa a experiência analisada – o ensino remoto. De repente, a pandemia fechou escolas e universidades e o ensino passou a ser mediado por tecnologias, nos contextos em que as atividades retornaram. Transposição direta da realidade de sala de aula por via das telas, em princípio, e paulatina adaptação a concepções e métodos foi como se deu. Houve cursos para professores e alunos, e outras tentativas que, de longe se sabe, não são suficientes para atender às demandas trazidas por esta nova realidade.

Considerando, ainda, que essa “nova realidade” trouxe implicações diferenciadas nas esferas do ensino público, destaca-se que condições prioritárias e anteriores não foram consideradas no processo inicial, como, por exemplo, o acesso à internet, a oferta de equipamentos adequados e formações adequadas aos usos das ferramentas, atendendo à questão pedagógica. Reconhecendo, portanto, este panorama, destaca-se a necessidade de haver investimentos em tecnologia no âmbito da educação brasileira, como sistema, pois as condições de agravamento da pandemia e o pouco investimento na educação continuam. Ressaltamos que as experiências de aprendizagem frutuosas, neste contexto de ensino, podem ser mais uma forma de motivar novas práticas. Trata-se de um panorama de dificuldades em que os ganhos são verdadeiros frutos de resistência.

Esse panorama, no entanto, não inviabilizou por completo o agir docente. Retomando as considerações feitas, concluímos que a prática de letramento acadêmico realizada pressupõe movimentos dialógicos que estabelecem relações plurívocas entre discentes e docentes, discentes entre si, e, de outra perspectiva, relações entre gêneros diversos e contextos de realização da linguagem. As práticas de letramento acadêmico, portanto, dão-se num âmbito plural e interdialógico, num jogo de diferentes relações de forças em que são forjadas as aprendizagens em meio a conflitos e reinvenções.

A “forma aula” foi assim mudada, reinventada. Os meios mudaram as performances, as formas de exposição diante de outrem, para professor e alunos. É diferente do que ocorre numa sala presencial. Professor vira quase blogueiro, editor, show-man e show-woman, em alguns casos. Várias competências implícitas ao fazer remoto se colocam: edição, vocalização, manuseio de tecnologias acessórias. E aí se sobressaíram táticas e gestos que movimentam um panorama e subscreveram novas possibilidades de ser e de aprender. Professores e alunos se engajaram em novos rituais, a sala de aula líquida e não concreta, embora real, passou a ser o lócus do diálogo com vistas à construção do conhecimento e da realização das práticas de escrita, em ambientes síncronos e assíncronos.

Muitas consequências e implicações estão por ser estudadas. A pandemia não terminou. O ensino remoto permanece. Os problemas apontados vão perdurar. E uma prática bem-sucedida não pode silenciar os problemas sociais acentuados no ensino remoto, como não pode silenciar a importância da educação presencial e das práticas que lhe são correlatas. Mas as reinvenções e astúcias dos agentes de educação, por outro prisma, continuarão mostrando a universidade (e a escola) como lugar de transformação, de reconstrução, de resistência – e a escrita discente indicia justamente a complexidade do letramento acadêmico no ensino remoto.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Traduzido por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Traduzido por Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BARROS-GOMES, J. da S. O textual-discursivo como caminho de pesquisa. In: BRITO, J. L. de *et al.* (Orgs.) *Cadernos de resumo do Gel*. 68º Seminário. Araraquara: Letraria, 2021.
- DE CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes do fazer*. 7.ed. Traduzido por Epfrain Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2002.
- FIAD, R. *A escrita na universidade*. *Revista da ABRALIN*, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2. parte, 2011.
- FIAD, R, S. (Org.) *Letramentos acadêmicos. Contextos, práticas e percepções*. São Carlos (SP): Pedro & João, 2016.
- FIAD, R. S. *Reescrita, dialogismo e Etnografia. Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão, SC. V.13, n. 3, p. 463-480, set./dez.2013.
- GEE, J. P. *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. 2ed. London/ Philadelphia. The Farmer Press, 1996.
- GINZBURG, C. *Mitos Emblemas Sinais: Morfologia e História*. F. Carotti (trad.). São Paulo: Companhia das Letras, 1986 [1968].
- GINZBURG, C. *Relações de força*. História, Retórica, Prova. J. B. Neto (trad.). São Paulo: Companhia das Letras: 2000.
- LEA, M. R.; STREET, B. **Student writing in higher education: an academic literacies approach**. *Studies in Higher Education*. London. June, v. 23, n. 2, p. 157-16, 1998.
- LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. C. I. da Costa (trad.). Rio de Janeiro: Ed. 34,1993.
- LILLIS, T. M. Whose Common Sense? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (Orgs.). *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins, 1999. p. 127-140.
- MIRANDA, F. D. S. S. Letramentos Acadêmicos (tras)formados por tecnologias digitais? Reflexões a partir das “vozes” de pesquisadores brasileiros. In: FIAD, R, S. (Org.) *Letramentos acadêmicos. Contextos, práticas e percepções*. São Carlos (SP): Pedro & João, 2016.p. 256-283.
- POSSENTI, S. *Os limites do discurso*. Curitiba: Criar Edições, 2002.
- STREET, B. (org.). *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. Amsterdam. John Benjamins, 1999. p. 127-140.
- VASCONCELOS, J.D.S. de. (Inter)discursos, estereótipos e estigmas em figurinhas de WhatsApp. Trabalho de Conclusão de Curso. Artigo. Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, 2021.

**LETRAMENTO ACADÊMICO: ANÁLISE DE UMA AÇÃO DE EXTENSÃO
NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE****ACADEMIC LITERACY: ANALYSIS OF AN EXTENSION PROJECT AT
THE FEDERAL UNIVERSITY OF SERGIPE**Rayane Araújo GONÇALVES¹Talita Santos MENEZES²Isabel Cristina Michelan de AZEVEDO³

RESUMO: O presente trabalho tem o objetivo de observar os resultados alcançados a partir de um curso de extensão realizado com graduandos da Universidade Federal de Sergipe (UFS) em 2019, com enfoque na leitura e na escrita acadêmicas. Para tanto, baseada em uma metodologia documental e descritiva, apoiada em uma abordagem quali-quantitativa, procedeu-se a uma análise da produção de um resumo informativo, solicitado aos participantes ao final da atividade extensionista. O *corpus* está constituído por quatorze textos, analisados por meio de critérios estruturados conforme as características composicionais do gênero, descritas na norma NBR 6028:2003 da ABNT. Assim, este trabalho se alinha aos estudos das práticas de letramento acadêmico, com o referencial teórico embasado nas discussões de Lea e Street (1998), Fischer (2008), Marinho (2010) e outros. As análises dos textos reforçam a relevância da realização de eventos de letramento acadêmico durante o processo de graduação, visto que os participantes conseguiram ampliar o uso de aspectos textual-discursivos e passaram a atender mais adequadamente aos critérios estruturais do gênero.

PALAVRAS-CHAVE: Ação de extensão. Letramento acadêmico. Resumo.

ABSTRACT: This paper aims to observe the results achieved from an extension course held with undergraduate students of the Federal University of Sergipe (UFS) in 2019, with a focus on academic reading and writing. For this purpose, based on a documentary and descriptive methodology, supported by a qualitative-quantitative approach, an analysis of the production of an informative summary was carried out, requested from the participants at the end of the extension activity. The corpus consists of fourteen texts, analyzed using structured criteria according to the compositional characteristics of the genre, described in NBR 6028: 2003 of ABNT (Brazilian Association of Technical Standards). Thus, this work is in line with studies of academic literacy practices, so the theoretical framework is based on discussions by Lea and Street (1998), Fischer (2008), Marinho (2010) and other authors. The analysis of the texts reinforces the relevance of holding academic literacy events during undergraduate courses, as the participants were able to expand the use of textual-discursive aspects and they started to more adequately meet the structural criteria of gender.

KEYWORDS: Extension project. Academic literacy. Summary.

1. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade Federal de Sergipe (PPGL/UFS), São Cristóvão, Sergipe, Brasil. Endereço eletrônico: rayanevoinho@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5019-7441>.

2. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade Federal de Sergipe (PPGL/UFS), São Cristóvão, Sergipe, Brasil. Endereço eletrônico: menezestalita@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5985-062X>.

3. Doutora em Letras Clássicas e Vernáculas pela FFLCH da Universidade de São Paulo (USP). Professora adjunta na Universidade Federal de Sergipe (DLEV/UFS). São Cristóvão, Sergipe, Brasil. Endereço eletrônico: icmazevedo2@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5293-0168>.

Introdução

Ao longo dos anos, as problemáticas que perpassam o processo de produção escrita no ensino superior vêm ganhando notoriedade entre teóricos e têm sido objeto de diversos estudos (cf. RINCK; BLOCH, ASSIS, 2015, entre outros). Diferentes pesquisas ressaltam que, no contexto universitário, de um lado, há professores queixando-se de alunos que não conseguem atingir as expectativas de produção de certos gêneros da área acadêmica; de outro, figuram estudantes que reclamam do desconhecimento sobre as especificidades dos gêneros acadêmicos e da carência de orientações satisfatórias para a realização das propostas nas disciplinas, o que acaba por interferir no desempenho desses universitários, podendo gerar retenção em determinadas disciplinas ou mesmo o abandono do curso. Em virtude disso, vários pesquisadores têm se debruçado sobre essas questões com o fito de encontrar explicações para tal situação (LEA, STREET, 1998; FISCHER, 2008; MARINHO, 2010; DELCAMBRE, LAHANIER-REUTER, 2010; OLIVEIRA, 2017).

Uma dessas explicações, discutida por Lea e Street (1998), atribui os problemas na escrita de graduandos a lacunas existentes entre as expectativas do corpo docente e as interpretações dos estudantes sobre o que está (realmente) envolvido na produção textual típica do ensino superior. Dessa maneira, os alunos encontram dificuldades para entender as concepções que os docentes têm quando solicitam determinada produção escrita, uma vez que a concepção de um professor de determinada disciplina acerca de um fichamento, por exemplo, pode ser diferente da concepção que o professor de outra disciplina possa ter sobre esse gênero.

Em vista de tal realidade, Marinho (2010) entende que as queixas feitas por discentes e docentes do ensino superior trazem um alerta sobre a importância e a necessidade de transformá-las em propostas de ensino e de pesquisa. A autora assegura que “professores e alunos são vítimas de dificuldades que podem ser amenizadas se houver um investimento na compreensão dos problemas em torno dessa temática e em ações propositivas” (MARINHO, 2010, p. 383). Nesse contexto, torna-se notória a importância do letramento acadêmico.

Delcambre e Lahanier-Reuter (2010), a partir de um estudo empírico com 242 estudantes, entre outros pontos, destacam que a escrita acadêmica não é monolítica e podem ser identificados três tipos bem distintos: a) as escritas acadêmicas que são produzidas ao longo de um curso para validar os estudos realizados ou produzidos em situação de exame; b) as escritas associadas à iniciação científica ou à formação para o trabalho; c) as escritas produzidas por pesquisadores; por isso os estudos precisam considerar o letramento acadêmico, para que possam abarcar tanto as preocupações de ordem educacional quanto as inquietações e dificuldades dos estudantes.

Como o objetivo deste trabalho é verificar as implicações de uma ação extensionista para leitura e escrita acadêmica de estudantes da Universidade Federal de Sergipe (UFS), restringiremos as análises ao primeiro tipo identificado por Delcambre e Lahanier-Reuter (2010). Dada à brevidade deste artigo, serão observados apenas dois âmbitos do trabalho com o letramento acadêmico: i) o alinhamento dos graduandos aos aspectos composicionais do gênero solicitado ao fim do curso e ii) os aspectos constitutivos dessa prática de letramento que foi desenvolvida por meio da ação extensionista.

O estudo, de caráter descritivo, possui uma abordagem quali-quantitativa e baseia-se na análise documental. O referencial teórico é embasado nas discussões de Lea e Street (1998), Fischer (2008), Rodrigues (2009), Marinho (2010), entre outros. O *corpus* de análise é constituído por quatorze textos elaborados por graduandos da UFS durante uma ação extensionista voltada à leitura e à escrita acadêmicas. Os textos foram analisados a partir das características composicionais do gênero solicitado na tarefa de escrita, a saber, um resumo informativo, tendo por base as regras gerais de apresentação sugeridas pela NBR 6028:2003 da ABNT.

O trabalho está dividido em quatro seções, além desta introdução e das considerações finais. A primeira seção discute brevemente o conceito de letramento, considerando as diferentes abordagens e as especificidades do letramento acadêmico. A seção seguinte examina aspectos da escrita acadêmica em associação aos gêneros textuais que circulam no ensino superior. Na sequência, é feita a descrição da ação de extensão realizada na UFS, bem como o detalhamento da metodologia de análise utilizada. Por fim, há a discussão dos resultados obtidos.

O letramento acadêmico: breves considerações

Em meio às diversas discussões empreendidas no Brasil e mundo afora em torno do conceito de letramento, sobretudo por aqueles que são adeptos à tradição conhecida como “Novos Estudos do Letramento” (STREET, 1984; BARTON, 1994; GEE, 1996), propõe-se tomar o conceito de letramento como um fenômeno social. Essa concepção parte do princípio de que “há diferentes usos sociais da linguagem e que os significados atribuídos à escrita e à leitura são dependentes dos contextos sociais” (FIAD, 2017, p. 90).

Tendo isso em vista, o letramento passou a ser definido como “um conjunto de práticas sociais; estas são observáveis em eventos que são mediados por textos escritos” (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 9, tradução nossa)⁴. Assim, é possível perceber que uma teoria social do letramento tem como base a inter-relação entre três componentes fundamentais, a saber: práticas, eventos e textos.

4. No original: “a set of social practices; these are observable in events which are mediated by written texts”.

As práticas de letramento são as formas culturais de utilização da linguagem escrita, às quais as pessoas recorrem no decorrer da vida. Tais práticas são norteadas por regras sociais que regulam o uso e a distribuição dos textos, ditando quem pode produzi-los e/ou ter acesso a eles (BARTON; HAMILTON, 2000). É válido frisar que tais práticas não são unidades observáveis, uma vez que envolvem atitudes, valores, sentimentos e relações sociais.

Por outro lado, os eventos de letramento são episódios observáveis, os quais derivam das práticas e são moldados por elas. Nas palavras de Fischer (2008, p. 178), “eventos são atividades em que o letramento tem uma função; são ocasiões em que o texto escrito faz parte da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos”. Com efeito, os textos assumem papel fundamental nesse cenário, sendo considerados como parte significativa dos eventos de letramento, de modo que o estudo do letramento também pode ser visto, em certa medida, como um estudo de textos e como eles são elaborados, utilizados e lidos.

Essa noção de eventos destaca a natureza situada do letramento, o qual sempre existe em um contexto social específico. Nesse sentido, considerando a existência de diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida (BARTON; HAMILTON, 2000), alguns estudiosos passaram a focalizar o universo acadêmico, tendo em vista que “os eventos de letramento que ocorrem nas salas de aula da universidade constituem matéria-prima importante para se compreender as práticas de letramento acadêmico” (MARINHO, 2010, p. 376).

O letramento acadêmico é, então, definido por Fischer (2008, p. 180) como “um processo de desenvolvimento contínuo de conhecimentos sobre como interagir com as diferentes formas de textos nesse meio”. Assim, conforme a autora, um graduando é academicamente letrado quando ele tem um repertório de estratégias eficazes para entender e fazer uso das diferentes linguagens típicas do domínio acadêmico.

Lea e Street (1998) analisaram três abordagens a partir das quais a escrita acadêmica pode ser compreendida e ensinada. Tais abordagens ficaram conhecidas como modelo das habilidades, modelo da socialização acadêmica e modelo dos letramentos acadêmicos.

O modelo das habilidades compreende o letramento como “um conjunto de habilidades atomizadas que os alunos têm que aprender e que são transferíveis para outros contextos” (LEA; STREET, 1998, p. 158, tradução nossa)⁵. O foco desse modelo está na tentativa de “corrigir” os problemas de aprendizagem – relacionados a questões de ordem gramatical e ortográfica – apresentados pelos estudantes, o que torna a escrita uma atividade técnica e instrumental. Assim, durante a correção da produção

5. No original: “a set of atomized skills which students have to learn and which are then transferable to other contexts”.

escrita, o graduando é visto a partir do seu “*déficit*”, ou seja, daquilo que ele não sabe e precisa aprender. Esse modelo, no entanto, é criticado por não levar em conta a trajetória anterior do graduando no uso da linguagem, atribuindo a ele “a responsabilidade de desenvolver competências cognitivas e metacognitivas de leitura e escrita para adaptar-se à universidade, de modo que qualquer insucesso com o uso da escrita, nesse domínio, passa a ser de inteira responsabilidade do aluno” (OLIVEIRA, 2017, p. 124).

Por sua vez, o modelo de socialização acadêmica parte da premissa de que o papel do docente é inserir o graduando na cultura acadêmica. O foco, então, está na orientação do estudante para que aprenda as formas de pensar, falar, interpretar e usar o tipo de escrita valorizada na universidade. Todavia, esse modelo também é criticado por Lea e Street (1998) por presumir que a universidade apresenta uma cultura homogênea, na qual as regras e as práticas precisam ser assimiladas para que o estudante tenha acesso a toda instituição.

O modelo dos letramentos acadêmicos compreende os letramentos como práticas sociais e, nesse caso, constitutivos dos diferentes setores que compõem a universidade, variando conforme o contexto e o gênero em que figuram.

De acordo com Oliveira (2017), esse modelo tem como foco os significados que os sujeitos atribuem à escrita, por isso, compreende tanto a produção escrita quanto a aprendizagem dos graduandos como aspectos do nível epistemológico (ao envolver as relações de poder entre instituição, docentes e estudantes) e identitário (pelo fato de investigar as identidades sociais e a história de letramento dos sujeitos).

Convém salientar que as abordagens não são mutuamente excludentes. Pelo contrário, Lea e Street (1998) defendem a interdependência entre as três, uma vez que

[...] o aluno precisa conhecer as convenções que regulam as práticas de letramento da universidade; deve desenvolver habilidades de leitura e de escrita específicas da comunidade acadêmica para, então, engajar-se nos modos de escrita valorizados pelas disciplinas, áreas temáticas e diferentes situações comunicativas, sem, contudo, desconsiderar sua história prévia de letramento e seus valores identitários (OLIVEIRA, 2017, p. 127-128).

Em suma, como bem pontuado por Fischer (2008), o letramento acadêmico constitui um processo gradativo e contínuo, que se desenvolve ao longo de todo o curso. Assumi-lo como prática social estabelecida em um contexto específico ajuda a ver a produção escrita do graduando como um componente de uma situação social, que inclui valores, regras, significados e atitudes, bem como modelos de comportamento próprios do produtor e receptor de textos.

Aspectos da escrita acadêmica

Atender às exigências que a academia impõe em termos de escrita nem sempre é tarefa fácil, principalmente para estudantes recém-chegados do ensino médio à universidade, uma vez que o domínio de escrita em um contexto social não é garantia de sucesso em outro. Acerca desse processo de transição entre a educação básica e o ensino superior, no que tange à escrita, Silva (2012) argumenta que tal processo é marcado por continuidade e ruptura.

A continuidade desse processo se mostra como própria da relação entre professores e estudantes, no sentido de os primeiros costumarem ser os principais interlocutores da produção escrita dos estudantes. Ademais, a interação entre eles, estabelecida pela escrita, continua a ter caráter didático, pedagógico e/ou avaliativo, o que também é típico da educação básica e se mantém no ensino superior. No entanto, o graduando passa por um processo de ruptura ao avançar nos estudos, visto que “os modos de representação do saber terão de estar em conformidade com as convenções do discurso acadêmico/disciplinar: citação de fontes, gerenciamento de vozes no texto, uso de diferentes metodologias, sanções contra o plágio etc.” (SILVA, 2012, p. 106), e essas são apenas algumas das características da escrita acadêmica que o graduando é instigado a aprender.

Como em outras esferas sociais, a produção escrita estabelecida no ambiente acadêmico tem por base os gêneros textuais, definidos como “formas verbais de ação social, relativamente estáveis, realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos” (MARCUSCHI, 2005, p. 25). Vale ressaltar que, no caso do ambiente universitário, os gêneros ordenam atividades comunicativas não apenas de caráter institucional (no que tange ao contexto administrativo), como também instrutivo – quando são utilizados como recurso didático-pedagógico em práticas de leitura e escrita no processo de ensino e aprendizagem.

Entre os gêneros acadêmicos mais citados na literatura, pode-se destacar o resumo, a resenha, o fichamento, o artigo científico, o seminário, o projeto de pesquisa e o relatório. Nesse ponto, é válido lembrar que, embora haja uma padronização para cada um desses gêneros, eles são altamente maleáveis – como foi destacado por Marcuschi (2005). Isso significa que o estudante é ensinado a dominar não apenas a escrita de um gênero em si, mas as suas diferentes versões de acordo com propósitos comunicativos e com o contexto.

O resumo acadêmico, por exemplo, consiste numa síntese do texto original com destaque das ideias centrais. A Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), por meio da NBR 6028:2003, versa sobre as regras gerais de apresentação de resumos. Entre tais regras, destacam-se as seguintes:

- a) o resumo deve ressaltar o objetivo, o método, os resultados e as conclusões do documento;
- b) o resumo deve ser precedido da referência do documento, com exceção do resumo inserido no próprio documento;
- c) o resumo deve ser composto de uma sequência de frases concisas, afirmativas e não de enumeração de tópicos. Recomenda-se o uso de parágrafo único;
- d) o verbo na voz ativa e na terceira pessoa do singular deve ser privilegiado.

Tais regras podem ser vistas como aquelas que fornecem as orientações para a produção de uma escrita “padrão” do resumo, mas existem diferentes tipos de resumo, com aspectos variáveis e objetivos diversos. O resumo indicativo ou descritivo “é uma pequena apresentação condensada do texto, com suas principais ideias” (RODRIGUES, 2009, p. 24). A NBR 6028:2003 acrescenta que esse tipo de resumo não apresenta detalhamento, como dados qualitativos ou quantitativos e, de modo geral, não dispensa a consulta ao texto original. Por isso, conforme Rodrigues (2009), trata-se de um tipo de resumo pouco utilizado nas universidades, mas bastante utilizado por editoras. O resumo indicativo utiliza frases curtas e linguagem impessoal, sendo elaborado em parágrafo único e precedido pela referência bibliográfica.

O resumo informativo ou analítico é mais amplo se comparado ao indicativo. Nele, expõe-se “finalidade, problema, metodologia, argumentos, demonstrações, resultados e conclusões” (RODRIGUES, 2009, p. 24), de sorte que o leitor pode dispensar a consulta ao texto original. A linguagem empregada nesse tipo de resumo requer impessoalidade e disposição em parágrafo único. Sua estrutura é composta por: referência bibliográfica, conteúdo do resumo e palavras-chave. Essas, de acordo com a NBR 6028:2003, são partes que compõem e organizam esse tipo de resumo.

O resumo crítico⁶, por sua vez, é composto pelas mesmas informações do resumo informativo, com a diferença de que é permitido ao autor do resumo acrescentar opiniões e comentários acerca da obra resumida (RODRIGUES, 2009). Tendo isso em vista, torna-se fundamental a interpretação e a análise crítica do texto. Sua composição é semelhante à do resumo indicativo, sendo formado por referência bibliográfica e conteúdo do resumo.

Diante dessa variação nos tipos de resumo – o que ocorre também com outros gêneros da área acadêmica, pode-se perceber a relevância do letramento acadêmico, visto que é por meio desse processo que os graduandos podem entender essas especificidades e, então, formar-se também em relação à produção científica, já que

6. Rodrigues (2009) faz uma diferenciação entre resumo crítico e resenha. Embora a resenha tenha as mesmas informações do resumo crítico, ela se diferencia pelos seguintes aspectos: i) a biografia do autor da obra resenhada é adicionada na introdução do texto; ii) na elaboração dos comentários, é permitido utilizar-se da opinião de outras autoridades científicas; iii) a resenha não deve ser elaborada em parágrafo único, isto é, o texto é constituído por diversos parágrafos.

em boa medida, os gêneros por nós produzidos dão, pelo menos em uma primeira instância, legitimidade ao nosso discurso. Nesse particular, certos gêneros tais como os **ensaios**, as **teses**, os **artigos científicos**, os **resumos**, as **conferências** etc. assumem um grande prestígio, a ponto de legitimarem e até imporem determinada forma de fazer ciência e decidir o que é científico. E com isso chega-se inclusive à ideia de que não são ciência os discursos produzidos fora de certo cânon de gêneros da área acadêmica (MARCUSCHI, 2008, p. 162, grifos do autor).

Esses eventos de letramento não precisam se limitar ao contexto da sala de aula. Espaços de formação organizados em tutorias ou em ações extensionistas têm se mostrado relevantes no contexto do ensino superior, visto que podem reforçar o aprendizado adquirido pelo graduando no curso das disciplinas e, assim, responder favoravelmente a demandas específicas de escrita acadêmica – ainda mais quando se trata de estudantes cursando os períodos iniciais da graduação.

Descrição da ação

Segundo Gil (2002), uma pesquisa documental é feita com materiais já elaborados que não foram postos em análise. No caso desta análise, o material foi extraído, em sua forma original, de um curso de extensão, realizado entre os dias quinze de agosto e cinco de setembro de 2019, voltado à leitura e escrita acadêmicas nas dependências da UFS. Tomando por base estudos anteriores (FISCHER, 2008; MARINHO, 2010; SILVA, 2012), bem como a percepção de docentes da própria instituição, esse curso foi proposto a fim de colaborar com a superação das dificuldades explicitadas por jovens ingressantes ao tentarem se adaptar ao meio acadêmico.

Assim, a ação de extensão era aberta para estudantes de graduação de qualquer curso pertencente à UFS, já que os elementos do resumo trabalhados ao longo do curso colaboram para qualquer área de graduação. Ao final do curso, foi acordado entre os ministrantes e os discentes que o material adquirido seria utilizado para fins de pesquisa, de forma que garantisse a confidencialidade de dados que indicassem a identidade dos participantes e, caso houvesse alguma objeção, o discente não autorizaria o uso de seu texto na análise, do mesmo modo que aqueles interessados em saber o prosseguimento da pesquisa receberiam informações em endereços eletrônicos que foram disponibilizados por eles.

O objetivo principal do curso era introduzir os novos universitários ao ambiente acadêmico, possibilitando a inclusão deles nessa nova realidade e o atendimento às demandas de leitura e de escrita nesse meio, configurando-se, portanto, como um evento de letramento acadêmico (FISCHER, 2008). O foco dessa atividade se direcionou ao uso de variadas estratégias de leitura e de escrita, e, ao final, foi proposta a produção

de um resumo informativo, com o intuito de observar se as estratégias foram apreendidas pelos discentes.

Apesar de haver grande quantidade de inscritos, contabilizada em 39 indivíduos, apenas 14 participantes foram ao primeiro encontro e persistiram até o fim do curso. Desse número, nove discentes eram graduandos em Letras, seguidos de estudantes de Ciências da Computação, História, Ciências da Religião, Fonoaudiologia e um participante que não completou as informações de identificação. Além disso, a maioria desses jovens também se encontrava nos anos iniciais da vida acadêmica e, ao se inscreverem no curso de extensão, segundo eles, estavam convencidos de que não sabiam ler ou escrever corretamente, confirmando a hipótese inicial de que eles tinham dificuldades em se adaptar ao contexto acadêmico.

O curso, que foi dividido em sete encontros, esteve estruturado a partir de discussões em torno de textos, com a prevalência de textos de caráter jornalístico, com uma linguagem técnica que se aproxima da linguagem acadêmica, porém tratando de temas que faziam parte do cotidiano. A escolha por materiais desse tipo se pautou na necessidade de desenvolver o curso com um conhecimento que os discentes já possuíam, tendo em vista que os gêneros jornalísticos fazem parte do dia a dia das pessoas. Além disso, haveria facilidade de adaptação dos textos, visto que é possível retirar trechos deles, caso fosse necessário para atender à duração de cada encontro, sem comprometimento da compreensão dos assuntos tratados em cada um. A intenção era mostrar aos jovens que a escrita acadêmica poderia ser acessível a eles, mesmo no início da graduação. O quadro abaixo registra o programa do curso.

Quadro 1, Cronograma do curso de leitura e escrita acadêmica

Aula	Data	Horário
Apresentação do projeto e sondagem de proficiência de leitura (aplicação do teste Cloze).	15/08	10h-11h30
Utilização do texto “Meu pé de Laranja lima” e trabalho com tipos de discurso.	20/08	10h-11h30
Uso do texto “Luta pelos direitos civis” e apresentação de estratégias de leitura.	22/08	10h-11h30
Uso do texto “Saúde global e imigração” e trabalho com construções que interferem na compreensão em leitura, na escrita e na topicalização de parágrafos.	27/08	10h-11h30
Utilização do texto “A miséria, pela mão da miserável” e trabalho com a sumarização de ideias.	29/08	10h-11h30
Utilização do texto “A sobrevivência das línguas indígenas” e aplicação de todas as estratégias apreendidas, com debate em classe.	03/09	10h-11h30
Reaplicação do teste diagnóstico, com a produção de um resumo e encerramento da oficina.	05/09	10h-11h30

Fonte: Elaboração própria.

Entendendo a relação existente entre leitura e escrita, assumindo que elas são atividades complementares e considerando que o objetivo final do curso era a produção de um resumo informativo, o primeiro dia da ação de extensão ficou dedicado à aplicação de um teste de proficiência leitora, denominado Teste Cloze⁷, com o objetivo de constatar o tipo de leitor presente no grupo de graduandos inscritos no curso. Apesar de os próprios participantes assumirem, no início do curso, que não sabiam ler corretamente, os resultados do teste deram indícios de que esses estudantes são leitores independentes, isto é, o leitor que “tem autonomia de compreensão em leitura” (ABREU *et al.*, 2017, p. 1776). Assim, se o teste aponta para uma realidade, a visão que os graduandos têm sobre si mesmos – no que tange ao desempenho em leitura – não passa de mais uma daquelas crenças que “têm levado nossos alunos a uma relação ‘tímida’, ‘deficiente’, ‘inadequada’ e tensa com as práticas acadêmicas letradas” (MARINHO, 2010, p. 363).

A partir daí, a cada encontro foi discutido um texto, com enfoque em apresentar e trabalhar as estratégias de leitura e de escrita, progressivamente focando em aspectos que colaboravam para a melhor elaboração de um resumo informativo ao final do curso. Desse modo, no encontro posterior à aplicação do Teste Cloze, por meio do primeiro texto, de caráter literário, foram trabalhados os tipos de discurso. O intuito era mostrar as características de paráfrases, os sinais indicativos da fala de outro indivíduo e diferentes formas de construir uma sentença e modos de dizer uma mesma informação. Assim, os participantes teriam seu contato inicial com a linguagem acadêmica, visto que esses recursos foram associados ao contexto acadêmico, nos momentos de realização de citações diretas ou indiretas.

A partir do segundo encontro, posterior ao teste de proficiência leitora, o enfoque se volta para estratégias de leitura que estão diretamente relacionadas com a boa compreensão das informações contidas no texto, com a finalidade de registrá-las de modo a facilitar o processo de escrita, posteriormente. Assim, a partir do segundo texto, foram abordadas as estratégias de *predicting content*, *skimming* e *scanning* (SOUZA *et al.*, 2005). Essas estratégias garantem uma leitura com finalidades predefinidas, consequentemente, o processo de escrita se torna mais objetivo.

Após esse encontro, o foco de trabalho se voltou para a discussão acerca de tipos de construções que melhor colaboram para a compreensão de um texto. Desse modo, a partir da identificação de construções que dificultavam a leitura dos participantes, exercitamos a reconstrução delas, de modo que a informação do texto fosse passada de

7. Técnica utilizada no Brasil nos últimos quarenta anos para o diagnóstico de desempenho em leitura (ABREU *et al.*, 2017), com predominância de pesquisas no contexto educacional e com universitários (SUEHIRO, 2013). Trata-se de um teste que se compõe por um texto em que, a cada cinco vocábulos, palavras são substituídas por uma linha similar ao tamanho do termo omitido.

uma maneira mais simples e direta. Nesse encontro, foram analisadas construções com longos períodos, orações intercaladas, em que o sujeito se encontrava distante do verbo, orações de ordem invertida ou de voz passiva, dentre outras. Assim, além da percepção de que determinados tipos de construções afetam o grau de compreensão leitora, os participantes também tiveram conhecimento acerca de como fazê-las ou reestruturá-las a depender do propósito comunicativo e das estratégias de persuasão ao leitor.

No encontro seguinte, houve um direcionamento para a abordagem de uma das principais características de um resumo, a sumarização. Para isso, foi feito um exercício com a leitura de um texto e a retirada das principais informações a cada parágrafo, com o formato de tópicos. A partir da topicalização dessas informações, o discente conseguiria realizar o escopo de resumir informações variadas e, conseqüentemente, desenvolver de modo adequado o texto que estava previsto para o encontro final do curso. Também com o objetivo de preparar os discentes para a produção final, houve um encontro para revisar e relembrar as estratégias apreendidas anteriormente. Esse momento seguiu os procedimentos já utilizados, isto é, com base na leitura e na discussão do texto foram retomados os aspectos conhecidos pelos participantes do curso.

Assim, o último dia do curso se deu com a reaplicação de um teste diagnóstico, a partir de um questionário de compreensão do texto *Linguistas nas escolas*, produzido pelo linguista Sírio Possenti, seguida pela produção de um resumo informativo. Após a leitura do texto, foram dadas orientações acerca do questionário e dos critérios de produção do resumo, tendo como base as características referentes ao gênero – pautadas na NBR 6028:2003 da ABNT –, que tinham sido tematizadas nos dias anteriores do curso. O ritmo das atividades possibilitou aos discentes cumprir o tempo determinado para a produção textual, estabelecido em sessenta minutos.

Na seqüência, os textos coletados foram digitalizados e guardados em arquivo pessoal. A análise dessas produções se deu mediante os critérios de estruturação composicional sugeridos pela NBR 6028:2003 da ABNT, os quais também embasaram as explicações dadas durante a oficina aos participantes – no que diz respeito à formatação do resumo informativo. É válido mencionar que, para estudantes que estão iniciando a graduação, a formatação de um gênero acadêmico pode apresentar apenas uma possibilidade, vista como padrão. Tendo em vista que alguns aspectos da criação de um resumo são mutáveis, essas questões também foram expostas no curso, como a possibilidade de um resumo apresentar uma extensão mais longa ou conter em sua escrita um verbo em primeira pessoa, por exemplo. Porém, para fins analíticos, foram estabelecidos critérios de produção evidentes, como pode ser visto a seguir.

- a) Ser composto por frases concisas;
- b) Ser formatado em parágrafo único;

- c) Não possuir enumeração em tópicos;
- d) Usar verbo na terceira pessoa;
- e) Ser precedido pela referência bibliográfica;
- f) Expor finalidades, metodologia, resultados e conclusões do documento;
- g) Apresentar palavras-chave.

No que tange às abordagens de letramento acadêmico, propostos por Lea e Street (1998), o curso descrito adotou mais de uma para o ensino do gênero resumo informativo. Nesse sentido, o curso se aproximou do modelo das habilidades à medida que trabalhou com conceitos linguísticos associados à leitura e à escrita, que os estudantes precisam aprender para alcançar um bom desempenho em variados contextos acadêmicos e sociais. Ademais, a ação também parte do “problema” do discente: todos os participantes se consideravam maus escritores/leitores, então, a princípio, desejavam reparar o que poderia ser visto como uma falha. Apesar disso, o curso se distanciou um pouco desse modelo pelo fato de que não houve restrição do trabalho a questões ortográficas ou de ordem gramatical. Na verdade, o objetivo principal do curso é incluir o discente no contexto acadêmico.

O curso também se aproximou do modelo da socialização acadêmica a partir do momento em que buscou inserir o graduando na cultura acadêmica, ou seja, dar orientações aos participantes acerca das formas de interpretar e usar o tipo de escrita valorizada na universidade. Outro fator que favoreceu a ampliação do letramento acadêmico foi a aplicação dos testes de nível de leitura e de escrita, pois os participantes puderam, desde o início da ação, com a aplicação do Teste Cloze, conhecer a própria condição inicial. Durante os encontros – com as perguntas de checagem a cada texto lido – e no fim do curso, com o questionário de compreensão, todos puderam acompanhar o próprio desempenho.

Em contrapartida, ao apresentar estratégias de leitura e de escrita com objetivos predefinidos e bastante específicos, houve certo distanciamento do curso em relação ao modelo da socialização acadêmica, visto que a ação não presumiu a presença de uma cultura homogênea na universidade, mas valorizou aspectos relacionados à leitura e à escrita que são dependentes do contexto de produção e de uso – a exemplo do domínio dos diferentes tipos de resumo. Por outro lado, ao privilegiar os objetivos, os estudantes vivenciaram exigências que são típicas das propostas em diferentes disciplinas universitárias, o que favoreceu o fortalecimento do sentimento de confiança em si mesmo.

Isso colaborou para a aproximação do curso ao modelo dos letramentos acadêmicos, tendo em vista que, ao apresentar as estratégias de leitura e de escrita, os docentes do curso também estariam desenvolvendo as capacidades adquiridas pelos participantes em processos de letramento anteriores. Além disso, com a proposta de produção de um resumo informativo, os participantes puderam repassar uma prática

social atrelada ao meio acadêmico, seguindo as orientações exigidas para esse tipo de produção. Nesse momento, também foram discutidos fatores que apresentam normas variáveis, isto é, que podem ser alteradas a depender do que é solicitado em revistas de caráter acadêmico, em anais de evento, etc., pois, eventualmente, pode haver a possibilidade de escrita em primeira pessoa e de inclusão ou não da referência bibliográfica na produção do resumo. Dessa forma, ainda que o curso tenha adaptado o modelo de gênero, no âmbito do letramento acadêmico, há indícios de que outros aspectos relativos a esse modelo puderam ser desenvolvidos.

Resultados

A partir das análises realizadas nos resumos produzidos pelos participantes do curso de extensão, foram identificados alguns resultados, conforme os critérios preestabelecidos. O gráfico abaixo sintetiza as informações observadas.

Gráfico 1, Resultado das análises



Fonte: Elaboração própria.

Como se pode perceber acima, o gráfico está organizado em dois eixos: o do número de produções e o dos critérios. O primeiro aspecto analisado nas produções dos participantes foi a extensão das frases, ou seja, se o resumo era composto por frases concisas – como sugerido pela NBR 6028:2003. Dos textos analisados, nove seguiram esse critério, enquanto cinco apresentavam períodos mais longos, bem característicos de textos dissertativos.

No que diz respeito à formatação do texto em parágrafo único, critério normativo indicado pela ABNT para o resumo informativo, o desempenho dos estudantes foi variável. Seis alunos seguiram a norma e estruturaram o texto em parágrafo único. É válido ressaltar que, uma vez que os graduandos elaboraram os textos de modo manuscrito, nem todos “justificaram” as margens do texto (tipo de recurso mais facilmente aplicado na versão digital), deixando-o recuado à esquerda; contudo isso não impediu o cumprimento desse critério. Por outro lado, seis participantes optaram pela paragrafação, dividindo o texto (geralmente) em três parágrafos. Outros dois graduandos segmentaram o conteúdo do texto em tópicos, inclusive com o uso de marcadores alinhados à margem esquerda da folha. Este resultado demonstra também o quantitativo de participantes que descumpriram o terceiro critério analisado nas produções, a saber: não possuir enumeração em tópicos. Dessa forma, dos quatorze estudantes, doze cumpriram com esse terceiro quesito.

Com relação ao tempo verbal predominante na elaboração de um resumo informativo, é preferível a utilização do verbo na terceira pessoa, segundo a norma da ABNT. Ademais, conforme Rodrigues (2009), o uso de uma linguagem impessoal também é esperado em textos da área científica, ainda que esse critério não seja considerado em algumas áreas das Ciências Humanas, por adquirir caráter de uma visão positivista da produção científica, em que haveria imparcialidade ou neutralidade. Nesse sentido, notou-se que treze textos atenderam plenamente a esse critério, demonstrando que o grupo compreendeu a relevância do atendimento a esse critério. Tal resultado pode sugerir que, embora os universitários ainda tenham dificuldades com os traços estruturais do resumo informativo, a linguagem utilizada em seus textos, de modo geral, considerando as condições explicitadas para a análise desse elemento, conseguiu atingir o que era esperado para a produção dos participantes em um curso de extensão acadêmica.

Outro critério de estruturação do resumo informativo é a apresentação da referência bibliográfica acima do conteúdo do resumo. Pela análise realizada nos textos, tal critério ainda não parece tão bem dominado pelos alunos, visto que doze textos não apresentaram a referência. Ademais, nos dois textos em que a referência foi adicionada, a formatação não estava padronizada segundo a ABNT – seguindo a ordem: autor, título, subtítulo (se houver), edição (se houver), local, editora e data de publicação – mas foi inserida no corpo do texto, em outra ordem ou foi incluída de maneira incompleta na parte superior da página.

Quanto ao critério de exposição das finalidades, da metodologia, dos resultados e das conclusões do documento, os resultados da análise dos textos também apresentaram variação. Seis textos atendem plenamente a esse critério, de sorte que, como já indicado por Rodrigues (2009) e pela NBR 6028:2003, o leitor não precisa voltar ao texto original para o entendimento do assunto porque o resumo condensa todas as

principais ideias. Convém frisar que, nesses textos, os graduandos fizeram menção ao autor do texto resumido, por meio de processos referenciais do tipo “Sirio Possenti”, “Possenti”, “o autor”, entre outros. Eles também interpretaram os atos realizados pelo autor, demonstrando isso por meio do uso de verbos declarativos tais como “argumenta”, “afirma”, “defende”, “mostra” etc.

Por outro lado, quatro textos se apresentaram como produções “independentes”, isto é, sem menção ao autor da obra resumida ou qualquer indicação de que as ideias explicitadas eram advindas de outro texto, pertencente a outro autor. Também houve três textos que atenderam aos aspectos solicitados nesse critério de maneira incompleta, porém fizeram referência ao autor, e um texto fez menção ao autor de maneira pontual, incluindo apenas a expressão “segundo o autor” em um trecho da produção.

Por fim, no que tange à inserção das palavras-chave ao final do conteúdo do resumo, nenhum texto atendeu a tal critério. Tal resultado reafirma certa insegurança, falta de familiaridade ou dificuldade dos alunos em atender à estruturação padrão do resumo informativo. Isso reforça a necessidade de as práticas de letramento acadêmico não ficarem restritas ao âmbito da sala de aula, pois a participação em atividades de difusão do conhecimento acadêmico, como congressos internos à universidade, alinhados à iniciação científica, por exemplo, ou externos, com apresentações orais ou submissão de artigos escritos, torna o uso desse tipo de indexador obrigatório em eventos desse tipo.

Cabe salientar que, nas análises efetuadas, não foi possível estabelecer a padronização da adesão aos critérios pelos participantes, isto é, foram encontradas produções que seguiram alguns dos critérios, mas excluía outros que, seguindo a lógica da produção textual, deveriam ser atendidos. Assim, foram encontrados textos que seguiam o critério do parágrafo único, mas não havia a progressão da finalidade, metodologia, discussão e resultados dados pelo autor do texto resumido. Da mesma forma, havia produções que respeitavam o critério de frase concisa, mas se encontravam em tópicos. Enfim, a variedade nas produções reforçou a percepção de que a concordância em relação a todos os critérios permanece sendo um desafio para os estudantes.

O que ficou notório, portanto, foi uma maior adesão, por parte dos graduandos, aos aspectos textuais e discursivos – relacionados ao conteúdo do resumo em si – e grande dificuldade em atender a critérios vistos como composicionais, tais como a inserção da referência acima do conteúdo do resumo e das palavras-chave ao final da produção. Tais resultados podem ser, inclusive, reflexo da própria formatação do curso, uma vez que a maior parte dos encontros foi destinada à discussão das estratégias de leitura e escrita acadêmica, de sorte que os aspectos formais de organização do resumo foram abordados apenas no último encontro.

Considerações finais

A partir da discussão feita acerca do letramento acadêmico, por diferentes autores, este trabalho teve o objetivo de avaliar uma ação de letramento realizada na Universidade Federal de Sergipe em ação extensionista. Para isso, foram analisadas produções de resumo informativo elaboradas pelos participantes ao final do curso, com o intuito de observar as dificuldades declaradas pelos participantes e os efeitos obtidos a partir dos encontros realizados. A metodologia aplicada se baseou em uma análise documental das produções, com critérios preestabelecidos de acordo com a norma NBR 6028:2003 da ABNT.

Tendo em vista o direcionamento da discussão efetuada com base nos pressupostos de Lea e Street (1998), Fischer (2008), Marinho (2010) e outros autores, pode-se dizer que cada encontro realizado durante o curso constituiu um evento de letramento em si, no qual o texto escrito fazia parte da natureza das interações entre ministrantes e participantes. E em relação às abordagens de letramento adotadas durante a ação, foi perceptível algumas aproximações e distanciamentos aos três modelos propostos por Lea e Street (1998), a saber: modelo das habilidades, modelo da socialização acadêmica e modelo dos letramentos acadêmicos.

Os resultados obtidos com a análise das produções textuais dos participantes dão indícios de que os critérios que mais se distanciam do que é abordado no ensino na educação básica são os que os participantes possuem mais dificuldades em obedecer, tendo em vista a inexistência, no *corpus*, de textos que tenham seguido o critério da inserção das palavras-chave ao final do conteúdo do resumo e a quantidade mínima de textos que incluam a referência completa anteriormente à produção. Nesse mesmo sentido, observou-se que os critérios de construções de sentenças concisas, da não enumeração da progressão textual em tópicos e da utilização de verbos na 3ª pessoa foram os critérios com maior adesão.

O fato de os graduandos não dominarem totalmente todas as regras gerais de apresentação de um resumo informativo, mesmo ao final de um curso voltado para tal produção, só reforça a natureza contínua e gradativa do letramento acadêmico, muito bem definido por Fischer (2008) como um processo. Assim, a continuidade na leitura e na escrita do resumo informativo em outras ocasiões pode contribuir para o pleno domínio das características composicionais desse gênero.

Tendo isso em vista, ratifica-se a importância e a validade dos eventos de letramento acadêmico no espaço universitário, preferencialmente a partir da associação entre as atividades desenvolvidas em sala de aula ou em ações didáticas e/ou extensionistas, como a aqui exposta, e a participação em eventos de divulgação científica. Isso porque tais atividades, realizadas com vistas ao aperfeiçoamento dos

graduandos, promovem o pleno domínio de um repertório de estratégias eficazes para a produção textual acadêmico-científica e o uso das diferentes linguagens típicas do ambiente universitário.

Referências

- ABREU, Kátia Nazareth Moura de. *et al.* O teste Cloze como instrumento de medida da proficiência em leitura: fatores linguísticos e não linguísticos. *Revista de Estudos da Linguagem*. Belo Horizonte, v.25, n.3, p. 1767-1799, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/11366>. Acesso em: 19 jul. 2021.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 6028: Informação e documentação — Resumo — Apresentação*. Rio de Janeiro, 2003.
- BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell, 1994.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy practices. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIČ, Roz. (ed.). *Situated literacies: reading and writing in context*. London: Routledge, 2000. p. 7-15. Disponível em: https://books.google.com.br/books/about/Situated_Literacies.html?id=-DuNLtLw-9c-C&redir_esc=y. Acesso em: 19 set. 2018.
- DELCAMBRE, Isabelle; LAHANIER-REUTER, Dominique. *Les littéracies universitaires. Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit, Diptyque*, v. 18, p. 11-42, 2010.
- FIAD, Raquel Salek. Pesquisa e ensino de escrita: letramento acadêmico e etnografia. *Revista do GEL*, São Paulo, v. 14, n.3, p. 86-99, dez. 2017. Disponível em: <https://revistadogel.org.br/rg/article/view-File/1867/1316>. Acesso em: 12 set. 2018.
- FISCHER, Adriana. Letramento Acadêmico: uma perspectiva portuguesa. *Revista Acta Scientiarum. Language and Culture*, Maringá, v. 30, n. 2, p. 177-187, jul./dez., 2008. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/2334/0>. Acesso em: 08 set. 2018.
- GEE, J. P. *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourse*. London: Falmer Press, 1996.
- GIL, Antonio Carlos. Como classificar as pesquisas? In: GIL, Antonio Carlos. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002. p. 41-57.
- LEA, Mary R; STREET, Brian V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, UK, v. 23, n. 2, p. 157-172, jun. 1998. Disponível em: <https://www.kent.ac.uk/teaching/documents/qualifications/studwritinginhe.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2018.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Ana Rachel. (org.). *Gêneros textuais & ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.p. 19-36.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v.10, n.2, p. 363-386, jul. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982010000200005&script=sci_abstract. Acesso em: 13 set. 2018.
- OLIVEIRA, Eliane Feitoza. Letramentos acadêmicos: abordagens sobre a escrita no ensino superior e a prática do gênero resenha crítica. *Revista Trama*, Paraná, v.13, n.28, p. 119-142, 2017. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/15021>. Acesso em: 13 set. 2018.
- RINCK, Fanny; BOCH, Françoise; ASSIS, Juliana (org.). *Letramento e formação universitária*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

RODRIGUES, Auro de Jesus. *Metodologia científica*. Aracaju: UNIT, 2009.

SILVA, Marcelo Clemente. Gêneros da escrita acadêmica: questões sobre ensino e aprendizagem. In: REINALDO, Maria Augusta; MARCUSCHI, Beth; DIONISIO, Ângela. *Gêneros textuais: práticas de pesquisa e práticas de ensino*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012.p. 97-115.

SOUZA, Adriana Grade Fiore *et al.* *Leitura em Língua Inglesa: uma abordagem instrumental*. 2. ed. São Paulo: Disal, 2010.

STREET, B. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

SUEHIRO, Adriana Cristina Boulhoça. Produção Científica sobre o Teste de Cloze. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 17, n. 2, p. 223-232, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3swbRIq>. Acesso em: 03 jun. 2019.

LETRAMENTOS IDEOLÓGICOS E ACADÊMICOS JUSTAPOSTOS¹

IDEOLOGICAL AND ACADEMIC LITERACIES JUXTAPOSED

Ana Beatriz Ruiz de MELO²Vera Lúcia Lopes CRISTOVÃO³

RESUMO: O objetivo deste trabalho é investigar movimentos retóricos e vozes que forjam os letramentos acadêmicos em atividades de escrita e leitura de estudantes ingressantes de Letras- Inglês, da Universidade Estadual de Londrina e da Universidade Estadual do Paraná. Para tanto, ofertamos uma oficina de leitura de textos científicos na qual os/as participantes tinham de produzir fichamentos e diários de leitura. Além dessas produções escritas, aplicamos um questionário de perfil sociocultural e necessidades de aprendizagem, para o reconhecimento de suas características, e um inventário de situações-problema (ambos via *google forms*), para a identificação das percepções dos/as participantes sobre contextos de ensino. Para a análise das ações didáticas desenvolvidas, usamos a codificação provisória com base nos elementos constitutivos dos dois gêneros e vozes mobilizadas pelos/pelas estudantes nas produções escritas. Em relação aos questionários e inventários, realizamos a tabulação e interpretação dos dados à luz de teorias mobilizadas na fundamentação teórica, especialmente, letramentos ideológicos e letramentos acadêmicos. Como resultados, entendemos que os letramentos ideológicos têm muito mais espaço no meio acadêmico por meio dos diários de leitura do que nos fichamentos. Esses são mais parciais e seguem o pensamento do autor/da autora do texto, não importando a visão de mundo do leitor/da leitora, que, nos diários de leitura, tem mais espaço para tecer relações com vozes sociais diversas.

PALAVRAS-CHAVE: Letramentos acadêmicos. Prática social. Gêneros acadêmicos. Diário de leitura.

ABSTRACT: The objective of this project is to investigate the rhetorical moves and voices that forge academic literacies in activities of writing and reading of incoming English Language students from the State University of Londrina and the State University of Paraná. Therefore, we offered a scientific article reading workshop in which they had to produce annotations and reading diaries. Besides these written productions, we applied a questionnaire of socio-cultural profiles and learning necessities to recognize their characteristics, and an inventory of problem situations (both on google forms) to identify the participant's perceptions about teaching situations. To analyze the didactic action developed, we used the provisional coding based on the constitutive elements from the two genres and the voices mobilized by the students on written productions. Regarding the questionnaires and inventories, we made the tabulations and interpretations using our theoretical foundation, especially ideological

1. A referida pesquisa está relacionada ao projeto "Ações de didatização de gêneros em prol de letramentos acadêmicos", financiado por meio da Chamada CNPq Nº 09/2018, Processo: 310413/2018-4, com bolsa de produtividade em pesquisa para sua coordenadora, Vera Lúcia Lopes Cristovão.

2. Graduanda em Letras-Inglês pela Universidade Estadual de Londrina. Londrina, Paraná, Brasil. E-mail: ana.beatriz.ruiz@uel.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0368-0027>. Bolsista CNPq – PROIC.

3. Professora Doutora associada da Universidade Estadual de Londrina. Londrina, Paraná, Brasil. E-mail: cristova@uel.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7875-6930>. Bolsista CNPq PQ2.

literacies and academic literacies. As result, we understood that ideological literacies have much more space in the academia through the reading diaries than the annotations. The annotations are more partial, and follow the thought of the text's author, disregarding the world view of the reader. On the reading diaries, on the other hand, the reader has space to relate to several different social voices.

KEYWORDS: Academic literacies. Social practice. Academic genres. Reading diaries.

Introdução

O objetivo geral deste trabalho é investigar movimentos retóricos e vozes que forjam os letramentos acadêmicos em atividades de escrita e leitura de estudantes ingressantes de Letras-Inglês, da Universidade Estadual de Londrina (UEL); e da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/Campo Mourão).

Pesquisas e entrevistas realizadas por Cristovão e Vieira (2016) informam que, no Brasil, estudantes manifestam necessidade ou interesse por melhorarem sua escrita ou leitura acadêmicas. Isso parece reforçar que os letramentos são exíguos para a participação social desses/dessas estudantes em práticas letradas de tal esfera da sociedade; assim, é preciso introduzir novas formas de complementar o processo de letramentos. A escassez de experiências em tais práticas letradas no desenvolvimento da escrita acadêmica é resultado, até certo ponto, da desigualdade social imposta em nosso meio, que assombra a área da educação. Segundo Rojo (2009), o chamado “fracasso escolar” se dá justamente por conta do conflito não resolvido dos letramentos das camadas populares e que, muitas vezes, a escola tende a ignorar, tratando as práticas de letramento escolar de forma homogênea.

Uma vez que os letramentos acadêmicos variam e podem ser desenvolvidos de acordo com a cultura em que a pessoa está inserida, e já vêm carregados de pré-suposições ideológicas e políticas (STREET, 2013), é preciso um entendimento maior acerca das questões sociais dos/das discentes com o objetivo de despertar interesse para a leitura e a escrita. Isso mostra que, essas questões sociais, além de necessárias para sua formação, também são imprescindíveis para conhecer o meio em que se está adentrado e suas possibilidades para o futuro.

Ademais, um dos principais propósitos dos letramentos acadêmicos deve ser orientar e formar o aluno/a aluna enquanto cidadão crítico, para que seja capaz de analisar e desafiar forças superiores e opressoras em nossa sociedade, estando, dessa forma, apto a lutar contra a “cultura do silêncio” originalmente imposta. Segundo Freire (2019), trata-se de uma cultura em que as massas são proibidas de, criativamente, tomar parte na transformação da sociedade. Por envolver a questão da influência do meio social no aluno/na aluna universitário/a, este trabalho conta com a utilização do modelo de letramentos ideológicos (STREET, 2013) como base.

O foco na formação de novos/as profissionais na área da licenciatura em língua inglesa, além de ser a área disciplinar das autoras e haver o desejo de contribuir com ela, também se dá pela questão de o inglês ser uma língua franca, ou seja, uma língua usada em muitos lugares do mundo, de modo a se tornar “obrigatória” para diversas áreas (como comércio, política e intercâmbio). De acordo com Rajagopalan (2015), ao ver a penetração que a língua inglesa tem em diferentes esferas de atuação, percebe-se sua supremacia em relação às demais línguas. Queremos mostrar aos ingressantes da graduação que o inglês como língua franca, apesar de seus benefícios, também possui pontos negativos, como o monopólio do inglês nas publicações de trabalhos acadêmicos e a exclusão dos pesquisadores/profissionais que não a dominam (RAJAGOPALAN, 2015).

Seguindo o pensamento de Oliveira (2003), a realização desta pesquisa serve para subsidiar professores em formação, a fim de que, desde o ensino básico até o ensino superior, tenham o propósito de orientar estudantes para além de sua zona de conforto, proporcionando uma educação que permita consciência e postura críticas diante das produções e também contribua com a valorização das experiências e vivências dos educandos. Quanto mais criticamente se exerce a capacidade de aprender e de produzir, mais se constrói a curiosidade epistemológica, sem a qual é impossível alcançarmos o conhecimento acerca de algo; essa curiosidade epistemológica, por sua vez, é construída pelo exercício crítico da capacidade de aprender, que se opõe à curiosidade ingênua que caracteriza o senso comum (FREIRE, 1995).

Para discutir os resultados desta pesquisa, o trabalho foi dividido em seções: inicialmente, discorreremos sobre a fundamentação teórica que o ancora, trazendo conceitos importantes para os estudos em letramentos e apresentando os gêneros diário de leitura e fichamento; em seguida, apresentamos a metodologia, por meio da qual explicitamos os dados coletados e apresentamos mais profundamente os objetivos; posteriormente, expomos os resultados e engendramos uma discussão, onde demonstramos as análises realizadas perante as questões colocadas em cada dado gerado nas metodologias implementadas e, por fim, manifestamos nossas considerações finais.

Fundamentação teórica

Como pano de fundo da pesquisa, ancoramo-nos no conceito de letramentos acadêmicos, que, para Lea e Street (2014), podem ser compreendidos como práticas sociais languageiras desenvolvidas no meio social acadêmico. Os autores defendem que um estudo mais aprofundado na prática dos letramentos acadêmicos pode favorecer o entendimento de determinado assunto, auxiliando também na escrita e, conseqüentemente, na leitura e na interpretação de textos por estudantes.

Vale reforçar que o termo “letramento” (JUSTO; RUBIO, 2013) não significa alfabetização. Embora esteja interligado, o letramento trata-se do uso da escrita como prática social e difere de uma cultura para outra; já a alfabetização é definida pelo processo de domínio da decodificação para ler e escrever. O letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita e tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado/a, mas também quem não é. Dessa maneira, desliga-se de verificar o individual, centralizando-se no social (TFOUNI, 2010).

Os letramentos acadêmicos ocupam-se do que está inserido no contexto universitário para que possamos desenvolver um posicionamento crítico, criando uma possibilidade mais ampla de aprendizagem (JUSTO; RUBIO, 2013). Ou seja, para o aprimoramento dos letramentos acadêmicos, os/as discentes devem se utilizar dos conhecimentos apreendidos na universidade e os relacionar às suas próprias vivências na sociedade.

Diante da análise dos letramentos, observa-se que, segundo Street (2014), há uma distinção entre dois modelos: um modelo ideológico e outro autônomo. No modelo ideológico, a preocupação tem sido considerar as práticas letradas como inextricavelmente ligadas às estruturas culturais e de poder em uma dada sociedade. Já o modelo autônomo estuda o letramento em seus aspectos técnicos, independentes do contexto social. O autor ainda ressalta não existir uma polaridade entre ambos os modelos. Na realidade, o estabelecimento de uma falsa polaridade entre os aspectos técnicos e culturais do letramento é, em geral, decorrente do emprego exclusivo do modelo autônomo de letramento (STREET, 2014).

Nas palavras de Street (1993), o modelo ideológico não tenta negar a habilidade técnica ou os aspectos cognitivos da leitura e da escrita, mas os entender como encapsulados nas culturas e nas estruturas de poder. Isto é, ao contrário do modelo autônomo, além de ver as práticas de letramento como ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade, o enfoque ideológico ainda reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos e em áreas disciplinares diversas (STREET, 1993).

Em vez de termos menos contenciosos, como “cultural” ou “sociológico”, Street (2014) utiliza o “ideológico” para descrever essa abordagem, pois o termo indica explicitamente que as práticas letradas são aspectos não só da cultura, como também das estruturas de poder.

Com base em Machado (2005) escolhemos os diários de leitura para produção dos/das estudantes, já que, para a autora, esse gênero e sua posterior discussão na sala de aula se configuram como artefatos disponibilizados pelo professor a seus alunos. Tais recursos podem se constituir em verdadeiros instrumentos para o desenvolvimento das capacidades de leitura e para a instauração de novos papéis para o professor e para os alunos em aulas. Vale ressaltar que Machado utiliza dos termos “artefatos” e “instrumentos” como é utilizado em Clot (2004), em que os vocábulos referem-se a qualquer ferra-

menta material ou simbólica, disponibilizada para ser utilizada na realização de uma determinada atividade, podendo tornar-se, de fato, um instrumento para a atividade quando é tomado para si e empregado de acordo com as necessidades e interesses.

De acordo com Machado (2005), um diário de leituras é um texto produzido por um leitor à medida que lê, com o objetivo de dialogar com o autor/a autora do texto de forma reflexiva. Para produzi-lo, o leitor/a leitora deve colocar-se no papel de quem está em uma conversa real com o autor/a autora, realizando operações que geralmente realizamos durante uma interação.

Já o uso dos fichamentos se deu com base em Campos (2011), que conceitua a prática do gênero acadêmico como um importante meio para exercitar a escrita, algo essencial para a elaboração de diversos tipos de trabalho, além de ser um gênero comumente usado no contexto universitário. Ainda para a autora, a principal utilidade do fichamento é otimizar a leitura, seja na pesquisa científica, seja na aprendizagem dos conteúdos das diversas disciplinas que integram o currículo acadêmico.

Segundo Campos (2011), os fichamentos são caracterizados pela sintetização de um texto, que requer sua leitura atenta e a compreensão e a identificação de suas ideias principais por registro escrito de forma concisa, coerente e objetiva. Nas palavras de Campos (2011, p. 17), é uma “técnica de trabalho intelectual que consiste no registro sintético e documentado das ideias e/ou informações mais relevantes (para o leitor) de uma obra”.

Sua produção pode ser realizada em três tipos diferentes: o fichamento de transcrição ou de citação direta, que consiste na transcrição fiel de trechos fundamentais da obra; o fichamento de indicação bibliográfica, que deve conter o nome do autor/autora, o título da obra e um resumo sobre o assunto; e o fichamento de resumo, que serve para expor as principais ideias do autor/da autora ou sintetizar as ideias de forma breve e nas palavras de quem produz o fichamento.

Cristovão e Vieira (2016) evidenciam que há indícios de que lacunas nas práticas de leitura e escrita poderiam ser amenizadas caso os alunos/as alunas tivessem a oportunidade de realizar essas práticas com gêneros da esfera acadêmica, “tais como: fichamento, relatório, resenha, resumo, artigo científico, apresentação oral, entre outros” (CRISTOVÃO; VIEIRA, 2016, p. 217). Assim, os diários de leitura e os fichamentos são nossos artefatos mediadores e instrumentos de geração de dados para análise por se configurarem como gêneros acadêmicos.

Os diários de leitura se associam com os letramentos ideológicos a partir do momento em que há uma conversa, pois nelas expressamos emoções e julgamentos subjetivos sobre os conteúdos e a forma como eles são expressos além de relacionarmos o que é dito com nossas experiências pessoais ou com a de pessoas que conhecemos (MACHADO, 2005). Os fichamentos possibilitam a sintetização das ideias do texto original conforme a compreensão do leitor (CAMPOS, 2011). Para nós, os fichamentos também podem se associar aos letramentos ideológicos, porque podem envolver

reflexões e percepções particulares por meio da seleção das ideias principais, a qual é determinada pela interpretação textual que orienta a construção de sentidos de um leitor/uma leitora que está situado sócio-histórica-culturalmente em seu contexto acadêmico imediato bem como em contextos diversos (do seu cotidiano, por exemplo) que proporcionam lentes para sua leitura.

Com domínio nos (multi)letramentos acadêmicos, os alunos teriam maior participação em suas comunidades discursivas e maior engajamento com a construção de conhecimento e as possibilidades de divulgação científica. Quando o aluno não possui os domínios que a universidade exige, fica mais complicado para ambos, professor e aluno, obterem êxito em suas atividades (CRISTOVÃO; VIEIRA; 2016, p. 221).

Passamos à próxima seção, na qual expomos o desenho metodológico da pesquisa.

Metodologia

O objetivo geral desta pesquisa é investigar movimentos retóricos e vozes que forjam os letramentos acadêmicos por meio da escrita e da leitura de estudantes de Letras-Inglês da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/Campo Mourão). Passamos ao perfil sociocultural dos participantes a partir das respostas obtidas em um questionário.

Perfil sociocultural dos participantes

Para o reconhecimento do perfil sociocultural dos participantes, coletamos seus dados por meio de questionário realizado via *google forms*. Procedemos à tabulação dos resultados por meio da própria plataforma, que os filtra automaticamente.

Para levantamento de dados básicos, foi-lhes perguntado a respeito de idade, trabalho e profissão, estudo (se em instituição pública ou privada). A maioria dos participantes possui entre 18 e 22 anos e apenas um deles tinha mais de 30 anos no momento da pesquisa. As profissões relatadas foram de tradutor e professor, bolsista de iniciação à docência (PIBID), costureira autônoma e operador de telemarketing. Meta-de dos participantes estudou em escola pública. 37,5% deles responderam ser fluentes em inglês, 37,5% responderam não o ser, 25% responderam não o ser ainda, mas estão fazendo curso para isso.

62,5% dos participantes responderam que fizeram/fazem curso de inglês em instituição privada, os demais fazem/fizeram em instituição voluntária; outros pelo programa Paraná Fala Inglês (PFI); apenas um estudou com professora particular, porém hoje estuda por conta própria. Dessa pergunta de múltipla escolha, surgiu outra

cujas respostas eram abertas. Duas pessoas responderam estar ainda fazendo curso de inglês: uma no nível pré-intermediário e outra que acredita estar em um nível inicial.

Com relação à maior dificuldade que os/as respondentes possuem em língua inglesa, 62,5% responderam que seja *speaking*, 25% acreditam que seja *listening* e 12,5% relatam que seja *writing and speaking*. As dificuldades relatadas são apenas um dos fatores que envolvem o letramento (JUSTO; RUBIO, 2013), uma vez que envolvem muito mais elementos que variam de habilidades e conhecimentos individuais, de práticas sociais e de competências funcionais, além, claro, de valores ideológicos e metas políticas.

Ao serem questionados acerca da influência cultural da língua inglesa, 100% dos respondentes afirmaram que sim, a língua pode tê-los/las influenciado em algum aspecto relacionado à cultura. Contudo, apenas metade crê que a decisão de escolha do curso de graduação pode ter sido influenciada por questões sociais. Mostrou-se bastante importante conhecer esses dados antes do início da oficina, a fim de que pudéssemos ter uma noção de quem eram os participantes e quais suas visões de mundo, o que contribuiu com a seleção dos textos e das atividades.

Desenho metodológico da pesquisa

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética, com número de aprovação 4.390.945. O quadro 1 apresenta nossos objetivos específicos, os instrumentos para geração dos dados e seus respectivos procedimentos de análise.

Quadro 1: Desenho metodológico da pesquisa

Objetivos	Instrumentos de geração de dados	Procedimentos de análise
Identificar o perfil sociocultural de alunos do 1º ano de Letras-Inglês da UEL e da UNESPAR.	Questionário de perfil sociocultural e necessidades de aprendizagem.	Tabulação dos resultados e interpretação.
(Re)conhecer a percepção desses alunos quanto ao domínio da escrita e da leitura de textos da esfera acadêmica.	Inventário com situações-problema.	Identificação das dificuldades em relação à escrita e à leitura e levantamento das necessidades em relação aos letramentos exigidos à luz de teorias mobilizadas na fundamentação teórica (letramentos ideológicos (STREET, 2014), letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 2014), entre outros).
Investigar movimentos retóricos e as vozes que forjam os letramentos acadêmicos desses alunos em atividades de leitura e escrita.	Produções escritas em língua inglesa no formato de fichamentos e diários de leitura.	Codificação provisória (SALDAÑA, 2009).

Fonte: As próprias autoras.

Saldaña (2013, p. 27, tradução nossa) conceitua códigos como “frequentemente uma palavra ou frase curta que atribui simbolicamente um atributo somativo, saliente, de captura de essência e/ou atributo evocativo para uma parte dos dados visuais ou baseados na linguagem⁴”.

A forma de análise escolhida, codificação provisória (SALDAÑA, 2013), é relativa ao estabelecimento de uma lista predeterminada com códigos prévios do trabalho de campo. Esses códigos podem ser desenvolvidos em categorias antecedentes ou tipos de respostas/ações que podem surgir nos dados ainda não coletados. A lista provisória é gerada a partir de uma investigação preparatória, como: resenhas de literatura relacionadas ao estudo, pano de fundo conceitual do estudo, conhecimentos prévios e experiências do pesquisador e hipóteses formuladas. A codificação provisória pode ser revisada, modificada, deletada ou expandida para incluir novos códigos.

A codificação buscou identificar as características-padrão das produções sugeridas para os participantes, para, assim, conseguirmos olhar para cada um individualmente. Foram considerados os elementos constitutivos dos dois gêneros explorados por meio da consulta à literatura especializada, a saber: Machado (2005) para os diários e Campos (2011) para os fichamentos.

Resultados e discussão

Nesta seção, expomos os resultados das análises de questões voltadas às vozes dos alunos/das alunas que participaram da geração de dados via *google forms* e via produções da oficina ofertada. A primeira subseção mostra dados do questionário, a segunda do inventário de situações-problema e a terceira e última subseção apresenta os dados dos diários de leituras e dos fichamentos (produzidos dentro da oficina).

Necessidades dos participantes

Quando perguntado a respeito do que esperam da graduação em letras-ínglês, em suma, as respostas foram relativas à produção de conhecimento, à expansão de horizontes, à criação de relações sociais e à busca por excelência no profissionalismo. As respostas vêm ao encontro da asserção de Street (2013) de haver diferentes ambições de cada estudante e, portanto, de visões particulares de mundo. Um exemplo de resposta foi a seguinte, de P1:

4. No original: “A code in qualitative inquiry is most often a word or short phrase that symbolically assigns a summative, salient, essence-capturing, and/or evocative attribute for a portion of language-based or visual data”.

Conhecer novos livros, textos, artigos, colegas, amigos, poder explorar o mundo, as línguas, as culturas, expandir meus horizontes. Mas acima de tudo, espero poder me tornar um grande profissional na área da educação, alguém que motive e transforme a realidade dos seus alunos. (P1, Questionário)

Outra pergunta buscou verificar como a língua inglesa está presente na vida dos participantes. As respostas foram parecidas, resumidas em: como meio social, comunicação, entretenimento, lazer; além de estar presente em fins acadêmicos. As respostas obtidas deixam explícito aquilo que Street (2014) aborda sobre o letramento não precisar ser associado à escolarização ou à pedagogia, mas com identidade e conceitos que não são necessariamente aqueles do letramento escolar.

No que concerne à importância da língua inglesa na vida dos/das participantes, as respostas foram resumidas em: meios acadêmicos, conhecimento a respeito de outras culturas e formas de entretenimento. Em relação à pergunta se o participante acredita que a língua inglesa pode tê-los influenciado culturalmente em algum aspecto, todos responderam positivamente. Ao mencionar os aspectos culturais em que houve essa influência, as respostas foram, resumidamente: culturais, gosto pessoal, mídias sociais (preferências por conteúdos em inglês). A última pergunta objetivava identificar se a escolha da graduação foi influenciada por aspectos sociais; metade respondeu sim, e metade, não. Também foi solicitada uma justificativa para as respostas, que, em síntese, foram: influências nas visões, ideias, opiniões e crenças; outras respostas foram por influências de outros professores.

As respostas das questões a respeito da influência da língua inglesa no meio social e dos aspectos sociais na escolha da graduação condizem com o pontuado por Street (2014): a cultura exerce impacto sobre os portadores de um determinado letramento. No caso, as respostas são evidências do impacto da cultura nos letramentos acadêmicos dos/das estudantes. Se houve influência da língua inglesa durante a vida deles/delas, isso pode ser consequência da escolha do curso superior, acarretando a identificação com o curso e com a língua.

Inventário de situações-problema

A fim de (re)conhecer a percepção desses alunos/dessas alunas quanto ao domínio da escrita e leitura de textos da esfera acadêmica e da influência da sociedade em seu desempenho em práticas letradas, usamos outro questionário com quatro perguntas em formato de situações-problemas, para que o/a participante encontrasse maneiras de resolvê-los, na condição tanto de professor/a, quanto de aluno/a; servindo para identificar quais são, de fato, as dificuldades existentes em relação à escrita e à leitura e quais são as

reais necessidades em relação aos letramentos acadêmicos que são exigidos na universidade. As três primeiras situações obtiveram a mesma divisão de respostas: 87,5% contra 12,5%; e a quarta e última situação obteve 75% contra duas respostas com 12,5%.

A primeira situação fez que eles imaginassem um aluno específico que conseguia se expressar bem oralmente, mas não em uma prova escrita. A pergunta buscava levantar as ações docentes para que esse discente conseguisse tirar uma nota maior. A maior parte respondeu que mesclaria a forma de avaliação para que todos os alunos/as alunas pudessem ser avaliados de forma justa, e de acordo com suas capacidades cognitivas, ou seja, conforme as possibilidades que eles/elas possuem de aprender ou consolidar seu conhecimento prévio. Os/As demais responderam que não iriam alterar a metodologia de ensino, porém auxiliariam esse/a aluno/a específico/a a desenvolver sua capacidade de escrita, que compreenderia em desenvolvimento discursivo e pragmático. Logo, essa parcela de participantes seguiria exclusivamente com a aplicação de avaliações escritas.

As respostas dessa situação podem ser associadas ao que é pontuado em Street (2014): as instituições e os sujeitos são tratados de forma homogênea, independentemente do contexto social, algo que, a nosso ver, não deveria ocorrer. A escrita, apesar de muito importante, ainda segundo Street (2014), não pode ser separada da oralidade, já que ambas são necessárias à comunicação e à interação. Também foi possível associar as respostas ao o que Zavala (2010) salienta ao defender que as formas de escrita caminham juntas às formas de pensar e que as operações cognitivas são inseparáveis da compreensão subjetiva. Portanto, além da escrita, outros modos de letramentos devem ser explorados.

A segunda situação-problema levou à reflexão sobre como os/as participantes lidariam, com um conflito com outro/a colega de turma decorrente de opiniões provenientes de identidades particulares durante a graduação. A maioria relatou que conversaria com o/a aluno/a em questão a fim de expor que ambos/as têm pensamentos e posicionamentos diferentes, devido à diferença de visões de mundo, e tentaria fazer que houvesse compreensão dos dois lados. Outros/as estudantes somente tentariam dialogar com o/a colega, mas provavelmente desistiriam, deixando uma situação mal resolvida.

Nessa situação é evidenciado o que Lea e Street (2014) revelaram ao expressar que o modelo de letramentos acadêmicos examina também as práticas de letramentos advindas de outras instâncias, embora, de acordo com Street (2013), haja o desejo de que a visão de mundo particular de cada indivíduo se sobressaia perante as demais.

A terceira situação fez que os/as participantes imaginassem que são professores, e que, em sua turma, houvesse um/a aluno/a com dificuldade de leitura. Eles/Elas deveriam refletir e responder o que fariam, enquanto professores de língua estrangeira,

para que esse/a estudante em questão conseguisse compreender o que leu. A maioria optou por preparar todos/as os/as alunos/as antes da leitura com a ativação do conhecimento de mundo, antecipação de conteúdo do texto e introdução do gênero do texto lido. Os/As demais responderam que tentariam explicar o texto, e, conforme a explicação, provavelmente o/a aluno/a conseguiria entendê-lo e compreendê-lo.

As respostas obtidas remetem-nos a Machado (2005), que traz uma perspectiva bakhtiniana quase consensual de que, se conhecemos o gênero ao qual o texto a ser lido pertence, somos capazes de criar expectativas a seu respeito, as quais guiam e facilitam a leitura. Os/as participantes da pesquisa parecem entender ser necessário nas atividades de leitura: criar situações que provoquem os conhecimentos e as capacidades que os/as alunos/as “ainda não têm ou não desenvolveram e que ainda devem ser explorados, expandidos e/ou desenvolvidos” (MACHADO, 2005, p. 67).

A quarta e última situação-problema foi a única que houve uma divisão diferente, conforme mencionado. Os/as participantes deveriam supor que, em sua turma de alunos/as, houvesse um novo integrante, de outro país, e, portanto, com outras culturas e costumes. Perguntamos como o/a participante faria para que fosse abordada, em sala de aula, a existência de culturas diferentes daquela com que está acostumado a lidar. A maioria optou por responder que trabalharia com letramentos multiculturais para abordar os produtos da cultura escolar e da cultura dominante na sociedade, além das culturas diferentes em que alunos/as e professores estão envolvidos. Os/As demais se dividiram entre: colocar o aluno novo para falar para os/as demais colegas sobre seu país de origem e sua cultura; e realizar ambas as ações. Trazemos novamente Zavala (2010), que deixa explícita a importância de se conhecerem outras culturas e mostra como o letramento constitui um discurso historicamente situado com efeitos ideológicos claros.

As produções escritas com base na leitura dos textos abordados

Conforme comentado, os diários e leitura e os fichamentos foram instrumentos tanto para o desenvolvimento de letramentos acadêmicos por parte dos participantes como para nossa pesquisa. O objetivo foi de investigar movimentos retóricos e vozes que forjam os letramentos acadêmicos dos/as participantes da pesquisa por meio de atividades de leitura e escrita, e a análise se deu por codificação provisória⁵ (SALDAÑA, 2013). A organização da oficina para investigação dos letramentos dos/das participantes ocorreu da seguinte forma:

5. No original: “Provisional coding”

Quadro 2: Organização da oficina VOSLA⁶

Data	Texto a ser lido	Atividade Síncrona	Assíncrona
12/03/21	Diários de leitura: a construção de diferentes diálogos na sala de aula. (Anna Rachel Machado, 2005)	- Apresentação dos objetivos da oficina; - Explicação do que são letramentos acadêmicos; - Explicação do que é diário de leitura e distinção de fichamento.	- Leitura do texto e produção do diário e fichamento utilizando as perguntas e atividades de <i>pre-reading</i> , <i>while-reading</i> e <i>post-reading</i> .
17/03/21	<i>Culture mode, identity, and literacy</i> . (John Ogbu, 1990)	- Discussão do texto lido.	
24/03/21	<i>Gender, language and the politics of literacy</i> . (Kathleen Rockhill, 1987)	- Discussão do texto lido; - Sistematização dos tipos de fichamento, segundo Magna Campos. - Reflexão: Por que alguns grupos de minoria continuam tendo dificuldades ao adquirir letramento?	
31/03/21	<i>The politics of language and the concept of linguistic identity</i> . (Kannavillil Rajagopalan, 2001)	- Discussão do texto lido; - Reflexão: O objetivo dessas mulheres é se tornarem capacitadas? É agir de acordo com seus direitos? Como?	
07/04/21	Política linguística e a internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI (Gilvan Muller de Oliveira, 2013)	- Discussão do texto lido; - Atividade no <i>Jamboard</i> ⁷ : Associar as imagens com os conceitos de <i>nationality</i> , <i>linguistic identity</i> and <i>multilingualism</i> .	
14/04/21	<i>Mother tongues, governmentality, and protectionism</i> . (Alastair Pennycook, 2002)	- Discussão do texto lido; - Reflexões: Qual texto ajudou mais até o momento? Qual ponto os diários e os fichamentos ajudaram? O que mais chamou a atenção no texto do Gilvan?	
22/04/21	<i>Literacy practices and Literacy myths</i> . (Brian Street, 1988)	- Discussão do texto lido; - Reflexão: Até aqui, qual ponto de qual texto mais chamou a atenção? Por quê?	
28/04/21	<i>Problems with the language-as-resource discourse in the promotion of heritage languages in the U.S.A.</i> (Thomas Ricento (2005))	- Discussão do texto lido; - Quais reflexões o texto de Street permitiu que você tivesse?	
05/05/21	Competências comunicativas interculturais no ensino de inglês como língua estrangeira (Désirée Motta-Roth, 2006)	- Discussão do texto lido; - Atividade no <i>Padlet</i> ⁸ O que é letramento?	
12/05/21	<i>Sociocultural strategies for a dialogue of cultures</i> . (Savignon e Sysoyev, 2002)	- Discussão do texto lido; - <i>Feedback</i> : O que mais gostaram de trabalhar na oficina?	

Fonte: As próprias autoras.

6. VOSLA é a sigla para “Vozes Sociais nos Letramentos Acadêmicos”, nome dado à oficina ministrada pelas autoras do texto.

7. *Jamboard* é um quadro digital colaborativo, desenvolvido pelo *Google*.

8. O *Padlet* é uma ferramenta online que permite a criação de um mural ou quadro virtual dinâmico e interativo para registrar, guardar e compartilhar arquivos de multimídia.

A oficina “Vozes Sociais nos letramentos acadêmicos” foi dividida em dez (10) encontros. Cada um deles contou com 1h semanal de encontro síncrono e 2h semanais de atividade assíncrona. Os encontros foram ministrados por uma das autoras, e coordenados e acompanhados pela outra. Nos encontros síncronos, discutimos os textos que foram lidos ao longo da semana e, nas atividades assíncronas, os textos deveriam ser lidos e os diários de leitura e fichamentos do texto em questão produzidos.

No início, tivemos 19 inscrições, mas, apenas sete participantes foram até o fim da oficina, e desses, somente cinco (que atingiram 75% ou mais de presença) receberam o certificado. O quadro 3 mostra o número de produções e presença dos 5 participantes que seguiram até o fim.

Quadro 3: Levantamento de presenças e produções VOSLA.

Presenças e Produções VOSLA				
Participante	Presenças	Diários entregues	Fichamentos entregues	Total de produções
P1	6/10	9/10	9/10	18/20
P2	10/10	10/10	10/10	20/20
P3	10/10	8/10	8/10	16/20
P5	10/10	9/10	9/10	18/20
P6	5/10	8/10	8/10	16/20

Fonte: As próprias autoras.

Os Diários de Leitura (DL)

Nos DL, reconhecemos os movimentos retóricos, ou seja, identificamos elementos constitutivos do gênero realizados pelos/as participantes, conforme pontua Machado (2005).

Quadro 4: Movimentos retóricos nos diários.

Movimentos retóricos	DL e participantes ⁹									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Apresentar diálogos com o autor	P2; P3; P5.	P2; P3; P5.	P2; P3; P5.	P2; P3; P5.	P2; P3.	P2; P3; P5.	P2; P3; P5.	P2; P3; P5.	P1; P2; P5.	P2.
Fazer perguntas e questionamentos	P2; P5.	P2.	P2.	P2; P5.	P2.	P2; P5.	P2; P5.	P2; P5.	P2.	P2.
Relacionar com experiências passadas	P2.	P2; P3.	P2; P3.	P2.	P2; P3;	P2; P3.	P2.	P2.	P2.	P2.

9. P1, P2, P3, P5 e P6 são respectivamente: Participante 1, Participante 2, Participante 3, Participante 5 e Participante 6, que concluíram o workshop com frequência acima de 75%.

Refletir acerca do tema	P2; P3; P5.	P2; P3; P5; P6.	P2; P3; P5; P6.	P2; P3.	P2; P3.	P2; P3; P5.	P1; P2; P3.	P2.	P2; P5.	P2.
Opinar sobre o conteúdo	P1; P2; P3; P5.	P2; P3; P5.	P2.	P1; P2; P3; P5.	P1; P2; P3; P5.	P1; P2.	P1; P2; P3; P5.	P2; P5.	P2; P5.	P1; P2.

Fonte: As próprias autoras.

Por meio do quadro 4, fica visível que as características mais presentes nos DL foram os diálogos com o texto/autor, as reflexões e as opiniões dos/das participantes. Podemos observar que P2 foi o único que conseguiu trazer todos os movimentos retóricos constitutivos em todos os diários produzidos.

P1 optou por apenas responder às perguntas que foram deixadas como guias, e, por conta disso, não trouxe muitos diálogos de forma direta com o texto, contudo, uma passagem no DL 4 serve de exemplo para mostrar que houve opinião sobre o conteúdo:

Nós temos pontos de vista completamente diferentes nesse tópico [o autor e o participante], eu pensava que isso era algo relacionado a cada pessoa e suas particularidades, mas para ele, é somente algo político e objetivo. Ele não envolve nenhum sentimento em sua teoria¹⁰ (P1, DL4, tradução nossa).

P2, por sua vez, trouxe diversas formas de diálogos com os autores/as autoras dos textos. Também é pertinente pontuar que P2 conseguiu relacionar os textos lidos durante a oficina aos conteúdos estudados em aulas e projetos, trazendo vozes diversas da própria universidade: “eu acho que lemos algo semelhante em um grupo de estudo feminista latino, mas não me lembro do texto, apenas da discussão”¹¹ (DL3, tradução nossa), além de uma reflexão ancorada em teorias sobre a não-neutralidade nem da língua, nem do ensino, e sua autocrítica sobre sua adesão a estereótipos, no DL 9:

[...] algo que infelizmente, ou felizmente, só aprendi na faculdade de letras; sinto que durante meu aprendizado de inglês em instituto de línguas o ensino era feito de maneira neutra, e minha auto imersão na cultura americana e europeia me tornou passiva a aderir tais estereótipos (P2, DL9).

10. No original: “We have completely different points of view in this topic [the author and the participant], I thought it was something related to each person and their particularities, but for him, it is just something political and objective. He doesn't involve any sentiment in his theory.”

11. No original: “i think we read something similar in a latin feminism study group, but i don't remember the text, only the discussion”

Há algumas reflexões que são relevantes de serem compartilhadas, como no DL 5:

[...] a CPLP [Comunidade de Países de Língua Portuguesa] tem um projeto incrível, o PPPLE [Portal do Professor de Português Língua Estrangeira], de planos de aula em português em todas as variações dos países que constituem o bloco, um dos acervos de português como segunda língua mais completos que existem (P2, DL5).

Além disso, P2 conseguiu trazer conhecimento acerca da realidade dentro da escola pública: “um desafio em contexto de escola pública, que possui geralmente turmas com mais de 30 alunos. Tratando-se do Inglês, pensaria em utilizar a discussão do DL como uma prática de compreensão e produção oral” (DL1).

P3 trouxe conhecimento prévio em diversos momentos em seus diários, incluindo o adquirido na universidade também:

Gilvan comentou sobre “línguas de herança” no texto o que me faz lembrar de algo... Ah é verdade, no nosso grupo do *Mini case study* fizemos um trabalho sobre línguas de herança no sul e o Gilvan foi o nosso entrevistado... que coincidência (P3, DL6).

A percepção de P3 sobre estar lendo um texto de um autor que ele próprio já havia entrevistado para uma atividade acadêmica ressalta a contribuição das vivências de estudantes (OLIVEIRA, 2003) para sua formação crítica e construção da curiosidade epistemológica (FREIRE, 1995). Ademais, P3 demonstrou gostar de grande parte do que foi lido na oficina, o que ficou expresso no excerto do diário 4:

Então... eu concorde com tudo o que Rajagopalan diz sobre a identidade linguística ser algo ruim no caso da língua inglesa, porque como ele diz, a língua inglesa tem um papel de fazer a linguagem uma coisa hegemônica, e com isso excluindo e apagando toda língua minoritária.¹² (P3, DL4, tradução nossa).

P5 optou por escrever todos os DL entregues em parágrafos únicos, o que facilitou nossa compreensão do diálogo presente. Uma das reflexões mais profícuas em relação a letramentos que o participante trouxe durante os diários foi no DL 1, no qual pontuou que “O que falta em nós e nas crianças e jovens em formação é APROVEITAR a leitura, ler, reler, quantas vezes for necessário, seja para um melhor entendimento ou mesmo por que uma frase, um trecho, um verso ficou preso em sua cabeça”. O que o participante expôs relaciona-se com o expresso em Justo e Rubio (2013) acerca da aprendizagem voltada para o desenvolvimento de posicionamento crítico. Por último,

12. No original: “So... I agree with everything that Rajagopalan says about the linguistic identity being a bad thing in case of the english language, because as he says, the english language has a role to make the language a hegemonic thing, and by this excluding and erasing every other minor language”.

P6 produziu resumos dos textos lidos no lugar de DL. Apesar de P6 ter realizado poucos dos movimentos retóricos constituintes de DL, em alguns momentos, conseguiu expressar opiniões e reflexões, como no caso do DL 3, no qual pontua que:

As mulheres estão cada vez mais ocupando seu lugar como forma de adquirir o seu viver que proporciona a liberdade na área de trabalho com a circunstância que envolve a capacidade de proceder às oportunidades que envolve uma estrutura ligada aos seus sonhos (P6, DL3).

A seguir, inventariamos vozes e propósitos reconhecidos nos dados gerados, e exemplos como evidências.

Quadro 5: Vozes, propósitos e exemplos

Vozes	Propósito	Exemplo
Outra(s) teoria(s)	Tecer relações	“acredito que possa só comentar sobre a teoria da modernidade líquida de bauman”
Outra disciplina do curso	Complementar as percepções sobre o conteúdo	“e como vimos na aula de Educação para Inclusão...” “me faz lembrar muito da disciplina de linguística sobre os sofistas se não me engano???” “linguagem é uma extensão da nossa identidade e cultura, nós vimos isso em um texto de literatura, mas eu esqueci o nome do autor.” ¹³ (- tradução nossa)
Do autor do diário	Fazer apreciação, dialogar com o texto	“Achei muito...”; “Em minha opinião...”; “Eu concordo muito...” “Pra mim já não fazia sentido querer fazer esta polarização entre...”
Governo	Problematizar a ação que o governo faz	“É cômico que o governo está assustado com os custos que um letramento adulto poderia ter... Eles preferem apenas desistir deles.” ¹⁴ (- tradução nossa) “essa campanha promovida por Vargas pois era a época...” “ouvia falar muito no Mercosul lá pelo governo dilma, hoje em dia pelo visto não foi pra frente”
“bolsonaristas”	Criticar e ilustrar	“como em alguns tipos de preconceito como, chauvinismo, xenofobia, etc., porque nós ainda podemos vê-los hoje em dia por meio dos ‘bolsonaristas’” ¹⁵ (tradução nossa)

13. No original: “*language is an extent of our identity and culture, we saw that on a lit text but I forgot the author’s name.*”

14. No original: “*It’s comic that the government is scared of the costs of an adult literacy would be... They prefer to just give up on them.*”

15. No original: “*as in some kinds of prejudice such as, chauvinism, xenophobia, etc., because we can still see it today through the ‘bolsonaristas’*”

Do autor do texto lido	Concordar, discordar, expandir o argumento dando exemplo	“Até antes da minha entrada na vida acadêmica eu nunca iria parar pra pensar sobre todo o diálogo por trás do discurso de língua materna e o quanto várias coisas que eu achava que era certo ou errado me deu um estalo na cabeça de que não era bem assim...” “Então... eu concorde com tudo o que Rajagopalan diz sobre a identidade linguística ser algo ruim no caso da língua inglesa, porque como ele diz, a língua inglesa tem um papel de fazer a linguagem uma coisa hegemônica, e com isso excluindo e apagando toda língua minoritária” ¹⁶ (tradução nossa)
Família	Ilustrar um conceito	“Eu poderia apenas pensar em mim em meu irmão... Mesmo recebendo o mesmo tratamento e apoio, nós somos muito diferentes quando se trata de letramento” ¹⁷ (tradução nossa)
Feminista	Conceituar	“Mas hoje, mulheres têm muito mais liberdade, são consideradas independentes e não têm que dar satisfação para nenhum homem, se elas quiserem fazer alguma coisa, elas podem fazer e nenhum homem pode dizer o contrário” ¹⁸ (tradução nossa)
Religioso	Exemplificar	“me lembrou daqueles cristãos super religiosos que pegam a bíblia, eles dizem que homossexualidade é pecado porque a bíblia diz, mas ignoram um monte de outros princípios extremos que a bíblia defende” ¹⁹ (tradução nossa)
Mídia	Complementar informação	“de acordo com a wikipedia isso ocorreu até os anos 2000.” ²⁰ (tradução nossa)

Fonte: As próprias autoras

A partir do que foi exposto, percebemos que a escrita do DL possibilita a mobilização de vozes variadas vindas de esferas de atividades também diversas. Observamos que, comumente, as vozes acionadas pelos/pelas participantes foram de experiências passadas, como conteúdos lembrados do ensino médio e conhecimentos que podem ter sido adquiridos no dia a dia da vida em sociedade e da própria universidade, como conteúdos e autores/autoras estudados em disciplinas ou em projetos e cursos de extensão. Essas associações se dão justamente por conta de os DL permitirem uma liberdade maior ao leitor/leitora que os produz, permitindo essa conversa de forma reflexiva com o/a autor/autora do texto, evidenciando os letramentos ideológicos presentes nas pro-

16. No original: “So... I agree with everything that Rajagopalan says about the linguistic identity being a bad thing in case of the english language, because as he says, the english language has a role to make the language a hegemonic thing, and by this excluding and erasing every other minor language”.

17. No original: “I could only think about me and my brother... Even receiving the same treatment and raising, we are both really different when it comes to literacy”.

18. No original: “But today, women have way more freedom, are considered independente and don’t have to give satisfaction to any man, whenever they want to do something, they can and no man can say otherwise”.

19. No original: “remimded me of those overly religious chirstians who line-pick the bible; they say homosexuality is sin because the bible says so, but ignore a bunch of other extreme principles the bible defends”.

20. No original: “according to wikipedia this went on ultin the 2000’s”.

duções dos DL, nos quais, em sua maioria, é possível observarmos aspectos da cultura, da sociedade e de relações de poder existentes na realidade de estudantes, características-chave dos letramentos ideológicos, segundo Street (2014).

Os fichamentos

Nos fichamentos produzidos, observamos a presença de identificação de ideias principais do(s)/da(s) autor(es)/autora(s) lido(s)/lida(s), se a produção se coaduna a um dos três tipos caracterizados por Campos (2011) e se a leitura foi otimizada pela produção. A seguir, no quadro 6, mostramos quais participantes (de P1 a P6) realizaram tais movimentos.

Quadro 6: Identificação de movimentos nos fichamentos dos participantes.

Movimentos	Fichamentos e participantes									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Mostrar as principais ideias do autor	P1; P2; P3; P5; P6.	P2; P3; P5; P6.	P2; P3; P5; P6.	P2; P5; P6.	P2; P5.	P1; P2; P3; P5; P6.	P2.	P2; P5.	P1; P2; P5; P6.	P1; P2; P6.
Reconhecer um dos tipos de fichamento	P1; P2; P3; P5; P6.	P1; P2; P3; P5; P6.	P1; P2; P3; P5; P6.	P2; P3; P5; P6.	P2; P3; P5.	P1; P2; P3; P5; P6.	P1; P2; P3; P5.	P2; P5.	P1; P2; P5; P6.	P1; P2; P6.
Otimizar a leitura	P1; P2; P3; P5.	P1; P2; P3; P5.	P1; P2; P5.	P2; P3; P5.	P2; P5.	P2; P3.	P1; P2; P3; P5.	P2.	P1; P2; P6.	P1; P2.

Fonte: As próprias autoras.

Como pode ser observado no quadro 6, vários fichamentos se organizaram em torno do reconhecimento e registro de ideias principais do/da autor/autora, segundo a avaliação dos estudantes, e seguindo um dos tipos propostos por Campos (2011), preocupando-se com a sumarização do texto lido, reproduzindo os posicionamentos do autor/autora do texto, sem inserir reflexões e opiniões do leitor/leitora ou mesmo diálogos com o autor/autora.

P1 elaborou seus fichamentos em formato de *slide* e todos no tipo resumo. P2 trouxe uma mistura de dois tipos: o tipo resumo e o tipo citação, às vezes juntos no mesmo fichamento e, outras vezes, somente um dos dois tipos. P3 fez isso também, ou seja,

explorou e permutou os tipos resumo e citação em seus fichamentos. P5 também optou por essa mistura entre o tipo resumo e o tipo citação, e P6 optou pelo tipo resumo.

Os fichamentos são mais semelhantes ao modelo autônomo de letramentos, que, segundo Street:

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

Street pontua, nessa proposição justamente o que identificamos nos fichamentos: um gênero acadêmico objetivo. Dessa forma, podemos observar que há espaço limitado para o leitor/a leitora dos textos expressar suas vozes sociais quando utiliza os fichamentos, uma vez que essas não parecem compor o propósito da produção. O espaço de sua voz se limita à identificação do que ele/ela considera ideias centrais do autor/da autora e do que julga ser relevante ser sumarizado para compor uma produção “objetiva e científica” no formato de fichamento. Ou seja, há letramentos ideológicos no que tange à seleção de conteúdos principais, que podem justamente diferenciar-se pelas particularidades e propósitos de cada leitor/leitora. A nosso ver, constatamos maior espaço para os letramentos ideológicos nos DL.

Considerações finais

Conforme evidenciado, considerando os letramentos ideológicos, entendemos que os DL são os gêneros acadêmicos que se mostraram mais favoráveis à emergência de vozes sociais diversas que constituem as construções identitárias dos/das graduandos/das do que os fichamentos, já que os diários abrem esse espaço de forma mais clara e natural. Os fichamentos são mais limitados ao pensamento do autor/da autora do texto, não importando se o leitor/a leitora possui uma visão de mundo diferente, ou seja, é uma síntese mais objetiva. Nos DL, o leitor/a leitora tem espaço justamente para fazer essas relações com as vozes sociais que propusemos que fosse feito na oficina.

O DL estabelece uma relação mais intimista entre autor/autora e leitor/leitora, dando total liberdade de expressão para suas reflexões e opiniões. Sua prática pode ser utilizada no meio acadêmico, como uma forma de estudar, de entender o texto ou livro lido, de compreender as informações com as quais interage no meio social, para que o próprio sujeito consiga entender quais vozes o estão formando enquanto cidadão, bem como suas ideologias, sendo útil também para desenvolver o pensamento crítico e motivar a escrita.

Esperávamos, ao final da pesquisa, que os/as participantes compreendessem os pontos chave para o desenvolvimento dos letramentos acadêmicos para além do que é imposto socialmente. Também por meio dos DL, foi visível perceber esse objetivo alcançado. As reflexões expostas nas produções demonstraram que, para o meio acadêmico, as vozes sociais foram construídas, socializadas e valorizadas.

Referências

- CAMPOS, Magna. *Manual de gêneros acadêmicos: resenha, fichamento, memorial, resumo científico, relatório, projeto de pesquisa, normas da ABNT*. Mariana: [s.n], 2011. Mimeo.
- CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; VIEIRA, Isabela Rodrigues. Letramentos em língua portuguesa e inglesa na educação superior brasileira: marcos e perspectivas. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, v. 69, n.3, p. 209-221, set/dez 2016.
- FREIRE, Paulo. *À Sombra desta Mangueira*. 2a ed. São Paulo: Olho d'água, 1995.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 17a edição, Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra. 2019.
- JUSTO, Márcia Adriana Pinto da Silva; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. Letramento: O uso da leitura e da escrita como prática social. *Rev. Eletrônica Saberes da Educação*, v. 4, n.1, p. 1-17, 2013.
- LEA, Mary R.; STREET, Brian V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Tradução Fabiana Komesu, Adriana Fischer. *Filoll. Linguíst. Port.*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul-dez 2014.
- MACHADO, Anna Rachel. (2005). Diários de Leitura: a construção de diferentes diálogos na sala de aula. *Linha D'Água*, n. 18, p. 61-80, 2005.
- OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes. Pensando a escrita como uma prática discursiva: implicações para a pesquisa em LA. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 3, n. 1, p. 117-184, 2003.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. Políticas públicas, línguas estrangeiras e globalização: A universidade brasileira em foco. In: ROCHA, C. H.; BRAGA, D. B; CALDAS, R. R. (Orgs.). *Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente: Desafios em tempos de globalização e internacionalização*. Campinas: Pontes Editores, p. 15-27, 2015.
- ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. 1a edição, 8a reimpressão, São Paulo, Parábola Editorial. 2009.
- SALDAÑA, Johnny. *The coding manual for qualitative researchers*. London/Thousand Oaks, California: Sage Publications, Second edition, 2013.
- STREET, Brian. (ed.). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. 1a edição, São Paulo, Parábola Editorial. 2014.
- STREET, Brian. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. Tradução de Karin Quaster. *Cad. Cedes, Campinas*, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan/abr 2013.
- TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. 9 ed, São Paulo: Cortez., 2010.
- ZAVALA, Virginia. Quem está dizendo isso? Letramento Acadêmico, identidade e poder na educação. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. (Orgs.). *Letramentos: rupturas. Deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, p. 71-95, 2010.

O DISCURSO RELATADO NA ESCRITA DE PESQUISA: PROBLEMATIZAÇÕES TEÓRICAS E DIDÁTICO-DISCURSIVAS EM PRÁTICAS DE LETRAMENTOS ACADÊMICOS

THE REPORTED DISCOURSE IN RESEARCH WRITING: THEORETICAL AND DIDACTIC-DISCURSIVE PROBLEMATIZATIONS IN ACADEMIC LITERACY PRACTICES

Daniella Lopes Dias Ignácio RODRIGUES¹

Adriana FISCHER²

RESUMO: O objetivo do presente trabalho é problematizar o discurso relatado na escrita de pesquisa em práticas de letramentos acadêmicos. Justifica-se o estudo de formas de discursivização dessa prática na esfera acadêmica no sentido de valorizar a relação desse discurso com sua exterioridade em diferentes áreas disciplinares. Sob a perspectiva sociocultural dos letramentos, da Análise do Discurso de orientação francesa e do dialogismo (Círculo de Bakhtin), a escrita de pesquisa deixa de ser vista unicamente como um meio de divulgação para ser analisada como um dispositivo material que participa diretamente da produção de saberes. Os dados advêm de uma disciplina no contexto de cursos *stricto sensu* nas regiões sul e sudeste do Brasil. Problematizações emergem como gestos necessários à produção do texto acadêmico-científico: i. a distância crítica em relação ao senso comum, ii. a construção dialógica da citação, manifestada pelo discurso relatado; iii. a sensibilização sobre a recursividade entre teorias e a própria pesquisa; iv. a capacidade de gerir e entender fontes de consulta e; v. o desenvolvimento de conhecimentos necessários às práticas de escrita do domínio científico. Os resultados, em consequência, realçam a interdiscursividade como constitutiva do discurso relatado, a qual é desestabilizadora, o que potencializa processos de transformação de sentidos na escrita de pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita de pesquisa. Discurso relatado. Interdiscursividade. Cursos *stricto sensu*. Sentidos.

ABSTRACT: The objective of this study is to problematize the reported discourse in research writing in academic literacy practices. The study of forms of discursiveness of this practice in the academic sphere, is justified in order to value the relationship of this discourse with its externality in different disciplinary areas. Under the sociocultural perspective from the literacies, the French-oriented Discourse Analysis and the dialogism (Bakhtinian Circle), research writing ceases to be seen solely as a means of dissemination to be analyzed as a material device that directly participates in the production of knowledge. The data come from a discipline in the context of *stricto sensu* courses in the South and Southeast regions of Brazil. Problematizations emerge as necessary gestures for the production of the academic-scientific text: i. the critical distance concerning common sense, ii. the dialogical construction

1. Departamento e Programa de Pós-graduação em Letras. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, PUC Minas, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, daniellalopesrodrigues@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2981-3801>.

2. Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, Departamento de Letras, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, Santa Catarina, Brasil, adrfischer@furb.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9787-2814>.

of the citation, manifested by the reported discourse; iii. the awareness about the recursion between theories and the research itself; iv. the ability to manage and understand sources of consultation and; v. the development of knowledge necessary for the writing practices of the scientific domain. The results, consequently, highlight the interdiscursivity as constitutive of the reported discourse, which is destabilizing, which potentiates processes of transformation of meanings in research writing.

KEYWORDS: Research Writing. Reported discourse. Interdiscursivity. *Stricto Sensu* courses. Meanings.

Introdução

“Os alunos não sabem ler e nem escrever textos que circulam no meio acadêmico”. Esse enunciado, muitas vezes dito nos anos iniciais da graduação e mesmo na pós-graduação *stricto sensu*, é, exaustivamente, repetido por professores de diferentes áreas disciplinares. Tal afirmação, pode-se dizer, ancora-se sob o abrigo do *modelo de habilidades de estudo* (LEA; STREET, 2014), o qual concebe a escrita e o letramento como uma habilidade individual e cognitiva e pressupõe que estudantes podem transpor seu conhecimento de escrita e letramento de um contexto para outro, sem quaisquer problemas, desconsiderando que os modos de ler e escrever não são iguais em todos os âmbitos. Interessante notar que essas críticas “aparecem ao longo de todo o sistema educativo, desde a educação básica [...] e a responsabilidade sempre parece ser do outro”. [acrescentamos: pais, educação básica, professores, graduação.] (CARLINO, 2017, p. 26).

De fato, a escrita do discurso acadêmico-científico é complexa e, embora esteja servindo de objeto de pesquisa no Brasil há quase duas décadas, costuma permanecer implícita nas aulas da universidade em favor do ensino instrutivo de gêneros. Parece-nos que essa complexidade é, geralmente, vista como um entrave, um problema, dado o uso recorrente da palavra “dificuldade” em artigos cuja temática é letramento acadêmico.

Ocorre que produzir e compreender a modalidade escrita da língua é um assunto que não se esgota no ensino médio nem na pós-graduação *stricto sensu*. A diversidade de temas, objetivos comunicativos, posições-sujeito, modos de argumentar etc., demandam uma formação científica e continuada. É preciso considerar, também, que os alunos ingressantes na universidade desconhecem as práticas discursivas das quais emergem os textos que leem e devem produzir – desconhecem como eles são produzidos, recebidos e como circulam nas áreas de saber. Ademais, como postula Fiad (2011, p. 360),

[...] é necessário situar qualquer prática envolvendo a leitura e a escrita em um contexto sócio-histórico-cultural específico. Olhar para as habilidades individuais reforça dicotomias conhecidas: alfabetizados X analfabetos; letrados X iletrados e não considera outros tipos de letramento, principalmente aqueles que acontecem fora do contexto escolar.

Desnecessário seria reafirmar a crença na relação entre a construção de conhecimentos científicos e a produção de gêneros da escrita de pesquisa, dado o grande número de pesquisas norte-americanas e europeias sobre o assunto, tanto na perspectiva sociorretórica (SWALES, 2008[1990]), quanto na perspectiva sociocultural dos letramentos acadêmicos (RUSSEL, 2009; TUTIN (2015); LILLIS, HARRINGTON, LEA, MITCHELL, 2015). No Brasil, podemos citar os trabalhos de Fischer (2007), Rinck, Boch e Assis (2015), Komesu e Assis (2019), Fiad (2011), Miranda (2016), Pasquotte-Vieira (2014), entre tantos outros. Acrescenta-se a isso que a escrita de pesquisa deixou de ser vista unicamente como um meio de divulgação de pesquisas para ser analisada como um dispositivo material que participa diretamente da produção de saberes (Cf., por exemplo, LEFEBVRE, 2006; CARLINO, 2017).

Pesquisas publicadas no Brasil, como a de Motta-Roth (2001)³, buscaram compreender como se configuram gêneros acadêmicos pertencentes a culturas disciplinares distintas. Para Grossmann (2016), assim como para Hyland (2019), os estudos sobre tais diferenças parecem revelar a natureza intrínseca das áreas disciplinares. No entanto, pesquisar práticas de leitura e de escrita acadêmico-científicas considerando o modo como os pesquisadores entram em contato com as referências bibliográficas (seus representantes arquétipos e as funções da citação dessas autoridades) e constroem os métodos e os problemas conceituais de um determinado campo científico pode tanto nos ajudar a perceber semelhanças e diferenças entre os gêneros consumidos e seus modos de discursivizar a pesquisa científica na esfera acadêmica como a propor atividades didáticas que possibilitem aos estudantes enfrentarem “o desafio de pensar por escrito as noções que estudam nas disciplinas” (CARLINO, 2017, p. 27) e, por consequência, o desafio que é escrever na ambiência acadêmica.

É preciso, portanto, pesquisar/estudar as formas de discursivização da esfera acadêmica a partir não só da constituição dos gêneros que nela circulam – estudar, por exemplo, o gênero patente amplamente consumido na área de engenharia –, como também as estratégias de textualização do discurso científico em áreas disciplinares diferentes, particularmente, os modos de enunciação – o discurso relatado, no caso do presente estudo – a origem dos argumentos de autoridade, observando a relação desse discurso com sua exterioridade, ou seja, com o valor social dos gêneros em cada área disciplinar em foco, com o valor das instituições que parametrizam/regularizam os modos de dizer científicos, com as questões políticas entre elas e com seus percursos teórico-metodológicos individuais.

3. Referimo-nos ao texto *A Construção social do gênero resenha acadêmica*, publicado em 2001, cujo trabalho de pesquisa foi discutir a prática de produção, circulação e consumo do gênero resenha a partir de dados gerados por entrevista realizada com professores norte-americanos.

Para fazer frente a esse desafio, as disciplinas *Escrita de pesquisa: estratégias discursivas e modos de dizer*, criada em 2016, no âmbito do currículo do Programa de Pós-graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MINAS), região sudeste, e *Escrita científica*, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Regional de Blumenau (FURB)⁴, em 2017, apostam na compreensão de que aprender a escrita acadêmica/científica requer a apropriação de saberes específicos demandados na e pela esfera da vida acadêmica, implicada com os modos de fazer e dizer de uma dada disciplina. Isso, em termos foucaultianos (FOUCAULT, 2005), permite considerar que tais modos de fazer e dizer de uma área disciplinar estabelecem de quais objetos teórico-conceituais se devem falar, que instrumentos e técnicas utilizar, em que horizonte teórico se pode inscrever (RODRIGUES; SILVA, 2020). As disciplinas têm por objetivo comum promover os estudantes às principais dimensões da escrita de pesquisa nas Ciências Humanas e outras áreas do conhecimento. Trata-se de construir com os estudantes gestos necessários à produção do texto acadêmico-científico, tais como: i. a distância crítica em relação ao senso comum, ii. a construção dialógica da citação; iii. a sensibilização sobre o ir-e-vir entre teorias e a própria pesquisa; iv. a capacidade de gerir e entender fontes e; v. o desenvolvimento de conhecimentos necessários às práticas de escrita do domínio científico. Tais objetos de conhecimento são tratados na disciplina sob os filtros teóricos do modelo dos letramentos acadêmicos, da Análise do Discurso de orientação francesa e, como tem sido praticada no Brasil, no que se refere à noção de discurso, e da Análise Dialógica do Discurso relativamente ao princípio constitutivo da linguagem: o dialogismo.

Para o propósito deste texto, escolhemos como objeto de debate, das disciplinas mencionadas, o discurso relatado em forma de citação na escrita de pesquisa. Em coerência, o objetivo é problematizar o discurso relatado na escrita de pesquisa em práticas de letramentos acadêmicos. Mais particularmente, este texto traz elementos teórico-metodológicos da proposta didático-discursiva que vimos construindo em relação a esse objeto de conhecimento, para aprender a escrita de pesquisa que se realiza, seja na forma de artigo, de dissertação ou de tese, sob uma perspectiva discursiva, conforme passamos a descrever.

Pressupostos teórico-metodológicos que orientam as disciplinas em contexto *stricto sensu*

Ao falar de escrita de pesquisa no interior de um discurso chamado científico, é preciso dizer de antemão que não o concebemos como monolítico, homogêneo, mas que inclui uma série de comunidades disciplinares, cujos membros compartilham

4. Essas duas disciplinas, da PUCMINAS e da FURB, estão sendo ministradas conjuntamente, no segundo semestre de 2021 (agosto a dezembro), com apoio de plataforma on-line, pois as docentes responsáveis, autoras deste artigo, integram projetos comuns de pesquisa – CNPQ Universal e CapesPrint – em torno da escrita acadêmica/científica.

práticas específicas e especializadas de produção de conhecimento, sistematizadas socio-historicamente por modos de investigação, metodologias, práticas de ensino e de publicização, com continuidades e rupturas. Em outras palavras, o discurso científico se regula pela ancoragem em saberes já estabelecidos e as escolhas por vertentes teóricas, objetos de estudo e orientações metodológicas resultam de recortes específicos feitos por meio desses saberes (GRIGOLETTO, 2011), os quais expressam modos de compreensão dos objetos de cada área disciplinar e são inseparáveis de uma representação textual já cristalizada pela ordem do discurso científico. Assim sendo, entender o funcionamento deste discurso é também operar com saberes de ordem textual-linguístico-discursiva com os quais e por meio dos quais são construídos os modos de dizer os objetos de conhecimento em estudo (RODRIGUES; SILVA, 2020).

Observando-se o discurso científico sob tal perspectiva, as disciplinas da PUC-MINAS e da FURB, elegem, entre outros saberes⁵, as vozes e já ditos trazidos para a enunciação científica em relação ao objeto de dizer em construção; o diálogo que se estabelece com eles; as formas de silenciamento de ditos – o que não pode e não deve ser dito; o apagamento e/ou esquecimentos de outros ditos.

Antes, porém, de expor os pressupostos que orientam o estudo do discurso relatado no texto acadêmico-científico, julgamos importante discorrer sobre as concepções de leitura, escrita e texto assumidas nas disciplinas.

Concebemos a escrita de pesquisa como dispositivo material que participa diretamente da produção de saberes. Antes de tudo, é fundamental a leitura ser abordada, pois não há sentido de qualquer objeto simbólico sem interpretação, uma vez que haverá sempre o espaço do equívoco, o trabalho do sujeito e da história na construção de sentidos, embora haja relações de poder, ordens de discurso que visem regularizar o dizer. “Dito de outra maneira, há sempre exterioridade constitutiva: o interdiscurso, a memória, um ‘já dito’ anterior e exterior a qualquer dizer” (ORLANDI, 2004 [1997], p. 138).

As disciplinas, contextos de análise neste texto, partem da premissa de que escrita da/na universidade (e qualquer outra, claro) é sempre dialógica. A contribuição do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2016), portanto, constitui um dos eixos de reflexão das disciplinas sobre o texto que realiza a escrita de pesquisa. Em paralelo, com apoio das premissas do modelo dos letramentos acadêmicos (LEA, STREET, 2006), problematizamos que os sujeitos participantes de uma dada situação comunicativa (escrevente e leitor de textos acadêmico-científicos), responsivamente, envolvem-se em um processo de troca. Esta possibilita pensar a escrita na relação com a leitura; com a historicidade dos sentidos dos discursos, com textos já escritos (e ainda a serem

5. Nas disciplinas, buscamos colocar em diálogo, por meio do confronto, discursos sobre concepções e práticas didáticas relativas à leitura, à escrita e ao texto.

escritos). Tal posicionamento diante da leitura de textos que circunscrevem a escrita de pesquisa possibilita a construção de uma postura mais ampla frente aos saberes construídos nela e por ela.

Nessa concepção, os saberes não são “a soma de teorias ou concepções a serem tomadas com reverência tão grande que qualquer modificação ou crítica seja rechaçada ou abandonada” (GRIGOLETTO, 2011, p. 94). Buscamos, dessa maneira, nas disciplinas em questão, realizar leituras de textos teóricos que desloquem sentidos em oposição à repetição incansável de gestos de interpretação (ORLANDI, [1997]2004). Para contornar essa repetição, “é preciso ocupar um lugar teórico: o de considerar a língua como uma materialidade específica, não transparente, nem para o literato nem para o cientista” (ORLANDI, [1997]2004, p. 134). A proposta é, então, a de refletir sobre a pluralidade de gestos de leitura a partir de uma abordagem discursiva que permite observar como a língua produz sentidos dada a inscrição de sua materialidade na história. Portanto, as práticas de leitura se encaminham sabendo que o real das Ciências Humanas, onde se situam as disciplinas em foco, é o equívoco, a falha, que aceitam o lugar do possível e da transformação.

Em relação à escrita, tendo em vista as leituras circundantes a ela, refletimos, de um lado, nas disciplinas, sobre a escrita burocrática, dogmática (GRIGOLETTO, 2011) que é legitimada por meio de técnicas como a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), de práticas pedagógicas, de manuais de metodologia que entendem a escrita como transparente, dotada de sentido unívoco e, de outro e em contraposição, sobre a escrita mobilizadora “que resulta da implicação daquele que escreve com o saber, e, precisamente, porque assume essa posição frente ao saber, bastante distinta de reprodução, revela um autor que se implica subjetivamente no texto” (GRIGOLETTO, 2011, p. 99). Desse modo, tal como a leitura, a escrita é discutida no interior das práticas didático-pedagógicas das disciplinas sob um ponto de vista discursivo. Dessa forma, não tem relação com concepção que a vê como produto, como um ato linear (inicialmente, um objetivo comunicativo; a seguir, a concepção de um sentido; depois a escolha de um gênero e de um suporte; posteriormente, a escrita), individual, afastada das injunções sócio-históricas que a regulam, que segue modelos pré-estabelecidos em superestruturas retóricas.

Em oposição, a escrita, da perspectiva teórica assumida, é compreendida como prática discursiva e processo tal como postula Corrêa: “consiste no desenrolar de um trabalho que começa no encontro intersubjetivo, produtor de qualquer fato de linguagem, e que, ao menos indiciariamente, se marca no fio do discurso” (CORRÊA, 2013, p. 89). Essa ideia de processo, como nos diz Indursky (2016, p. 32), supõe a de escrita como algo “em movimento, de uma atividade que não se fecha. Embora [possa] ser suspensa, [possa] ser pausada, [possa] ser interrompida, mas não tem um fim”. Para esta

autora, a escrita consiste em um trabalho de tramar fios discursivos provenientes do intertexto e/ou do interdiscurso.

Encaminhando esse fundamento teórico para o ensino da escrita, admite-se que “a escrita se produz segundo gêneros do discurso e que qualquer caracterização/classificação de um gênero deve passar pelo diálogo que, nele, se reinveste” (CORRÊA, 2013, p. 486). Nesse sentido, o escrevente na pesquisa (e em qualquer outra prática), na apropriação axial que faz de diferentes práticas, reinveste-se em um diálogo (quem fala/escreve para quem) a partir dos gêneros - não pela reprodução de uma fórmula já dada por manuais de metodologia ou por práticas didáticas; mas como ponto de partida, previsto ou imprevisto, o que lhe possibilita *estar* no gênero e *criar* dentro/a partir dele (CORRÊA, 2013). Esse ponto de vista sobre o funcionamento dos gêneros do discurso não abandona o já-dito em termos de estrutura composicional ou escolhas léxico-gramaticais que caracterizam os estilos dos gêneros acadêmico-científicos. Ao contrário, considera que a produção exitosa de um gênero do discurso (no caso das disciplinas em foco, de gêneros acadêmico-científicos) “começa quando se pode reconhecer alguma pertinência (temática, composicional ou estilística) à relação dialogal pensada pelo escrevente para aquele gênero”. (CORRÊA, 2013, p. 486).

Por fim, correlativamente à concepção de escrita, as disciplinas pensam o texto como uma unidade de análise constituída por condições de sua produção, o que consiste em extrapolar os elementos internos do texto (coesão, coerência, estruturas retóricas). As condições de produção relacionam o texto a sujeitos históricos, que se identificam, ou se (des)identificam ou, ainda, se (contra)identificam com formações discursivas (FD)⁶, estando inscritos em lugares sociais, construídos ideologicamente. Assim, como já dito, o sujeito da análise do discurso é afetado pelo inconsciente e afeiçoado a uma ideologia, sendo que tanto a ideologia como o inconsciente regem seu dizer. Além disso, a historicidade – os sentidos do e no texto – é constitutiva do texto e não exterior, complementar a ele. Desse modo, só se pode pensar em historicidade interna e, metodologicamente, não se parte da história para o texto, das condições de produção para o texto, se parte do texto enquanto materialidade histórica (ORLANDI, 2004).

Nesse sentido, o texto é visto como um acontecimento. Esta ideia de acontecimento coloca em suspenso a ideia de adequação, intimamente ligada à de eficácia da comunicação (CORRÊA, 2013). Este autor afirma que tal premissa, da adequação da linguagem à situação (ou ao contexto), é “a principal recomendação de manuais didáticos, de sites da internet preocupados em resolver problemas de produção textual dos estudantes, sendo, ainda, uma sugestão muito comum entre professores para seus alunos” (CORRÊA, 2013). Nessa perspectiva, as disciplinas, como temos procurado mostrar,

6. Conceito discutido logo adiante neste artigo.

confrontam esses discursos prescritivos a favor de um discurso que concebe a leitura, a escrita e o texto como práticas discursivas, situadas socialmente, as quais problematizam relações de identidade dos sujeitos, de poder, de sentido e também epistemológicas.

Portanto, tal quadro teórico-metodológico frente à leitura, à escrita e ao texto visa possibilitar a entrada do sujeito aprendiz na ordem discursiva da instituição acadêmica (ORLANDI, 2004). Um dos elementos constituintes dos discursos, neste contexto, em que a escrita de pesquisa assume papel central, é o discurso relatado, o que será abordado na seção que segue.

O discurso relatado nas disciplinas: problematizações

O discurso do outro interessa, historicamente, à gramática, à estilística, à retórica, à linguística e à teoria da literatura, conforme nos mostra Rosier (1999). Historicamente, ele foi objeto da narratologia e da retórica antiga, antes de ser considerado uma questão gramatical. Platão, citado em Rosier (1999), propôs uma classificação dos gêneros literários segundo a presença ou ausência da imitação na construção da narrativa. Uma narrativa no modo simples – diegese – relata em discurso indireto; no modo imitativo – mímese – a narrativa relata em discurso direto. Posteriormente, os latinos usaram as expressões *oratio recta* em oposição à *oratio obliqua*, listadas em thesaurus, que revelam a pertença dos termos à retórica e não ao domínio gramatical (ROSIER, 1999).

Relacionadas às noções de verdade e falsidade, as teorias antigas se limitaram aos aspectos formais dos discursos direto e indireto, sendo que o direto é considerado reprodução fiel das palavras do outro e o indireto sujeito a modificações devido ao processo de tradução, uma vez que se trata da paráfrase do conteúdo semântico de outro discurso. Só a partir do século XVII é que a gramática integra o discurso citado.

O surgimento da expressão discurso relatado – criação contemporânea – está relacionado ao deslocamento teórico do discurso direto e do discurso indireto para o campo das ciências da linguagem: no lugar de se examinar o sistema linguístico por ele mesmo, examina-se a língua no seu nível de organização discursiva. De maneira mais pontual, o discurso relatado é estudado, no interior da linguística, sob três perspectivas: i) a opção metalinguística que apreende a linguagem em seu componente reflexivo, ilustrada principalmente pela obra de Authier (1995); ii) a teoria polifônica de Ducrot (1987), que oferece uma perspectiva argumentativa e; iii) os trabalhos de Maingueneau (1991, 1997), que oferecem uma síntese da abordagem argumentativa e da abordagem metalinguística sob um ponto de vista discursivo.

A partir de século XX, o estudo das *formas de citação da palavra alheia* ocupou lugar nos trabalhos do Dialogismo (Volóchinov e Bakhtin), que tomou como objeto de estudo a literatura e cuja concepção de linguagem é dialógica, sendo a problemática

do discurso alheio vista em relação ao problema do diálogo. Se o discurso citado e o contexto narrativo estão entrelaçados, impossível analisar as formas de transmissão do discurso de outrem separadamente sem levar em conta essa relação. É em Volóchinov (2017) que se encontra a origem da expressão discurso de outrem definida como “o discurso dentro do discurso, o enunciado dentro do enunciado, mas ao mesmo tempo é também o discurso sobre o discurso, o enunciado sobre o enunciado” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 249). É dele também o argumento de que “o principal erro dos estudiosos [...] foi isolar, quase por completo, as formas de transmissão do discurso alheio do seu contexto de transmissão” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 255), uma vez que o objeto verdadeiro da percepção ativa do discurso alheio deve ser exatamente a interação dinâmica destas duas dimensões: o discurso a transmitir e aquele que serve para transmiti-lo.

Authier-Revuz, cujo trabalho promove a compatibilidade entre a dimensão dialógica e a dimensão do inconsciente volta-se para a “configuração enunciativa da reflexividade metaenunciativa” (AUTHIER-REVUZ, 1995), prefere falar em representação do discurso do outro mais que em discurso relatado pelas razões descritas a seguir. O participio ‘relatado’ constitutivo do sintagma ‘discurso relatado’ foi traduzido do inglês (*reported discourse*) e tem várias significações. Segundo o contexto comunicativo e o gênero do discurso em que ele se atualiza, o enunciador pode se mostrar mais ou menos fiel à origem do discurso referido: 1) reportar fielmente ou em parte o discurso do outro proferido anteriormente (discurso relatado); 2) interpretar o discurso do outro como se estivesse sido realmente proferido; ou, ainda, imaginar o discurso do outro (cf. GROSSMANN; ROSIER, 2016).

Assim, relatado não significa sempre que houve, efetivamente, um discurso proferido anteriormente, por exemplo, quando usamos expressões como “você deve ter dito a ele, você me diria sem dúvida”. Essas expressões permitem apresentar um pseudodiscurso relatado e são usadas, por exemplo, em discursos conflituosos como forma de argumento.

Na crítica literária de Compagnon (1996, p. 46), em sua reconhecida obra *O trabalho da citação*, encontramos a seguinte afirmação sobre as funções da citação:

As diversas tentativas de definição da citação e a pequena tipologia proposta para seus valores de repetição baseiam-se em critérios formais e não funcionais. [...] Podemos descrever todas as formas possíveis, catalogar todas elas, elaborar um modelo que as determine: esse é o objetivo de um estudo formal; mas as funções, estas são essencialmente variáveis segundo os sistemas [...] são práticas efêmeras e empíricas para as quais não há catálogo exaustivo possível.

Ainda, argumenta o autor, a forma da citação pode revelar um inventário de funções (COMPAGNON, 1996), tal como nos demonstra o estudo qualitativo efetua-

do por Boch e Grossmann (2002), no artigo da revista *Langages*, acerca das funções atribuídas ao discurso relatado nos artigos científicos produzidos por especialistas: i) introduzir um ponto de vista; ii) marcar o pertencimento a uma corrente, a uma escola; iii) referir-se a trabalhos anteriores, para traçar o estado de uma problemática, para sustentar uma definição; iv) fundamentar uma afirmação; v) discutir uma afirmação ou se afastar de uma posição. (cf. BOCH; GROSSMANN, 2002, p. 103).

Maingueneau (1991), ao descrever as funções da citação do ponto de vista discursivo, faz referência às citações-cultura, que seriam aquelas que trazem o discurso de grandes autores, homens célebres, que funcionam como signos de convencimento, signo de cultura. Essas formas de citação, ao nosso ver, coexistem com as chamadas de autoridade, que garantem a validade de uma citação, sendo o tipo constitutivo da escrita de pesquisa. Ademais, a apreensão do discurso do outro no domínio científico pode consistir em discursos teóricos e não teóricos.

Tais afirmações sobre as formas e as funções do discurso do outro facilitam nossa compreensão sobre os elementos estabilizadores dos discursos, no caso específico, do discurso científico. Essas marcas cristalizadoras, segundo Volóchinov (2017), são frutos das práticas sociais de cada domínio discursivo. Além disso, o discurso científico, “pela própria natureza de sua orientação, não é tão livre na sua maneira de tratar as palavras de outrem” (VOLÓCHINOV, 2004, p. 153)⁷. Nessa mesma direção, Maingueneau (1997, p. 86) afirma que seu valor reside em cada formação discursiva (FD), já que “o sujeito que enuncia a partir de um lugar definido não cita quem deseja, como deseja, mas de acordo com as imposições desse lugar discursivo que regulam as citações”. Em outras palavras, uma formação discursiva estabelece *o que citar* e *como citar*. Podem-se citar como atuais imposições do discurso científico os *softwares* antiplágio e a bibliometria que têm sido instrumentos reguladores da citação na produção científica mundial.

As primeiras formulações pechêutianas sobre o conceito de formação discursiva encontram-se no texto que o autor escreveu em coautoria com C. Fuchs em 1975. Nesse texto, o conceito de FD se faz estabelecendo uma relação entre discurso e ideologia. Se, por um lado, “é impossível identificar ideologia e discurso”, por outro lado, os autores entendem que

[...] se deve conceber o discursivo como um dos aspectos materiais do que chamamos de materialidade ideológica. Dito de outro modo, a espécie discursiva pertence ao gênero ideológico, o que é o mesmo que dizer que as formações ideológicas comportam necessariamente, como um de seus componentes, uma ou várias formações discursivas interligadas que determinam o que pode e deve ser dito, a partir de uma posição dada numa conjuntura, isto é, numa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico (PÊCHEUX; FUCHS, 1990, p. 166-7).

7. O estudo do discurso relatado, realizado pelo Círculo de Bakhtin, deu-se em domínios discursivos diferentes do domínio científico, mas o princípio postulado pelo Círculo, a respeito da dinâmica do discurso relatado, ao nosso ver, pode ser estendido ao discurso científico.

Vê-se nessa passagem do texto de Pêcheux e Fuchs que a noção de formação discursiva é concebida de forma entrelaçada com a noção de ideologia. Em Pêcheux 1975, percebe-se claramente que esta noção corresponde a um domínio de saber, “constituído de enunciados discursivos que representam um modo de relacionar-se com a ideologia vigente, regulando o que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX, 1988, p. 160). Dito de outra forma, os sujeitos são interpelados ideologicamente nas práticas discursivas de que participam e as formações ideológicas comportam FDs que regulam o dito.

Nesses princípios teóricos, a noção de sujeito é convocada para formular a noção de formação discursiva. Pode-se afirmar, juntamente com Pêcheux, que “os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos de seu discurso, pelas formações discursivas que representam na linguagem as formações ideológicas que lhes são correspondentes” (PÊCHEUX, 1988, p. 161). O sujeito do discurso científico, por exemplo, via forma-sujeito recorre ao interdiscurso em que circulam os saberes da ciência, recorta, incorpora o que lhe interessa entre esses diferentes saberes e identifica-se com a FD teórica na qual diz se inscrever. Essa inscrição, geralmente, é verbalizada logo nas introduções de artigos, dissertações e teses por meio de enunciados como “este estudo se ancora nos pressupostos da AD de linha francesa”. Isso significa que esse sujeito deve trazer enunciados pertencentes a essa FD ao longo de sua escrita. Caso não o faça, os sentidos construídos pelo dito serão questionados pelos pares, sejam eles pareceristas, orientadores ou banca de defesa.

Vejam os a citação indireta a seguir:

Será analisado também, a partir do que postula Authier-Revuz (1982), as possíveis formas de heterogeneidade através da presença do Outro no discurso, pois para Authier-Revuz o sujeito tem plena consciência de seu ato enunciativo.

(Exemplo criado pelas autoras)

No exemplo em tela, a autora citada pertence à vertente enunciativa de estudos linguísticos. Como já foi dito, a pesquisa da autora citada, Authier-Revuz, promove a compatibilidade entre a dimensão dialógica e a dimensão do inconsciente volta-se para a “configuração enunciativa da reflexividade metaenunciativa” (AUTHIER-REVUZ, 1995). Nessa sequência linguística, o discurso do outro é utilizado como autoridade teórico-metodológica, o que significa, por parte do sujeito que adere a ele, se identificar epistemologicamente com o dito dessa autoridade teórica. Nas FDs dessa teoria, o sujeito é visto como sendo constituído pelo inconsciente. Assim, a afirmação de que para Authier-Revuz “o sujeito tem plena consciência de seu ato enunciativo” assenta o sujeito autor dessa sequência num lugar discursivo outro se considerarmos que a FD na qual o discurso de autoridade se inscreve não concebe o sujeito como consciente, já

que a concepção de sujeito com a qual opera a linguista é baseada na Psicanálise, que refuta a noção de sujeito como fonte do dizer, um sujeito que controlaria suas palavras autônoma e conscientemente e com total domínio das situações comunicativas. O mesmo ocorre na sequência discursiva adiante:

Para Marcuschi (1995), os gêneros do discurso são formas de uso da língua, construídos à luz dos objetivos dos falantes e da natureza do tema proposto na situação comunicativa.

(AUTRAN; SOUSA, 2001)

Para se compreender os efeitos de sentido do discurso citado, realizado pelo discurso citante, é necessário considerar o já-dito, pois, de acordo com Orlandi (2007), o sentido preexiste ao sujeito que, ao enunciá-lo, evoca, repete aquilo que já existe. O já-dito – compartilhado pelos pares – relativo à citação anterior refere-se ao fato de o linguista Marcuschi, em seus estudos sobre os gêneros, ter preferido a categoria “gênero textual” a “gênero discursivo” ou “gênero do discurso”. De igual modo, sabe-se que texto não se confunde com discurso nem essas duas categorias teóricas com gênero. Ao afirmar que “para Marcuschi (1995), os gêneros do discurso [...]”, o autor incorre em uma incoerência conceitual-metodológica, pois Marcuschi, em suas pesquisas, trabalhou com a categoria gênero de texto e não com gênero do discurso. A leitura que podemos fazer da citação indireta acima é a de que a FD teórica na qual o autor se inscreve ao trazer como referência Marcuschi (por assumir o discurso dessa autoridade teórica) lhe impossibilita de tratar como sinônimos gêneros de texto e gêneros do discurso, a não ser que em nota de rodapé ou mesmo no interior do texto o autor justificasse o uso de uma expressão como equivalente a outra.

Conforme Goldfeld (2002), os conceitos de linguagem, língua, fala e signo linguístico foram primeiramente sistematizados por Saussure (1916).

(exemplo criado pelas autoras)

Na citação indireta anterior, o autor traz à cena enunciativa de seu texto um saber amplamente aceito pela Linguística - os conceitos de linguagem, língua, fala e signo linguístico foram primeiramente sistematizados por Saussure. Afirmar que “os conceitos de linguagem, língua, fala e signo linguístico foram primeiramente sistematizados por Saussure (1916)” à luz de outro autor, no caso em estudo Goldfeld (2002), cria o efeito de sentido de não-identificação com a FD na qual o sujeito se inscreve, já que tal informação é velha conhecida dos leitores conjecturados no artigo, não precisando, portanto, de ser legitimada por outro autor.

Por fim, vejamos outra sequência discursiva.

Libâneo (2006) concebe como “aula” a forma típica intencional e planejada de organização do ensino. Para esse autor, a aula “possibilita o encontro entre alunos e a matéria de ensino, preparada didaticamente.” (LIBÂNEO, 2006, p. 177-178, grifo nosso). De uma perspectiva dicionarizada, como a apresentada pelo conhecido Dicionário Michaelis on-line, “aula” pode ser entendida como (i) explanação proferida por um professor, dirigida a alunos, num estabelecimento de ensino, e versando sobre determinado assunto; (ii) atividade de ensino, contando com a presença de aluno e professor (grifos nossos), dentre outras definições.

(SILVA, 2021, p. 49)

Pêcheux (1990) afirma que no interior de uma FD coexistem discursos provenientes de outras formações discursivas, o que implica no favorecimento da diferença e da contradição como propriedades de uma FD. Nessa perspectiva, os discursos fazem parte de formações ideológicas e discursivas, associadas, sempre, a uma memória social. Em outras palavras, o autor defendeu a ideia de que toda formulação possui, em seu “domínio associado” outras formulações que ela repete, refuta, transforma, nega, enfim, em relação às quais se produzem certos efeitos de memória específicos.

Na citação anterior, estabelece-se um diálogo entre dois discursos diferentes: o do senso comum e o da academia. Sabe-se que, para a Educação e para a Linguística, a imagem de professor detentor de conhecimento não é há muito aceita. Então, haveria uma assimetria discursiva entre esses dois discursos (não que eles precisem ser simétricos, pois, como afirma Pêcheux (1990), não há identificação plenamente bem sucedida, pois a interdiscursividade é prenhe de processos de transformação de sentidos). A interdiscursividade, pela sua natureza, é desestabilizadora e prenhe de processos de transformação de sentidos. Se assim for, ela deveria ser mostrada, discutida, pois se a noção de professor detentor de conhecimento não é aceita nos discursos científicos das áreas disciplinares em questão, o autor dessa sequência deveria romper o hiato que impede a identificação do discurso citante com o discurso citado, inserindo-se, desse modo, em FDs dessas duas áreas. Caso não o faça, o efeito é o de que ele assume essa definição.

Esses exemplos de citação nos mostram que entender seu funcionamento na escrita científica não significa apenas compreender suas funções e formas. Aliás, Compagnon (1996) já nos alertou para o fato de que não há catálogo exaustivo possível para as funções das citações por serem essencialmente variáveis, efêmeras e empíricas. Entendemos, assim, que a compreensão do discurso relatado, em forma de citação, como a inserção em uma dada FD teórica, é produtiva para o ensino e para o exercício da escrita de pesquisa, uma vez que ela é marcada por regularidades, por “regras de formação”, concebidas como mecanismos de controle que determinam o interno (o que pertence) e o externo (o que não pertence) a uma formação discursiva (MUSSALIM, BENTES, 2003, p. 119).

Enfim, segundo os dados problematizados ao longo das análises apresentadas neste artigo, pensamos a citação à luz de teorias do discurso, tendo em vista os deslocamentos de posição subjetiva, na ligação específica do sujeito com o discurso dos outros (no caso em discussão, com a autoridade científica).

Considerações finais

O discurso relatado na escrita de pesquisa exige (re)significações (MIRANDA, 2016), por parte de sujeitos escreventes, no complexo contexto da produção científica em cursos *stricto sensu*, se consideradas muitas práticas anteriores, especialmente as da Educação Básica. Considerar a heterogeneidade da escrita (CORRÊA, 2013), os diálogos interdiscursivos, os sentidos em constante (des)construção são propostas nem sempre bem compreendidas no imediatismo de disciplinas, como as mencionadas neste texto.

Problematizações teóricas e didático-discursivas, tais como as debatidas ao longo do texto, carecem de imersão em práticas de letramentos acadêmicos de campos disciplinares específicos, sem descartar conflitos e coerções que as constituem. Consequentemente, relações entre a escrita de pesquisa – considerada em sua materialidade discursiva – e a exterioridade constitutiva se mostram muito singulares aos sujeitos escreventes em momentos históricos também muito específicos. Um exemplo, em torno da produção de artigos científicos atuais, afirma que há constante

[...] demanda da produtividade, mas opacidade em relação a seus modos de fazer e de atingir esse lugar de autor, tão almejado. Não há, pois, ou parece haver pouca coincidência entre o que as agências assumem como de fundamental importância para a emergência de um lugar de autor científico e o que o pós-graduando reconhece (consegue reconhecer) como relevante na prática letrada acadêmico-científica. (MELLO, 2020, p. 35).

Dadas essas problematizações, as disciplinas abordadas neste artigo, representam um gesto leitor e escrevente, que faz dialogar discursos da ciência, com apoio dos letramentos acadêmicos, de enfoques da Análise do Discurso de orientação francesa, da Análise do Discurso Dialógica (Círculo de Bakhtin), na direção de debater o trabalho do sujeito epistêmico (FURLANETTO, 2003) - pós-graduandos envolvidos com a Educação, com a Linguística ou com outras áreas do conhecimento científico.

Referências

AUTHIER-REVUZ, J. *Ces mots qui ne vont pas de soi: boucles réflexives et non-coïncidences du dire*. Paris: Larousse, Tome I, 1995.



- AUTRAN, Larissa de Souza; SOUSA, Maria Margarete Fernandes de. Os anúncios comerciais. Anais do VI Congresso de Linguística Aplicada realizado na UFMG no período de 7 a 11 de outubro de 2001.
- BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 2.ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.
- BOCH, F.; GROSSMANN, F. Referir-se ao discurso do outro: alguns elementos de comparação entre especialistas e principiantes. *Scripta*, v. 6, n. 11, p. 97-108, out. 2002. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12452>. Acesso em: 28 ago. 2019.
- CARLINO, P. *Escrever, ler e aprender na universidade: uma introdução à alfabetização acadêmica*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- COMPAGNON, A. *O trabalho da citação*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.
- CORRÊA, M. L. G. Bases teóricas para o ensino da escrita. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 13, n. 3, p. 481-513, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v13n3/03.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2019.
- DUCROT, O. Esboço de uma teoria polifônica da enunciação. In: Ducrot, O. *O dizer e o dito*. Campinas - São Paulo: Pontes, 1987. p. 161-218.
- FIAD, R. S. A escrita na universidade. *Revista da ABRALIN*, v. 10, n. 4, 31 dez. 2011. p. 357-369. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1116>. Acesso em 15 fev. 2012.
- FISCHER, Adriana. *A construção de letramentos na esfera acadêmica*. 2007. 340 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.
- FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- FURLANETTO, M.M. Sujeito epistêmico e materialidade do discurso: efeito de singularidade. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 3, p. 91-119, 2003. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/248. Acesso em: 30 out. 2005.
- GROSSMANN, F., ROSIER, L. L'enseignement des diverses formes et valeurs du discours rapporté au secondaire. In: CHARTRAND, S.-G., (dir). *Mieux enseigner la grammaire*. Pistes didactiques et activités pour la classe. Saint-Laurent: ERPI, 2016. p. 277-302.
- GRIGOLETTO, M. Lições do modelo: a escrita que engessa e a que mobiliza. In: RIOLFI, C.; BARZOTTO, V. H. *O inferno da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 91-105.
- HYLAND, K. *Novice writers and scholarly publication: authors, mentors and gatekeepers*. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan, 2019, 297 p.
- INDURSKY, F. O texto nos estudos da Linguagem: especificidades e limites. In: ORLANDI, E. P; LA-GAZZI-RODRIGUES, S. *Discurso e textualidade*. Campinas, SP: Pontes, 2016. p. 37-87.
- KOMESU, F.; ASSIS, J A. *Ensaio sobre a escrita acadêmica*. v.1. [recurso eletrônico] (Org). Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2019. Disponível em: Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo. V.1 by CESPUC-MG - issuu. Acesso em: 10 jan. 2020.
- LEA, M.R, STREET, B.V [2006]. O modelo de 'letramentos acadêmicos': teoria e aplicações. *Filol. Linguíst. Port.* Trad. Fabiana Komesu e Adriana Fischer. São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/79407>. Acesso em: 21 jun. 2021.
- LEFEBVRE, M. Les écrits scientifiques en action: pluralité des écritures et enjeux mobilisés. *Sciences de la société*, n. 67, 2006, p. 3-15. Disponível em: http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00069516/document. Acesso em maio 2019.
- LILLIS, T.; HARRINGTON, K.; LEA, M. R.; MITCHELL, S. *Working with academic literacies: case studies towards transformative practice*. Anderson, South Carolina: Parlor Press; Fort Collins, Colorado: WAC Clearinghouse, 2015.



- MAINGUENEAU, D. *L'analyse du discours*. Paris: Hachette, 1991.
- MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes, 1997.
- MELLO, A. C. de S. *Letramentos acadêmicos e o processo de autoria em artigos científicos produzidos por pós-graduandos em Ciências Humanas*. 2020. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – IBILCE, UNESP, São José do Rio Preto.
- MIRANDA, F. D. S. S. *Letramentos (en)formados por relações dialógicas na universidade: (re)significações e refrações com tecnologias digitais*. 2016. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.
- MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. v. 3. São Paulo: Cortez, 2003.
- MOTTA-ROTH, D. A construção social do gênero resenha acadêmica. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 38, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639332> Acesso em: 03 set. 2021.
- ORLANDI, E. P. *Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. São Paulo: Pontes, 2004.
- PASQUOTTE-VIEIRA, E. A. *Letramentos acadêmicos: (re)significações e (re)posicionamentos de sujeitos discursivos*. 2014. Tese (Doutor em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.
- PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. [1975]. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. (org.). *Por uma análise automática do discurso*. Campinas, Ed. da UNICAMP, 1990a. p. 163-246.
- PÊCHEUX, M., FUCHS, C. *O Discurso*. Estrutura ou Acontecimento Campinas: Pontes, 1990b.
- PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio* (1975). Campinas, Ed. da UNICAMP, 1988.
- RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. A. (Org.). *Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. 506 p.
- ROSIER, L. *Le discours rapporté: histoire, théories, pratiques*. Paris: Editions Duculot, 1999.
- RODRIGUES, D. L. D. I.; SILVA, J. Q. G. O ensino da escrita de artigo acadêmico na web: suas práticas discursivas e jogos de verdade. In: KOMESU, F.; ASSIS, J. A. (orgs.) *Ensaio sobre a escrita acadêmica [recurso eletrônico]* (Org). Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2019. p. 46-63. Disponível em: Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo. V.1 by CESPUC-MG - issuu. Acesso em: 20 jan. 2020.
- RUSSEL, D. *Letramento acadêmico: leitura e escrita na universidade: entrevista com David Russel*. Conjectura, v. 14, n. 2, mai./ago., 2009.
- SILVA, C. M. de O. Processo de textualização em práticas letradas digitais em contexto de EaD semi-presencial: estudo do par dialógico proposta-resposta. TESE (Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2021.
- SWALES, J. M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University press. 1990.
- TUTIN, A. Neste artigo, desejamos mostrar que: léxico verbal e posicionamento do autor nos artigos de Ciências Humanas. In: RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. A. (Org.) *Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 283-307
- VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterinba Vólkova Américo. São Paulo: Editoria 34, 2017.

ABORDAGEM DIDÁTICA DO ARTIGO ACADÊMICO EM UM CURSO DE LETRAS: DIÁLOGO ENTRE A SOCIORRETÓRICA E OS LETRAMENTOS ACADÊMICOS

DIDACTIC APPROACH TO THE ACADEMIC ARTICLE IN A LETTERS COURSE: DIALOGUE BETWEEN SOCIORHETORICAL AND ACADEMIC LITERACIES

Elizabeth Maria da SILVA¹

RESUMO: O objetivo deste artigo é descrever e analisar uma proposta de abordagem didática do gênero artigo acadêmico (AA), no curso de Letras: Língua Portuguesa, de uma universidade brasileira. Fundamenta-se nos estudos dos Letramentos Acadêmicos, particularmente nas abordagens de ensino de escrita acadêmica propostas por Lea e Street (1998) – habilidades de estudo, socialização acadêmica e letramentos acadêmicos. A abordagem didática do AA direciona-se para uma turma da disciplina Tópicos Especiais em Língua – Gêneros Acadêmicos, ofertada remotamente, em 2021, com aulas síncronas e assíncronas. As ações didáticas desenvolvidas na turma organizam-se em três momentos: (1) Pesquisa acadêmica em Linguística: o que é e como se faz?; (2) Artigo acadêmico em Linguística: o que é e como se faz? e (3) Produção científica: do projeto de pesquisa ao artigo acadêmico. A culminância do desenvolvimento dessas ações didáticas consiste na submissão de um resumo do AA produzido na disciplina para um evento acadêmico da área de Letras. Avalia-se como produtiva a elaboração dessa proposta, sobretudo por oportunizar aos estudantes *feedback* formativo (WINGATE, 2010) dos textos escritos, momentos de conversas em torno do texto (IVANIC, 1998), da história do texto (LILLIS, 2003), favorecendo um diálogo mais profícuo sobre a escrita acadêmica.

PALAVRAS-CHAVE: Letramentos Acadêmicos. Ensino de escrita. Artigo acadêmico.

ABSTRACT: The purpose of this article is to describe and analyze a didactic approach proposal of the academic article (AA) genre, in the Portuguese teaching degree, at a Brazilian university. It is based on the studies of Academic Literacies, particularly on the academic writing teaching approaches proposed by Lea and Street (1998) – study skills, academic socialization and academic literacies. The didactic approach of the AA is directed to a group of the discipline Special Topics in Language – Academic Genres, offered remotely, in 2021, with synchronous and asynchronous classes. The didactic actions developed in the class are organized in three moments: (1) Academic research in Linguistics: what is it and how is it done?; (2) Academic article in Linguistics: what is it and how is it done? and (3) Scientific production: from the research project to the academic article. The culmination of the development of these didactic actions is the submission of a summary of the EAA produced in the discipline for an academic event in the area of Portuguese teaching degree. The elaboration of this proposal is evaluated as productive, mainly because it provides students with formative feedback (WINGATE, 2010) of the written texts, moments of talk around the text (IVANIC, 1998), about the text history (LILLIS, 2003), favoring a more fruitful dialogue on academic writing.

KEYWORDS: Academic literacies. Teaching of writing. Academic article.

1. Professora de Língua Portuguesa e Linguística na Unidade Acadêmica de Letras, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Paraíba, Brasil. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: professoraelizabethsilva@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1355-493X>.

Introdução

Há mais de uma década, tenho me dedicado ao estudo da escrita acadêmica e seu ensino na educação superior, ancorada em pesquisas situadas no campo da abordagem dos letramentos acadêmicos (FIAD, 2016; 2017; FISCHER; HOCHSPRUNG, 2017; LEA; STREET, 1998; 2014; LILLIS, 2003; STREET, 2009; 2015; WINGATE; TRIBBLE, 2012). Durante esse tempo de atuação, seja como pesquisadora, seja como professora, percebi (ainda percebo) a atualidade e a relevância das contribuições teóricas, metodológicas e pedagógicas oportunizadas por esses grandes estudiosos da área, cujas investigações se configuram como possibilidades produtivas para pensar o ensino de escrita acadêmica.

De fato, as práticas de leitura e escrita acadêmica não são, na maioria das vezes, claras, autoevidentes, nem transparentes para aqueles que fazem parte da academia (LILLIS, 1999); a escrita acadêmica tem muitas dimensões que ainda estão “ocultas” (STREET, 2009); as expectativas de professores e estudantes quanto à demanda de escrever textos acadêmicos nem sempre coincidem, gerando conflitos e tensionamentos no processo de ensino e aprendizagem (LEA; STREET, 1998). Visto que a escrita é uma prática social e situada, que varia de acordo com as especificidades do contexto em que se configura, conforme proposições norteadoras da abordagem dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 2003), é crucial ensiná-la explicitamente aos estudantes, porque possui especificidades que a diferenciam de outras escritas, inclusive da escrita escolar (FERNÁNDEZ; CARLINO, 2010) com a qual esses estudantes provavelmente têm mais familiaridade.

O fato de alguns estudantes saberem escrever adequadamente textos escolares não garantirá que saberão fazer o mesmo em relação aos textos acadêmicos, porque a escrita não se restringe a um conjunto de habilidades linguísticas homogêneas e uniformes que, uma vez aprendidas, podem ser transferidas para quaisquer situações, consoante proposições teóricas que caracterizam a abordagem de ensino de escrita denominada habilidades de estudo (LEA; STREET, 1998). Pelo contrário, a escrita é muito mais do que habilidades linguísticas e estrutura textual, é, também, uma prática social mais ampla, que varia de acordo com as áreas e disciplinas em que é requerida, assim como entre os diferentes contextos institucionais, sendo perpassada por questões de autoridade e identidade, consoante fundamentos da abordagem de ensino de escrita acadêmica intitulada letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998). Não é sem razão que Fischer e Hochsprung (2017, p. 144) asseguram que “[a escrita] é uma prática de letramento complexa que requer aprendizado acerca do seu desenvolvimento”.

Face a essas compreensões acerca da escrita acadêmica, concordo com a defesa (a necessidade) de ensiná-la explicitamente. No Brasil, ainda não há uma política que apresente diretrizes para esse ensino. Embora existam algumas iniciativas de pesquisadores brasileiros voltadas para abordagens didáticas dessa escrita no ensino superior,

ainda é um campo que merece maior visibilidade na produção científica. Este dossiê temático, no qual o presente artigo se insere, é mais uma preciosa semente que inspira o fazer pedagógico daqueles com os quais estamos comprometidos com o ensino de escrita acadêmica, dada a oportunidade de compartilharmos ações didáticas que vimos desenvolvendo sobre esse objeto de ensino que é tão caro e oportuno.

Dentre as minhas experiências com o ensino de escrita acadêmica, apresento neste texto uma experiência recente, vivenciada no corrente ano, voltada para a abordagem didática de textos pertencentes ao gênero artigo acadêmico em um curso de Letras: Língua Portuguesa, de uma universidade federal brasileira. Explorei particularmente o artigo acadêmico, definido por Motta-Roth e Hendges (2010, p. 65) como “um texto de aproximadamente 10 mil palavras, produzido com o objetivo de publicar, em periódicos especializados, os resultados de uma pesquisa desenvolvida sobre um tema específico.” Não obstante as autoras, assim como Swales (1990), apresentem uma diferenciação entre os diferentes tipos de artigo acadêmico – de revisão teórica, experimental e empíricos – optei neste texto por utilizar a nomenclatura mais geral: artigo acadêmico, concebido como um espaço de divulgação de investigações voltadas para a análise e discussão de dados gerados a partir de determinadas questões de pesquisa e delineamentos metodológicos. Em sua organização retórica, além das seções de introdução e fundamentação teórica, constam das seções de metodologia, resultados e discussão (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010).

Meu objetivo neste artigo é, portanto, descrever e analisar uma proposta de abordagem didática do gênero artigo acadêmico, no curso de Letras: Língua Portuguesa.

Para tanto, organizei este texto em quatro partes, excetuando a presente introdução. Na primeira, situo o embasamento teórico da abordagem didática do AA. Na segunda, caracterizo o contexto no qual essa abordagem foi elaborada. Na terceira, descrevo e analiso a proposta didática construída. Na quarta e última parte, teço algumas considerações finais sobre as ações didáticas planejadas.

Embasamento teórico da abordagem didática do AA

A abordagem didática do artigo acadêmico fundamenta-se em proposições teórico-metodológicas advindas de duas perspectivas: da sociorretórica e dos letramentos acadêmicos.

No âmbito da primeira perspectiva, recorreremos à noção de gêneros proposta por Swales (1990, p. 58), qual seja, a de que “um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e constituem a razão do gênero”. Na experiência didática

desenvolvida, trabalhamos com alguns gêneros, mas neste trabalho delimitamos as reflexões para o artigo acadêmico, já conceituado na introdução.

Ancoramos a abordagem metodológica do AA no modelo CARS (*Create a research space* – criar um espaço de pesquisa), fruto de uma pesquisa desenvolvida por Swales (1984). Nessa pesquisa, o autor analisou um conjunto de introduções de artigos de pesquisa, que lhe permitiu descrever a estrutura retórica de tal seção a partir de categorias denominadas de movimentos e passos retóricos. Na versão aprimorada desse modelo, Swales (1990, p. 141) elenca três movimentos retóricos – estabelecer o território, estabelecer o nicho e ocupar o nicho –, sendo que cada um desses movimentos compreende três ou mais passos, totalizando onze passos recorrentes na estrutura retórica dessa seção. Esse modelo CARS tem sido recorrentemente adotado tanto em pesquisas, quanto no ensino. No Brasil, por exemplo, vários estudiosos têm empregado a proposta swalesiana, com adaptações, em diferentes gêneros, como resumo, resenha, carta-consulta, editorial, depoimento (BIASI-RODRIGUES; ARAÚJO; SOUSA, 2009), dado seu caráter objetivo, didático e funcional, com grande potencial pedagógico.

Para a realização da abordagem didática do AA, nós mobilizamos a aplicação do modelo CARS não apenas para a seção de introdução, mas também para as demais seções, em consonância com o que é proposto por Motta-Roth e Hendges (2010). No entanto, não nos restringimos às contribuições desse modelo; buscamos articulá-las às contribuições teórico-metodológicas oportunizadas pela segunda perspectiva mencionada, a saber: a dos letramentos acadêmicos, particularmente pelas abordagens de ensino de escrita acadêmica propostas pelos pesquisadores Lea e Street (1998), a partir da concepção sociocultural de letramento defendida por estudiosos vinculados ao grupo dos Novos Estudos sobre o Letramento – NEL (STREET, 1993, 2001, 2003, 2014).

A pesquisa seminal de Lea e Street (1998) surge face a uma problemática instaurada na década 1980, na Inglaterra: com a expansão da educação superior, começaram a ingressar nas universidades britânicas estudantes com muitos “problemas de escrita”, o que estava gerando uma crise no ensino. Visando investigar o que de fato estava acontecendo com a produção escrita acadêmica, naquele contexto, se o discurso do *déficit* individual de escrita dos estudantes realmente fazia sentido, Lea e Street (1998) conduziram, na época, um projeto de pesquisa, em duas universidades do Reino Unido.

Para tanto, orientados por uma perspectiva etnográfica, entrevistaram professores e alunos das instituições selecionadas, fizeram observações de grupo e coletaram exemplos de escrita dos estudantes. O foco da pesquisa não era julgar a escrita como “boa” ou “má”, mas examinar expectativas e também concepções de docentes e discentes em relação às produções escritas, conforme esclarecem os autores (LEA; STREET, 1998, p. 158). Em sua pesquisa, “sustentaram que abordagens da escrita e do letramento do estudante em contextos acadêmicos poderiam ser concebidas por meio

da sobreposição de três perspectivas ou modelos: (a) modelo de habilidades de estudo, (b) modelo de socialização acadêmica e (c) modelo de letramentos acadêmicos” (LEA; STREET, 2014, p. 478).

No primeiro modelo, habilidades de estudo, a escrita é vista como um conjunto de habilidades cognitivas e individuais que o estudante precisa se apropriar. Uma vez construído o domínio dessas habilidades – que incluem regras gramaticais, sintáticas e convenções da escrita –, o estudante teria assegurada a possibilidade de produzir quaisquer textos, em quaisquer situações, visto que bastaria mobilizá-las para tanto (LEA; STREET, 1998). Nesse modelo das habilidades, a escrita é apresentada, portanto, como neutra e universal, em consonância com as premissas norteadoras do modelo autônomo de letramento (STREET, 1984). Ademais, sob essa perspectiva, o discente ocupa papel central na escrita, cabendo a si mesmo a responsabilidade seja pelo seu sucesso seja pelo seu fracasso ao escrever (LEA; STREET, 1998).

No segundo modelo, socialização acadêmica, há uma caracterização um pouco mais ampla da escrita – conjunto de habilidades específicas de um contexto, a exemplo de modos de ler, falar, escrever, raciocinar, materializados em gêneros e discursos que são produzidos e circulam nas diferentes áreas e disciplinas (LEA; STREET, 1998). Diferentemente do modelo anterior, centrado em “aspectos da superfície da forma da língua” (LEA; STREET, 2014, p. 479), neste, a escrita é focalizada a partir de gêneros e discursos, o que nos permite dialogar com a proposta do modelo CARS (SWALES, 1990) referida anteriormente. “Supõe-se que os discursos disciplinares e os gêneros são relativamente estáveis e que, tendo os estudantes dominado e entendido as regras básicas de um discurso acadêmico particular, estariam aptos a reproduzi-lo sem problemas” (LEA; STREET, 2014, p. 479). Essa forma de conceber a escrita acadêmica é orientada, à semelhança do modelo de habilidades de estudo, pelo modelo autônomo de letramento (STREET, 1984), ou seja, pela compreensão de que a escrita é homogênea, neutra e invariável, no caso, de que os discursos e gêneros acadêmicos apresentam essas características, logo, poderiam ser mobilizados para outros contextos.

No terceiro modelo, a escrita é concebida sob uma perspectiva mais ampla que a da socialização, pautada na compreensão de aspectos institucionais, de autoridade, poder e identitários que a influenciam e são influenciados pela escrita (LEA; STREET, 1998). O foco, nesse modelo, está nos significados atribuídos à escrita por aqueles que a usam na universidade (professores, alunos, pesquisadores), nas relações que eles estabelecem com a escrita, nas questões de identidade, poder e autoridade que perpassam tais relações. Nas abordagens de ensino de escrita orientadas por esse modelo dos letramentos acadêmicos, considera-se a natureza social da escrita, ancorando-se, assim, nos postulados que embasam o modelo ideológico de letramento (STREET, 1984).

Lea e Street (2014, p. 479) defendem que “esses três modelos não são mutuamente exclusivos; ao contrário, são sobrepostos. Todos eles poderiam ser aplicáveis a qualquer contexto acadêmico.” Sugerem, inclusive, que, no processo de ensino, possam ser contemplados aspectos das habilidades, da socialização e da natureza de prática social que caracteriza os letramentos acadêmicos.

A compreensão de que é possível e oportuno desenvolver práticas de ensino de escrita acadêmica fundamentando-se na articulação entre essas três abordagens (LEA; STREET, 1998) e o modelo CARS (SWALES, 1990) norteou a elaboração da abordagem didática do AA descrita e analisada no presente artigo.

Caracterização do contexto de elaboração da proposta de abordagem didática do AA

Desenvolvi a proposta de abordagem didática do gênero AA em uma turma do curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa, de uma universidade federal brasileira, na disciplina optativa – Tópicos Especiais em Língua: Gêneros Acadêmicos –, ofertada no período letivo 2020.1 (primeiro semestre do calendário civil de 2021), com carga-horária de 60 horas-aula.

Conduzi essa disciplina² remotamente, em decorrência da suspensão temporária das aulas presenciais, dada a proliferação do novo coronavírus (SARS-CoV-2) e, conseqüentemente, da doença decorrente de sua contaminação, a COVID-19. Para tanto, organizei as aulas em duas modalidades: síncrona e assíncrona. As aulas síncronas foram realizadas pela plataforma do *Google Meet*, nas quais foram feitas discussões de textos previamente indicados para leitura, enviados para o *e-mail* dos estudantes, e analisadas algumas atividades demandadas como tarefa de casa. Já as atividades assíncronas foram realizadas por *e-mail*.

Havia 16 alunos matriculados na turma, que estavam em diferentes períodos do curso. Destes, 7 trancaram a disciplina, 4 foram reprovados por falta e 5 cursaram-na efetivamente. A propósito dos que permaneceram na disciplina, segue seu perfil:

Quadro 1: Perfil dos estudantes da disciplina

Estudantes	Período no curso	Faixa etária	Vínculo empregatício
E1	1º	18	não
E2	2º	20	sim, 5 horas por dia
E3	7º	21	sim, 20 horas por semana
E4	1º	37	Não
E5	5º	20	Não

Fonte: Autoria própria (2021)

2. Agradeço à estagiária docente Danielly Thaynara da Fonseca Silva que ofereceu contribuições valiosas nas discussões das aulas, na elaboração de *feedback* formativo e na interação com os estudantes pelo grupo do *WhatsApp*. Face a essa parceria acadêmica, em alguns momentos deste artigo eu uso o pronome nós, embora a escrita tenha sido produzida sob a minha perspectiva e não lhe foi possível participar da elaboração da proposta didática em tela.

Cabe salientar que a maioria dos alunos que desistiu e trancou esse componente curricular justificou que fez isso devido ao delicado e desafiador contexto pandêmico da COVID-19 pelo qual estávamos (ainda estamos) passando, além de ter sinalizado problemas de acesso à internet.

Tendo em vista que essa disciplina tem como cerne da ementa a metodologia de leitura e escrita de textos acadêmicos e considerando o desejo da maioria dos matriculados em estudar artigo acadêmico (conforme atividade diagnóstica realizada com eles, pelo *Google Form*, antes de iniciar as aulas), optei por priorizar esse gênero nessa oferta, embora outros gêneros também tenham feito parte da proposta didática – esquema, resumo, exposição oral.

Na próxima seção, descrevo e analiso as ações didáticas desenvolvidas na disciplina de Gêneros Acadêmicos no tocante à abordagem didática do AA.

Proposta de abordagem didática do artigo acadêmico

Tendo definido o artigo acadêmico como o principal objeto de ensino da disciplina TEL – Gêneros Acadêmicos, delimito como objetivo pedagógico geral submeter o resumo de um AA produzido na disciplina, ancorado em fundamentos teóricos da área da Linguística, a um evento dessa área. Para atingi-lo, elaborei uma sequência crescente e interligada de objetivos pedagógicos específicos, distribuídos em três momentos a partir dos quais organizei a disciplina, a saber: (1) Pesquisa acadêmica em Linguística: o que é e como se faz?; (2) Artigo acadêmico em Linguística: o que é e como se faz? e (3) Produção científica: do projeto de pesquisa ao artigo acadêmico.

Pesquisa acadêmica em Linguística: o que é e como se faz?

A experiência pedagógica socializada neste texto fundamenta-se em proposições teórico-metodológicas norteadoras da perspectiva etnográfica, centradas em um olhar sensível para as ações situadas que se desenvolvem em determinado contexto, a exemplo do escolar, bem como para as perspectivas dos participantes, a partir da observação do que fazem e como se comportam em dado momento e cenário interacionais (GARCEZ; SCHULZ, 2015). Adotar essa postura de observador em relação ao que está acontecendo em sala de aula e de que forma as interações estão ocorrendo é crucial para o planejamento didático. Nesse sentido, “ter um olhar situado para o cotidiano escolar e registrá-lo minuciosamente nos torna etnógrafos da linguagem conhecedores das experiências de ensino e aprendizagem que podem ser relevantes para outros cenários e contextos” (GARCEZ; SCHULZ, 2015, p. 27), tendo em vista

- 1.a invisibilidade da vida cotidiana: fazer o que é familiar ficar estranho, problemático, visível, passível de exame e reflexão;
 2. o interesse por compreensão específica, mediante a documentação de detalhes concretos da prática: descrição + argumentação + documentação rigorosa = explicação, conhecimento reflexivo;
 3. o entendimento de que os significados locais podem variar muito, mesmo que as ocorrências sejam aparentemente iguais;
 4. a necessidade de compreensão comparativa sobre o que se passa em cenários diferentes;
 5. a necessidade de compreensão comparativa além das fronteiras do cenário local.
- (GARCEZ; SCHULZ, 2015, p. 18-19)

Fundamentada nesses princípios e em busca de conhecer e valorizar os conhecimentos dos discentes (FIAD, 2017, LILLIS, 2003), apliquei uma primeira atividade diagnóstica, antes do início das aulas, pelo *Google Form*. O objetivo dessa atividade foi o de conhecer o perfil desses estudantes, bem como seus conhecimentos sobre pesquisa acadêmica, suas experiências com a ação de pesquisar no curso de Letras e seus interesses de pesquisa. Na verdade, a intenção não foi apenas conhecer, mas, a partir desse conhecimento, pensar em ações didáticas que pudessem, de uma forma geral, atender às necessidades acadêmicas desses estudantes, fazer sentido para eles, em consonância com a concepção de ensino de escrita orientada pela abordagem dos letramentos acadêmicos, ou seja, centrada no caráter socialmente situado da escrita e na sua natureza ideológica (LILLIS, 2003).

A aplicação desse questionário foi o primeiro contato que tive com esses estudantes, tendo sido inclusive decisivo para a elaboração da proposta didática da disciplina, visto que as respostas apresentadas evidenciaram que uma parte dos estudantes ainda não tinha tido experiências com pesquisa no curso e sabia pouco sobre esse assunto.

Haja vista que parte deles era recém-ingresso em Letras, considerei ainda mais oportuno iniciar a disciplina discutindo brevemente o que é pesquisa acadêmica e como é que se faz, situando-a como um dos pilares da universidade, a fim de que pudessem, aos poucos, ser introduzidos no universo acadêmico, marcado por tantas convenções, normas, discursos e práticas específicos. Para tanto, delimito dois objetivos pedagógicos: (1) Discutir noções básicas de pesquisa acadêmica: objeto de pesquisa, problemática, objetivos, fundamentos teóricos e metodológicos; e (2) Discutir modos de desenvolver pesquisas acadêmicas em Linguística.

Adotei como texto-base para essas discussões sobre pesquisa *O Manual de pesquisa em estudos linguísticos*, de Paiva (2019). Para orientar a exposição-dialogada, elaborei slides contemplando as noções básicas de pesquisa e exemplos de pesquisas já desenvolvidas na área, para que a discussão não ficasse muito abstrata e complexa. Além disso,

no decorrer do debate, busquei, sempre que possível, comentar as respostas mais recorrentes que foram apresentadas na atividade diagnóstica, como forma de valorizar os conhecimentos dos estudantes, bem como de motivá-los a refletir sobre as concepções que tinham, quando responderam à atividade, e as que estavam começando a construir, depois do contato com as ideias de Paiva (2019) e a discussão na aula.

Foi um momento bastante produtivo, dada a participação da maioria dos estudantes, seja tirando dúvidas, seja comentando sobre o tema. A discussão sobre pesquisa acadêmica contribuiu para que eles tivessem maiores condições de começar a pensar sobre o que eles mesmos proporiam como pesquisa: qual objeto de pesquisa investigar, que problemática focalizar, que objetivos atingir e com base em que fundamentos teóricos e metodológicos.

As discussões teóricas e os exemplos de pesquisa foram, portanto, as ações iniciais de um longo e árduo processo de desenvolvimento da pesquisa que os estudantes começariam a vivenciar. Desde esse momento, já estavam convocados a começar a pensar efetivamente em sua proposta de pesquisa. Eles teriam a liberdade de escolher o objeto de investigação a ser pesquisado, apenas com a condição de que fosse analisado à luz de teorias linguísticas, visto que a disciplina situa-se nessa área. Para isso, foi demandado deles todo um investimento pessoal e intransferível em leituras e estudos sobre o objeto de investigação escolhido, bem como, quando necessário, o estabelecimento de diálogos com professores do curso de Letras especialistas nos eixos teóricos da Linguística que embasariam a pesquisa proposta.

A possibilidade de o estudante decidir sobre o que pesquisar é uma tentativa de contribuir para que fique motivado a desenvolver a investigação e, conseqüentemente, de tornar mais significativo seu processo de aprendizagem. Já a abertura para o estabelecimento de diálogos com outros professores é uma forma de oportunizar aos estudantes situações nas quais eles possam articular conteúdos aprendidos/construídos em outras disciplinas do curso, desconstruindo a crença de que o conhecimento é compartimentalizado. Ademais, visto que o desenvolvimento de uma pesquisa demanda muitas leituras e a disciplina TEL – Gêneros Acadêmicos ter apenas 60 horas-aula e outros objetivos a serem atingidos, considere viável que os estudantes desenvolvessem sua pesquisa ancorados em correntes teóricas das quais eles já tivessem determinado conhecimento.

Paralelamente a essa tarefa, que exigiu, assim como as demais, protagonismo, autonomia e capacidade de iniciativa dos estudantes, introduzi o segundo momento da disciplina sobre o qual descrevo e analiso na próxima subseção.

Artigo acadêmico em Linguística: o que é e como se faz?

Enquanto os estudantes buscavam, nas atividades assíncronas, ler e se apropriar do objeto de investigação sobre o qual desenvolveriam a pesquisa (nós também indicamos algumas leituras), demos sequência à disciplina, promovendo discussões sobre artigos acadêmicos, norteadas pelos seguintes objetivos pedagógicos: (1) Discutir o que é e como se produz artigo acadêmico na área da Linguística, considerando as condições de produção e circulação de textos pertencentes a esse gênero, seus aspectos composicionais, textuais, linguísticos, normativos e ideológicos e (2) Analisar exemplares de textos pertencentes ao gênero artigo acadêmico.

Para tanto, aplicamos uma atividade diagnóstica a fim de conhecer as concepções dos estudantes sobre o que é e como se faz um AA, bem como suas experiências com a produção desse gênero no curso. Uma boa parte deles (os recém-ingressos) afirmou que ainda não tinha conhecimentos sobre esse gênero. Outra parte relatou experiências esparsas. O acesso a essas informações nos permitiu ter ideia dos conhecimentos prévios dos estudantes quanto ao gênero em tela e, assim, melhor conduzir as discussões nas aulas, além de ter ratificado a necessidade de investir no ensino desse gênero no âmbito do curso de Letras.

Adotamos como textos-base norteadores do debate dois artigos publicados: “Uma análise do artigo acadêmico experimental: as práticas discursivas e as experiências de escrita de alunos iniciantes do curso de letras”, de Paiva e Duarte (2017), e “Letramento Acadêmico: Análise sobre como manuais didáticos de metodologia abordam o ensino do gênero artigo acadêmico”, de Lima e Abreu (2017). A escolha desses artigos justifica-se pelo fato de apresentarem resultados de uma pesquisa realizada justamente sobre artigo acadêmico, terem uma linguagem acessível para estudantes de graduação e serem relativamente recentes.

Optamos por iniciar as discussões sobre o artigo acadêmico a partir das contribuições de Paiva e Duarte (2017), dado o foco da pesquisa deles ser a descrição da organização sociorretórica das informações do AA produzido por alunos iniciantes do Curso de Graduação em Letras. Visto que na disciplina de TEL – Gêneros Acadêmicos os estudantes precisaram produzir um texto pertencente a esse gênero, fruto da pesquisa que desenvolveriam, era crucial conhecer seu uso, função, estrutura, aspectos linguísticos e normativos, além das questões de autoridade e identidade que o envolvem. A fim de nortear a leitura do texto e o consequente debate na aula, propomos a realização de uma atividade assíncrona organizada em seis partes, a saber:

Quadro 2: Tópicos da atividade sobre o artigo de Paiva e Duarte (2017)

- I Impressões pessoais sobre o artigo acadêmico;
- II Reconhecimento das condições de produção do artigo acadêmico;
- III Reconhecimento da estrutura composicional do artigo acadêmico;
- IV Reconhecimento do conteúdo do artigo acadêmico;
- V Análise das seções que constituem o artigo de Paiva e Duarte (2017);
- VI Discussão sobre alguns pontos da pesquisa desenvolvida por Paiva e Duarte (2017).

Fonte: Autoria própria (2021)

Em cada uma dessas partes da atividade, apresentamos uma ou mais questões. Face ao curto espaço disponível para a elaboração do presente texto, não comentaremos sobre essas questões em particular, mas sobre as expectativas em relação a cada uma das partes nas quais estão inclusas. Na primeira parte da atividade, propomos aos estudantes socializar como tinha sido a experiência de leitura do artigo, visando estimulá-los a compartilhar suas impressões pessoais. Propomos essa questão inspiradas no conceito de *talkback* (LILLIS, 2003, p. 204) – “um espaço no qual o aluno-escritor pode dizer o que ele gosta e não gosta de sua escrita”³. Embora o conceito refira-se à escrita, pode, ao que nos parece, ser aplicado à experiência de leitura de textos acadêmicos, desde que sejam feitas adequações para a prática de leitura. Nesse sentido, esperávamos dos estudantes a mobilização de sua capacidade reflexiva quanto à escolha do artigo: o que gostaram e o que não gostaram da leitura que haviam feito. Nossa intenção era a de dar-lhes voz, valorizando-os enquanto sujeitos da aprendizagem e, a partir dos seus comentários e ponderações, poderíamos avaliar como foi a recepção do texto, se foi uma boa escolha, se valeria a pena adotá-lo novamente.

Na segunda parte da atividade, propomos uma questão voltada para o reconhecimento das condições de produção a partir das quais o artigo de Paiva e Duarte (2017) havia sido produzido. Nossa intenção foi a de que identificassem, inicialmente, o título, os autores e seu papel social, o destinatário e o local de publicação. Já na discussão realizada na aula, nós incitamos os estudantes à reflexão sobre os significados dessas condições de produção e as questões de poder e identidade que perpassam a produção dos artigos de modo geral: quem pode escrever um artigo acadêmico, quem pode publicá-lo, o que significa publicar em determinadas revistas e outras questões com esse foco mais amplo. Tentamos levá-los a perceber que a escrita, de modo mais geral, e o artigo acadêmico, de modo mais específico, é muito mais que habilidades linguísticas, envolve também aspectos de outra natureza, os quais muitas vezes estão “ocultos” (STREET, 2009).

3. Tradução nossa de: “*space where the student-writer can say what she likes and doesn't like about her writing*”.

Na terceira, quarta e quinta partes da atividade, propomos um bloco de questões visando à análise de gênero, no caso, à análise do exemplo prototípico de artigo acadêmico produzido por Paiva e Duarte (2017). Nas questões, demandamos o reconhecimento de diferentes aspectos dos textos pertencentes a esse gênero, a saber: elementos relativos à macroestrutura composicional do artigo – pré-textuais, textuais e pós-textuais –, considerando a normatização da ABNT NBR 6022:2003; natureza do conteúdo apresentado em cada seção – introdução, fundamentação teórica, metodologia, resultados e considerações finais –, tendo em vista os movimentos e passos retóricos (SWALES, 1990) contemplados no exemplar analisado, bem como os marcadores metadiscursivos (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010) que demarcam frequentemente esses movimentos e/ou passos.

Na sequência, atrelados a essa ação de reconhecer o que é dito no artigo e como é dito, propomos aos estudantes questões voltadas para a análise crítica quanto ao nível de articulação entre partes e conteúdos do referido artigo: relação entre o título, o resumo, as palavras-chave e o conteúdo do artigo; entre o objetivo, a metodologia e os resultados da pesquisa; entre os conceitos adotados e os dados analisados, por exemplo. Com esse tipo de questão, buscamos motivá-los a não apenas reconhecer os elementos da pesquisa reportada no artigo, mas também analisar de que forma esses elementos estão relacionados e o porquê da importância de estarem interligados.

Propor questões desse tipo parece-nos produtivo, já que oportunizam aos estudantes se familiarizarem com exemplares de artigo acadêmico voltados para a publicação de pesquisas na área da qual fazem parte, seu contexto de produção, seu conteúdo e modo de organização composicional, textual, normativa e linguística. Esses dois últimos aspectos são tão importantes quanto os anteriores, visto a necessidade (ainda mais em contexto de licenciatura em Letras: Língua Portuguesa) de contemplarmos no ensino de escrita acadêmica a focalização de características linguísticas e normativas dos textos, assim como aspectos gramaticais e relativos às convenções da escrita, conforme esperado na abordagem de habilidades de estudo (LEA; STREET, 1998).

Além disso, questões voltadas para a análise de AA oportunizam aos estudantes maiores possibilidades de começarem a conhecer (ou ampliar seus conhecimentos) a ação de pesquisar academicamente, de pensar na sua própria pesquisa, bem como de se familiarizar com textos da sua área, com os modos de dizer e escrever nesses textos, conforme previsto na abordagem da socialização acadêmica (LEA; STREET, 1998). O estudo situado dos gêneros em áreas e disciplinas específicas pode contribuir para o processo de inserção dos estudantes em dada comunidade disciplinar, bem como para o seu futuro engajamento com as práticas letradas nela demandadas.

A última parte contemplada na atividade em foco diz respeito à proposição de questões visando ao posicionamento dos estudantes sobre alguns pontos da pesquisa desenvolvida por Paiva e Duarte (2017), a exemplo de explicitar seu ponto de vista quanto às possíveis contribuições e lacunas do estudo e explorar alguns conceitos centrais da pesquisa.

A atividade que elaboramos sobre o texto de Paiva e Duarte (2017) configurou-se, assim, como um norte para a aula síncrona da disciplina na qual discutimos esse texto. No entanto, a dinâmica da aula não foi a de realizar uma correção da atividade seguindo a ordem das questões propostas e, sim, conduzir a discussão sobre o que é artigo acadêmico e como se faz a partir das percepções dos estudantes, de suas ponderações, comentários e dúvidas. A proposta de conversa sobre o texto lido permitiu-nos ouvi-los, criando um espaço de *talkback* (LILLIS, 2003) que favoreceu conhecer suas dificuldades, limitações, mas também avanços e aprendizagens.

A maioria dos estudantes disse que teve dificuldade inicial de entender o texto de Paiva e Duarte (2017), tendo sido preciso fazer mais de uma leitura, sob o argumento de que a teoria de Swales (1990), que fundamentou a pesquisa, era um pouco complexa, não obstante os exemplos apresentados pelos autores do artigo. No entanto, disseram que conseguiram entendê-lo um pouco mais com a discussão na aula. Em todo caso, esse comentário dos estudantes foi muito importante para repensarmos sobre o momento da escolha desse texto. Não obstante fosse um artigo justamente sobre a análise da estrutura retórica de artigos acadêmicos produzidos por estudantes de Letras, percebemos que não foi muito bom escolhê-lo como o primeiro a ser analisado. Com as nossas intervenções, a aula fluiu bem, mas notamos, e os próprios estudantes falaram na aula seguinte, que a leitura do outro artigo selecionado – Análise sobre como manuais didáticos de metodologia abordam o ensino do gênero artigo acadêmico –, de Lima e Abreu (2017), “foi melhor”, “mais fácil”, provavelmente porque foi o segundo texto lido, logo, os alunos já haviam tido uma primeira experiência de leitura com o artigo anterior.

Os estudantes destacaram que as discussões sobre o artigo de Paiva e Duarte (2017), incluindo algumas explicações sobre a teoria de Swales (1990), que também fundamentou a pesquisa de Lima e Abreu (2017), bem como o fato de a atividade proposta sobre esse segundo artigo ter sido semelhante à do primeiro, contribuíram para que a leitura desse último transcorresse de modo mais satisfatório. Ademais, consideraram esse segundo artigo mais didático, até pela sua natureza: “demonstrar em que ponto as teorias que embasam esses livros [“Produção textual na universidade”, de Désirée Motta-Roth e Graciela Hendges, e “Fundamentos de metodologia científica”, de Marina Marconi e Eva Lakatos] se aproximam da proposta sociorretórica de Swales (1990)” (LIMA; ABREU, 2017, p. 9).

A partir das propostas de atividade de análise desses dois textos pertencentes ao gênero AA e da mediação das aulas nas quais foram discutidos, tentamos, ancoradas em proposições teórico-metodológicas norteadoras das três abordagens de ensino de escrita acadêmica caracterizadas por Lea e Street (1998), contribuir com o processo de familiarização dos estudantes tanto com as pesquisas reportadas em tais artigos, quanto com a organização desse gênero e as questões mais amplas que o envolvem. Tais escolhas didáticas justificam-se pelo fato de que eles precisavam desenvolver uma pesquisa e, na sequência, compartilhá-la em forma de artigo acadêmico, conforme previsto no terceiro e último momento da disciplina descrito e analisado na próxima subseção.

Produção científica: do projeto de pesquisa ao artigo acadêmico

Tendo discutido o que é e como se produz artigo acadêmico na área da Linguística e analisado exemplares de textos pertencentes a esse gênero nos quais uma investigação sobre o artigo acadêmico era reportada, elaboramos, como próximo passo, uma sequência gradativa de seis objetivos pedagógicos a serem atingidos nessa parte final da disciplina, como culminância do trabalho que vinha sendo desenvolvido desde o início, a saber:

- ✓ Propor projeto piloto de pesquisa para ser desenvolvido no componente curricular em tela;
- ✓ Desenvolver a pesquisa proposta no projeto piloto elaborado;
- ✓ Produzir um artigo acadêmico contemplando o resultado alcançado na pesquisa desenvolvida;
- ✓ Apresentar, via *Google Meet*, o artigo produzido;
- ✓ Emitir oralmente um *feedback* sobre artigo produzido por colega de turma;
- ✓ Submeter o resumo do artigo produzido para a comissão de um evento da área de Letras.

O primeiro objetivo elencado já havia sido discutido desde o início da disciplina. O que esperávamos neste momento era a socialização do esboço do projeto piloto de pesquisa que tinha sido possível construir. Demandamos a escrita de um esboço do projeto piloto, em forma de tópicos, em detrimento de um texto mais robusto, em mais páginas, porque não tínhamos tempo hábil para tal. Entretanto, essa escolha não gerou prejuízos para a abordagem didática do AA, haja vista que a nossa principal preocupação era a de que os estudantes elencassem, com clareza, coerência e coesão, os elementos da pesquisa que pretendiam desenvolver. Para isso, propusemos o seguinte esboço a ser preenchido:

Quadro 3: Esboço da primeira versão do projeto piloto de pesquisa

Título provisório:
Objeto de investigação:
Problemática:
Objetivo:
Justificativa ⁴ :
Abordagem da pesquisa (qualitativa, quantitativa ou mista):
Tipo de pesquisa:
Instrumento(s) de geração de dados:
Procedimentos de geração de dados:
Participantes da pesquisa (se tiver):
<i>Corpus</i> a ser investigado:
Eixos teóricos e principais autores que embasarão a pesquisa:

Fonte: Autoria própria (2021)

4. Apenas por questões didáticas, separamos a justificativa da problemática da pesquisa, visto que reconhecemos que ambas estão interrelacionadas: um dos elementos que fundamentam a construção da relevância de uma pesquisa é justamente a constatação de uma problemática em determinada área do conhecimento.

Elencamos esses tópicos para nortear os estudantes quanto a que aspectos precisariam inicialmente registrar no esboço da sua pesquisa, reforçando o que havíamos discutido nas aulas anteriores, quando da análise de exemplares de artigos em que se socializavam resultados de pesquisa. Com esse esboço didático, eles teriam também a possibilidade de observar, a partir da nossa mediação, se esses aspectos estavam interligados. Por exemplo, se a metodologia e os fundamentos teóricos eram suficientes para atender ao objetivo delineado, se o título representava a essência da pesquisa e se estava relacionado ao objetivo do estudo, entre outras questões que foram alvo de nossas reflexões no dia da apresentação dos esboços.

Metodologicamente, focalizamos de modo processual o esboço da pesquisa dos estudantes, em quatro momentos. No primeiro, eles nos enviaram por *e-mail* a primeira versão do esboço, na qual demos por escrito um *feedback* formativo (WINGATE, 2010), registrando alguns comentários, ponderações e sugestões, via escrita colaborativa, pelo *Google Docs*.

No segundo momento, eles compartilharam esse esboço, oralmente, apoiados em *slides*, em um encontro síncrono da disciplina, a fim de que nós e os demais integrantes da turma pudéssemos contribuir um pouco mais com o que foi apresentado, fazendo perguntas, tirando dúvidas, dando sugestões. Foi um momento muito rico, dada a oportunidade de aprendermos (professora, estagiária docente e os estudantes) com cada esboço de projeto de pesquisa apresentado.

No terceiro momento, os estudantes enviaram por *e-mail* a segunda versão do esboço, na qual demos por escrito outro *feedback* formativo, via escrita colaborativa, pelo *Google Docs*, à semelhança do que fizemos em relação à primeira versão.

No quarto momento, agendamos, no *Google Meet*, um encontro de orientação com cada um dos estudantes, a fim de conversarmos sobre a segunda versão produzida. Inspiradas pela abordagem dialógica da escrita acadêmica, situada na proposta dos letramentos acadêmicos (LILLIS, 2003), criamos um espaço para conversas em torno do texto (“*talk around the text*” – IVANIC, 1998), no caso, em torno do esboço do projeto de pesquisa. Foram momentos muito proveitosos, pois pudemos dialogar mais de perto com os estudantes sobre o que haviam escrito, suas compreensões acerca daquela escrita, desafios, dificuldades. Nos termos de Lillis (2008), inspirada em Ivanic (1998), desenvolvemos (buscamos desenvolver a grosso modo) um trabalho centrado na “história do texto” (“*text history*”), na história do esboço de pesquisa elaborado. Depois desse momento, os estudantes tiveram mais um prazo para nos enviar a versão final do esboço em questão.

Concluída essa etapa do aprimoramento paulatino do esboço da pesquisa, os estudantes deram início ao processo de geração dos dados da investigação proposta. Visando orientá-los no tocante ao primeiro contato com os dados gerados, propusemos a seguinte atividade:

Quadro 4: Atividade 6: Sistematização inicial dos dados da pesquisa

1 Preencha o quadro a seguir com informações sobre a pesquisa que está sendo desenvolvida na disciplina TEL – Gêneros Acadêmicos:	
Título provisório	
Objetivo da pesquisa	
2 Apresente, a seguir, exemplos de dados recorrentes/representativos da pesquisa que você está desenvolvendo. Para tanto, considere o objetivo do seu estudo.	
3 Elenque, em forma de tópicos, os aspectos que você pretende analisar em cada um dos exemplos apresentados na questão anterior.	

Fonte: Autoria própria (2021)

Os estudantes responderam a essa atividade e nos enviaram por *e-mail*, para que déssemos um *feedback* formativo a partir de uma escrita colaborativa, pelo *Google Docs*. Na sequência, marcamos um encontro de orientação, pelo *Google Meet*, com cada um deles, nos mesmos moldes do encontro anterior: propiciamos momentos de diálogo sobre a atividade proposta, em particular sobre a escrita inicial da sistematização dos dados, oportunizando conversarmos sobre a história daquele texto. Esses diálogos foram bastante profícuos. Percebemos que muitos estudantes ficaram mais à vontade para tirar dúvidas, comentar sobre seu texto, se comparado com os momentos das aulas, nos quais os demais colegas estavam presentes.

Depois desse encontro de orientação individual sobre a sistematização inicial dos dados, propusemos aos estudantes que começassem a produzir o artigo iniciando pela escrita da análise, pois já haviam produzido uma organização inicial dos dados e sua construção seria decisiva para o delineamento das demais partes do texto.

A fim de acompanhá-los no processo de elaboração processual do artigo e promover o compartilhamento desse processo na turma, de modo que os estudantes pudessem aprender uns com os outros, propusemos que, a partir de então, em cada aula, eles apresentariam um esquema de uma das seções do artigo que haviam produzido durante a semana. Adotamos a seguinte sequência de apresentação: (1) análise de dados, (2) metodologia, (3) fundamentação teórica e (4) introdução. Oportunizar aos estudantes falarem nas aulas sobre suas pesquisas é enriquecedor para o processo de ensino e aprendizagem, tanto porque eles vão se familiarizando com essa prática letrada acadêmica (iriam inclusive apresentar o artigo no evento acadêmico mencionado), quanto porque podem receber *feedback* dos colegas e não apenas da professora e da estagiária.

Tendo finalizada a exposição das seções do artigo produzido e considerando todos os *feedbacks* dados, coube aos estudantes retextualizarem o artigo em um resumo, em consonância com as normas do evento⁵ para o qual o submeteriam. Tratava-se de um

5. Site: <https://petletrasufcg.wixsite.com/pet-letras/v-jornada-nacional>.

evento local de porte nacional, no qual os estudantes de graduação poderiam apresentar trabalhos, desde que sob a orientação de um professor, por isso a relevância do momento inicial da disciplina, no qual os estimulamos a procurar um docente especialista na área em que a pesquisa seria desenvolvida a fim de também acompanhá-los no processo da escrita. Essa parceria com professores favorece segurança aos discentes que, no caso especialmente dos calouros, ainda estavam começando a se familiarizar com as práticas letradas acadêmicas, de modo que sua participação em um evento científico haveria de contribuir com a socialização acadêmica. Cabe lembrarmos que no início das aulas da disciplina, quando discutimos a estrutura de artigos acadêmicos, particularmente os elementos pré-textuais, nós focalizamos também o resumo que aparece nesse gênero.

Seguindo esse planejamento, os estudantes enviaram por *e-mail* a primeira versão do resumo do artigo a fim de que pudéssemos dar um *feedback*, via escrita colaborativa, pelo *Google Docs*. Com base em nossos comentários e ponderações, eles reescreveram o texto e nos enviaram a versão final.

A culminância da disciplina deu-se com uma sessão de exposição oral dos artigos seguida de um *feedback* dado pelos próprios colegas da turma que haviam lido previamente o texto. Foi um momento bastante produtivo, porque os estudantes tiveram a oportunidade de assumir outro papel social, o de avaliadores do texto do colega, a partir de um exercício de revisão por pares. Depois da socialização dos trabalhos desenvolvidos ao longo da disciplina, eles puderam fazer os últimos ajustes no texto, com base na discussão realizada, e nos enviar a versão final que certamente será apresentada em algum Grupo de Trabalho do evento para o qual submeteriam o resumo.

Considerações finais

A análise da proposta de abordagem didática do gênero AA, implementada em uma disciplina do curso de Letras: Língua Portuguesa, de uma universidade brasileira, à luz dos estudos dos Letramentos Acadêmicos, sinaliza que:

- a adoção à perspectiva etnográfica para nortear o ensino de escrita acadêmica (FIAD, 2017; LILLIS, 2008) é bastante produtiva, porque permite ao professor conhecer um pouco mais de perto as reais necessidades acadêmicas dos estudantes e, assim, ter melhores possibilidades de elaborar um planejamento didático em consonância com a demanda identificada;
- a compreensão da escrita acadêmica como uma prática social e situada (LEA; STREET, 1998), subsidiando a escolha das ações didáticas do docente, contribui para que os estudantes sintam-se mais motivados para aprendê-la e (re)significá-la.

- A articulação entre proposições teórico-metodológicas das abordagens dos Letramentos Acadêmicos e da Sociorretórica mostrou um diálogo possível e produtivo no tocante ao ensino de escrita acadêmica, particularmente à didatização do artigo acadêmico. A tentativa de integrar o reconhecimento do propósito comunicativo do AA e de sua estrutura retórica à exploração de questões de poder e identidade que subjazem à produção desse gênero possibilitou-nos focalizá-lo sob diferentes aspectos e pelo menos duas perspectivas, de modo a contemplarmos questões relativas ao texto e à prática social. Além disso, esse diálogo estabelecido entre os Letramentos Acadêmicos e a Sociorretórica nos permitiu buscar, para o ensino explícito da escrita acadêmica, “o melhor dos dois mundos”, à semelhança do que propõem Wingate e Tribble (2012), em seu artigo *The best of worlds? Towards an EAP/Academic Literacies writing pedagogy*, em vez de concebê-los como excludentes e incompatíveis;
- a escrita processual dos textos acadêmicos acompanhada da produção de *feedback* formativo (WINGATE, 2010), da realização de momentos de conversas em torno do texto (IVANIC, 1998) e de conversas sobre a história do texto (LILLIS, 2003) favorece um diálogo mais profícuo e reflexivo sobre os significados de escrever na universidade, contribuindo significativamente para o engajamento dos estudantes com práticas letradas acadêmicas, bem como para a instauração/consolidação de práticas pedagógicas diferenciadas, marcadas, inclusive, por uma postura mais sensível para com a realidade dos alunos;
- A quantidade de estudantes que permaneceu na disciplina foi um dos aspectos decisivos para o êxito dessa implementação didática pautada em momentos de conversas em torno do texto (IVANIC, 1998), pois, como eram cinco alunas bastante comprometidas com seu processo de aprendizagem, pudemos (eu e a estagiária docente) realizar, no decorrer de todo o período letivo, um trabalho de acompanhamento individualizado do percurso acadêmico dessas alunas na referida disciplina. Evidentemente que, em turmas constituídas por mais discentes, faz-se necessário o(a) professor(a) fazer algumas adaptações metodológicas, a exemplo de produções escritas em grupo, visto que, inegavelmente, as condições de trabalho de que dispomos interferem, em certa medida, em nossa atuação docente;
- O desempenho das estudantes foi relativamente satisfatório, tendo em vista as especificidades do contexto de produção delineado, os objetivos pedagógicos definidos, o tempo de que dispúnhamos para a realização das atividades (disciplina de 60 horas-aula) e os desafios advindos da pandemia da COVID-19. As alunas que estavam no primeiro período do curso demandaram um pouco mais de atenção, o que era esperado, visto que era a primeira vez que estavam tendo contato com no-

ções iniciais de pesquisa e com o gênero artigo acadêmico, ao passo que as demais já tinham participado de projetos de iniciação científica, fato que se refletiu na construção do AA. A propósito da elaboração dos AA, constatamos que a maioria dos textos se configurou como um produtivo exercício de escrita inicial, sobretudo para as calouras, mas com potencial para serem aprimorados e encaminhados *a posteriori* para publicação. O engajamento das discentes no desenvolvimento das atividades voltadas para o AA e para o resumo nos possibilitou perceber o seu estágio de familiarização com práticas letradas acadêmicas que iam sendo demandadas no decorrer de todo o processo de escrita;

- Os próximos encaminhamentos, quando da aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa, dizem respeito à análise sistemática do processo de escrita e reescrita dos artigos e dos resumos produzidos pelas estudantes, bem como a exploração mais aprofundada das reações das discentes face à realização das atividades demandadas no decorrer da disciplina, encaminhamentos essenciais para o aprimoramento do planejamento didático.

Referências

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 6022*. Informação e documentação - Artigo em publicação periódica técnica e/ou científica. Apresentação. 2018.
- BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. de. *Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- FERNÁNDEZ, G.; CARLINO, P. En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la Universidad y las de la escuela secundaria? *Lectura y Vida*, Buenos Aires, v. 31, n. 3, p. 6-19, Sept. 2010. Disponível em: <https://www.academica.org/paula.carlino/216.pdf>. Acesso em: 17 março 2021.
- FIAD, R. S. Uma prática de letramento acadêmico sob análise. In: FIAD, R. S. (org.). *Letramentos acadêmicos: contextos, práticas e percepções*. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 201-222. 2016.
- FIAD, R. S. Pesquisa e ensino de escrita: letramento acadêmico e etnografia. *Revista do GEL*, v. 14, n. 3, p. 86-99, 2017. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/1867>. Acesso em: 31 mar. 2021.
- FISCHER, A., HOCHSPRUNG, V. Prática de escrita na universidade: a perspectiva dos letramentos acadêmicos sobre produções de estudantes de Letras. *Miguilim - Revista Eletrônica do Netlli*, v. 6, n. 3, 2017. Disponível em: <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MigREN/article/view/1393>. Acesso em: 04 maio 2021.
- GARCEZ, P. de M; SCHULZ, L. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, n. 31, v. especial, p. 1-34, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/JFbNhQBtw53N4C8j3Q36Lvg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 nov. 2021.
- IVANIC, R. *Writing and identity: the discursual construction of identity in academic writing*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Company, 1998.
- LEA, M. R; STREET, B. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, v. 23, n. 2, p. 157-172, Jun. 1998. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079812331380364>. Acesso em: 30 mar. 2021.

LEA, M. R; STREET, B. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Tradução de Fabiana Komesu e Adriana Fischer. *Filologia Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/79407>. Acesso em: 06 abr. 2021.

LILLIS, T. M. Whose ‘Common Sense’? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (org.). *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins, 1999. p. 127-140.

LILLIS, T. ‘An “academic literacies” approach to student writing in higher education: drawing on Bakhtin to move from “critique” to “design”’. *Language and Education*, v. 17, n. 3, p. 192-207, 2003. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/42792331_Student_Writing_as_'Academic_Literacies'_Drawing_on_Bakhtin_to_Move_from_Critique_to_Design. Acesso em: 31 mar. 2021.

LILLIS, T. Ethnography as method, methodology, and “deep theorizing”. closing the gap between text and context in academic writing research. *Written Communication*, v. 25, p. 353-388, 2008. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0741088308319229>. Acesso em: 21 abril 2021.

LIMA, Maria Vanessa Batista; ABREU, Nícollas Oliveira. Letramento Acadêmico: Análise sobre como manuais didáticos de metodologia abordam o ensino do gênero artigo acadêmico. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 7, p. 09-25, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/656>. Acesso em: 08 fev. 2021.

MOTTA-ROTH, D; HENDGES, G. H. *Produção Textual na Universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PAIVA, V. L. M. de O. e. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2019.

PAIVA, F. J. O. / DUARTE, A. L. M. UMA análise do artigo acadêmico experimental: as práticas discursivas e as experiências de escrita de alunos iniciantes do curso de letras. *Mosaico* (Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – UNESP) São José do Rio Preto, v. 16, n. 1, p. 374-402, 2017. Disponível em: <http://200.145.201.15/index.php/revistamosaico/search/authors/view?firstName=Jeimes&middleName=de%20Oliveira&lastName=Paiva&affiliation=&country=>. Acesso em: 08 fev. 2021.

STREET, B. (org.). Introduction: the new literacy Studies. In: STREET, B. *Cross Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

STREET, B. Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. In: MARTIN-JONES, M.; JONES, K. E. (org.). *Multilingual Literacy: reading and writing different worlds*. Amsterdã/Filadélfia: John Benjamins, 2001, p. 17- 29.

STREET, B. What’s “New” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, Teachers College, Columbia, University, v. 5, n. 2, p. 77-91, May. 2003. Disponível em: https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734_5_2_Street.pdf. Acesso em: 17 março 2021.

STREET, B. ‘Hidden’ Features of Academic Paper Writing’. *Educational Linguistics*, University of Pennsylvania, v. 24, n. 1, p. 1-17, Spring 2009. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/214161649.pdf>. Acesso em: 17 março 2021.

STREET, B. *Letramentos sociais – abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, B. Academic Writing: Theory and Practice. *Journal of Educational Issues*, v. 1, n. 2, p. 110-116, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/284765016_Academic_Writing_Theory_and_Practice. Acesso em: 30 mar. 2021.

SWALES, J. Research into structure of introductions to journal articles and its application to the teaching of academic writing. In: *Common ground: shared interests in ESP and communication studies*. USA: Pergamon Press, 1984.

SWALES, J. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

WINGATE, U. The impact of formative feedback on the development of academic writing. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, v. 35, n. 5, p. 519-533, Aug. 2010. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/impact-formative-feedback-development-academicwriting-ursula-wingate/e/10.4324/9781315872322-9>. Acesso em: 17 março 2021.

WINGATE, U. TRIBBLE, C. The best of both worlds? Towards an English for Academic Purposes/Academic Literacies writing pedagogy, *Studies in Higher Education*, v. 37, n. 4, p. 481-495, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/232828476_The_best_of_both_worlds_Towards_an_English_for_Academic_PurposesAcademic_Literacies_writing_pedagogy. Acesso em: 04 maio 2021.

Interativos Travessias

SEÇÃO *VÁRIA*

PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE BIOPOLÍTICA EM NARRATIVAS LITERÁRIAS QUE TEMATIZAM A DITADURA MILITAR BRASILEIRA**PROBLEMATIZATIONS ABOUT BIOPOLITICS IN LITERARY NARRATIVES THAT THEMATIZE THE BRAZILIAN MILITARY DICTATORSHIP**Janaína Buchweitz e SILVA¹

RESUMO: O período ditatorial brasileiro segue sendo tematizado na literatura brasileira contemporânea através da publicação de romances, testemunhos, cartas e autoficções, dentre outros. Em muitas destas produções, os autores buscam uma forma de retratar parte da história do Brasil que ficou oculta ou que foi narrada de maneira distorcida. Este artigo analisa os livros *Antes do passado: o silêncio que vem do Araguaia*, de Liniane Haag Brum, e *Cova 312*, de Daniela Arbex, com o intuito de problematizar a dimensão política da vida, ou a biopolítica, partindo de referencial teórico proposto por Giorgio Agamben (2004 e 2010) e Achile Mbembe (2019), visando a reflexão sobre a dimensão política da vida partindo de conceitos como poder soberano, *homo sacer* e necropolítica.

PALAVRAS-CHAVE: Ditadura. Biopolítica. *Homo sacer*. Poder soberano.

ABSTRACT: The Brazilian dictatorial period continues to be thematized in contemporary Brazilian literature through the publication of novels, testimonies, letters and autofictions, among others. In many of these productions, the authors seek a way to portray part of the history of Brazil that was hidden or that was narrated in a distorted way. This article analyzes the books *Antes do passado: o silêncio que vem do Araguaia*, by Liniane Haag Brum, and *Cova 312*, by Daniela Arbex, in order to problematize the political dimension of life, or biopolitics, starting from the theoretical framework proposed by Giorgio Agamben (2004 and 2010) and Achile Mbembe (2019), aiming at a reflection on the political dimension of life based on concepts such as sovereign power, *homo sacer* and necropolitics.

KEYWORDS: Dictatorship. Biopolitics. *Homo sacer*. Sovereign power.

O presente trabalho busca problematizar a dimensão política da vida partindo de reflexões de Agamben (2010) e Mbembe (2019) que são direcionadas a dois textos literários recentemente produzidos e que tematizam o período da ditadura militar brasileira: *Antes do passado: o silêncio que vem do Araguaia*, de Liniane Haag Brum, publicado em 2012, e *Cova 312*, de Daniela Arbex, publicado em 2015. Em ambas as produções literárias, questões como a politização da vida e o aniquilamento do corpo figuram em destaque, tendo em vista que as autoras narram situações de presos e perseguidos

1. Doutoranda em Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: janaesilva@yahoo.com.br. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9911-2840>.

políticos do regime ditatorial brasileiro que foram banidos da sociedade pelo Estado, lhes sendo negado inclusive o direito ao sepultamento digno, o que ocasionou, dentre outros, em um comprometimento do trabalho de resolução do luto das suas famílias. Em um dos períodos mais violentos da história recente do país, a memória que se produziu se desenvolveu na ordem do trauma, tendo sido ocasionada por sequestros, torturas, assassinatos e desaparecimentos que permanecem impunes até os dias de hoje, deixando uma triste e irreparável marca para as famílias dos envolvidos, e consequentemente para a história do Brasil. Muitas experiências não puderam ser simbolizadas pela palavra, seja porque nenhuma palavra alcança a dimensão do que foi experienciado, seja porque muitos militantes políticos foram sequestrados ou mortos e por isso não puderam narrar suas histórias. Assim, as narrativas selecionadas atuam como uma forma de reparo, posto que as autoras apresentam novas versões sobre o destino desses presos e desaparecidos que não tiveram a oportunidade de narrar suas experiências, contribuindo com uma nova versão das suas histórias pessoais, que compõem também parte da história do país.

Em *Antes do passado: o silêncio que vem do Araguaia*, Liniane Brum narra a história de seu tio Cilon Brum, um militante político que participou da Guerrilha do Araguaia e que foi executado pelos militares, tendo seu corpo insepulto, denunciando mais uma situação de privação de direitos que ocorreu durante o período ditatorial e que até hoje não recebeu retratação do governo brasileiro. Liniane cresceu ouvindo histórias sobre o tio e padrinho, com quem esteve uma única vez, no dia de seu batizado em junho de 1971, ocasião em que a família Brum teve contato com o militante pela última vez. A autora visitou duas vezes a região do Araguaia, com o intuito de reconstituir parte da vida do tio, e descobrir as reais circunstâncias sobre a morte e o paradeiro de seu corpo. Foi preciso coletar grande quantidade de testemunhos de pessoas que conviveram com seu tio na região do Araguaia, para conhecer parte da história que foi ocultada pelo tempo e pelo Estado:

De cada um com quem conversava surgiam sempre as mesmas histórias. Personagens de livros e de matérias jornalísticas, anônimos ou homens que ouvia e via pela primeira vez, empenhavam-se em me convencer que jamais tinham visto o branco das ossadas de meu tio. A sombra cinzenta de seu cadáver, entretanto, parecia deixar todos em alerta (BRUM, 2012, p. 190).

Durante o período da ditadura militar brasileira, muitos tiveram sua liberdade aniquilada e estabeleceu-se no país o que podemos entender, partindo de Giorgio Agamben (2010), como um “campo virtual”, onde o direito foi suspenso e as pessoas passaram a ser perseguidas, presas, mutiladas, torturadas, sequestradas ou mortas:

Se isto é verdadeiro, se a essência do campo consiste na materialização do estado de exceção e na conseqüente criação de um espaço em que a vida nua e a norma entram em um limiar de indistinção, deveremos admitir, então, que nos encontramos virtualmente na presença de um campo toda vez que é criada uma tal estrutura, independentemente da natureza dos crimes que aí são cometidos e qualquer que seja a sua denominação ou topografia específica. Será um campo tanto o estádio de Bari, onde em 1991 a polícia italiana aglomerou provisoriamente os imigrantes clandestinos albaneses antes de reexpedi-los ao seu país, quanto o velódromo de inverno no qual as autoridades de Vichy recolheram os hebreus antes de entregá-los aos alemães; tanto o *Konzentrationslager für Ausländer* em Cottbus-Sielow, no qual o governo de Weimar recolheu os refugiados hebreus orientais, quanto as *zones d'attente* nos aeroportos internacionais franceses, nas quais são retidos os estrangeiros que pedem o reconhecimento do estatuto de refugiado. Em todos estes casos, um local aparentemente anódino (como, por exemplo, o Hotel Arcades, em Rossy) delimita na realidade um espaço no qual o ordenamento normal é de fato suspenso, e que aí se cometam ou não atrocidades não depende do direito, mas somente da civilidade e do senso ético da polícia que age provisoriamente como soberana (por exemplo, nos quatro dias em que os estrangeiros podem ser retidos nas *zone d'attente*, antes da intervenção da autoridade judiciária) (AGAMBEN, 2010, p. 169-170).

Ao longo dos anos de autoritarismo e repressão, o Estado determinou quem poderia viver e quem deveria morrer, instituindo-se no Brasil o que podemos entender como um estado de exceção, em que predominou a normalização da barbárie. Agamben (2004) entende o estado de exceção como o paradigma de governo dominante na política contemporânea, destacando que muitos países optaram por termos como “estado de sítio”, “lei marcial” ou “decretos de urgência”, porém defendendo que o termo “estado de exceção” se aplica de forma mais adequada à compreensão do fenômeno. Abordando as relações entre política, trabalho de morte e “devir sujeito”, Achille Mbembe (2019) entende que para melhor explorar o conceito de biopoder este deva ser relacionado à ideia de soberania e também de estado de exceção. O autor retoma Giorgio Agamben, para quem o estado de exceção “deixa de ser uma suspensão temporal do estado de direito” e “adquire um arranjo espacial permanente, que se mantém continuamente fora do estado normal da lei.” (MBEMBE, 2019, p. 8). Para Mbembe, a modernidade esteve na origem de diversos conceitos de soberania, e conseqüentemente também de biopolítica, o que produziu uma multiplicidade que não foi considerada como deveria pela crítica política contemporânea, que optou por priorizar a razão e as teorias normativas da democracia, em uma distinção entre razão e desrazão que oportunizou articulações sobre conceitos como política, comunidade e sujeito. Assim, o exercício da razão seria a base da autonomia individual, e o que constituiria a soberania. No entanto, o autor defende que as formas de soberania “constituem o *nomos* do espaço político em que ainda vivemos” (MBEMBE, 2019, p. 11), porém devem ser lidas

de uma maneira diferente, considerando menos a razão e a verdade do sujeito e mais a vida e a morte, em uma espécie de valorização da desrazão.

Durante a Guerrilha do Araguaia, os prisioneiros políticos permaneceram reféns do regime militar, período em que foram escravizados e torturados. A população do local sabia sobre o que ocorria na região, no entanto também era mantida sob o controle do Estado:

Depois que acabou tudo, a cidade de Brejo Grande não tinha prefeito, quem tomava decisões e ditava regras era o mesmo militar que muito provavelmente executou meu tio Cilon e outras pessoas. Ele nomeou prefeito, padre e juiz e reinou absoluto sob os segredos de guerra suja. Era compadre dos pais de Maria da Paz e padrinho de uma de suas irmãs (BRUM, 2012, p. 214).

Ao tratar sobre o estado de exceção, também Walter Benjamin, em sua oitava tese sobre o conceito de história, afirma que: “A tradição dos oprimidos nos ensina que o “estado de exceção” em que vivemos é na verdade a regra geral. Precisamos construir um conceito de história que corresponda a essa verdade.” (BENJAMIN, 1996, p. 226). Também Agamben corrobora com essa afirmativa, por entender que o estado de exceção atua como um “paradigma constitutivo da ordem jurídica.” (AGAMBEN, 2004, p. 18), e se questiona sobre “quais dispositivos políticos permitiram que seres humanos fossem tão integralmente privados de seus direitos e de suas prerrogativas, até o ponto em que cometer contra eles qualquer ato não mais se apresentasse como delito” (AGAMBEN, 2010, p. 167).

Agamben analisa a relação entre vida nua e poder soberano a partir da figura do *Homo sacer*, a contar da oposição entre os termos *zoé* e *bíos*, onde *zoé* estaria relacionado ao fato de viver de todos os seres vivos (sendo animais, homens ou deuses), e *bíos* designaria a maneira ou a forma de viver própria de um indivíduo ou de um grupo: no entanto, nenhum dos termos expressariam a ideia de sacralidade da vida. Já partindo de uma figura do direito romano arcaico que encontra-se conservada no tratado *Sobre o significado das palavras* de Festo, o autor destaca o verbete *sacer mons*, em que percebe-se pela primeira vez uma relação entre a vida humana e a ideia de sacralidade:

Homem sacro é, portanto, aquele que o povo julgou por um delito; e não é lícito sacrificá-lo, mas quem o mata não será condenado por homicídio; na verdade, na primeira lei tribunicia se adverte que “se alguém matar aquele que por plebiscito é sacro, não será considerado homicida”. Disso advém que um homem malvado ou impuro costuma ser chamado sacro (FESTO *apud* AGAMBEN, 2010, p. 186).

Salientando as aparentes contradições da definição do termo, bem como as divergências das interpretações modernas, o autor destaca que a justaposição presente na definição de Festo especifica o *homo sacer* como aquele para quem há “a impunidade de

sua morte e o veto de sacrifício” (AGAMBEN, 2010, p. 76), sendo que a dificuldade de interpretação deve-se também à ambiguidade do conceito de sagrado. O autor aponta com isso para a “teoria da ambiguidade do sacro”, já que o termo surgido no final do século XIX permanece marcado pela ambiguidade, pois o sagrado produz veneração, mas também medo e horror. A partir dos estudos empreendidos por Freud em *Totem e tabu*, Agamben relaciona a noção de tabu (onde o proibido é também desejado) ao conceito de *homo sacer*:

Uma figura enigmática do direito romano arcaico, que parece reunir em si traços contraditórios e por isso precisava ela mesma ser explicada, entra assim em ressonância com a categoria religiosa do sagrado no momento em que esta atravessa por conta própria um processo de irrevogável dessemantização que a leva a assumir significados opostos; esta ambivalência, posta em relação com a noção etnográfica de tabu, é usada por sua vez para explicar, com perfeita circularidade, a figura do *homo sacer* (AGAMBEN, 2010, p. 82).

Em *Antes do passado*, a autora reflete sobre a possível profanação do sagrado quando rememora o momento em que se aproximou do local onde se encontram os restos mortais de seu tio, que foi exposto a situações de violência que o condicionaram enquanto *homo sacer* dentro do regime:

No caminho de volta, estacionamos mais uma vez defronte a vereda que nos conduziria floresta adentro, rumo aos resquícios de tio Cilon. Sentia-me muito mal. Acreditava estar abandonando tio Cilon. Ao mesmo tempo a ideia de entrar na selva me dava a sensação de profanar o sagrado.

Como se fosse possível profanar o que, uma vez, já fora profanado (BRUM, 2012, p. 222).

A narração da autora manifesta o trauma coletivo que o período da ditadura brasileira perpetrou, já que em sua primeira ida ao Araguaia testemunhou o impacto que a guerrilha ocasionou aos moradores do local:

Demorei para conseguir achar alguma pista do tio, pois a maioria das pessoas que presenciou a guerra – aqui eles só chamam de guerra o que aconteceu – ainda é traumatizada. Foram muito maltratadas, vizinha, tiveram suas casas queimadas, as roças destruídas. Sentiram na pele, literalmente, a Guerrilha no Araguaia, porque uma enorme quantidade de gente do exército, sob o comando dos generais e do presidente da República, foi colocada ali para machucar as pessoas na carne e na honra (BRUM, 2012, p. 185-186, grifos da autora).

Agamben (2010) trabalha com a ideia de *homo sacer* enquanto homem banido da comunidade, introduzindo o conceito de *bando*: apropriando-se da metáfora do lobo, que não é nem homem, nem fera, o que seria a origem de quem é banido, assim como o *homo sacer*, que é ao mesmo tempo excluído e incluído no mundo em que vive. So-

bre o controle da vida biológica da nação e a conseqüente dimensão política da vida, Agamben destaca que:

Observemos agora a vida do *homo sacer*, ou aquelas, em muitos aspectos similares, do bandido, do *Friedlos*, do *acquae et igni interdictus*. Ele foi excluído da comunidade religiosa e de toda vida política: não pode participar dos ritos de sua *gens*, nem (se foi declarado *infamis et instabilis*) cumprir qualquer ato jurídico válido. Além disto, visto que qualquer um pode matá-lo sem cometer homicídio, a sua inteira existência é reduzida a uma vida nua despojada de todo direito, que ele pode somente salvar em uma perpétua fuga ou evadindo-se em um país estrangeiro. Contudo, justamente por ser exposto a todo instante a uma incondicionada ameaça de morte, ele encontra-se em perene relação com o poder que o banuiu. Ele é pura *zoé*, mas a sua *zoé* é capturada como tal no *bando* soberano e deve a cada momento ajustar contas com este, encontrar o modo de esquivá-lo ou de enganá-lo. Neste sentido, como o sabem os exilados e os banidos, nenhuma vida é mais “política” do que a sua (AGAMBEN, 2010, p. 178).

Conforme nos relata Liniane Brum, são inúmeras as sequelas do período ditatorial que ainda hoje permeiam a comunidade local do Araguaia, que durante anos foi controlada pelos militares e pelo Estado, tendo os moradores sido obrigados a compactuar e a participar de ações militares que tinham o intuito de aniquilar os militantes que ofereciam resistência ao regime. Nesse sentido, podemos perceber como, para o Estado, umas vidas valiam mais do que as outras, sendo umas úteis em forma de submissão, e outras passíveis de extermínio. De testemunha em testemunha, Liniane encontrou uma moradora da região do Araguaia que acompanhou os últimos dias de Cilon, e que tinha informações sobre sua execução:

Depois que acabou tudo, que os últimos terroristas foram liquidados, durante muito tempo Maria da Paz ouviu que Simão havia se rendido na fazenda do seu Agenor e da dona Nazaré, poucos quilômetros à frente da Fazenda Consolação, na OP-3. Também não foi longe dali que, conta-se, ele foi executado junto com dois companheiros. Ali foram deixados, os três, insepultos. Quem passasse para ir caçar podia sentir o cheiro que ficava no ar – sempre souberam disso, só que ninguém falava (BRUM, 2012, p. 214).

Cilon foi tratado como *homo sacer*, exterminado em sua vida nua, indigno sequer de um sepultamento, fato ocorrido com outros militantes políticos que, assim como ele, ofereciam resistência ao regime e por isso foram aniquilados. Para Agamben (2010), não é possível separar o corpo biológico do corpo político, e *zoé* e *bíos* tornam-se indiscerníveis, o que coloca a sociedade contemporânea em uma relação que parte da biopolítica:

Toda tentativa de repensar o espaço político do Ocidente deve partir da clara consciência de que da distinção clássica entre *zoé* e *bíos*, entre vida privada e existência política, entre homem como simples vivente, que tem seu lugar na casa, e o homem como sujeito político, que tem seu lugar na cidade, nós não sabemos mais nada. Por isto a restauração das políticas clássicas propostas por Leo Strauss e, em um sentido diverso, por Hannah Arendt, não pode ter outro sentido a não ser crítico. Dos campos não há retorno em direção à política clássica; neles, cidade e casa tornaram-se indiscerníveis, e a possibilidade de distinguir entre o nosso corpo biológico e o nosso corpo político, entre o que é incomunicável e mudo o que é comunicável e dizível, nos foi tolhida de uma vez por todas. E nós não somos apenas, nas palavras de Foucault, animais em cuja política está em questão suas vidas de seres viventes, mas também, inversamente, cidadãos em cujo corpo natural está em questão a sua própria política (AGAMBEN, 2010, p. 182).

Partindo da publicação *A autorização do aniquilamento da vida indigna de ser vivida*, Agamben investiga a origem da ideia de vida que não merece viver, aproximando as ideias lançadas no livro aos dilemas dos dias atuais. A partir da explicação da impunidade do suicídio, sob a justificativa de que este não deva ser considerado nem um delito, nem um ato juridicamente indiferente, surge a alternativa de se considerar o homem como soberano sobre sua própria existência. Assim, o autor traça um paralelo entre a soberania do vivente sobre si e a soberania do poder soberano sobre o estado de exceção, ambas pautadas em um limiar de indiscernibilidade entre exterioridade e interioridade. A partir da soberania do homem sobre si mesmo, deriva a autorização do “aniquilamento da vida indigna de ser vivida” (AGAMBEN, 2010, p. 133), destacando que no conceito de vida indigna de viver está implícita a ideia da vida digna de viver. Já Mbembe (2019) reflete sobre a questão da soberania e do controle dos corpos na contemporaneidade, entendendo que a expressão máxima da soberania está relacionada à capacidade de decisão sobre quem pode viver e quem deve morrer, sendo que caberia ao soberano exercê-la, definindo a vida como implantação e manifestação de poder. O autor parte da ideia de biopoder proposta por Foucault, definida como “aquele domínio da vida sobre o qual o poder estabeleceu o controle” (MBEMBE, 2019, p. 5-6), defendendo que a noção de biopoder daria conta de entender como o político atua na contemporaneidade, já que através primordialmente das guerras – mas não somente delas – a política acaba por exercer o assassinato como se fosse um direito. O ocorrido com Cilon Brum, que teve sua vida aniquilada pelo Estado, e que não teve sequer o direito a ter seu corpo sepultado, é um exemplo desta vida que não merece viver, a vida nua a que se refere Agamben. Liniane descreve o momento em que soube onde estariam os restos mortais de seu tio, aquele que foi considerado indigno de viver pelos militares e pelo Estado:

Olhei para o enredado de verdes de todos os tons à minha frente. Adiante, um breu sem fim mostrava que a floresta, à medida que se afastava da estrada, se tornava uma – se nos perdêssemos lá dentro poderia nunca haver retorno. Lembrei-me do fio de Ariadne, de João e Maria e, por fim, me dei conta do absurdo que era aquilo tudo. Jamais pensara em me embrenhar na floresta a procurar os restos mortais de tio Cilon. Tinha a convicção de que através das pessoas que haviam estado com ele, que o conheceram, poderia reconstituir sua personalidade e parte de sua vida. E, no entanto, ali estava eu na boca da floresta, avaliando a hipótese com seriedade. Pensei na família e no trauma adicional que seria se eu me perdesse para sempre por ali. Pensei em tio Cilon – será que ele me perdoaria, ou me tomaria por covarde? Precisaria de tempo para decidir – quem sabe não voltava no dia seguinte? (BRUM, 2012, p. 222).

Para Agamben, na soberania do indivíduo sobre sua própria existência está implícita a ideia de politização da vida, em que a vida que deixa de ser politicamente relevante passa a ser uma vida sacra, e conseqüentemente matável, sendo que para o autor cada sociedade decide quem são e quem não são seus homens sacros:

A “vida indigna de ser vivida” não é, com toda evidência, um conceito ético, que concerne às expectativas e legítimos desejos do indivíduo: é, sobretudo, um conceito político, no qual está em questão a extrema metamorfose da vida matável e insacrificável do *homo sacer*, sobre a qual se baseia o poder soberano (AGAMBEN, 2010, p. 137).

Em suas visitas à região do Araguaia, a autora conheceu moradores que testemunharam o controle dos corpos executado pelo Estado, muitos deles compulsivamente cúmplices das atrocidades impostas pelo regime; no entanto, quando lhes foi possível, contribuíram com a elucidação de alguns casos, conforme relatou um morador:

Betinho havia estado com familiares de um dos comunistas mortos. Familiares que percorriam o Araguaia na esperança de encontrar qualquer fragmento, um fiozinho de cabelo que fosse, do irmão morto e desaparecido. Entraram juntos nas matas – indicou a direção – e, “naquela clareira que não nasce mais nada, ao lado das tabocas”, acharam ossos graúdos.

No dia seguinte Betinho retornou sozinho ao mesmo local – talvez movido pela curiosidade – e encontrou uma arcada dentária. Guardou-a consigo. O exército ficara sabendo de toda aquela movimentação. Pelo menos foi o que deduziu, já que dias depois bateram em sua casa dois soldados. Queriam saber se ele tinha encontrado algo. Betinho mentiu, disse que não tinha nada. Meses mais tarde deu a arcada aos mesmos familiares que ajudara. (BRUM, 2012, p. 221).

Em *Cova 312*, a escritora e repórter Daniela Arbex relata a jornada que empreendeu para descobrir o destino de Milton Santos, um preso político da Penitenciária de Linhares, localizada em Juiz de Fora, Minas Gerais, que foi uma das mais importantes

prisões políticas do período da ditadura militar brasileira. Construídas às pressas, a Penitenciária de Linhares, que originalmente atenderia a presos comuns, teve sua finalidade desviada, passando a receber presos políticos. Sobre isso, Arbex salienta que: “Ocupada pelo exército, a penitenciária se transformou em um dos principais depósitos da ditadura brasileira. Após a edição do AI-5, em 1968, ainda durante a presidência de Arthur da Costa e Silva, os prisioneiros políticos tornaram-se maioria na unidade.” (ARBEX, 2015, p. 24). Milton Santos foi o único prisioneiro político encontrado morto nas dependências da penitenciária, no ano de 1967. À época, o inquérito policial constatou suicídio, versão que a família do prisioneiro jamais aceitou:

- Infelizmente, a informação que trago não é boa. Seu irmão, Milton, se matou hoje de manhã em Juiz de Fora. Meus pêsames. Mas vamos fazer de tudo...
O pintor interrompeu o comandante:
- isso não foi suicídio, senhor. Assassinaram o meu irmão – gritou o preso.
- Rapaz, você não sabe do que está falando – cortou o oficial (ARBEX, 2015, p. 37).

A investigação de Arbex, além de permitir descobrir as condições em que Milton foi preso e apresentar parte da história de sua vida, o que foi possível a partir da escuta de grande quantidade de testemunhos e das diversas entrevistas da jornalista com oprimidos e opressores, possibilitou ainda a descoberta das circunstâncias da morte do prisioneiro, e de como seu corpo a seguir desapareceu:

Naquele abril de 2002, eu completava quase dois meses de peregrinação em busca de pistas que pudessem me levar até o guerrilheiro do Caparaó cujo corpo estava desaparecido há mais de trinta anos. Estava tão mergulhada nessa investigação jornalística, que não me permiti desistir. Até que no final da tarde do dia 17 de abril, uma quarta-feira, resolvi ir até o Cemitério Municipal de Juiz de Fora (ARBEX, 2015, p. 267).

Na referida visita ao cemitério, a repórter teve acesso ao livro de óbitos, e assim desvendou o paradeiro do corpo do preso político, que encontra-se em uma sepultura rasa, que dá título ao livro. Após a descoberta, mais um questionamento passou a inquietar a jornalista: “Qual o motivo de ele ter sido enterrado em uma sepultura rasa, como se fosse indigente, se Milton tinha família que procurava por ele?” (ARBEX, 2015, p. 270), passando a seguir a desenvolver a investigação que ocasionou em uma nova narrativa sobre as circunstâncias da morte de Milton Santos, o que ela denominou de reviravolta na investigação jornalística. Assim, o episódio retratado em *Cova 312* é mais um exemplo oriundo do período ditatorial brasileiro, em que os indivíduos foram tratados pelo Estado como seres descartáveis, pois, conforme afirma Mbembe: “a soberania é a capacidade de definir quem importa e quem não importa, quem é

descartável e quem não é.” (2019, p. 41). O autor trabalha com a ideia de política a partir de uma desrazão, de uma desorientação e de um trabalho da morte, o que seria a base da necropolítica, entendendo que a soberania se expressa no direito de matar; e ao relacionar soberania, biopoder e estado de exceção, destaca a relação de inimizade como parte da base normativa do direito de matar. Para o autor, foi durante a Revolução Francesa que se propiciou uma espécie de fusão entre o terror e a razão, onde uns cometiam erros, ao passo que outros cometiam crimes:

Assim, o terror se converte numa forma de marcar a aberração no corpo político, e a política é lida tanto como a força móvel da razão quanto como a tentativa errática de criar um espaço em que o “erro” seria minimizado, a verdade, reforçada, e o inimigo, eliminado. (MBEMBE, 2019, p. 23).

O militante Milton Santos foi eliminado em uma dependência do Estado que deveria lhe oferecer proteção, e durante mais de três décadas seus restos mortais permaneceram em paradeiro desconhecido para seus familiares e amigos, em mais um triste episódio da história do Brasil que pode ser minimamente reparado após o trabalho investigativo de Arbex:

Após a descoberta da Cova 312, telefonei para Gessi Palmeira Vieira, em Porto Alegre, para revelar o lugar em que seu irmão havia sido enterrado. Durante trinta e cinco anos, o local foi mantido em sigilo pelos militares, tornando-se um dos grandes segredos guardados pela ditadura brasileira.

Ao receber a notícia, Gessi não conteve a emoção:

“O que fizeram com o Milton não se faz nem com um bicho. Ele tinha um ideal, queria mudar o país. Quando soubemos de sua morte, lutamos por muito tempo para que o exército nos entregasse seu corpo. Não tivemos o direito de velar nosso irmão”, disse, chorando (ARBEX, 2015, p. 276).

As duas narrativas estudadas apresentam ao público leitor a reconstituição que as autoras buscaram empreender sobre parte da história e da memória do país, na figura dos militantes políticos Cilon Brum e Milton Santos. Em *Antes do passado: o silêncio que vem do Araguaia*, Liniane Brum reconstrói parte da história de vida de seu tio Cilon Brum, militante do partido comunista que participou da Guerrilha do Araguaia, movimento que buscava iniciar uma revolução contra o regime militar brasileiro partindo de zonas rurais, como é o caso da região do Araguaia. Com número de pessoas muito superior, não foi difícil para o Estado obter controle sobre a região da guerrilha, tanto dos militantes que partiram para lá em busca de organização do movimento de resistência, quanto dos moradores que já residiam no local quando do início da ocupação. Esse controle se deu sob a forma de vigia constante dos moradores, e sequestro e posterior execução dos militantes políticos. Já em *Cova 312* a jornalista Daniela Arbex relatou o

destino do corpo do único preso político encontrado morto nas dependências de uma das maiores penitenciárias do período da ditadura militar brasileira. Nesse sentido, podemos perceber no Estado, através da figura dos militares envolvidos em ambos os crimes, um poder soberano que controlou a sociedade local através do destino que deu a seus corpos, que passaram a ser manipulados e domesticados pelo Estado, de acordo com seu interesse. Coube aos militares decidir quem tinha direito a viver e quem devia morrer, bem como se quem devia morrer teria direito ou não a um sepultamento. Assim, podemos entender a zona da região do Araguaia partindo da ideia de campo virtual proposta por Agamben (2010), que o define enquanto espaço onde a vida nua e a norma entram em um limiar de indistinção: um local onde os militares, agindo como soberanos, delegam a si mesmos o direito de matar. Com isso, tanto corpo como vida adquirem uma dimensão política, em que são catalogados enquanto digno ou indigno de viver, de acordo aos interesses do Estado, que age e se expressa na figura dos militares.

Quando Mbembe (2019) ilustra o conceito de necropolítica, descreve uma zona de exceção formada por uma combinação de poderes disciplinar, biopolítico e necropolítico que nos remete também ao ocorrido na região do Araguaia, à Penitenciária de Linhares e ao período da ditadura militar brasileira como um todo: uma zona onde os militares tiveram total dominação sobre todos os que ocupavam o local, em que tanto militantes como moradores foram alvos do poder soberano, que outorgou para si o direito à matança e ao massacre de quem considerava seu inimigo. Cilon Brum e Milton Santos foram capturados enquanto *homo sacer*, aquele que para Agamben (2010) é posto para fora da jurisdição humana sem ultrapassar para a divina, e por isso torna-se insuscetível e matável, sendo sua vida um referente para a decisão soberana, e com isso adquirindo valor político. Assim, também o corpo, que está sob os cuidados da lei, adquire dimensão política. Os corpos dos desaparecidos sofreram a violência do período ditatorial brasileiro, para a seguir caírem no anonimato. Coube à sobrinha e à jornalista, quase quatro décadas após o acontecimento dos fatos, através do ato político que é a escrita, a reconstituição da memória de corpos retalhados e violentados. Assim, vemos que a história do Brasil é marcada por períodos de exceção que possuem desdobramentos no tempo presente, já que a impunidade daqueles que cometeram as atrocidades do período ditatorial brasileiro acaba por incentivar e reforçar a manutenção de ações violentas e autoritárias. Na contemporaneidade, temos no Brasil um governo federal que assumidamente flerta e simpatiza com regimes de exceção e que conta com o apoio e a simpatia de parte considerável da população, tornando ainda mais urgente e necessária a resposta dos diversos setores da sociedade para que o passado de agruras não retorne. Desta forma, os textos ora analisados são formas de denunciar um tempo triste da história brasileira que não deve ser esquecido e que precisa continuar sendo problematizado, para que novas vozes se somem aos atos de resistência aos regimes de exceção.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. *Estado de exceção*. Tradução de Iraci D. Poleti. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2004.
- AGAMBEN, Giorgio. *Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua I*. Tradução de Henrique Burigo. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- ARBEX, Daniela. *Cova 312*. São Paulo: Geração Editorial, 2015.
- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas Vol. 1*. Tradução Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- BRUM, Liniane Haag. *Antes do passado: o silêncio que vem do Araguaia*. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2012.
- MBEMBE, Achille. *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*. 4ª reimpressão. São Paulo: n-1 edições, 2019.

O IDEALISMO ABSTRATO NA NOVELA *A LOUCURA IMAGINOSA*, DE MAXIMIANO CAMPOS

ABSTRACT IDEALISM IN THE NOVEL *A LOUCURA IMAGINOSA*, BY MAXIMIANO CAMPOS

Helen Karla Noé da SILVEIRA¹

Josivaldo Custódio da SILVA²

RESUMO: Esta pesquisa busca analisar a presença de “O idealismo abstrato” na novela *A Loucura Imaginosa*, de Maximiano Campos. O objetivo principal é discutir o comportamento do personagem Turíbio, a partir da tipologia do herói problemático, observando pontos de ligação entre as características do personagem e a teoria de Lukács (2000). A pesquisa, de caráter qualitativo e método explicativo foi desenvolvida a partir um levantamento bibliográfico teórico e crítico, que serviu de base para a discussão dos elementos que caracterizam o comportamento do herói problemático na literatura moderna. Após a análise da novela, a qual compõe o *corpus* para o desenvolvimento da pesquisa, tornou-se possível identificar as características abordadas pela teoria de Lukács, mais especificamente, diante das ações da personagem Turíbio, que tornam evidente a inadequação que existe entre alma e mundo exterior, posto que o referido herói apresenta sinais de dominação demoníaca, loucura e distanciamento do mundo externo, sendo levado por ações inadequadas, insinuando aspectos da alma em seu caráter estreito. Assim, conclui-se que os elementos que compõem a obra, somados aos da teoria, conferem ao texto particularidades em relação ao rigor psicológico e caráter de ação do personagem destacado, colocando-o face a face com o sucesso, ou o fracasso.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Brasileira. *A Loucura Imaginosa*. Maximiano Campos. “O idealismo abstrato”.

ABSTRACT: This research seeks to analyze the presence of “O idealismo abstrato” in the novel *A Loucura Imaginosa* written by Maximiano Campos. The main objective is to discuss the behavior of the Turíbio character from the typology of the problematic hero, looking for the connection points between character’s particularities and Lukács’s theory (2000). This research is qualitative in nature and explanatory method, developed from a theoretical-critical bibliographic survey, which served as a basis for the discussion of the elements that characterize the behavior of the problematic hero in modern literature. After the analyzing the novel, which composed the body for development of the research, it becomes possible to identify the characteristics addressed by the Lukács’s theory, more specific, in view of Turíbio’s actions, which clarify the inadequacy existing between the soul and outer world, as the aforementioned hero shows signs of demonic domination, madness and detachment from

1. Graduada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Espanhola pela Universidade de Pernambuco (UPE), *Campus* Mata Norte, Nazaré da Mata-PE, Brasil. PIBIC-CNPq. E-mail: helenkarla73@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7720-6635>.

2. Doutor em Literatura e Cultura pelo PPGL/UFPB, com Pós-Doutorado em Teoria da Literatura, ênfase em Literatura Popular pelo PPGL/UFPE. Professor de Literatura Brasileira e Literatura Popular dos Cursos de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PROFLETRAS) da UPE – *Campus* Mata Norte, Nazaré da Mata-PE, Brasil, membro do Grupo de Pesquisa CELLUPE. E-mail: josivaldo.silva@upe.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7187-5697>.

the outer world, guided by inadequate actions, hinting at the soul's aspects in its narrow character. Thus, it can be concluded that the elements which composing the work, added to the theory, gave the text particularities related to the psychological rigor and character of action of the highlighted character, putting him face to face with the success or failure.

KEYWORDS: Brazilian Literature. *A Loucura Imaginosa*. Maximiano Campos. "O idealismo abstrato".

Introdução

O estudo acerca da obra de Maximiano Campos ainda é um vasto campo a ser desbravado. Aqui, a pesquisa sobre a novela *A Loucura Imaginosa* mostra-se pioneira ao se apoiar na teoria de "O idealismo abstrato" que possui como um de seus objetivos a discussão sobre a construção do herói problemático na literatura moderna, segundo Lukács (2000). Os pressupostos dessa teoria surgem como bases para o rompimento entre a noção de herói das narrativas modernas e o herói-modelo da epopeia clássica. Sendo este inserido em um mundo de totalidade e de harmonia, voltado para uma visão coletiva e altruísta, enquanto aquele possui um caráter egocêntrico, problemático e demoníaco, reflexo do senso de individualidade, distanciando-se, fortemente, do ideal da coletividade.

A caracterização de idealismo abstrato dá-se como o fruto de uma inadequação, entendida como a divergência existente entre o mundo exterior e a realidade vivida segundo o imaginário do herói. Isso resulta em várias ações externas totalmente aquém da realidade dos demais, uma vez que o personagem se entrega aos hábitos demoníacos e inteiramente abstratos. Essa inadequação resulta, de maneira genérica, em dois tipos, sendo o primeiro o "estreitamento da alma" e, o segundo, a alma mais ampla. Segundo Lukács (2000, p. 99): "No primeiro caso, o caráter demoníaco do indivíduo problemático que, combativo, sai a campo é mais claramente manifesto que no segundo, mas ao mesmo tempo sua problemática interior vem à luz de modo menos gritante". Ainda, de acordo com Goldmann (1976, p. 10), o herói problemático do romance pertencente ao idealismo abstrato se caracteriza por sua "atividade e consciência demasiado estreita em relação à complexidade do mundo".

Assim, esse estudo, de caráter bibliográfico, abordagem qualitativa, natureza básica e com objetivo explicativo será desenvolvido a partir do problema principal: analisar o comportamento do personagem Turíbio na obra *A Loucura Imaginosa*, de Maximiano Campos (2004), sob a ótica de "O idealismo abstrato". Como objetivos específicos temos: discutir os pressupostos teóricos de "O idealismo abstrato"; encontrar as características do herói problemático na obra em destaque; analisar as ações do personagem Turíbio, a partir da tipologia do herói problemático, observando pontos de ligação entre as características do personagem e a teoria proposta; e contribuir para uma melhor percepção crítica dos textos literários de autores pernambucanos.

A novela *A Loucura Imaginosa* dispõe de alusões que permitem a aplicação da teoria, posto que o herói Turíbio, dominado pelo demonismo, apresenta sinais de loucura e distanciamento do mundo externo, sendo levado por ações inadequadas, insinuando aspectos da alma em seu caráter estreito. Portanto, este estudo manifesta sua importância através da análise pioneira da obra do pernambucano Maximiano Campos, pautada nos estudos de Lukács (2000) acerca desse herói “vanguardista”.

1. Uma síntese sobre *A teoria do romance*, de Georg Lukács

Em *A teoria do romance* – texto escrito entre 1914 e 1915, publicado primeiro na “Revista de estética e de história da arte”, de Max Dessoir, em 1916, mas em forma de livro, apenas em 1920 (LUKÁCS, 2000, p. 7) – Georg Lukács classifica o herói moderno de três formas: idealismo abstrato; romantismo da desilusão; e maturidade viril. Esta classificação deriva da inadequação existente entre duas naturezas distintas, que, em conflito, acabam por gerar uma problemática. A primeira natureza diz respeito à interioridade do personagem, ao que, nele, existe de subjetivo. Enquanto a segunda natureza se refere aos fatores externos, ao mundo “que é dado como palco e substrato” (LUKÁCS, 2000, p. 99) para as ações humanas.

As três classes de personagens, discutidas por Lukács (2000), podem ser resumidas das seguintes formas: o idealismo abstrato se manifesta à medida que a segunda natureza se sobrepõe à primeira, fazendo com que o personagem não apresente uma problemática interna, transformando a alma em ações impulsionadas para o externo; já no romantismo da desilusão, é a primeira natureza que irá se sobrepor à segunda, fazendo com que o herói pense mais do que aja. E, por fim, a maturidade viril se caracteriza pelo equilíbrio existente entre as duas naturezas conflitantes.

Com base nisso, Lukács (2000) sugere que a inadequação que existe entre essas duas naturezas, tão cabíveis à configuração dessas categorias de herói contemporâneo, acarrete em uma total ausência de correspondência transcendental, o que faz com que a alma se torne mais estreita ou mais ampla que o mundo exterior. Desse modo, a distância gerada por esse abandono divino, acaba por gerar outras distâncias, como alma/obra, subjetividade/objetividade, interioridade/aventura, na qual uma pode se sobrepor a outra.

A respeito disso, Bakhtin afirma que:

[...] um dos principais temas interiores do romance é justamente o tema da inadequação de um personagem ao seu destino e à sua situação. O homem ou é superior ao seu destino ou é inferior à sua humanidade (BAKHTIN, 1993, p. 425).

Desse modo, a forma romanesca se configura pela busca do personagem por uma totalidade – vida e essência – em um mundo livre de fantasias e tomado pelo

desencanto. Para Lukács (2000) essa totalidade, que é buscada no romance, existente apenas na cultura grega, pois é vislumbrada apenas na epopeia, uma vez estabelecida o amparo transcendental. Sem ele o herói épico estaria indefeso. Dessa forma, o mundo objetivo e subjetivo se mantem em equilíbrio adequado nas epopeias. Segundo o autor,

[...] o herói sente na exata medida a superioridade do mundo exterior com o que se defronta; apesar dessa modéstia íntima, ele pode triunfar ao final, pois sua força, em si mais fraca, é conduzida à vitória pelo supremo poder do mundo, de modo que não apenas as relações de força imaginárias e verdadeiras correspondem uma à outra, mas também as vitórias e derrotas não contradizem a ordem de fato nem a do dever-se do mundo (LUKÁCS, 2000, p. 100).

Diferentemente disso, o herói moderno apresentado por Lukács é construído com base na inadequação e na ironia pré-determinada, uma vez que o personagem se encontra fadado ao fracasso ou resigna-se à realidade, na busca de compreendê-la, entretanto, ainda assim o herói não consegue triunfar ao final. Dado a essas circunstâncias, Gouveia (2008) afirma que essa ironia, caracterizada pela impotência do personagem, é vista, para Lukács, como o deus do novo mundo.

Com fundamentação nisso, daremos prosseguimento a discussão, focando mais especificamente no herói do idealismo abstrato que servirá como base para análise das ações de Turíbio de Albuquerque, protagonista da novela *A Loucura Imaginosa*, o qual apresenta, de forma evidente, a supremacia da ação, característica pertencente a essa categoria de herói.

2. O idealismo abstrato

“O idealismo abstrato” nos é apresentado, em primeiro plano, como “o abandono do mundo por Deus” (LUKÁCS, 2000, p. 99), o qual se manifesta na inadequação entre a primeira natureza, a alma, e a segunda, exterior a ela, caracterizada como o mundo, e que é fruto desse abandono transcendental às ações humanas. Devido a essa inadequação, a alma torna-se mais estreita ou mais ampla que o mundo exterior.

Dessa forma, Lukács (2000, p. 100) define que “O demonismo do estreitamento da alma, é o demonismo do idealismo abstrato”, o qual possui um herói cuja problemática resulta em uma total ausência de problemática interna, uma vez que a segunda natureza se sobressai à primeira, fazendo com que a interioridade do indivíduo seja suprimida em detrimento do mundo exterior, desencadeando impulsos voltados para fora, sem que haja qualquer reflexão interna, e transformando a alma em pura atividade. Dessa forma, os atos do herói se tornam totalmente desvinculados das esferas da alma e da psicologia, assim, transformando a alma em pura ação, sem propósito, ou razão interna compatível com o mundo externo.

Diante disso, o herói de Lukács não experimenta distâncias com a realidade, perdendo a percepção entre as instâncias de ideal e ideia, entre psique e alma, diferentemente do herói homérico, que possui uma divindade como guia e, embora compreenda que esta possa faltar, triunfa ao final, uma vez reconhecida a sua submissão aos deuses. Já o herói moderno luta por uma causa perdida, sem que haja essa ligação transcendental com as suas ações e adequação entre mundo objetivo e subjetivo. Em virtude do “estreitamento da alma”, o mundo lhe parece também mais estreito do que é de fato.

Esse “estreitamento da alma” atua como uma espécie de consequência gerada por uma obsessão demoníaca do personagem por uma ideia já existente, demarcada pela busca por uma “realidade posta como única e corriqueira” (LUKÁCS, 2000, p. 101), mas que nunca será apreendida. Isso acarreta uma intensificação entre conteúdo e o modo de agir, tornando a alma sublime. Ao mesmo tempo, reforça a heterogeneidade grotesca entre a realidade efetiva e a imaginária, alcançando o ponto mais elevado do romance: “as esferas da alma e dos atos, psicologia e ação, não possuem absolutamente mais nada em comum” (LUKÁCS, 2000, p. 101).

Por conseguinte, a alma repousa aquém de todo fator externo, sendo impossível fazê-la vivenciar qualquer ação. Uma vez alcançada sua transcendência existencial, nada é capaz de colocá-la em movimento – nem mesmo os combates que o herói vivencia em sua trajetória na busca da realização da alma no mundo exterior – ou voltá-la para fora de si mesma, pois repousa intocada e segura. Isso faz com que o herói tenha uma vida baseada em ações inadequadas e sem propósitos, já que os impulsos da alma se convertem em ações para fora, faltando-lhe, assim, toda e qualquer atividade voltada para dentro.

Assim se revela o caráter não-divino dessa obsessão demoníaca, fadada ao fracasso, ao mesmo tempo em que se assemelha ao divino, embora de forma igualmente demoníaca, dado que “a alma do herói repousa, fechada e perfeita em si mesma, como uma obra de arte ou uma divindade” (LUKÁCS, 2000, p. 102-103), o que separa a alma não somente do mundo exterior, mas também de toda fração interna não infectada pelo demônio, sendo as aventuras inadequadas as únicas coisas que podem trazê-la à tona. No entanto, independentemente das ações do herói, que acredita que seus esforços trazem algum resultado no mundo exterior, a realidade continuará a manter a sua forma original como uma massa não-reativa. Assim, a má infinitude e a abstração presente nesse tipo de romance, através do rigor psicológico e do caráter da ação do personagem, acabam por introduzir um risco quanto ao êxito da obra.

Para representar essa forma romanesca, Lukács elegeu a obra de Cervantes, *Dom Quixote*, “cuja obra é a objetivação eterna dessa estrutura” (LUKÁCS, 2000, p. 103). A paródia aos romances de cavalaria conseguiu superar os perigos gerados pela incompatibilidade entre o mundo real e o idealizado, além de ter seu momento de

criação envolto por um período de transição histórico-filosófico, fazendo com que o mais alto representante do herói do idealismo abstrato não tenha surgido por um mero acaso, segundo as palavras do próprio Lukács,

É mais que um acaso histórico que o *Dom Quixote* tenha sido concebido como paródia aos romances de cavalaria, e a sua relação com ele é mais que ensaística. O romance de cavalaria sucumbiu ao destino de toda épica que quis manter e perpetuar uma forma puramente a partir do formal, depois de as condições transcendentais de sua existência já estarem condenadas pela dialética histórico-filosófica (LUKÁCS, 2000, p. 103-104, grifo do autor).

Diante do contexto histórico-filosófico em que se encontrava, o romance de cavalaria estava cada vez mais distante da transcendência antes obtida, uma vez que já se encontrava saturada tanto em forma, quanto em conteúdo, o que ocasionou no surgimento de uma literatura mais voltada ao entretenimento. É justamente neste período em que é criado *Dom Quixote* com uma estrutura totalmente inovadora, durante o momento de transição entre Idade Média e Idade Moderna, sendo capaz de romper com os padrões literários anteriormente estabelecidos, a ponto de ser classificado como o romance de ruptura, e que Lukács aponta como “o primeiro romance da literatura mundial” (LUKÁCS, 2000, p. 106).

Dessa forma, o cavaleiro da triste figura é concebido no exato momento em que os vestígios da idade medieval vão sendo soterrados, ao mesmo tempo que o Deus cristão também vai abandonando o mundo e deixando o homem desamparado.

Lukács descreve esse estágio ímpar, em que Cervantes viveu, como o “período do último, grande e desesperado misticismo, da tentativa fanática de renovar a religião agonizante a partir de si mesma” (LUKÁCS, 2000, p. 106) e que o autor, diante da exigência romanesca do século XIX para um novo tipo de posicionamento do herói frente ao mundo, acaba depositando, em *Dom Quixote*, toda a utopia de mundo perfeito, repleto de heróis dotados de habilidades fantásticas e pouco afetados por conflitos psicológicos. Tudo isso, sob uma perspectiva irônica, dado que o mundo moderno não consegue abarcar o ideal trazido pelo personagem tomado pelo demonismo da alma, o qual, vivencia, em sua imaginação, toda aquela realidade abordada excessivamente nos romances de cavalaria e tão exclusiva às páginas dessas narrativas.

Lukács (2000) utiliza-se, ainda, da obra de Cervantes e do seu caráter patriota para elucidar o período do demonismo mais arraigado, tratando como maior essência dessa problemática o fato de que:

[...] o mais puro heroísmo tem de tornar-se grotesco e que a fé mais arraigada tem de tornar-se loucura quando os caminhos para uma pátria transcendental tornaram-se intransitáveis; que a mais autêntica e heroica evidencia subjetiva não corresponde obrigatoriamente à realidade (LUKÁCS, 2000, p. 107).

Dessa forma, a obra mestra de Cervantes representa a união entre “humor e sublimidade, entre estreitamento da alma e relação com a transcendência” (LUKÁCS, 2000, p. 112) de modo que rompe, definitivamente, todo o elo com a abstração, ou o grotesco, eliminando qualquer risco que a abordagem desse tipo de herói acarreta, e garantindo-lhe as características essenciais para alcançar o êxito.

3. Análise e discussão de dados

A Loucura Imaginosa, de Maximiano Campos (2004), é classificada como uma novela regionalista, a qual tem uma linguagem totalmente apoiada no falar da região da Zona da Mata de Pernambuco. Como o título já sugere, a obra narra a respeito dos devaneios do protagonista Turíbio de Albuquerque, senhor do engenho Paquevira, que começa a confundir a realidade com as histórias de seus livros. A loucura do coronel é instigada por Tancredo, seu afilhado, o qual trava, com o padrinho, algumas aventuras e confusões no decorrer da narrativa.

A partir desse contexto, iremos aplicar a teoria de “O idealismo abstrato”, a qual é entendida como fruto de uma inadequação que, aplicada à obra, compreende-se como a divergência existente entre o mundo exterior e a realidade vivida segundo o imaginário do herói – o personagem –, o que acarreta em várias ações externas totalmente aquém à realidade dos demais. Lukács utiliza-se do herói construído por Miguel de Cervantes, Dom Quixote, para ilustrar essa categoria de personagem, o qual acredita “[...] que tem de tomar o caminho reto e direto para a realização do ideal; que, em deslumbramento demoníaco, esquece toda a distância entre ideal e ideia, entre psique e alma;” (LUKÁCS, 2000, p. 100), de modo a ser comprovado no seguinte trecho de *A Loucura Imaginosa*:

- Traga a minha armadura!
- Onde está? – perguntou Tancredo.
- Ali – insistiu Turíbio, apontando novamente.
- Padrinho, aquilo é o paletó do seu pijama.
- O Coronel fez um gesto largo, para depois exclamar:
- Cavaleiro, essa sua cegueira me entristece! (CAMPOS, 2004, p. 61-62).

Assim como Dom Quixote, Turíbio de Albuquerque apresenta sinais próprios do herói que persegue uma realidade inefetiva. Tancredo, ao tentar contrariar o padrinho e alertá-lo que a armadura, a qual o coronel se referia, era, na verdade, o paletó do pijama, é logo indagado, em tom de desalento por Turíbio, deixando transparecer que aquela realidade, vivenciada conforme o seu panorama, não pode ser contemplada pelos demais.

O coronel também possui vários outros pontos em comum com o personagem Dom Quixote, como o tom irônico e o enlouquecimento repentino, que, segundo o que a narrativa nos permite compreender, é, também, consequência de suas demasiadas leituras, uma vez que fora introduzido da seguinte forma:

Leitor de almanaques, tinha também na sua cabeceira cinco livros que relia sempre; por isso, os volumes já estavam com as capas e páginas amarelecidas e sujas, de tanto serem manuseadas” (CAMPOS, 2004, p. 12).

Logo em seguida, nos deparamos com os sinais de loucura do nosso herói, o qual chegava a um grave estado de agitação ao ler notícias sobre a guerra, mortes e assassinatos, fazendo-o afirmar que “[...] era necessário que algum príncipe valente formasse novamente uma cruzada para varrer os infiéis da face da terra” (CAMPOS, 2004, p. 13).

Outro ponto de relevância a ser considerado para reafirmar a validade da teoria de Lukács (2000), frente à obra em análise, e que vai sendo evidenciado durante a construção da narrativa de Campos, está relacionado ao caráter patriota do nosso protagonista, característica essa usada para elucidar o período do demonismo mais arraigado, tratando como maior essência dessa problemática. Esse patriotismo ingenuamente leal de Turíbio pode ser conferido no trecho a seguir:

– Nesse momento de extremo perigo, assumo os destinos desse reino. Ao amanhecer, Vitória de Santo Antão será libertada. Não queria este comando, nem desejo a glória. Mas a nação precisa de mim, de um homem feito eu, fidalgo e guerreiro para lutar contra essa invasão!

Tancredo, admirado, receoso com a agitação do velho, exclamou sem sentir:

– Não entendi nada. Mas sei que discordar de doido é danado de perigoso! (CAMPOS, 2004, p. 44).

Ante o abandono do mundo por um deus que, agora, figura como um demônio, e graças a inadequação e falta de correspondência dessa divindade, o herói torna-se solitário, somente sendo capaz de encontrar sentido e substância em sua própria alma, que enfeitiçada por maus demônios, anseia pelo mais profundo heroísmo. Apesar de bradar pela pátria, jamais se estabelece em alguma, uma vez que luta uma guerra sem propósito e que, na verdade, sequer existe, para além da sua visão. O que se instaura, na verdade, é a batalha entre a interioridade e a afronta firme do exterior, que não se curva diante das tentativas de reformulação do protagonista.

À vista disso, fica claro que o herói de Maximiano sofre com as consequências de um dado momento da história, o qual não pertence, mas que foi inserido através das suas leituras, as quais também foram responsáveis por instigar o seu patriotismo. Desta forma, podemos perceber as nuances que colocam o “estreitamento da alma” como o princípio

essencial que rege o idealismo abstrato, motivo pelo qual a psicologia se manteve longe do demonismo causador da inadequação existente entre a alma e mundo exterior.

Quando verificado pela ótica de os personagens que não foram afetados pelo deslumbramento demoníaco, esse aspecto da inadequação fica ainda mais perceptível. Isso pode ser conferido através do diálogo curto realizado entre Tancredo e Inácia, empregada que trabalha na casa grande, a respeito dos devaneios do Coronel:

- [...] Passei pelo quarto do meu padrinho, e ele estava fazendo muganga com a espada.
- Espada? Que espada? – perguntou Inácia.
- Com a bengala, ele disse que é uma espada (CAMPOS, 2004, p. 22).

Diante de tudo isso, fica fácil notarmos a inadequação sugerida pela teoria, a qual se manifesta no protagonista Turíbio que, frente à intervenção de Tancredo, mostra-se totalmente distante do mundo exterior, embora este sirva como palco e substrato de suas ações, como esclarece Lukács (2000). No entanto, mesmo que o protagonista interaja com o mundo real, existe uma relação paradoxal, a qual é fruto dessa inadequação entre o mundo subjetivo e objetivo. Isso faz com que as ações do protagonista se tornem inefetivas, visto que afetam apenas o mundo reformulado por ele, em virtude do “estreitamento da alma”, que age de modo a estreitar, também, o mundo pela perspectiva do herói tomado pelo demonismo da alma.

A distância existente entre esses dois mundos, o ideal e o da ideia, nos é apresentado desde o início da narrativa, mesmo que de modo sutil, como se o narrador buscasse alertar, prontamente, ao seu leitor, elementos sobre qual tipo de herói iria compor a história, como é possível observar no trecho:

Era como se o Coronel Turíbio vivesse num tempo descompassado, onde existissem dois tempos em luta: o seu, vivido entre grossas paredes de sua casa-grande, e o dos outros, o que lhe chegava através das notícias dos amigos (CAMPOS, 2004, p. 12).

Essa ideia de descompasso em relação ao protagonista, levantada no texto, vem, logo mais tarde, a ser percebida e retratada como um estado de loucura, como já mencionado, dado que o protagonista vai deixando de experimentar distâncias com a realidade, tornando cada vez mais evidente a característica do “estreitamento da alma”, como pode ser contemplado no fragmento abaixo:

Certa manhã, vestiu sua melhor roupa e, agarrando a bengala como se fosse uma espada, gritou para o afilhado Tancredo, ordenando-lhe que fosse chamar Amaro Paulo, o administrador do engenho. Disse, aos gritos, que queria falar sinceramente com Tancredo e o administrador na sala de visitas da casa-grande que, naquela ocasião, chamou de palácio.

Tancredo, cria do coronel, há muito desconfiava do juízo do padrinho (CAMPOS, 2004, p. 14).

Conforme o texto cresce e toma forma, Turíbio de Albuquerque vai atingindo o mais alto grau do seu delírio, chegando a acreditar ser Fernandes Vieira, militar e senhor de engenho português, que fora um dos principais líderes na batalha para a expulsão dos holandeses de Pernambuco, e Tancredo, seu afilhado, era Henrique Dias, militar e filho de escravos africanos libertos, que também atuou como herói na Batalha do Guararapes.

- Veja, padrinho, já acenderam a fogueira.
- Devem estar tentando incendiar alguma povoação próxima.
- O terraço de Seu Amaro Paulo está cheio de balões.
- Que balões? – perguntou Turíbio como se estivesse com o pensamento distante.
- Balões de papel.
- Ah, sim, devem ser sinais para o inimigo.
- O velho está doido mesmo – exclamou, baixo, Tancredo.
- O que você disse?
- Nada, padrinho.
- Não me chame de padrinho. O meu nome é Fernandes Vieira.
- Mas, espera aí, o senhor não se chama Coronel Turíbio de Albuquerque? Tem outro nome de batismo, outra graça?
- Sou Fernandes Vieira.
- E eu?
- Você é Henrique Dias.
- Essa não, meu nome é Tancredo, sou afilhado do meu padrinho.
- É Henrique Dias, pensa que não conheço você não, é? Você é um negro besta mesmo, só porque é Henrique Dias já quer teimar comigo (CAMPOS, 2004, p. 42-43).

Mediante o fracasso do protagonista, diante de uma realidade efetiva, o nosso herói se encaixa numa natureza voltada para a ausência de uma problemática interna, fazendo com que seus atos se tornem totalmente desvinculados das esferas da alma e da psicologia, assim, transformando a alma em pura ação, sem propósito ou razão interna. É desse modo que o coronel Turíbio é retratado durante o desenrolar de toda a novela, enquanto persegue a ideia de que está vivenciando o período histórico em que ocorreu a invasão holandesa, descrita em um dos seus livros favoritos, *Os Holandeses no Brasil*, de Varnhagen. Essa ideia é vista por ele, desde os primeiros sinais do estreitamento, como a realidade única e corriqueira, embora esteja totalmente desvinculada do real mundo exterior que o cerca:

- Seremos os heróis da Restauração, mataremos os holandeses, libertaremos a nação. Turíbio já lera vários trechos de Varnhagen sobre a invasão Holandesa para Tancredo e Amaro Paulo. Por isso, eles conheciam alguma coisa sobre a história dessa

invasão, embora não acreditassem que tudo aquilo que Turíbio tanto lia, relia e comentava houvesse realmente acontecido.

[...]Amaro Paulo [...] tentou explicar ao patrão:

– Coronel, não está acontecendo nada disso. Até estava para falar com o senhor. Os trabalhadores estão querendo fazer greve.

– O que é greve? Perguntou Turíbio, colocando-se de pé.

– Ah, já sei, está havendo motim nas tropas.

– Eles estão querendo aumento de salário. Cruzam os braços, param o trabalho se o senhor não concordar.

Turíbio deu alguns passos pela sala. Depois, parou e, apontando Tancredo, gritou:

– Negro de braços cruzados, negro apanhando. Mande dar umas lapadas naquele ali!

– Padrinho, está me desconhecendo? Sou eu, Tancredo, seu afilhado.

– Ah, é você, Tancredo! Por onde andava?

– Estava vendo os preparativos da festa que seu Amaro Paulo vai dar na casa dele.

– Festa? Não quero festa no meu engenho. Os mouros estão nas nossas costas. Precisamos é conseguir armas e munição (CAMPOS, 2004, p. 14-16).

Essa obsessão demoníaca acerca de uma ideia fixa e única da realidade do protagonista é fruto do estreitamento da alma, que teima em reafirmar a contradição grotesca entre a realidade efetiva do mundo e essa realidade desvairada, a qual o herói é submerso e que nada é capaz de abalar, pois a alma encontra-se presa e segura, aquém de todo fator externo – e interno, que não tenha sido atingido pelo demônio –, porém, todos os seus atos são voltados para fora, faltando-lhe o que é necessário para uma atividade voltada para dentro. Devido a isso, nenhuma das tentativas realizadas pelos demais personagens, para demonstrar a “verdade”, consegue atingir o protagonista. A perspectiva dele molda a própria realidade, embora o mundo exterior não permita ser manipulado pela sua interpretação. Isso pode ser confirmado no trecho a seguir:

Turíbio de Albuquerque sentou-se num marquesão de jacarandá e, colocando a bengala de castão de ouro atravessada sobre as pernas, voltou a falar com certa gravidade:

– Esse negócio de esquadra nas nossas costas é coisa muito séria. Pode ser uma invasão moura ou francesa.

Amaro Paulo fez um ar de desalento. Era danada aquela situação. O engenho estava precisando de um dono de pulso, e o Coronel dera agora para estas conversas desencontradas (CAMPOS, 2004, p. 15).

Embora o Coronel Turíbio não fosse capaz de reformular o mundo efetivo, segundo a sua ótica particular, as suas ações desenfreadas, geradas pela ausência de contemplação da realidade, garantiam consequências graves para o engenho Paquevira e para os seus trabalhadores:

Desde quando o Coronel começara a viver dizendo besteira, inventando coisas que não aconteciam [...] o engenho estava naquela anarquia, entregue a Amaro Paulo, que tomava conta do barracão e parecia roubar, ao mesmo tempo, o Coronel e os

trabalhadores, que há duas semanas não recebiam os salários. O administrador se aproveitava da caduquice do patrão para ir fazendo o seu 'pé-de-meia' (CAMPOS, 2004, p. 19, grifos do autor).

Turíbio era incapaz de enxergar o que estava ocorrendo diante de si mesmo, pois assim se manifesta o caráter demoníaco e não-divino dessa compulsão que, ao mesmo tempo, se assemelha de forma perturbadora e igualmente demoníaca com o divino. O herói, fechado em si mesmo, só consegue exprimir essa essência dúbia através de suas aventuras inadequadas, como no trecho em que Tancredo cogita desistir de participar das confusões do padrinho, o qual afirma que resistirá só, comprovando a divindade e loucura de sua alma:

[...] Turíbio levantou-se e se dirigiu até a grande janela aberta.

– Olhem além da janela desta tenda. Lá estão as bandeiras desfaldadas. Vejam as minhas tropas e os seus estandartes guerreiros!

– Onde, padrinho?

– Ali em frente!

– Mas, padrinho, aquilo é o canavial. Só estou vendo as folhas e as flechas das canas.

Turíbio voltou a se sentar na cama e disse para Tancredo com um ar de desolação:

– Cavaleiro, o senhor está ficando cego.

– Coronel, deite-se. Repouse mais um pouco! – aconselhou Inácia, penalizada.

O coronel tornou a falar:

– Viram que luta? Foi uma bela batalha.

– É, mas essa história terminou numa confusão danada. Ouvi Seu Amaro dizendo que o meu padrinho está precisando de um doutor para tratar do juízo, parece até que vai mandar avisar a sua sobrinha que mora no Recife. Eu é que não quero mais saber desse negócio de guerra. O que eu gosto, mesmo, é de tocar a viola e de pegar passarinho. Só me meti nisso para acertar umas contas com Seu Amaro Paulo.

– Pode debandar, você é um imbecil. Está abandonando a pátria, o seu comandante e imperador ferido. Mas eu resistirei só (CAMPOS, 2004, p. 60-61).

Nesse contexto, Tancredo, que costumava alimentar os devaneios do padrinho visando um acerto de contas com o administrador do engenho, Amaro Paulo, cogita se distanciar de toda aquela circunstância, devido ao seu esgotamento gerado pelo rumo que as coisas vinham tomando, embora tenha mudado de ideia e optado por continuar inserido naquela situação formada essencialmente por ações impulsivas e desnorteadas de Turíbio. O coronel, vislumbrando aquele cenário bélico, perceptível somente através da sua perspectiva de mundo, acaba apresentando uma postura frustrada mediante a suposta cegueira de Tancredo, que não afetado pelas tentativas do padrinho de reformular o mundo efetivo, não consegue suprir as expectativas criadas por ele.

Toda essa intensidade trazida pelo herói, no seu estado de possessão demoníaca, tem como objetivo elevar a alma à mais alta sublimidade, ao mesmo tempo que reafir-

ma sua condição mais grotesca e distante da realidade efetiva. Seu momento crucial está justamente amparado no dado instantâneo em que “[...] as esferas da alma e dos atos, da psicologia e ação, não possuem absolutamente mais nada em comum.” (LUKÁCS, 2000, p. 101). Assim que atingido esse estado máximo, torna-se ainda mais notório o enclausuramento da alma do protagonista, uma vez que esse estado de plenitude a coloca tão distante de uma realidade efetiva que, aprisionada em si mesma se torna intocada até mesmo por outros espaços internos não aprisionados pelo demônio, fazendo com que todo e quaisquer estímulos, internos e externos, se tornem inefetivos frente ao que busca. Vejamos abaixo:

- Quem são aqueles prisioneiros? – Perguntou Turíbio, sem responder a Tancredo nem a Inácia, apontando além da janela.
- Que prisioneiros?
- Aqueles! – apontou a esplanada do engenho.
Inácia foi até lá e deu uma olhada.
- Não são prisioneiros, são os trabalhadores que forma falar com Seu Amaro Paulo [...].
- São meus guerreiros, não me engano!
- São os seus trabalhadores – Tancredo tentava explicar.
- São meus prisioneiros holandeses, não teime! – insistiu Turíbio (CAMPOS, 2004, p. 61).

Muito embora os demais personagens insistissem em tentar alertar o coronel sobre os seus equívocos desvairados e sobre as confusões que, conseqüentemente, se instauravam, Turíbio enxergava apenas aquilo que a sua alma ansiava, em sua condição mais profunda e sublime.

Como consequência dá má administração do engenho Paquevira, em um outro contexto, Silvino, que era o vigia, desejava um acerto de contas com João Magreza, um dos trabalhadores de Turíbio, que, mesmo após ver os seus colegas desistirem da greve e saírem em busca de novos empregos, se recusara a deixar o engenho e manchar a sua dignidade, mesmo que isso lhe custasse a vida. João também desejava enfrentar Silvino, a quem atribuía a culpa por todas as suas misérias, passando a acreditar, assiduamente, que enfrentá-lo lhe traria o livramento necessário, fazendo com que fosse de encontro ao conflito certo. O resultado do embate foi a trágica morte de ambos os personagens, o que serviu para a partir da ótica do coronel, “reafirmar” os seus devaneios, dado que, de acordo com o seu estreitamento da alma, a ocorrência foi vista por ele como a guerra estabelecida entre seus “soldados” e os holandeses.

[...] Silvino e João Magreza já estavam frente a frente. Puxaram as armas, Silvino não fez uso do rifle, arrastou um punhal e João, a sua faca peixeira. Atracaram-se, sem dizer uma palavra. Amaro Paulo surgiu e debruçou-se sobre os dois. Tancredo correu para o local, e Turíbio, sem poder acompanhá-lo na carreira, vinha mais atrás, em passos ligeiros.

– Patrão, que desgraça! – disse o administrador a Turíbio, constatando que os dois homens estavam mortos.
Turíbio, desembainhando a espada, gritou:
– É a guerra!
Tancredo, confuso com o que assistira e os versos que parecera ouvir, falou cabisbaixo:
– Coitados de Silvino e João Magreza! Meu padrinho falou tanto em guerra, que terminou havendo luta e sangue derramado (CAMPOS. 2004, p. 97).

Por mais grandioso que seja aquilo que a alma partiu em busca, a falta de correspondência entre as esferas da alma e da realidade faz com que o estreitamento da alma se manifeste, no texto supracitado, apenas em seu caráter negativo, uma vez que toda a ação do protagonista se apoia na irracionalidade. O herói que persegue a ideia fixa aprendeu que somente através de suas aventuras inadequadas conseguirá atingir os seus objetivos. Assim, o personagem tomado pelo demonismo, gerador do idealismo abstrato, ao contemplar qualquer ocorrência que lhe permita experimentar, com maior intensidade os seus ideais ilusórios, tem a sua alma cada vez mais impulsionada à ruína, pois “[...] toda a vitória sobre a realidade é uma derrota para a alma, já que a enreda cada vez mais, até a ruína, no que é alheio a sua essência;” (LUKÁCS, 2000, p. 116).

A má infinitude e abstração causada pelo rigor psicológico e caráter da ação do protagonista, acaba por adicionar um ponto crítico à teoria, fazendo com que a obra trace uma linha tênue entre o sucesso e o fracasso. Um risco que só pode ser superado, à medida que a narrativa alcança a harmonia entre sublimidade e loucura, de forma a tornar esses componentes indissociáveis.

Considerações finais

O presente estudo buscou discutir os elementos característicos da teoria de “O idealismo abstrato”, de Lukács, presentes nas ações do protagonista da novela regionalista de Maximiano Campos, *A Loucura Imaginosa*.

A novela *A Loucura Imaginosa* apresenta elementos narrativos que permitem a aplicabilidade da teoria proposta, uma vez que o herói Turíbio, dominado pelo demonismo, apresenta sinais de loucura e distanciamento do mundo externo, sendo levado por ações inadequadas, revelando aspectos da alma em seu caráter estreito.

Desse modo, podemos concluir que as ações que compõem a obra, a partir dos elementos da teoria aplicada, conferem ao texto uma particularidade em relação a seu rigor psicológico e caráter de ação, colocando o personagem Turíbio face a face com o sucesso, ou o fracasso em relação ao mundo criado pelo herói.

O resultado da análise contribui para os estudos acerca do herói problemático de obras contemporâneas da literatura brasileira. Trata-se de um estudo pioneiro

quanto à abordagem desse tipo de herói na obra citada, por discutir aspectos do idealismo abstrato na narrativa, a qual possui como principal modelo dessa categoria de herói o personagem Dom Quixote, de Miguel de Cervantes, além de evidenciar a literatura pernambucana.

Portanto, o personagem Turíbio se apresenta como mais um exemplo de herói problemático dentro da literatura brasileira contemporânea, personagem de uma obra fortemente marcada pelo discurso quixotesco e regionalista.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance*. Tradução de Aurora F. Bernadini *et al.* São Paulo: Unesp/Hucitec, 1993.

CAMPOS, Maximiano. *A Loucura Imaginosa*. Recife: Bagaço, 2004.

GOLDMANN, Lucien. *A Sociologia do Romance*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

GOUVEIA, Arturo, A ironia estrutural no romance. In: RABELO, Lúcia Sá; SCHNEIDER, Liane (Orgs.). *Construções literárias e discursivas da modernidade*. Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

LUKÁCS, Georg. O idealismo abstrato. In: _____. *A Teoria do Romance: um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica*. Tradução, posfácio e notas de José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2000, p. 99-117.

INTERSECCIONES ENTRE LOS GÉNEROS NARRATIVOS EN LA INVENCION DE MOREL, DE BIOY CASARES

INTERSECÇÕES ENTRE OS GÊNEROS NARRATIVOS EM A INVENÇÃO DE MOREL, DE BIOY CASARES

Luana Yakira Rodrigues MENDES¹

Tatiana da Silva CAPAVERDE²

RESUMÉN: En *La invención de Morel* (1940), Bioy Casares utilizó características de la narrativa epistolar y los relatos de viaje en su ficción, de forma que se puede percibir la mezcla entre el formato de diario íntimo y de relato de viaje, en que el narrador personaje pretende relatar sobre sus días viviendo en la isla, el apareamiento de extraños visitantes y todos sus cuestionamientos sobre lo que sucede después de la descubierta de la máquina fantástica. De esa manera, el artículo tuvo como objetivo la observación de las intersecciones entre los géneros presentes en la novela ficcional a partir de la comprensión de los géneros híbridos de Canclini (2001) que permite analizar características encontradas en el texto de los dos géneros que se insieren en la concepción novelística de creación ficcional. El análisis tendrá como base teórico-metodológico los textos de Lejeune (2008), Blanchot (2005), Onfray (2009), González (2010), entre otros. Se pretende, por lo tanto, demostrar rasgos del género diario y del relato de viaje que tienen como presupuesto la descripción de la realidad en su definición original pero que, en el caso específico de la obra de Casares, están a servicio de una construcción ficcional fantástica.

PALABRAS-CLAVE: Género diario. Relato de viaje. Literatura hispanoamericana. Intersecciones.

RESUMO: Em *A invenção de Morel* (1940), Bioy Casares utilizou características da narrativa epistolar e dos relatos de viagem em sua ficção, de forma que se pode perceber a intersecção entre o formato de diário íntimo e do relato de viagem, em que o narrador personagem pretende relatar sobre seus dias vivendo na ilha, o aparecimento de estranhos visitantes e todos seus questionamentos sobre o que acontece depois da descoberta da máquina fantástica. Dessa maneira, o artigo teve como objetivo a observação das intersecções entre os gêneros presentes no romance ficcional a partir da compreensão de gêneros híbridos de Canclini (2001) que permite analisar características encontradas no texto dos dois gêneros que se inserem na concepção novelística de criação ficcional. A análise terá como base teórica-metodológica os textos de Lejeune (2008), Blanchot (2005), Onfray (2009), González (2010), entre outros. Pretende-se, portanto, demonstrar traços do gênero diário e do relato de viagem que têm como pressuposto a descrição da realidade em sua definição original, mas que, no caso específico da obra de Casares, estão a serviço de uma construção ficcional fantástica.

PALAVRAS-CHAVE: Género diário. Relato de viagem. Literatura Hispano-americana. Intersecções.

1. Acadêmica do curso de Letras – Português e Espanhol da Universidade Federal de Roraima-RR, Brasil. Pesquisa realizada no Programa de Iniciação Científica da UFRR com bolsa CNPq. E-mail: luanayakira5@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6874-6659>.

2. Professora do Curso de Letras – Português e Espanhol e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Roraima-RR, Brasil. Orientadora de pesquisas de Iniciação Científica vinculadas ao projeto de pesquisa Deslocamentos Culturais nas Literaturas Hispânicas. E-mail: tatianacapaverde@ufrr.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7826-7640>.

INTRODUCCIÓN

Adolfo Bioy Casares (1914-1999) fue un importante escritor argentino. Era miembro de una distinta familia, perteneciente a una alta clase social, lo que le permitió estudiar y dedicarse a la literatura, pasando muchas horas de su día aplicado a la lectura de la literatura universal en la estancia de su familia. Era casado con la escritora argentina Silvina Ocampo (1903 – 1993), con quién escribió la obra *Los que aman, odian* (1946). Fue en la casa de su cuñada, Victoria Ocampo, que conoció a Jorge Luis Borges, otro gran autor de la literatura argentina, con el cual cultivó una gran amistad a lo largo de su vida hasta la muerte de Borges, en 1986. De esta amistad surgió diversas colaboraciones literarias, entre ellas, *Seis problemas para Don Isidro Parodi* (1942), *Dos fantasías memorables* (1946) y *Un modelo para la muerte* (1981), además de guiones de cine y antologías de cuentos fantásticos. Incluso, en *La invención de Morel* (1940), Borges es el autor del prólogo y afirma sobre la obra: “He discutido con su autor los pormenores de su trama, la he releído; no me parece una imprecisión o una hipérbole calificarla de perfecta” (CASARES, 2008, p. 10).

Bioy Casares fue reconocido por su trabajo literario con el Premio de Honor de La Sade, un premio otorgado por la Sociedad Argentina de Escritores, en 1975. Recibió, además, el Premio Internacional Alfonso Reyes, en 1990, premio mexicano otorgado por la trayectoria en la investigación literaria y el Premio Miguel de Cervantes en el mismo año, entre otros reconocimientos.

Su producción literaria abarca una gran diversidad de géneros: novelas, cuentos, ensayos, diarios, cartas, antologías, entre otros. Algunas de sus obras fueron adaptadas para el cine, siendo una de ellas la obra elegida para análisis en este trabajo, *La invención de Morel*, que es considerada su obra más memorable.

La invención de Morel fue publicada por primera vez en 1940, cuando el autor tenía sus veintiséis años y la publicación fue un gran marco por su originalidad. Se trata de una obra que es considerada en diversas definiciones, pues hay quién la clasifique como una novela de ciencia ficción, literatura fantástica, novela de amor o de filosofía.

La narrativa nos presenta un hombre, de nacionalidad venezolana, que está huyendo de personas que le quieren capturar, sin dejar claro el motivo. Entonces, un día, alguien le dice que solo hay un lugar en el mundo para alguien que está huyendo como él, y ese lugar sería una isla abandonada. Inmediatamente eso llama la atención del perseguido, pero el italiano (que es como se refiere al hombre que le dio la información sobre la isla) afirma que en ese lugar no se vive, que ahí no se puede llegar debido a una enfermedad mortal, como es posible percibir en la cita abajo:

Ni los piratas chinos, ni el barco pintado de blanco del Instituto Rockefeller la tocan. Es el foco de una enfermedad, aún misteriosa, que mata de afuera para aden-

tro. Caen las uñas, el pelo, se mueren la piel y las córneas de los ojos, y el cuerpo vive ocho, quince días (CASARES, 2008, p. 16).

Aun así, eso no impidió que el fugitivo intentara llegar hacia la isla, lo que logra hacer de alguna manera y allá se queda viviendo sólo. Sin embargo, cierto día, de manera inesperada, surgen personas en la isla que el fugitivo no sabe explicar cómo aparecieron. Eso le causa una gran sorpresa, teniendo en cuenta que vivía sólo en la isla hacía un buen tiempo, simultáneamente, le hace sentir miedo, pues es un fugitivo y no sabe si estas personas lo vinieron a buscar. A partir de ahí el personaje se queda observando el día a día de las personas que llegaron a la isla, en búsqueda de comprender quienes son ellas.

Entre los que surgen en la isla, hay una mujer llamada Faustine, que se vuelve en el objeto de su fascinación, lo que le lleva a acercarse cada vez más a esas personas e incluso al intento de interactuar con ellas. Otro personaje que aparece es Morel, un misterioso científico que provoca celos en el fugitivo por su relación próxima con Faustine. Aunque haya otros personajes secundarios esos tres son los más importantes en la trama. La propia isla también es considerada un importante personaje en la obra pues es un escenario utilizado por el autor en otras obras suyas, como en *Plan de evasión* (1945). Además, el autor utiliza la isla como una parte importante de la historia, visto que, según afirma Martínez (2015, p. 103), “configura evidentemente un rasgo recurrente y distintivo en toda su narrativa”. En *La invención de Morel* la isla es descrita por el fugitivo en diversos momentos, formando parte del fantástico de la historia ya que se presenta como algo misterioso y al mismo tiempo peligroso, como advierte la narración: “el sitio es capaz de matar al isleño más hábil” (CASARES, 2008, p. 18). Martínez (2015), en su artículo sobre el espacio de la narrativa de Bioy Casares, afirma:

En realidad los territorios de las islas, y el de otros relatos y novelas, son espacios cerrados y su temporalidad aparece alterada, pueden coexistir por lo general tiempos distintos, una tensión de lo fantástico acentuada por un clima de sospechas y amenazas determinantes y enigmáticas (MARTÍNEZ, 2015, p. 103).

Eso es exactamente lo que ocurre en el ambiente isleño de *La invención de Morel*, en que se percibe algo sospechoso, misterioso y en que se puede coexistir tiempos distintos como vamos a ver adelante. Por ello, es importante resaltar que, aunque no vamos a analizar el contexto del escenario de la obra en este artículo, la isla en sí misma es como si fuera también un personaje de la trama de Bioy Casares.

Volviendo a la trama de la narrativa, con el tiempo y debido a las observaciones hechas, el fugitivo va haciendo descubiertas que le sorprenden y le causan diversas sensaciones y reflexiones acerca del surgimiento de las personas en la isla y el papel del científico Morel en este acontecimiento. Luego empieza a escribir en un diario sus pen-

samientos sobre las experiencias que vive. Como afirma Lejeune (2008) sobre la relación entre su escribiente y el diario, tenerlo es “una manera posible de vivir, o de acompañar un momento de la vida.”³ (p. 261. Traducción de la autora.), como hace el protagonista.

En ese diario, el personaje escribe todo lo que pasa en seguida, sus tentativas de acercamiento a Faustine y sus cuestionamientos acerca de los descubrimientos que hace, como la extraña manera de actuar de las personas que parecen nunca verlo, lo que le hace cuestionar en varios momentos si se ha vuelto invisible, entre otras explicaciones que propone, o cuando percibe que sus hablas y movimientos se repiten con la diferencia de una semana. Él se pasa el tiempo investigando y espiando las personas para ver si descubre alguna explicación para todo eso y es cuando descubre sobre el invento del científico Morel. Lo que hizo Morel fue una máquina que fotografiase a él y sus amigos y dejase sus imágenes grabadas representando todas sus acciones durante siete días, como él mismo afirma:

Mi abuso consiste en haberlos fotografiado sin autorización. Es claro que no es una fotografía como todas; es mi último invento. Nosotros viviremos en esa fotografía, siempre. Imagínense un escenario en que se representa completamente nuestra vida en estos siete días. Nosotros representamos. Todos nuestros actos han quedado grabados (CASARES, 2008, p. 83).

En seguida, Morel explica el funcionamiento de la maquina y el protagonista tiene dificultad en aceptar que eso sea real. Después se queda convicto de que sí y eso le causa distintos sentimientos. Primeramente, siente repudio, asco, después de cierto tiempo la aparición de las imágenes ya no le causa tanto nerviosismo y empieza a acostumbrarse con toda la situación hasta llegar a la idea de también grabarse a sí mismo, teniendo como principal anhelo vivir a contemplar Faustine, que según él “merece estas locuras, estos homenajes, estos crímenes.” (CASARES, 2008, p. 125).

De esa forma, como conclusión de la trama, después de mucho estudio y ensayo el personaje graba su propia imagen de manera que parezca estar interactuando en el mismo ambiente que los otros y muere, visto que esa es la consecuencia de la grabación por la máquina. De esa manera su vida pasa a ser un registro y su existencia se queda eternizada en la grabación que será reproducida de forma infinita en la isla desierta. En este momento, inicia otra forma de desplazamiento que le lleva a otra dimensión de existencia.

Como una de las características de la obra de Bioy Casares, además del uso de ambientaciones muchas veces parecidas, como el caso de las islas de que ya hablamos, es el uso que él hace de rasgos de distintos géneros literarios en sus obras, como afirma Malloy (2014), “en parte de su proceso de composición literaria, el argentino

3. Cf. o trecho original: “[...] uma maneira possível de viver, ou de acompanhar um momento da vida.”

Adolfo Bioy Casares (1914-1999) emprende ejercicios en los cuales presenta al lector combinaciones de aspectos pertinentes a la narrativa romanesca y elementos usualmente atribuidos a la estructura de los diarios.⁴ (p. 94. Traducción de la autora.). La presente narrativa es una novela escrita en primera persona en que se puede percibir la mezcla entre el formato de diario íntimo y de relato de viaje, en que el narrador personaje pretende relatar sobre sus días viviendo en la isla, el apareamiento de extraños visitantes y todos sus cuestionamientos sobre lo que sucede después de la descubierta de la máquina fantástica.

Eso va de encuentro a la comprensión de géneros híbridos de Canclini (2001, p. 305) en que afirma que “la hibridez tiene un largo trayecto en las culturas latinoamericanas [...]” siendo parte intrínseca de la cultura y del arte, luego esa hibridez se manifiesta también en la literatura. Literatura esa en que los escritores “abren el territorio de la pintura o el texto para que su lenguaje migre y se cruce con otros.” (CANCLINI, 2001, p. 314). De esa manera, se puede pensar en Casares como un autor que optó por, en esa obra, traer la mezcla entra distintos géneros aplicándolos en el contexto ficcional como una estrategia narrativa.

En este trabajo se tiene por objetivo justamente el análisis de la presencia de la hibridación de los géneros (CANCLINI, 2001) relato de viaje y diario en la novela de Bioy Casares, utilizando como base teórica los textos de Lejeune (2008), Blanchot (2005), Onfray (2009), González (2010) e Ianni (2003).

EL GÉNERO DIARIO Y EL RELATO DE VIAJE

La invención de Morel es un relato escrito en formato de diario y que describe la experiencia de una situación de viaje. Pero es importante destacar que no se trata de hecho de una escrita de sí, es decir, de la descripción de una experiencia real de su autor, sino una obra que utiliza del formato del diario en una narrativa ficcional. Es una estrategia relativamente común en la literatura, en que podemos encontrar otros ejemplos de obras escritas en este mismo formato, sea entre las obras clásicas o entre las narrativas contemporáneas. También se puede considerar un relato de viaje, género que presenta estrecha relación con el diario y se dedica a registrar una experiencia de desplazamiento, que usualmente provoca reflexiones en aquel que elige la movilidad.

Antes de presentar el concepto de viaje, es importante decir que, como bien afirma Capaverde (2020), el tema del viaje o del relato del viaje está presente desde los

4. Cf. o trecho original: “em parte de seu processo de composição literária, o argentino Adolfo Bioy Casares (1914-1999) emprende exercícios nos quais apresenta ao leitor combinações de aspectos pertinentes à narrativa romanesca e elementos usualmente atribuídos à estrutura dos diários.”.

inicios de la historia de la humanidad, en la verdad podemos decir que es intrínseco a la historia humana, como González (2010) resalta: “[...] el desplazamiento es, así, asimilado como estado natural, como ejercicio sin fin, consustancial al humano”⁵ (p. 117. Traducción de la autora.). Sobre eso Capaverde (2020) dice:

El tema del viaje posee una larga tradición en la historia de las narrativas de Latinoamérica, sea en el formato de los relatos descriptivos de las nuevas descubiertas en el siglo XV, de las crónicas en manos de los naturalistas del siglo XIX, o de las narraciones declaradamente ficticias que hacen de este tema y de esta modalidad narrativa una poderosa metáfora identitaria. En una perspectiva aun mayor podemos decir que los relatos de viaje se entrelazan con la historia de la humanidad, una vez que desde los griegos la curiosidad y la fascinación por nuevas descubiertas definen la cartografía mundial (p. 77. Traducción de la autora)⁶.

Enric Bou (2016) define en su artículo el viaje como “[...] el desplazamiento que sucede a partir de un punto hasta otro punto relativamente distante del primero, con la utilización de cualquier medio de transporte”⁷ (p. 337. Traducción de la autora.), y añade que el viaje puede ser un determinado tiempo compuesto por varios desplazamientos, sean ellos locales o internacionales y, en otro sentido, no necesariamente implica en un desplazamiento físico, de un lugar hacia otro, pero también en el sentido metafórico. El desplazamiento físico de un lugar hacia otro lo podemos percibir en *La invención de Morel*, visto que de inicio vemos que el protagonista es un huyente y que está en búsqueda de vivir en otro lugar que no sea su país. Acompañamos a él y a sus experiencias en el lugar de destino, es decir, una isla donde alcanza a llegar por medio de un bote. Incluso, la narrativa nos deja entrever que es probable que su desplazamiento no haya sido directamente de Venezuela hasta la isla, sino que ha pasado por otros lugares, o sea, que hizo otros pequeños desplazamientos, antes de llegar a saber de la isla y decidir irse para allá. Podemos decir que el personaje también realiza un viaje metafórico, cuando adentra en el universo de las imágenes proyectado por la máquina. Cuando descubre que la Faustine que veía no pasaba de una imagen grabada se preguntó si había alguna manera de encontrarla afuera de la isla: “Pero ¿dónde vive Faustine? [...] ¿Hay alguna posibilidad de hacer el viaje?” (CASARES, 2008, p. 108),

5. Cf. o trecho original: “O deslocamento é, assim, assimilado como estado natural, como exercício sem fim, consustancial ao humano.”.

6. Cf. o trecho original: “O tema da viagem possui uma longa tradição na história das narrativas da América Latina, seja no formato dos relatos descriptivos das novas descobertas no século XV, das crônicas em mãos dos naturalistas do século XIX, ou das narrações declaradamente fictícias que fazem desse tema e dessa modalidade narrativa uma poderosa metáfora identitária. Em uma perspectiva ainda mais abrangedora, podemos dizer que os relatos de viagem se entrelaçam com a história da humanidade, uma vez que desde os gregos a curiosidade e o fascínio por novas descobertas definem a cartografia mundial.”.

7. Cf. o trecho original: “[...] o deslocamento que acontece a partir de um ponto até outro ponto relativamente distante do primeiro, com a utilização de qualquer meio de transporte.”.

porque lo que quería era encontrar al objeto de su pasión. Cuando entiende mejor el funcionamiento de la máquina y entiende que en la verdad Faustine no está viva ya no ve cómo puede seguir sin ella: “Entonces la vida es intolerable para mí. ¿Cómo seguiré en la tortura de vivir con Faustine y de tenerla tan lejos? ¿Dónde buscarla?” (CASARES, 2008, p. 120). Esa situación le sirve como un impulso para realizar este otro tipo de viaje, el metafórico, para estar en el mismo plan que Faustine, el otro mundo, de las imágenes proyectadas.

Quién ya ha pasado por la experiencia de viaje alguna vez en la vida o quién ha tenido interés en ese tema, sabe que los motivos para el inicio de un viaje pueden ser de los más variados. Como Bou (2016) nos presenta en su texto:

Los viajes, siempre de grande intensidad, son de tipos diversos: por motivos de peregrinación religiosa o artística – los turistas contemporáneos – con una misión casi sagrada; los exploradores medievales y renacentistas; los viajeros ilustrados del romanticismo, o los atraídos por el cientificismo del siglo XIX, para explorar nuevos mundos y demostrar teorías de las ciencias naturales y empíricas; los viajes motivados por persecuciones políticas y religiosas, por exilio o diáspora (p. 337. Traducción de la autora)⁸.

En el caso de nuestro protagonista, al leer la obra percibimos que parece que está huyendo de Venezuela, de las autoridades de su país, por uno de esos motivos citados por Bou: el de la persecución política. Aunque la trama no va a tratar de lo que pasó en la vida del personaje antes de su llegada a la isla, o el motivo exacto por el cual está siendo perseguido, podemos considerar que se trata de eso, aparte de todos los trechos en que afirma que su condenación y persecución fueron injustos.

El hecho de viajar posibilita muchas sensaciones por parte del viajante. Es un período en que todo va a ser diferente y uno no va a estar en el medio de lo que le es común, conocido: “[...] el viaje implica el alejamiento de un lugar familiar y la exploración de un lugar nuevo y desconocido, diferente del lugar de residencia habitual” (BOU, 2016, p. 337. Traducción de la autora).⁹ Ese cambio de ambientes trae transformaciones para el alma que viaja. Como afirma el mismo autor: “el viaje es una experiencia que ha sido asociada a transformaciones, cambios y alejamientos” (BOU, 2016, p. 337. Traducción de la autora)¹⁰.

8. Cf. o trecho original: “As viagens, sempre de grande intensidade, são de tipos diversos: por motivos de peregrinação religiosa ou artística – os turistas contemporâneos – com uma missão quase sagrada; os exploradores medievais e renascentistas; os viajantes ilustrados do romantismo, ou os atraídos pelo cientificismo do século XIX, para explorar novos mundos e demonstrar teorias das ciências naturais e empíricas; as viagens motivadas por perseguições políticas e religiosas, por exílio ou diáspora.”.

9. Cf. o trecho original: “a viagem implica o afastamento de um lugar familiar e a exploração de um lugar novo e desconhecido, diferente do lugar de residência habitual”.

10. Cf. o trecho original: “a viagem é uma experiência que tem sido associada a transformações, mudanças e afastamento”.

Con la experimentación de todas esas sensaciones podemos decir que tal vez de ahí salieron los relatos de viaje, de viajantes que sentían la necesidad de guardar, grabar en algo lo que veían y sentían, para que nada se perdiera o para que pudieran presentar a otros sus descubrimientos. Como afirma Onfray (2009):

¿Cómo proceder con los enlevos inducidos por el viaje? ¿Escribir? ¿Tomar notas? ¿Dibujar? ¿Enviar cartas? Y, en este caso, ¿cartas breves o largas? ¿Preferir postales? ¿Fotografiar? [...]. El viajero no podría dispensar un soporte para fijar los temblores consustanciales a los desplazamientos (p. 49. Traducción de la autora)¹¹.

Vemos entonces nuestro personaje diarista bajo la perspectiva de un viajante, que salió de su lugar conocido para el desconocido (quizá por el motivo de persecución política como ya vimos), llegó a un lugar diferente y hasta considerado peligroso, la isla, y empezó sus relatos sobre lo que le pasa en aquel lugar y relatando como está constituida la isla, como podemos percibir en el trecho siguiente:

La vegetación de la isla es abundante. Plantas, pastos, flores de primavera, de verano, de otoño, de invierno, van siguiéndose con urgencia, con más urgencia en nacer que morir, invadiendo unos el tiempo y la tierra de los otros, acumulándose inconteniblemente. En cambio, los árboles están enfermos; tienen las copas secas, los troncos vigorosamente brotados (CASARES, 2008, p. 20-21).

El uso del formato de la escrita de si, como afirma Capaverde (2020), establece con el lector un pacto de la verdad y compromiso con la memoria, lo que podemos identificar en la narrativa (de manera ficcional), en que el protagonista pretende dejar sus relatos como memoria de los acontecimientos pasados y testamento de inocencia para sus perseguidores, además de un pedido para un futuro lector en su último párrafo. La incorporación en la narrativa ficcional del pacto con la veracidad de los hechos establece con el lector una mayor aproximación y la lectura a partir del punto de vista único del protagonista, lo que transforma el uso del formato de la escrita diaria en una potente estrategia narrativa.

El género diario, acompañado muchas veces de la palabra íntimo para diferenciarlo del género periodístico, es el género textual en que la persona escribe sobre sus opiniones, sus ideas, sus experiencias, en fin, sobre su vida, sin necesariamente seguir una forma específica, pero indicando las fechas, que según Lejeune (2008), es imprescindible para caracterizar ese tipo de escrita. Blanchot (2005) afirma que, a pesar de toda la libertad de ese género, el diario se debe dejar guiar por el calendario:

11. Cf. o trecho original: "Como proceder com os enlevos induzidos pela viagem? Escrever? Anotar? Desenhar? Enviar cartas? E, nesse caso, cartas breves ou longas? Preferir cartões-postais? Fotografar? [...]. O viajante não poderia dispensar um suporte para fixar os abalos consustanciais aos deslocamentos".

El diario íntimo, que parece tan libre de forma, tan maleable a los movimientos de la vida y capaz de todas las libertades, ya que pensamientos, sueños, ficciones, comentarios de sí mismo, acontecimientos importantes, insignificantes, todo le conviene, en la orden y en el desorden que se quiere, es sometido a una cláusula aparentemente leve, pero peligrosa: se debe respetar el calendario. Ese es el pacto que él firma (p. 270. Traducción de la autora)¹².

Para los dos autores el diario está debajo de la protección de los días, del calendario. Es lo que va a proteger la escrita con la regularidad presente en el género, un pacto, aunque en él se encuentre las más diversas confesiones o formas de expresión. En la narrativa de Casares podemos percibir que esa regularidad en la escrita existe, pero no es algo que podemos comprobar por fechas específicas, sino por ver que el narrador nos cuenta que hace a cada día, sus descubrimientos e impresiones, o sea, el fugitivo nos pasa la impresión de que hace sus relatos todos los días, sin la presencia de las fechas, con el rompimiento de ese pacto entre el propio género del diario y el calendario. Tenemos el espacio gráfico funcionando como marcador del compaso del tiempo en la escrita del diarista.

Además del formato que caracteriza el género, lo más importante para su caracterización es su propósito. En su texto, Lejeune afirma que “[...] un diario sirve siempre, en lo mínimo, para construir o ejercer la memoria de su autor [...]” (LEJEUNE, 2008, p. 261. Traducción de la autora.)¹³. El autor presenta entonces las siguientes finalidades del diario: conservar la memoria, sobrevivir, desahogarse, conocerse, deliberar, resistir, pensar y escribir. En la obra, el personaje afirma en la primera página que escribe:

[...] para dejar testimonio del adverso milagro. Si en pocos días me muero ahogado, o luchando por mi libertad, espero escribir la Defensa ante Sobrevivientes y un Elogio de Malthus. Atacaré, en esas páginas, a los agotadores de las selvas y de los desiertos; demostraré que el mundo, con el perfeccionamiento de las policías, de los documentos, del periodismo, de la radiotelefonía, de las aduanas, hace irreparable cualquier error de la justicia, es un infierno unánime para los perseguidos (CASARES, 2008, p. 15-16).

Vemos que el personaje trata de escribir sus relatos para dejar claro para un posible futuro lector que él era inocente de sus acusaciones. En otro momento de la obra, dice: “[...] siento con desagrado que este papel se transforma en testamento” (CASARES, 2008, p. 19), lo que hace con que él quiera escribir sus relatos para que quien

12. Cf. o trecho original: “O diário íntimo, que parece tão livre de forma, tão dócil aos movimentos da vida e capaz de todas as libertades, já que pensamentos, sonhos, ficções, comentários de si mesmo, acontecimentos importantes, insignificantes, tudo lhe convém, na ordem e na desordem que se quiser, é submetido a uma cláusula aparentemente leve, mas perigosa: deve respeitar o calendário. Esse é o pacto que ele assina.”.

13. Cf. o trecho original: “[...] um diário serve sempre, no mínimo, para construir ou exercer a memória de seu autor [...]”.

lo lea después sepa de la verdad, es decir, que fue condenado injustamente. Al analizar la narrativa, las motivaciones para la escrita del diario por parte del personaje encajan en las perspectivas puestas por Lejeune (2008) de sobrevivir y desahogarse o incluso, resistir. Con relación a sobrevivir el autor afirma que “[...] mantenemos un diario para fijar el tiempo pasado, que se desvanece tras de nosotros, pero también por aprensión delante de nuestro desvanecimiento futuro.” (LEJEUNE, 2008, p. 262. Traducción de la autora.)¹⁴. Y es justamente lo que pasa con el personaje, que, al sentir miedo delante del hecho de que puede morir en la isla, quiere dejar sus escritos para que otras personas en el futuro tengan conocimiento de la situación que enfrentaba. Más adelante en la narrativa vemos que al fin y al cabo el personaje realmente se desvanece al utilizar en sí mismo la máquina de Morel y lo único que se queda es su diario con una apelación final.

Sobre la perspectiva que trata de la función del diario de desahogarse, Lejeune (2008) afirma: “El papel es un amigo. Tomándolo como confidente, nos libramos de emociones sin avergonzar los otros. Decepciones, rabia, melancolía, dudas, pero también esperanzas y alegrías [...]” (p. 262. Traducción de la autora.)¹⁵. Esa perspectiva va de encuentro a la visión de la utilización del diario también para “resistir”, como es posible percibir cuando el autor afirma: “Cómo ‘aguantar’ cuando la vida nos somete a una prueba terrible? ¿Cómo transformar el “foro íntimo” en campo de defensa donde recuperamos las energías y buscamos fuerzas? El diario puede traer coraje y apoyo” (LEJEUNE, 2008, p. 263. Traducción de la autora.)¹⁶. Eso es exactamente lo que hace el personaje, al pasar por ese momento de escape, que nos recuerda al clásico *El Diario de Ana Frank*, en que la diarista escribe en medio de una experiencia terrible que vive. Percibimos que el diario es el que hace el papel de confidente para el personaje, como lo era el de Ana, y en él pone todos sus cuestionamientos, dudas y en algunos momentos la rabia hacia Morel y sus actitudes y la pasión hacia Faustine.

El personaje utiliza sus escritos para poner en ellos sus emociones. Ya que estaba sólo en la isla, el diario era quién lo iba a ‘escuchar’, y en él escribía sobre sus temores. En muchos momentos se percibe la confusión en que se pone el personaje, que pensaba que todo no pasaba de alucinación. Después ya cambiaba de idea. Y todo eso lo ponía en el diario: “[...] por su aparición inexplicable podría suponer que son efectos del calor de anoche, en mi cerebro; pero aquí no hay alucinaciones ni imágenes: hay hombres verdaderos, por lo menos tan verdaderos como yo.” (CASARES, 2008, p. 17).

14. Cf. o trecho original: “Mantemos um diário para fixar o tempo passado, que se esvanece atrás de nós, mas também por apreensão diante de nosso esvanecimento futuro”.

15. Cf. o trecho original: “O papel é um amigo. Tomando-o como confidente, livramo-nos de emoções sem constranger os outros. Decepções, raiva, melancolia, dúvidas, mas também esperanças e alegrias [...]”.

16. Cf. o trecho original: “Como ‘aguentar’ quando a vida submete-nos a uma prova terrível? Como transformar o ‘foro íntimo’ em campo de defesa onde recuperamos as energias e buscamos forças? O diário pode trazer coragem e apoio.”.

En lo que se refiere a la finalización de la escrita de un diario, Lejeune (2008) afirma que se puede encerrarlo de diversas maneras y tal vez ni siquiera sea algo evidente de saber si un diario llegó a su fin o no. Muy pocas son las personas que escriben un diario que se obligan a escribir todos los días a lo largo de una vida. Mucho más común es escribir y parar después de determinado tiempo, período o situación. A veces escribiendo un día y volviendo solamente después de mucho tiempo para escribir nuevamente, sin establecer una continuidad. Esa complejidad respecto al fin del diario no está relacionado a los diarios que ya tienen un fin previsto como ocurre con los diarios de vacaciones, de viajes, de trabajo, académicos, espirituales, entre otros (LEJEUNE, 2008), sino con los diarios generalistas, que son escritos para relatar una vida por el mayor tiempo posible. Con respecto al fin de la escrita de un diario generalista, Lejeune trae en su obra tres perspectivas de cierre: el horizonte de expectativa; el fin del diario con relación a su finalidad; y el fin como realidad. El autor nos presenta sus estudios sobre los fines que un diario puede llevar, desde el simple fin del cuaderno en donde se escribe los relatos hasta la propia muerte del escritor.

Lo que ocurre en la obra de Casares es el fin del diario con la muerte del escritor, que por su vez es el fin del viaje en la isla. Para Lejeune (2008) “El fin de la escrita y el fin de la vida se perfilan juntos en el horizonte.” (p. 278. Traducción de la autora)¹⁷. En *La invención de Morel*, el personaje después que descubre todo el misterio de la máquina del científico Morel, acaba por hacer su propia fotografía, primero de su mano, después de su cuerpo por completo y eso resulta en su muerte, teniendo en cuenta que, al ser grabado por la máquina, el ser u objeto viviría poco tiempo después, como describe las anotaciones del protagonista:

Los emisores vegetales – hojas, flores -, murieron después de cinco o seis horas; las ranas, después de quince.

Las copias sobreviven, incorruptibles.

Ignoro cuáles son las moscas verdaderas y las artificiales.

A las flores y a las hojas tal vez les haya faltado agua. No di alimentos a las ranas; han de haber sufrido, asimismo, por el cambio de ambiente.

En cuanto a los efectos sobre la mano, sospecho que vengan de los temores provocados en mí por la máquina, y no de ella misma. Tengo un ardor continuo, pero débil. Se me ha caído algo de piel (CASARES, 2008, p. 117).

Lejeune (2008) afirma que “La propia muerte puede, en fin, escribir en el diario. O por lo menos colaborar en la escrita desviando la mano, cada vez menos firme, del diarista.” (p. 281. Traducción de la autora)¹⁸. Eso ocurre en algunos casos en que los

17. Cf. o trecho original: “O fim da escrita e o fim da vida se perfilam juntos no horizonte.”.

18. Cf. o trecho original: “A própria morte pode, enfim, escrever no diário. Ou pelo menos colaborar na escrita desviando a mão, cada vez menos segura, do diarista.”.

diarios terminan con una frase incompleta, una última palabra ilegible. En la obra de Casares, el personaje deja un mensaje para cualquiera que llegue a leer un día lo que escribió, y entonces encierra la escrita todavía consciente. Pero en el caso del viajante de Bioy Casares, que además de un relato nos presenta una narrativa fantástica, el protagonista decide hacer parte de otra forma de existencia, es decir, decide pasar a la condición de imagen que se quedará eternizada a partir de su reproducción a través de la máquina de Morel. Emprende así otro viaje y otra forma de registro que lo convierte eterno en el momento exacto en que finaliza su diario.

Como fue posible demostrar, la narrativa del forastero cumple la función de ser un espacio de reflexión para el personaje y la escrita una manera de resistir a situación adversa, por lo tanto, ejerce la función de hospitalidad. Pero es importante destacar que, además de rasgos de la estructura del género diario que podemos percibir en esta obra de Bioy Casares, también podemos ver presentes las características del género relato de viaje teniendo en cuenta que la escrita describe el desplazamiento a un lugar desconocido y las experiencias vividas en la isla.

CONSIDERACIONES FINALES

A partir de ese análisis vimos como la obra *La invención de Morel*, de Bioy Casares, puede servir de ejemplo de cómo podemos encontrar rasgos de diferentes géneros de la literatura en una misma novela. La presencia de esa mezcla entre los géneros nos lleva a percibir las intersecciones entre la escrita epistolar y los relatos de viajes como estrategia narrativa de un texto ficcional, además de reflexionar acerca de la representación de la vida por el arte, visto que una característica del género diario sería el relato de la vida del diarista quizá como un intento de inmortalizarse a través de la escrita, como ya citado en el texto, como un escape del desvanecimiento futuro. Es decir, una manera de seguir existiendo por medio de la escrita y así vivir para siempre (LEJEUNE, 2008), que no es nada más de lo que el protagonista de Casares intentó hacer en su obra.

Además, el tema del viaje es un tema muy recurrente en la literatura latinoamericana y acaba por surgir en diversas narrativas de diferentes autores. Sobre eso Capaverde (2020) afirma: “[...] el viaje en la literatura ficcional es tema de importantes obras latinoamericanas, lo que apunta para la fuerza de la temática y la incorporación del género en el universo americano” (p. 78).¹⁹ Es una **temática que** está presente en cualquier sociedad y que es representada de maneras distintas, como afirma Octavio Ianni (2003):

19. Cf. o trecho original: “A viagem na literatura ficcional é tema de importantes obras latino-americanas, o que só aponta para a força da temática e incorporaçã do gênero no universo americano.”

En cada localidad, ciudad, comunidad o sociedad el imaginario está poblado de viajes presentes, pretéritas o futuras, que implican viajantes, crónicas, relatos, narrativas, documentos, comprobantes, cosas, gentes, signos. Mismo los que permanecen, que jamás salen de su lugar, viajan imaginariamente oyendo historias, leyendo narrativas, viendo cosas, gentes y signos de otro mundo²⁰ (p. 14).

Es ese hecho de viajar, salir de un lugar hacia otro, que despierta en el que viaja el deseo de registrar de alguna manera la experiencia de desplazamiento, teniendo en cuenta que todo lo que se encuentra en el proceso de movilidad está fuera de la zona confortable y conocida del que se desplaza. De hecho, en la obra de Bioy Casares, el contacto del personaje con el desconocido ocurre de tal manera que vemos la representación de ello por medio de la presencia de la realidad fantástica en la narrativa. Como afirma Jorge Luis Borges en el prólogo de *La invención de Morel*, el autor ha creado toda una trama llena de “prodigios que no parecen admitir otra clave que la alucinación o que el símbolo, y plenamente los descifra mediante un solo postulado fantástico [...]” (CASARES, p. 9). De esas experiencias, en la realidad cotidiana o en la ficción, surgen los relatos de viajes y los diarios, presentes en la historia de la literatura desde tiempos antiguos. Eso nos demuestra cómo esa temática está intrínseca al deseo de eternizarse que encuentra en la escrita una de sus formas más recurrentes.

REFERÊNCIAS

BLANCHOT, Maurice. O diário íntimo e a narrativa. In: BLANCHOT, M. *O livro por vir*. São Paulo: Martins Fontes, 2005. cap. VIII, p. 270-278.

BOU, Enric. Viagem. In: COSER, Stelamaris (org). *Viagens, deslocamentos, espaços: conceitos críticos*. Vitória: EDUFES, 2016, p. 336 – 340.

CANCLINI, Néstor. Géneros impuros: graffiti e historietas. In: CANCLINI, Néstor. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar y salir de la modernidad*. 9 ed. Buenos Aires; Barcelona; Mexico: Paidós, 2001. p. 306-314.

CAPIVERDE, Tatiana da Silva. Um estrangeiro pela selva amazônica: a viagem de Maqroll. In: MIBIELLI, Roberto; JORGE, Silvio Renato; SAMPAIO, Sonia Gomes (org). *Trânsitos e fronteiras literárias: imaginários*. Rio de Janeiro, RJ: Makunaima; Boa Vista, RR: Editora da Universidade Federal de Roraima, 2020. p. 77 – 97.

CASARES, Bioy. *La Invención de Morel*. Madrid: Alianza Editorial; Buenos Aires, Emecé Editores, 2008.

GONZÁLEZ, Elena Palmero. Deslocamento/Desplacamento. In: BERND, Zilá. (org). *Dicionário das mobilidades culturais: percursos americanos*. Porto Alegre: Literalis, 2010. p. 109-125.

IANNI, Octavio. A metáfora da viagem. In: IANNI, Octavio. *Enigmas da modernidade-mundo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 13-31.

20. Cf. o trecho original: “Em cada localidade, cidade, comunidade ou sociedade o imaginário está povoado de viagens presentes, pretéritas ou futuras, envolvendo viajantes, crônicas, relatos, narrativas, documentos, comprovantes, coisas, gentes, signos. Mesmo os que permanecem, que jamais saem do seu lugar, viajam imaginariamente ouvindo histórias, lendo narrativas, vendo coisas, gentes e signos do outro mundo.” (p. 14).

LEJEUNE, Philippe. Como terminam os diários. In: NORONHA, Jovita Maria Gerheim (org). *O Pacto Autobiográfico: de Rousseau à Internet*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 269 -282.

LEJEUNE, Philippe. Um diário todo seu. In: NORONHA, Jovita Maria Gerheim Noronha (org). *O Pacto Autobiográfico: de Rousseau à Internet*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 257 -267.

MALLOY, Leticia. *Alguns dias no Brasil: incursões pelo diário de viagem de Adolfo Bioy Casares*. *Boletim de Pesquisa Nelic*, Florianópolis, v. 14, n. 21, p. 93 – 104, 2014.

MARTÍNEZ, Carlos Dámaso. Adolfo Bioy Casares, conspiraciones y heterotopías en la renovación del fantástico. *CELEHIS*–Revista del Centro de Letras Hispanoamericanas. Argentina, Mar del Plata, n. 29, p. 101–117, 2015.

ONFRAY, Michel. *Teoria da Viagem: poética da geografia*. Porto Alegre, RS: L&PM, 2009.

CLARICE LISPECTOR E A FELICIDADE CLANDESTINA

CLARICE LISPECTOR AND CLANDESTINE HAPPINESS

Nataniel Bezerra da Costa HORA¹

RESUMO: A proposta deste artigo é discorrer sobre a percepção da palavra felicidade no conto “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector. Essa análise se constrói diante de compreensões do valor plurissignificativo da palavra no texto literário e do dialogismo que é possível ocorrer entre o léxico e a sua plurissignificação. Como objetivos específicos, podem ser elencados: apresentar a ideia filosófica de felicidade tomada por alguns filósofos; apresentar no conto basilar as marcas de percepção da narradora sobre o termo atribuído ao estado de feliz; e esclarecer a ideia de felicidade desenvolvida pela narradora. A narradora do conto constrói um texto com tomada de referência do conceito canônico da palavra felicidade para, a partir daí, desenvolver uma narrativa com outra percepção da palavra. Ademais, este estudo é bibliográfico qualitativo. Serviram de apoio teórico: Abbagnano (2012), Marías (1989), Laêrtios (2008), Piglia (2004), Driver (2009), Fonseca (2016), Bakhtin (1992), Freud (2016), dentre outros. Esses autores fomentam as discussões no tocante à compreensão do termo analisado (felicidade) e dos esclarecimentos dos sentidos de uma palavra nos diversos contextos ou nos dialogismos textuais.

PALAVRAS-CHAVE: Clarice Lispector. Filosofia. Felicidade. Significação.

ABSTRACT: The purpose of this article is to discuss the perception of the word happiness in the short story “Felicidade Clandestina”, by Clarice Lispector. This analysis is built upon the understanding of the plurissignificative value of the word in the literary text and the dialogism that is possible to occur between the lexicon and its plurissignification. As specific objectives, it can be listed: to present the philosophical idea of happiness taken by some philosophers; to present in the short story the narrator’s perception marks about the term attributed to the happy state; and to clarify the idea of happiness developed by the narrator. The narrator of the short story builds a text with a reference to the canonical concept of the word happiness in order to, from there, develop a narrative with another perception of the word. Furthermore, this is a qualitative bibliographical study. The following authors provided theoretical support: Abbagnano (2012), Marías (1989), Laêrtios (2008), Piglia (2004), Driver (2009), Fonseca (2016), Bakhtin (1992), Freud (2016), among others. These authors foster the discussions regarding the understanding of the analyzed term (happiness) and the clarifications of the meanings of a word in the various contexts or textual dialogisms.

KEYWORDS: Clarice Lispector. Philosophy. Happiness. Meaning.

1. Graduado em Letras (Faculdade Atlântico), tem pós-graduação lato sensu em Didática do Ensino Superior, é professor da SEDUC-SE e Mestre Profissional em Letras (PROFLETRAS) pela Universidade Federal de Sergipe, campus São Cristóvão (turma 6). E-mail: nathanbezerracc@hotmail.com. <https://orcid.org/0000-0003-4136-1112>.

INTRODUÇÃO

*“-Querida saber: depois que se é feliz o que acontece? O que vem depois?”
(Clarice Lispector, no livro *Perto do Coração Selvagem*, Rocco, 1998).*

Este artigo discorre sobre a percepção de felicidade desenvolvida no conto clariceano “Felicidade Clandestina”. Trata-se do estudo deste conto para melhor compreender como pode a palavra carregar uma tomada de significado tão variável sem mesmo estar escrita com o seu sentido canônico. Diante dessa perspectiva, trabalhamos no decorrer das discussões as marcas que a narradora vai deixando no texto, conforme a suposta intenção de submeter sua felicidade a uma felicidade não tradicional.

Ao considerar o texto literário possível de atribuir plurissignificação a determinada palavra, neste estudo, optamos por compreender como a palavra felicidade pode ser compreendida e atribuída pela filosofia e por alguns filósofos significativos. Diante disso, foi imprescindível lançar luz à cronologia de tomada de conceito da palavra felicidade para que fosse possível não desconsiderar o valor plurissignificativo do termo.

Diante dessas considerações, a premissa maior desse artigo é discorrer sobre a percepção da palavra felicidade no conto “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector. Como objetivos específicos, podem ser elencados: apresentar a ideia filosófica de felicidade tomada por alguns filósofos; apresentar no conto basilar as marcas de percepção da narradora sobre o termo atribuído ao estado de feliz; e esclarecer a ideia de felicidade desenvolvida pela narradora. Para isso, serviram de apoio teórico: Abbagnano (2012), Marías (1989), Laértios (2008), Piglia (2004), Driver (2009), Fonseca (2016), Bakhtin (1992), Freud (1976), dentre outros. Ademais, este é um estudo bibliográfico qualitativo (RICHARDSON, 2012), norteado pela seguinte interrogativa: “qual a significação atribuída à palavra felicidade pela narradora do conto ‘Felicidade Clandestina’, da escritora Clarice Lispector?”.

A FELICIDADE E A FILOSOFIA

Desde quando o homem tomou consciência de si, ele tende a buscar algo que o apeteça, algo que faça a vida valer a pena; e não só existir sem ter conhecimento de sua finalidade no mundo, para assim prosseguir vivendo com sentido e vontade. Ou seja, o homem sempre buscou um sentido para a sua vida. E esses sentidos eram diversos.

Com o pensamento ocidental, muitos pensadores se esforçaram para tentar resolver o enigma da famosa felicidade humana. Sócrates, “o pai do pensamento ocidental”, que viveu na Grécia Antiga, em mais de 300 d.C., já vinha pondo em xeque essa mesma questão. Para ele, a felicidade e o sentido da vida consistiam em

buscar o conhecimento de si mesmo, (conhece-te a ti mesmo), também para que dessa forma a pessoa tratasse mais da alma do que das coisas materiais. Assim ele definiu qual era a vida realmente feliz, uma vida longe dos apegos materiais e voltada para o conhecimento da alma.

É muito comum encontrar pessoas idealistas, que sempre acham que tudo poderia ser melhor e que há ainda algo a ser atingido que nos é inacessível. Essas pessoas, de certa forma, mesmo que não percebam, são influenciadas pelo pensamento platônico cujo princípio é a ideia de ideal inatingível. Por isso, é muito comum encontrar em nosso cotidiano a expressão “amor platônico”, que quer dizer idealizado, inalcançável.

Platão (Atenas, 348/347 a.C.), filósofo clássico e discípulo de Sócrates, também tentou encontrar uma resposta assim como seu mestre. Platão defendia que a felicidade consiste em fazer o bem em sua total plenitude e perfeição. Ora, mas como fazer isso, já que ele diz que tal fato só é possível no “mundo das ideias” ou “mundo inteligível”? Desse modo, é possível encontrar um ar de impossibilidade de desfrute de uma vida plenamente feliz, uma vez que isso só é possível num mundo além de nossos sentidos.

Aristóteles (Atenas, 322 a.C.), filósofo clássico, discípulo de Platão, também se empenhou na difícil tarefa de tentar responder o enigma de dizer o que é felicidade. Ele pensava diferente de seu mestre, uma vez que abordava as coisas em seu sentido material e em harmonia com o universal. Dessa forma, esse pensador sempre tinha a felicidade como uma ligação com o mecanicismo do universo. Ele defendia a tese de que ser feliz era estar em harmonia com o lugar onde se encontra e ter um desabrochar pleno de suas excelências para o alcance da virtude. Isso porque ele defendia um lugar para cada ser na natureza e, estando fora desse lugar, o ser não é feliz, mas sempre viverá vagando no mundo sem desfrutar da felicidade em sua plenitude. Essa felicidade ele intitulou de *eudaimonia*.

Segundo o dicionário Aurélio, felicidade significa “1. Qualidade ou estado de feliz. 2. Bom êxito; sucesso” (FERREIRA, 2014, p. 327). Por ser uma ideia que vem há anos sendo discutida, essa é somente mais uma definição. Por muitas décadas, os filósofos muito já definiram conceitos sobre felicidade, seja ela num sentido individual, pessoal ou íntimo (ABBAGNANO, 2012).

Para início de uma discussão mais alicerçada em conceitos históricos, torna-se imprescindível compreender filosoficamente o que já foi discutido como esse estado de ser, de ser visto ou de se estar, isso porque na sociedade contemporânea é possível apropriar-se do conceito mais antigo à realidade atual, já que se trata de um tema de ampla universalidade. Dessa maneira, torna-se importante mapear a trajetória filosófica dessa ideia. À luz dos gregos mais antigos, a felicidade era atribuída à sorte, ou melhor, à boa sorte obtida pelo indivíduo, assim discorreu Tales de Mileto, filósofo matemático grego (século 7 a.C. e a primeira metade do século 6 a.C.); para ele, feliz era “quem tem

corpo são e forte, boa sorte e alma bem formada” (BERTI, 2010). Essa visão vinha dos povos gregos mais antigos e foi muito seguida pela tradição da época.

Etimologicamente, em grego, a palavra felicidade quer dizer “eudaimonia”. É composta por prefixação. *Eu* corresponde a bom; e *daimonia*, a demônio. Juntando os léxicos, é possível interpretar que o povo daquela época acreditava que ser feliz era carregar um bom demônio. Na verdade, felicidade era mais que isso. Era um semi-deus ou gênio que seguia os humanos na sua trajetória pelo mundo. Seria bom andar com ele, pois estaria assim com muita sorte. A sorte era uma dádiva dos deuses. Em contrapartida, quem não tivesse sendo acompanhado por esse “demônio bom”, ou melhor, tivesse como companhia o “mau demônio”, era um triste infeliz, miserável, sem sorte. Assim, nos tempos gregos, as pessoas muito acreditaram que os tempos eram norteados pela infelicidade. Os demônios maus pairavam pelas multidões e, dessa maneira, eram mais infelizes que felizes. As tragédias gregas foram inventadas como modo pessimista de ver o mundo por essa lente. Assim, é possível compreender quando o professor Isaac Epstein comenta que

Desde os gregos pré-socráticos até a atualidade, poucos filósofos e poetas deixaram de abordar o tema; otimistas alguns, considerando a felicidade possível; pessimistas outros, negando essa possibilidade. A linhagem do pessimismo é longa. As grandes tragédias gregas de Esquilo, Sófocles e Eurípedes escritas no século quinto a.C. geralmente não tinham um final feliz. Seus personagens lidavam com conflitos insolúveis e estavam envolvidos em circunstâncias e com poderes superiores às suas forças. Nesse universo trágico “nenhum homem é feliz”, diz o Mensageiro na Médea de Eurípedes (EPSTEIN, 2014, n/p).

Diante dessa realidade enfrentada pelos gregos, a filosofia chegou para amenizar ou mitigar as ideias mais pessimistas. Ao contrário de se estabelecer exclusão, essa ciência decidiu nortear os indivíduos para a busca da felicidade, e não fugir dela. Para Demócrito de Abdera (460 a.C./370 a.C.), a felicidade era “a medida do prazer e a proporção da vida”. Esse filósofo trata do equilíbrio entre o prazer da vida e as ilusões que venham a surgir no cotidiano. Para ser feliz era necessário ter serenidade ao viver as satisfações do corpo. Porém, Sócrates (469 a.C./399 a.C.) discorre sobre outra possibilidade de ser feliz: através de uma boa e justa conduta. Não era exclusivamente o prazer ou desejo do corpo que dava ou possibilitava a felicidade, mas a moralidade entre os homens justos se fazia coerente com a verdade de ser feliz de fato. Nesse contexto, a ética estava vinculada ao estado de feliz. Assim, o homem não deveria considerar somente o corpo como pré-requisito para estar completo, mas a alma também. O final da vida desse filósofo, condenado pelo tribunal de Atenas, foi de abdicação ao injusto. Ao beber a taça de vinho, por julgamento e condenação errônea, se considerou feliz ao estar cumprindo com uma ética moral de estar a par da justiça. Assim, certamente, optou por

morrer feliz em vez de ser injusto. Por isso, seria melhor sofrer a injustiça a praticá-la. Dessa maneira, é salutar compreender que Sócrates não se apegou ao mais social dos conceitos de felicidade, mas ao seu próprio modo de pensar e de se comportar diante dos contextos sociais injustos. Sua filosofia, certamente, era de autonomia alicerçada na virtude, na justiça e na moralidade subjetivas. Ao seguir esse comportamento em sua época, Sócrates antecipa a noção de poder optar pela felicidade, mas que o levou a duras consequências, como a própria morte (LAËRTIOS, 2008). Seus discípulos o seguiram em consonância, mas particularmente Antístenes (445 a.C./365 a.C.) acrescentou a noção de um ser autossuficiente, autarquia em grego, que percorreu pelos anos seguintes.

Cronologicamente, a ideia de felicidade é desenvolvida a partir de um cunho filosófico vinculado à alma, não resumido somente a uma questão de satisfação do corpo. Com Aristóteles, a felicidade se faz valer na verdade de que o homem é um ser racional. A intelectualidade se conforta diante de uma atribuição racional ao ser como pessoa que utiliza a razão nos seus atos de lidar com as questões humanas. Dessa maneira, a ética estava diretamente ligada a condições de garantias para o outro. Os indivíduos podiam ser felizes em condições de assistência moral do Estado. Portanto, ser dono do exercício do pensamento era uma grande virtude de felicidade dos seres humanos, mais precisamente dos filósofos. Assim, pode-se entender que a “alma racional” tem como virtude a prática do pensamento; essa virtude podia até aproximar os homens dos deuses, o que era uma bonificação.

Os filósofos gregos percorrem anos na discussão de uma nova roupagem para a felicidade. Essa palavra toma novas interpretações. Para filósofos helênicos ou gregos, em suas escolas que vieram a surgir, a alma teria uma felicidade, bem como o corpo, mas não como um meio de prazer exclusivo na autossuficiência de optar pelo que lhe for mais justo, mas de abdicação desse ato e salvação da própria essência da alma. Epicuro (341 a.C./271 a.C.) deixa claro o prazer discutido nas escolas helênicas como um prazer de liberdade do desejo.

Com o passar dos tempos, após o fim do mundo helênico e início da Idade Média, a ideia de felicidade passou a não ser mais uma questão filosófica, pois agora o homem passa a compreender a felicidade no mundo e nos fatos. Essa preocupação não condizia com o cristianismo, pois para este o que mais importava era a salvação da alma. Na Idade Moderna, a filosofia volta a refletir sobre a temática mais uma vez. John Locke (1632/1704) e Leibniz (1646/1716) consideraram a felicidade como um “prazer duradouro”. Immanuel Kant (1724/1804) relaciona a felicidade ao desejo e à vontade, desligando-a da filosofia e da ética (KANT, 2001). Mais precisamente, Kant percorre um longo caminho de uma felicidade como um segmento da vontade e do prazer, o que dá espaço para o que pode ser defendido como direito humano na Constituição dos Estados Unidos da América, em 1787.

No século XX, muitos teóricos trabalharam a noção de felicidade. No contexto filosófico, o egocentrismo não deu espaço para ninguém ser feliz, já que para ter felicidade era necessário estar de acordo com parâmetros sociais moldados pelo outro. O inglês Bertrand Russell (1872/1970), na sua obra “A conquista da felicidade”, discorre sobre a necessidade de atender às exigências dos outros para ser feliz, o que é algo complexo. O filósofo espanhol Julián Marías, no ano de 1989, ainda ressaltou a necessidade de uma percepção filosófica sobre a ideia de felicidade; para que não se reduzisse a vida humana somente a posses e a padrões sociais compreendidos, na verdade, como a felicidade do outro padronizada a uma exigência (MARÍAS, 1989).

Diante dos diversos pensadores citados acima, ainda fica incompleta a indicação exata do que venha a ser felicidade, se não fosse fechada a discussão. Se se trata de instantes de intenso prazer individual, é impossível afirmar que ser feliz dependa dos outros, mas sim de si mesmo, porque somente o sujeito em si sabe o que lhe deixa feliz e liberto (KANT, 2001). Assim, surge a ideia de que o que é felicidade para um indivíduo, pode não ser para o outro.

A FELICIDADE QUE ERA CLANDESTINA

A união de dois fios de uma vida se materializa numa narrativa que ocorre para contar a história de maldade que sofreu a narradora por ter desejado tanto um livro, “As Reinações de Narizinho”. Pelas pistas que a narradora-personagem vai dando, ela e suas amiguinhas causavam inveja à garota que era “gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados” (LISPECTOR, 1971, p. 5). Essa característica é apresentada logo no primeiro parágrafo do conto. Como início de sua recordação, a narradora não dispensa a inferioridade física da filha do dono da livraria, mas a superioridade social era decisória, pois possuía um pai dono de uma livraria; poderia ler os livros que quisesse, embora nada seja informado na narrativa. Mais precisamente, o talento para a maldade era seu maior pecado, que trazia como bônus à soberba, “como se não bastasse enchia os dois bolsos da blusa, por cima do busto, com balas” (LISPECTOR, 1971, p. 5); embora isso elevasse sua fealdade. Porém, era, supostamente, uma garota feliz, de condições financeiras consideráveis, tinha mais dinheiro que as coleguinhas. Com isso, é possível ler no decorrer da narrativa a alusão de que “Ela não morava num sobrado como eu, e sim numa casa” (LISPECTOR, 1971, p. 6). Dessa maneira, a história vai se desenrolando diante comentários sobre como tudo começou.

De início, a narradora queria um livro, mas não era qualquer livro, era *As Reinações de Narizinho*, que, para uma garota que estava descobrindo a leitura, significava muito no período de descoberta da literatura infantil, estava sendo a projeção da felicidade para ela naquele momento. Dessa maneira, embora a filha do dono da livraria

fosse antipática e desagradável, invejavelmente “[...] possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livraria” (LISPECTOR, 1971, p. 5). Para uma garota devoradora de livros, era uma imensa inveja, era na verdade a felicidade em outras mãos, ou em outra vida, talvez. Coerentemente, esse fato não tinha significância para si, pois de nada adiantava ter um pai dono de livraria se ela “pouco aproveita” (LISPECTOR, 1971, p. 5).

Na busca pela felicidade, a narradora tinha uma percepção singular da posse do livro que tanto queria ler, pois estava descobrindo o mundo da leitura e queria muito ter aquela obra tão famosa na época. Em outra realidade, o costume com os livros e com a falta de hábito de leitura eliminava a visão da filha do dono da livraria da preciosidade dos volumes a que tinha acesso; em análise, é possível compreender a relatividade para culminar num ser feliz, o que seria felicidade para uma pessoa poderia não o ser para a outra. Um livro não afetava tanto a filha do dono da livraria, talvez porque já o tinha, mas para uma leitora intensa e voraz significava muito, era sua felicidade tão almejada.

O sofrimento começou: a filha do dono da livraria diz que vai emprestar o livro, pois o tinha, e que fosse buscar. Nessa passagem da narrativa, a narradora-personagem prepara o leitor no tópico frasal, “mas que talento tinha para a crueldade. Ela toda era pura vingança (...)” (LISPECTOR, 1971, p. 5). A vingança era notória como uma forma de revidar sua retração diante das garotas fisicamente bonitas. Talvez por alívio, era preciso se vingar. As garotas esguias causavam-na inveja, e assim ela o queria fazer. Embora as balas a enfeassem mais, e a avareza fosse mais uma característica negativa de sua personalidade, a garota também era invejosa, justamente por isso não gostava das colegas de classe. Sobre tal fato, a narradora escreve: “Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres” (LISPECTOR, 1971, p. 5).

Mas querer o livro fez com que a narradora sofresse e percebesse como ser feliz custou tão caro para ela, a ponto de precisar escrever seu caminho de amargura, “Comigo exerceu com calma ferocidade o seu sadismo. Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia” (LISPECTOR, 1971, p. 5). O sofrimento a acompanhou desde o começo, ela não queria saber das humilhações, queria o livro para se tornar completa, feliz na sua fase de leitora assídua. Dessa maneira, é preciso notar também o fato de que a humilhação da narradora iniciou desde o começo do enredo. Humilhar de fato era um talento que a filha do dono da livraria trazia consigo. A garota gorda e sardenta era inteligentemente calculista. Encontrou uma presa, indefesa, vulnerável por querer sofrer para se tornar feliz. E declarou “Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa” (LISPECTOR, 1971, p. 6). Nesse momento da narrativa, é possível perceber que a narradora foi afetada pela vontade proximal de ser feliz com o livro, embora o pior ainda estivesse por vir.

Como quem tem pressa de ser feliz, e realmente o tinha, correu logo à procura da felicidade. No dia seguinte, foi correndo à casa da filha do dono da livraria. A recepção não foi das melhores, nem foi convidada para entrar. Porém, os dias se passariam como uma luta invencível para a busca da felicidade, “[...] o dia seguinte viria, os dias seguintes seriam mais tarde a minha vida inteira, o amor pelo mundo me esperava, andei pulando pelas ruas como sempre e não caí nenhuma vez” (LISPECTOR, 1971, p. 6).

As humilhações continuaram, e a narradora queria ser feliz mesmo diante do paradoxal “plano tranquilo e diabólico” (LISPECTOR, 1971, p. 5) da filha do dono da livraria, que cometia sua maldade sem que sua mãe soubesse e calmamente humilhava a narradora nos seus “dias seguintes”. Esses seriam dias de sofrimento e de esperança renovada ao voltar com a promessa de que no outro dia lhe emprestaria o exemplar. Ao escrever os termos, “plano tranquilo e diabólico” (LISPECTOR, 1971, p. 5), a escritora remete a uma possibilidade de que tudo era feito por um capricho maldoso e perspicaz. A garota gorda e sardenta tinha uma grande habilidade para a prática do mal.

Embora a narradora declare que “[...] começara a adivinhar que ela me escolhera para eu sofrer, às vezes adivinho. Mas, adivinhando mesmo, às vezes aceito: como se quem quer me fazer sofrer esteja precisando danadamente que eu sofra” (LISPECTOR, 1971, p. 7), ir buscar o livro não a cansou, nem tirou sua esperança. O sofrimento precederia a felicidade; mas não seria uma felicidade infinita, já que foi, e sempre fora, clandestina para ela. Fugindo da ideia de felicidade continuada e ininterrupta, Lispector se concentra numa conclusão de momento feliz, tão feliz que não haja pressa de terminar, mas de reprisar seu efeito de afeto ao ser.

Até que, finalmente, por ação da mãe bondosa da garota gorda e sardenta, “ouvindo humilde e silenciosa a sua recusa” (LISPECTOR, 1971, p. 7), a narradora conseguiu o livro emprestado. Depois disso, “Houve uma confusão silenciosa, entrecortada de palavras pouco elucidativas” (LISPECTOR, 1971, p. 7). Essa ‘confusão silenciosa’ é reveladora diante de tudo que ainda estava oculto. É por isso que Piglia assevera sobre essa passagem que “O conto é um relato que encerra um relato secreto” (2004, p. 91). Assim a narradora consegue o sonhado livro. Esteve em suas mãos a materialização do que poderia ser a felicidade para ela. Seria emprestado, como se fosse o fato de ser feliz, nunca para sempre, mas por um momento.

O empréstimo foi uma grande vitória; e, surpreendentemente, por quanto tempo quisesse. “[...] é tudo o que uma pessoa, grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer” (LISPECTOR, 1971, p. 8). Essa felicidade se consome num clímax de ter um livro em sua posse. Ao continuar, a narradora discorre,

Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as

duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo (LISPECTOR, 1971, p. 8).

Dessa maneira, a narradora começa a tornar a ideia de felicidade findável, de finais em que seus meios são intensos, principalmente no auge da posse do livro. A busca foi intensa, sofrida, humilhante, mas a recompensa foi ter o livro, para assim estar feliz com ele.

Em *A hora da estrela*, um texto narrativo considerado uma novela, a última criação de Clarice Lispector um pouco antes de sua morte, em dezembro de 1977, a palavra felicidade aparece duas vezes na primeira página da narrativa, quando Rodrigo S.M., seu narrador, em uma metalinguagem da escrita literária, refere-se ao povo nordestino. Assim escreve e se interroga ao escrevê-la, “Então eu canto algo como uma melodia sincopada e estridente – é a minha própria dor que eu carrego, que eu carrego o mundo e há falta de felicidade. Felicidade? Nunca vi palavra mais doida, inventada pelas nordestinas que andam aí aos montes” (LISPECTOR, 1998, p. 12). Ao escrever e se interrogar com a ideia “doida” de felicidade, o narrador a designa como inventada pelos nordestinos. Acontece que a história de Macabéa seria gradualmente contada. Uma jovem nordestina sofrida, sozinha, cheia de sonhos, logo à espera de uma felicidade equivocadamente contínua, que uma cartomante lhe revelaria, mas que seria negada pela morte.

Para a Constituição Norte Americana, essa busca é um direito individual, quando defende: “Consideramos que essas verdades são evidentes, que todos os homens são criados igualmente, que são dotados de certos direitos inalienáveis, concedidos pelo Criador, entre os quais a vida, a liberdade e a busca da felicidade” (Estados Unidos das Américas, 1787, p. 12). Como um direito individual e ainda subjetivo, isso se faz necessário numa plenitude de vida feliz. Diante disso, Driver (2009, p. 184) escreveu que

Em uma ordem social racional, de acordo com a teoria iluminista, o governo existe para proteger o direito do homem de ir em busca da sua mais alta aspiração, que é, essencialmente, a felicidade ou o bem estar. O homem é motivado pelo interesse próprio (sua busca de felicidade), e a sociedade/governo é uma construção social destinada a proteger cada indivíduo, permitindo a todo viver juntos de forma mutuamente benéfica (DRIVER, 2006, p. 76).

Essa felicidade é tomada como tradicionalmente contínua e ininterrupta. No conto “Felicidade Clandestina”, a narradora-personagem, em seu trabalho de produção, tece o fato de não *ser* feliz, mas de *estar* feliz, num embate ideológico de como se somente fosse possível sê-lo abdicando ou modificando a realidade vivida e buscando o que é sonhado, projetado, pois assim seria possível usufruir de uma vida totalmente

livre do sofrimento, das decepções e da tristeza que fazem parte da vida. Essa construção de sentido da palavra no texto pode ser efetivada diante de um prévio conhecimento de sentido genérico do léxico dicionarizado na situação de recepção textual em que o leitor pode compreender um novo sentido da palavra para que essa significação seja atribuída. Com isso, Fonseca escreve que,

O problema da significação historicamente tem sido objeto de investigação e debate de diversas áreas do conhecimento, entre as quais a filosofia da linguagem e a linguística, esta última, principalmente no âmbito dos estudos semânticos e do discurso (FONSECA, 2016, p. 79).

Mas a percepção de felicidade se constrói no conto aqui em análise num projeto de posse do livro diante de um fato findo, que não seria a posse de ter, mas o ter em mãos por um tempo como se fosse dona, possivelmente. O amor pela leitura submeteu a narradora a querer muito um livro. Ele era sua felicidade. Mas é perceptível que ela não esperava continuar sendo feliz, porque o devolveria após a leitura, por isso valeria muito gozar da felicidade em que se encontrava. Reviver o momento feliz era multiplicar os fatos em retorno. Isso a tornara feliz por vários momentos em pouco espaço de tempo. Justamente por isso, escreveu,

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia (LISPECTOR, 1971, p. 8).

Repetidas vezes, gozou da felicidade. Ela sabia que seria momentânea, passageira, clandestina (conforme assevera). O êxtase confirmava a ideia plena de estar feliz e pagava a humilhação que sofrera, “Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo”. Depois do sofrimento, veio a recompensa de ser afetada pela boa sensação de ter o livro.

A felicidade fora clandestina em seu momento e nunca deixaria de sê-la. A narradora-personagem se vale do advérbio “sempre” para deixar o leitor informado de que sua felicidade não perdura; começa e termina em pouco espaço de tempo, diferentemente do pensamento canônico de uma vida totalmente feliz. Essa significação se constrói por um trabalho de escrita desenvolvido progressivamente na narrativa pelo fato de a narradora se apropriar de uma significação do elemento linguístico em outro campo significativo. Diante desse entendimento, vale saber que

A investigação da significação de um ou outro elemento linguístico pode [...] orientar-se para duas direções: para o estágio superior, o tema; neste caso tratar-se-ia da investigação da significação contextual de uma dada palavra nas condições de uma enunciação concreta. Ou então ela pode tender para o estágio inferior, o da significação: neste caso será a investigação da significação da palavra no sistema da língua, ou em outros termos a investigação da palavra dicionarizada (BAKHTIN, 1992, p. 131).

É importante o comentário acima, Bakhtin (1992) orienta para uma significação da palavra em seu contexto. Diante disso, a palavra num texto pode ser válida de duas formas, de um modo próprio dicionarizado, ou de uma diversa significação superior canônica; ou na análise da sua significação no sistema linguístico. No conto aqui em pauta, é possível compreender a referência da narradora-personagem a uma felicidade canonizada, mas que para si sempre foi clandestina. A busca pela significação da palavra se efetiva no interlocutor diante da atividade leitora, ou comunicativa, pelo texto. É nesse instante que é possível inferir do interlocutor a significação da palavra que venha ali a ter e pôr em exercício de compreensão. Diante disso, é possível discorrer que

Compreender é opor à palavra do locutor uma contra palavra. [...] Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. [...] Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro. É como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato dos dois polos opostos. Aqueles que ignoram o tema (que só é acessível a um ato de compreensão ativa e responsiva) e que, procurando definir o sentido de uma palavra, atingem o seu valor inferior, sempre estável e idêntico a si mesmo, é como se quisessem acender uma lâmpada depois de terem cortado a corrente. Só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz da sua significação (BAKHTIN, 1992, p. 132).

A retomada da infância na fase adulta para lembrar um fato feliz na vida da narradora-personagem, ou melhor, de continuidades felizes, diz ao leitor sua tomada de percepção de uma vida de fragmentos de felicidade. A clandestinidade se configura diante de um objeto que não lhe pertence, mas é onde ainda permanece a causa de ela estar feliz. Nada compromete sua alegria, a não ser *As Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato (LISPECTOR, 1971, p. 6). Ela queria lê-lo. Essa era sua ambição; ou melhor, essa era a sua necessidade para ser feliz.

A narradora-personagem une dois momentos de sua vida no conto: de leitora, ainda criança; e de escritora, já adulta, por ser uma necessidade de contar seus fatos justamente para declarar que “a felicidade sempre seria clandestina para mim” (LISPECTOR, 1971, p. 8). Chama a atenção o fato de a narradora terminar o último período do conto da seguinte maneira, “Não era mais uma menina com um livro: era uma

mulher com o seu amante” (LISPECTOR, 1971, p. 8). A menina e a mulher se unem numa metáfora de união comparativa passageira diante de uma concretização da felicidade que não lhe pertence de fato, mas que acontece por empréstimo.

A busca da narradora pelo tão sonhado livro não é de se admirar. Ela representa muitas e muitas pessoas com objetivos próprios, pois o homem sempre procurou ser feliz em muitas instâncias da vida. Suas vontades estiveram sujeitas à satisfação, ao prazer e aos bons agrados. Logicamente estabelecida por diversas abordagens teóricas, a felicidade não deixa de ser um fato relevante ao ponto de ser reconhecida por diversas áreas de conhecimento e observada de muitos ângulos. Ela é relativa, certamente, porque a filosofia a considera um estado de ser ou de estar feliz, ao passo que a religião a tem como um prêmio divino por boas práticas na terra. Independentemente de qualquer discussão, o homem não deixa de alimentar sonhos e objetivos para garantir sua felicidade, seja para sempre ou clandestina.

PALAVRAS FINAIS

É significativo perceber que o texto literário, independentemente da sua extensão, carrega um alcance imensurável de possibilidades interpretativas no universo de significados construídos a partir do objeto basilar lexical da escrita. Diante dessa perspectiva, o trabalho perceptivo da significação canônica de determinada palavra pode não estar sendo concretizado pelo próprio léxico no texto, mas a sua marca com outro significado dialoga com a tomada tradicional do que pode estar sendo tratado.

No conto “Felicidade Clandestina”, a palavra felicidade não dá nome à tão sonhada felicidade finita. A autora intitula seu conto com duas palavras (substantivo e adjetivo, respectivamente) que se completam, desviando-se do sentido canônico: felicidade para sempre; mas do inesperado: felicidade de instantes, clandestina, conforme já é avisado no título. Assim, o dialogismo da ideia de felicidade infinita, contínua, ininterrupta, é indiretamente posto ao leitor. Sabemos que a narradora também conhece a felicidade dos contos de fadas: felizes para sempre..., porém a sua história não ocorrera assim; e talvez nunca tivesse acontecido, pois sua felicidade sempre lhe era clandestina. Por essa percepção, torna-se possível destacar no artigo do professor Isaac Epstein que

A felicidade foi sempre o supremo objetivo do ser humano. Mas como obtê-la? Maximizando os prazeres individuais e minimizando a dor? E se a felicidade de um ser humano for a causa da infelicidade de outro? A questão ética sempre foi um empecilho para se considerar a felicidade como um problema exclusivamente individual. Aristóteles também considerava a felicidade como o objetivo primeiro do homem, porque não é um bem que almejamos como meio de obter outro bem, mas a queremos por ela própria. Uma das características da felicida-

de é ser considerada desde a antiguidade como *osummum bonum*, isso é, o bem supremo. (EPSTEIN, 2014, n/p).

Das diversas tomadas de conceito, seja da filosofia, da religião e dos poetas, a plurissignificação está mais que atuante, embora tenhamos um conceito canônico de felicidade. Talvez, ser feliz seja realmente uma necessidade cujo motivo elimina o que já não tem mais importância na vida de alguém, e dá espaço para um novo sonho, uma utopia, um desejo, um projeto, uma realização. Com essa análise, é possível compreender que a narradora, de fato, foi feliz, embora clandestinamente.

REFERENCIAL

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. 6ª. Ed. São Paulo: Martis Fontes, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem 5ª ed. Tradução por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.

BERTI, Enrico. *No princípio era a maravilha: as grandes questões da filosofia antiga*. 1ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

DRIVER, Stéphanier Schwatz. *A Declaração de Independência dos Estados Unidos*. Tradução de Mariluce Pessoa, 1ª Ed. São Paulo: Jorge Zahar, 2006.

EPSTEIN, Isaac. Da filosofia à ciência da felicidade. *ComCiência*, Campinas, n. 161, set. 2014. Disponível em: http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542014000700008-&lng=pt&nrmiso. Acesso: 14 de ago. 2020.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio*. 5ª edição. São Paulo: Editora Positivo, 2014.

FONSECA, Claudio Luiz Abreu. Felicidade clandestina ou a significação marginal da palavra. *Caderno Seminal digital*, ano 22, nº 26, v. 1, JUL-DEZ, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/download>. Acesso em: 18 de out. 2021.

FREUD, Sigmund. *Obras completas*. Volume 2: estudos sobre a histeria (1893-1895) em coautoria com Josef Breuer / Sigmund Freud; tradução Laura Barreto; revisão da tradução Paulo César de Souza — 1ª ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

KANT, Emanuel. *Crítica da razão pura*. Tradução de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. 5ª Ed. Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

LAËRTIOS, Diôgenes. *Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres*. Tradução Mário da Gama. – 2ª. Ed. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LISPECTOR, Clarice. *Seleta*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1971.

MARÍAS, Julián. *A felicidade humana*. São Paulo: Duas Cidades, 1989.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. Colaboradores José Augusto de Souza Peres (et. al.). -3. ed. -14. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

**AS TEMÁTICAS SOCIAL E POLÍTICA NO PRIMEIRO
LIVRO POÉTICO MACHADIANO, CRISÁLIDAS****THE SOCIAL AND POLITICAL THEMES IN MACHADIAN
FIRST POETIC BOOK, CRISÁLIDAS**Sandro Ponciano dos SANTOS¹

RESUMO: Este artigo objetiva apresentar as temáticas políticas e sociais presentes na primeira obra poética machadiana, *Crisálidas* (1864). Os poemas que fazem parte dessa obra e que melhor representam essas temáticas são: “Os arlequins” (1864), “Epitáfio do México” (1862) e “Polônia” (1862), por esta razão, esses foram os poemas selecionados para serem analisados, a fim de dar embasamento à pesquisa e demonstrar por meios das análises poéticas, como eles estão arraigados em questões políticas e sociais. O estudo está ancorado em revisões bibliográficas sobre a obra poética machadiana e nas perspectivas teóricas de Candido (2017), Machado (2003) e Massa (2009). Machado de Assis foi um escritor que trilhou praticamente todos os gêneros literários, começando com a poesia, passando pelo conto, romance, pela crônica e até mesmo pela crítica literária. A partir das leituras dos poemas evidenciou-se que após mais de um século de sua morte, sua obra continua impressionante por continuar tão atual, pois o escritor foi um mestre em retratar irônica e criticamente a sociedade brasileira do século XIX, levantando e antecipando questões sociais e políticas que continuam tão presentes e atuais em nossos dias. Machado de Assis fez isso de maneira espetacular em seus romances, principalmente nos da segunda fase, mas já antecipava as mazelas, os problemas políticos e sociais da sociedade brasileira do século XIX, desde seus primeiros livros poéticos, e isto está muito presente nos três poemas citados, os quais esse artigo pretende analisar ao apresentar aspectos representativos dessa fase poética machadiana.

PALAVRAS-CHAVE: Poesia política e social brasileira. Machado de Assis. *Crisálidas*.

ABSTRACT: This paper aims to present the political and social themes present in Machadian first poetic work, *Crisálidas* (1864). The poems that are part of this work and that best represent these themes are: “Os arlequins” (1864), “Epitáfio do México” (1862) and “Polônia” (1862), for this reason, these were the poems selected to be analyzed in order to provide a basis for the research and demonstrate through poetic analysis, how they are rooted in political and social issues. The study is anchored in literature reviews about Machado’s poetic work and in the theoretical perspectives of Candido (2017), Machado (2003), and Massa (2009). Machado de Assis was a writer who traversed practically all literary genres, starting with poetry, passing through the short story, novel, the chronicle, and even literary criticism. From the readings of the poems it became evident that more than a century after his death, his work is still impressive for being so current, because the writer was a master in ironically and critically portraying 19th century Brazilian society, raising and anticipating social and political issues that are still so present and current in our days. Machado de Assis did this in a spectacular way in his novels, especially in the second phase, but he already anticipated the ills, the political and social problems of 19th century Brazilian society, since his first poetic books, and this is very present in the three poems cited, which this article intends to analyze by presenting representative aspects of this poetic phase of machadian.

KEYWORDS: Brazilian political and social poetry. Machado de Assis. *Crisálidas*.

1. Mestre em Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista (Faculdade de Ciências e Letras / UNESP Araraquara / SP). E-mail: rpsandrop@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0298-7721>.

Introdução

“Em política a primeira coisa que se perde é a liberdade” (ASSIS, 1956, p. 162).

O sentimento de independência política e cultural fortemente marcado no final do Romantismo, oposto ao comando português, de alguma forma pode explicar a repugnância do poeta Machado de Assis, diante da tirania exercida contra os povos da Polônia e do México. O culto à liberdade e a insatisfação com a opressão estão fortemente representados nos poemas “Epitáfio do México” e “Polônia”. Nesses versos, defende-se o ideal romântico da liberdade.

Essas produções antes de serem integralizadas ao primeiro livro poético machadiano, foram publicadas em jornais da época, um ano antes do lançamento da coletânea *Crisálidas*. Percebe-se a partir desses dados que a preocupação do escritor com questões políticas e sociais está presente desde o início de sua carreira literária.

As temáticas de valor político e social presentes em alguns poemas machadianos, assim como na poesia condoreira de Castro Alves, que se bateu pelo abolicionismo, vai se estender com mais propriedade em suas obras da fase madura e em poetas contemporâneos como Ferreira Gullar, Vinícius de Moraes, entre outros.

Desde seu primeiro livro de poemas, Machado de Assis traz à tona questões políticas e sociais, as quais ficam bem evidentes em textos como: “O progresso”, “La marquesa de Miramar”, “Os arlequins” (sátira), “Epitáfio do México” e “Polônia”, pois esses poemas foram instigados por uma clara consciência política e social. Como já foi mencionado neste artigo, a atenção será voltada em especial para os três últimos poemas citados, por eles nos mostrarem a dimensão da poesia calcada em causas sociais e políticas, que Candido (2017), em seu livro *Formação da Literatura Brasileira*, define como “poesia participante”. Machado de Assis, em seu texto “O passado, o presente e o futuro da literatura brasileira” (1858), ao falar do projeto de formação cultural do país, já expressara ideias engajadas, pontuando a importância do homem das letras tornar-se participativo nos “movimentos da sociedade em que vive e de que depende”. No ensaio, o escritor compreende que:

No estado atual das coisas, a literatura não pode ser perfeitamente um culto, um dogma intelectual, e o literato não pode aspirar a uma existência independente, mas sim tornar-se um homem social, participando dos movimentos da sociedade em que vive e de que depende. Esta verdade, exceto no jornalismo, verifica-se em qualquer outra forma literária (ASSIS, 1962, p. 786).

Assim, descortina-se que o projeto poético ideal, defendido por Machado de Assis gira em torno do engajamento das manifestações literárias e que tem o literato

como homem engajado em questões humanas e políticas do seu tempo. Neste sentido, em *O arco e a lira*, Paz (2013), esclarece que:

[...] a história e a biografia podem nos proporcionar a totalidade de um período ou de uma vida, desenhar as fronteiras de uma obra e descrever exatamente a configuração de um estilo; também são capazes de esclarecer o sentido geral de uma tendência e até de revelar-nos o porquê e o como de um poema. O poeta utiliza, adapta ou imita o fundo comum de sua época, ou seja, o estilo do seu tempo (PAZ, 2013, p. 24).

Machado de Assis estando a par dos acontecimentos do seu tempo, não deixa passar em branco, e em muitos casos se utiliza desses acontecimentos e os transforma em matéria-prima na escrita de suas obras. Para Massa (2009), “[...] ao lado do homem de letras, começava a nascer o cidadão que participava energeticamente da vida pública do seu país. Para ele, essa atitude era consequência da outra”. Como é sabido, a questão do engajamento de Machado de Assis é uma constante em sua obra, porém propaga-se de forma mais significativa em sua prosa. A partir das análises dos três poemas que seguem, tenta-se mostrar essa fase da poesia do Bruxo do Cosme Velho.

“Os arlequins” (Sátira) (1864)

Que deviendras dans l'éternité l'âme d'un
homme qui a fait Polichinelle toute sa vie?

M.me de Staël

Musa, depõe a lira!
Cantos de amor, cantos de glória esquece!
Novo assunto aparece
Que o gênio move e a indignação inspira.
Esta esfera é mais vasta,
E vence a letra nova a letra antiga!
Musa, toma a vergasta,
E os arlequins fustiga!

Como aos olhos de Roma,
— Cadáver do que foi, pávido império
De Caio e de Tibério, —
O filho de Agripina ousado assoma;
E a lira sobraçando,
Ante o povo idiota e amedrontado,
Pedia, ameaçando,
O aplauso acostumado;

E o povo que beijava
Outrora ao deus Calígula o vestido,
De novo submetido
Ao régio saltimbanco o aplauso dava.
E tu, tu não te abrias,
Ó céu de Roma, à cena degradante!
E tu, tu não caías,
Ó raio chamejante!

Tal na história que passa
Neste de luzes século famoso,
O engenho portentoso
Sabe iludir a néscia populaça;
Não busca o mal tecido
Canto de outrora; a moderna insolência
Não encanta o ouvido,
Fascina a consciência!

Vede; o aspecto vistoso,
O olhar seguro, altivo e penetrante,
E certo ar arrogante
Que impõe com aparências de assombroso;
Não vacila, não tomba,
Caminha sobre a corda firme e alerta:
Tem consigo a maromba
E a ovação é certa.

Tamanha gentileza,
Tal segurança, ostentação tão grande,
A multidão expande
Com ares de legítima grandeza.
O gosto pervertido
Acha o sublime neste abatimento,
E dá-lhe agradecido
O louro e o monumento.

Do saber, da virtude,
Logra fazer, em prêmio dos trabalhos,
Um manto de retalhos
Que a consciência universal ilude.
Não cora, não se peja
Do papel, nem da máscara indecente,
E ainda inspira inveja
Esta glória insolente!

Não são contrastes novos;
Já vem de longe; e de remotos dias
Tornam em cinzas frias
O amor da pátria e as ilusões dos povos.

Torpe ambição sem peias
De mocidade em mocidade corre,
E o culto das ideias
Treme, convulsa e morre.

Que sonho apetecido
Leva o ânimo vil a tais empresas?
O sonho das baixezas:
Um fumo que se esvai e um vão ruído;
Uma sombra ilusória
Que a turba adora ignorante e rude;
E a esta infausta glória
Imola-se a virtude.

A tão estranha liça
Chega a hora por fim do encerramento,
E lá soa o momento
Em que reluz a espada da justiça.
Então, musa da história,
Abres o grande livro, e sem detença
À envilecida glória
Fulminas a sentença.
(ASSIS, 1864, p. 81-85).

Um terreno pelo qual o poeta Machado de Assis versejou foi o da sátira, como pode-se presenciar em algumas de suas composições poéticas, a exemplo do poema “Os arlequins”, cujo tom satírico está anunciado no próprio título, pois o eu poético se refere aos políticos, ironicamente, por meio da expressão “os arlequins”, sinônimo de farsantes e pérfidos. O assunto que figura no poema baseia-se na maneira como agem os políticos.

O vate revolta-se com os arlequins/políticos pelo fato de serem fingidores e falsos com o povo, de tal maneira que não envergonham-se “do papel” nem “da máscara indecente” que usam para obter a “glória insolente”, ou seja, a glória não merecida. É desta forma “Que a consciência universal ilude”. (ASSIS, 1864, p. 84). Para Massa (2009), “o poeta fustiga os políticos, estes arlequins que ludibriam o povo, sem poupar a multidão que os venera”.

Assim sendo, na primeira estrofe do poema, o eu poético invoca ironicamente sua musa, pedindo-lhe que ela deixe a lira e “Cantos de amor, e cantos de glória”, em prol de um novo assunto, ou melhor, de um povo, a quem o poeta chama de “Turba ignorante e rude”. O eu poético pede ajuda à musa, não para inspirá-lo a escrever cantos de amor, mas para punir os arlequins, ou seja, os políticos desonestos, que de forma errônea “sabe iludir a nécia população”:

Musa, depõe a lira!
Cantos de amor, cantos de glória esquece!
Novo assunto aparece
Que o gênio move e **a indignação inspira.**

Esta esfera é mais vasta,
E vence a letra nova a letra antiga!
**Musa, toma a vergasta,
E os arlequins fustiga!**
(ASSIS, 1864, p. 81, grifos nossos).

Como é sabido, a sátira é um gênero literário que tem por finalidade ridicularizar ou criticar uma nação, ou um governo; ela consegue expressar o seu repúdio àquilo que ridiculariza, opondo-se aos costumes, ideias ou instituições da época em questão, tendo como objetivo intervir política e socialmente, a fim de provocar modificações ao que julga necessário. Para Andrade (1945), “O que caracteriza o riso é sempre o insólito, o bizarro, o anormal (...) transponha-se isso para o terreno da crítica, da ressonância e da linguagem social e está aí a sátira.” Neste mesmo sentido, Dias (1981), corrobora com a seguinte tese,

Todo o potencial lúdico-cômico da linguagem encontra-se exaustivamente desenvolvido no sentido de aguçar seu alcance crítico em relação a um tipo de realidade que se quer corrigido, a um tipo de dominação que se quer moralizada (DIAS:1981, 108).

Percebe-se, então que a sátira é de caráter moral e crítico e está intrinsecamente ligada a aspectos políticos e sociais, direcionada a alguém, ou à instituições, com o objetivo de denunciar uma sociedade que se encontra corrompida. Esta parece ser justamente a intenção do poeta das *Crisálidas*, ao se manifestar satiricamente criticando a ignorância da população, a quem chama de “turba ignorante e rude” (verso 70). O poeta critica também de maneira irônica aquelas pessoas que se deixam enganar pelo “engenho portentoso” (verso 27). A cobiça dos arlequins e a rudeza do povo levam à descrença do amor à pátria.

O próprio Machado de Assis, em notas da primeira edição das *Crisálidas*, explica que, os versos falam de “uma classe que se encontra em todas as cenas políticas – é a classe que, como se exprime um escritor, depois de darem ao seu povo todas as insígnias da realeza, quiseram completar-lha [*sic*], fazendo-se eles próprios os bobos do povo” (MACHADO, 1864, p. 169).

Sarcasticamente, os “arlequins” representam os políticos que iludem e se apropriam indevidamente dos bens públicos. Por esse ponto, pode-se perceber o quão a temática tratada nesse poema é atemporal, da mesma forma que se percebe que a veia irônica machadiana encontrava-se em desenvolvimento, de tal modo, que tornara-se marca imortal do escritor fluminense. Levando em conta que “Os arlequins” é um poema que está inserido no livro *Crisálidas* (1864) e que Machado já demonstrara o interesse em apontar ironicamente as mazelas de uma sociedade corrompida pela ambição, é perceptível, por-

tanto, como o escritor enxerga e questiona a realidade do Brasil, com um olhar crítico e sobretudo irônico, algo não muito comum para os escritores da sua época.

A composição é acompanhada por uma epígrafe cujo sentido é de fundamental importância para uma melhor compreensão do poema, pois em todas as composições poéticas machadianas abertas por epígrafes, estas trazem um significado, bem como chaves de leituras que são essenciais na compreensão de tais poemas.

A estudiosa das epígrafes da poesia machadianas, Audrey Ludmila Miasso, referindo-se à epígrafe que acompanha o poema em questão, esclarece que:

A epígrafe dialogará com esse poema na imagem do *polichinelle*, que é por associação atribuída ao homem que faz política da maneira como o eu poético discorre nos versos. Apesar de o ponto de contato ser exclusivamente por essa figura, e não por versos que se aproximam, como acontece em outras epígrafes de outros poemas, as palavras de Staël parecem ser o encaixe perfeito não apenas para abrir o poema, mas para finalizá-lo, elas parecem, ao término da leitura, fazerem ainda mais sentido, grosso modo, em paráfrase, o que esperar da alma de um homem que fez *polichinelle* toda sua vida? Ou, trocando e utilizando um termo da atualidade, o que esperar da alma de um homem que fez “politicagem” toda sua vida? A resposta está na sentença fulminada pela “musa da história” no final do poema. (MIASSO, 2017, p. 125).

Machado de Assis já tendo alcançado o seu labor poético e tendo se tornado mais exigente na organização das suas *Poesias Completas* (1901), provavelmente com vistas a conferir maior unidade à obra, muitos poemas foram expurgados pelo poeta, inclusive o poema em análise, porém essa é uma questão que merece um estudo à parte.

O poema estrutura-se em dez oitavas, sendo que em todas as estrofes, o primeiro, terceiro, quinto, sétimo e oitavo versos são hexassílabos, e o segundo, o quarto, e sexto versos são decassílabos. Em relação às rimas, o primeiro verso rima com o quarto, o segundo com o terceiro, o quinto com o sétimo, o sexto com o oitavo, esquema de rimas que se repete-se em todas as estrofes: ABBACDCD, o que de alguma forma, contribui para que o poema seja assimétrico, tornando-o quase insonoro, isso se dá pelo fato do poema apresentar uma certa discrepância e desigualdade em relação às rimas. Candido (1996), em seu livro *O estudo analítico do poema*, nos esclarece que “dentre os recursos usados para obter certos efeitos especiais de sonoridade do verso, o principal é a rima, porém Machado de Assis foi um poeta que pouco se apegava às formas poéticas, esse é um dos fatores que torna sua poesia assimétrica, para exemplificação, “Os arlequins” é um poema, o qual as rimas apresentam uma singularidade própria da poesia machadiana. Segundo Barbier (2003), comentando sobre a estrutura formal do poema em questão, aponta que “há desaproveitamento de ideia e de forma; felizmente esse descuido só figura na invocação à musa a fim de castigar com justiça essa turba de truões na corda bamba dos orçamentos”.

Na terceira estrofe, mencionam-se os imperadores romanos: Caio Júlio César, Tibério e Calígula, qualificando o povo por ele governado de “cadáver” e “pávido”, que de forma cruel, ameaça e assusta “Ante o povo idiota e amedrontado”, sendo que estes imperadores têm em comum a submissão e a opressão da nação. Nas estrofes finais do poema, descrevem-se como os arlequins fazem política, ou melhor, como enganam o povo, por meio do saber fantasiado, como é o próprio arlequim, da austeridade e da es- perteza a um propósito torpe – “Tornam em cinzas frias/O amor da pátria e as ilusões dos povos” (ASSIS, 1864, p. 84).

A musa aparece na última estrofe do poema, não a musa da lira, mas a da história, que “abre o grande livro” para, sem demora, proferir sua sentença que certamente será positiva para o povo, uma vez que ela não é simplesmente proferida, mas fulminada, em função daquela “envilecida glória”. Desse modo, o poema constrói não apenas a imagem do homem da política como também antecipa sua sentença e pinta suas glórias sempre como desprezíveis e seus feitos como falsos, por iludir o povo que, por sua vez, ignora o espetáculo digno de um palhaço que se dá a sua frente. E, ainda que ignore algumas vezes, esse povo é obrigado a aplaudir seus imperadores, pois é ameaçado por eles.

Na última estrofe, a “musa da História” é evocada pelo eu poético para punir os arlequins das suas glórias injustas e dos seus golpes aplicados à nação. Profere-se a sentença, da qual não se sabe o resultado, mas ao que tudo indica, principalmente no quarto verso da última estrofe, que foi a favor do povo, uma vez que não conhecia a maldade que se escondia por trás das máscaras dos arlequins/políticos, pois este povo era forçado a aplaudir seus superiores, uma vez que era acometido por eles.

“Epitáfio do México” (1862)

Caminhante, vai dizer aos Lacedemônios que estamos
aqui deitados por termos defendido as suas leis.

Epitáfio das Termópilas

Dobra o joelho: — é um túmulo.
Embaixo amortalhado
Jaz o cadáver tépido
De um povo aniquilado;
A prece melancólica
Reza-lhe em torno à cruz.

Ante o universo atônito
Abriu-se a estranha liça,
Travou-se a luta férvida

Da força e da justiça;
Contra a justiça, ó século,
Venceu a espada e o obus.

Venceu a força indômita;
Mas a infeliz vencida
A mágoa, a dor, o ódio,
Na face envilecida
Cuspiu-lhe. E a eterna mácula
Seus louros murchará.

E quando a voz fatídica
Da santa liberdade
Vier em dias prósperos
Clamar à humanidade,
Então revivo o México
Da campa surgirá.
(ASSIS, 1864. p. 87-88).

Em solidariedade ao povo mexicano, O Bruxo do Cosme Velho escreveu o poema “Epitáfio do México”. A composição faz uma alusão à guerra entre os Estados Unidos e o México. O próprio Machao de Assis esclarece que a arte deve estar para a sociedade, assim como da mesma forma, que os problemas sociais e políticos não devem ser esquecidos, mas que devem servir de matéria-prima na construção da arte, seja ela em prosa, em verso, ou em qualquer outra forma de representação, conforme se pode observar:

A sociedade, Deus louvado! é uma mina a explorar, é um mundo caprichoso, onde o talento pode descobrir, copiar, analisar, uma aluvião de tipos e caracteres de todas as categorias. Estudem-na: eis o que aconselhamos às vocações da época!
(ASSIS, 1962, p. 789).

Em *Literatura e Sociedade* publicado em 1965, de Antonio Candido, é um livro que estuda as relações entre a arte e o meio social. Nele, o autor explica o sentido da crítica dialética, que analisa como o elemento externo, social, ao lado do psicológico e do linguístico, dialeticamente, integram-se como forma artística, constituindo a estrutura da obra. O estudo de Candido analisa as possíveis influências do meio sobre a obra, conforme ele esclare melhor nesse trecho:

É este, com efeito, o núcleo do problema, pois quando estamos no terreno da crítica literária somos levados a analisar a intimidade das obras, e o que interessa é averiguar que fatores atuam na organização interna, de maneira a constituir uma estrutura peculiar. Tomando o fator social, procuraríamos determinar se ele fornece apenas matéria (ambiente, costumes, traços grupais, ideias), que servem

de veículo para conduzir a corrente criadora (nos termos de Lukács, se apenas possibilita a realização do valor estético); ou se, além disso, é elemento que atua na constituição do que há de essencial na obra enquanto obra de arte (nos termos de Lukács, se é determinante do valor estético). (CANDIDO, 1985, p. 5).

Que a obra de arte é influenciada pelo meio social e político, não há dúvidas, o autor se aproveita dos fatos e dos acontecimentos do momento e os transforma em arte, em outras palavras, eles servem de referências para o artista ou escritor, com Machado de Assis, isso não foi diferente, conforme percebe na leitura dos poemas em estudo.

A invasão do México e a ambição dos Estados Unidos serviram de matéria-prima ao poeta na composição do seu “Epitáfio do México”, no qual ele solidariza-se ao prestar uma homenagem ao “povo aniquilado” e “amortalhado”. (ASSIS, 1867, p. 87). O poeta explica o seu descontentamento em relação ao acontecido e o teor da invasão mexicana, ao pedi para que

“voltemos bruscamente os olhos para outro assunto. Recebi de buenos Aires uma ode escrita pelo poeta argentino Carlos Guido y Spano sobre a invasão do México. É um protesto ardente contra o ato de Sua Majestade o imperador dos franceses, isto é, o recurso da justiça contra a violação do direito em tempos que mais parecem de ferro que de luz. Revolta-se a alma do homem e a musa do poeta contra a prepotência armada e disfarçada.” (MAGALHÃES JR. 2008, p. 296).

“Epitáfio do México” é um poema de tom condoreiro, constituinte da primeira obra poética machadiana. O eu-lírico se volta, lamentosamente, para o declínio e para a perda do mundo asteca, metaforizando a vitória americana como fato exitoso da injustiça e da iniquidade. Ao Bruxo do Cosme Velho, não passou despercebido que tal sucesso se deveu à espada e às tropas americanas, segundo indicia em seus versos: “Contra a justiça, ó século, / Venceu a espada e o obus” (versos 11/12). (ASSIS, 1864, p. 88).

A aguda percepção machadiana é permeada pelos sentidos de americanidade, que o faz elevar o destino do povo mexicano à imagem emblemática da fatalidade do universo ameríndio. Como é sabido, a produção literária brasileira só começa a livrar-se das influências portuguesas a partir do Romantismo, daí para frente, começa a ganhar particularidade e autonomia, Machado de Assis demonstra certa preocupação em particularizar a literatura brasileira, tornado-a mais livre das reminiscências de outra literaturas, principalmente a portuguesa, isso se deduz na leitura atenta não só do poema que está sendo analisado, mas também, em outras produções machadianas, principalmente quando ele retoma à discursividade justificatória do colonialismo, como é notório no poema.

Segundo Magalhães (1981), “Epitáfio do México” representa o reflexo do pensamento político de Machado de Assis, o “pensamento de um jornalista sinceramente engajado no liberalismo político, de um militante sincero do anti-imperialismo.” Em Formação da literatura brasileira, Antonio Candido explica o momento em que a política se tornou mote poético:

Esse decênio de 1860 (...) estimula os sentimentos cívicos com a inauguração da estátua de Pedro I, “a mentira de bronze”; com o caso Christie; a Guerra do Paraguai; o início da agitação abolicionista e republicana. Marcam-no a virada nas eleições de 1860, a cisão radical dos liberais em 1868, a fundação do Partido Republicano em 1870. De ponta a ponta, percorre-o uma onda de poesia participante, que vai eclodir no assomo admirável de Castro Alves (CANDIDO, 2017, p. 563).

O poema é estruturado em quatro sextilhas hexassilábicas, em que os versos ímpares são soltos e esdrúxulos, os pares segundo e quarto rimam entre si e os sextos versos da primeira e da segunda estrofe rimam entre si; e o da terceira e da quarta também: cruz/obus e murchará/surgirá. Conforme se vê, uma combinação de versos esdrúxulos, graves e agudos foi empregada na composição do poema em análise, essa disposição assimétrica dos versos aponta para um desapego do poeta às formas poéticas.

Percebe-se que o campo semântico das palavras que rimam o primeiro par, com a vogal fechada, liga-se às ideias de morte e sepultamento do país atingido pelo infortúnio; já o segundo par, com vogal aberta, sugere o ressurgimento, a ressurreição, a esperança de uma futura redenção, esta simbologia exposta pela escolha das palavras tem grande expressividade poética, uma vez que aponta para a significação e entendimento do poema como um todo. Nas palavras de Bosi (2000), “a expressividade impõe-se principalmente na leitura poética, em que os efeitos sensoriais são valorizados pela repetição dos fonemas ou seu contraste.” A expressividade se dá também através do signo, pois ele é carregado de significado, principalmente, quando está associado à linguagem poética. Bosi (2000), esclarece que “a invenção poética arma contextos tão variados e tão estimulantes que arrancam os fonemas da sua latência pré-semântica e os fazem vibrar de significação. No poema, força-se o signo para o reino do som.”

Os últimos versos da terceira estrofe denunciam a conquista sem glória (“mácula” e “Seus louros murchará”), pois tratava-se de “força indômita” contra a justiça e os direitos de uma nação republicana. O eu poético acredita que a guerra foi injusta se compararmos o poderio bélico dos Estados Unidos com o do México - só para frisar: estamos falando de uma guerra que aconteceu entre os anos 1846 e 1848. Foi uma guerra vencida à força, motivada pela ambição e desrespeito à nação mexicana.

Na última estrofe, o poeta vislumbra um futuro em que os homens farão justiça ao povo mexicano. Não há prosperidade, segundo o poeta, sem respeito aos direitos de outra nação. Percebe-se o culto à liberdade e punição da tirania e da opressão. No final do poema, fica evidente o tom otimista do eu poético em relação ao futuro, no qual ele acredita que “a voz fatídica/ da santa liberdade/ virá em dias próspeos/ clamar à humanidade (ASSIS, 1864. p. 88).

“Polônia” (1862)

E ao terceiro dia a alma deve voltar
ao corpo, e a nação ressuscitará.
Mickiewicz – Livro da nação polaca.

Como aurora de um dia desejado,
Clarão suave o horizonte inunda.
É talvez amanhã. A noite amarga
Como que chega ao termo; e o sol dos livres,
Cansado de te ouvir o inútil pranto,
Alfim ressurgue no dourado Oriente.

Eras livre, — tão livre como as águas
Do teu formoso, celebrado rio;
A coroa dos tempos
Cingia-te a cabeça veneranda;
E a desvelada mãe, a irmã cuidosa,
A santa liberdade,
Como junto de um berço precioso,
Á porta dos teus lares vigiava.

Eras feliz demais, demais formosa;
A sanhuda cobiça dos tiranos
Veio enlutar teus venturosos dias...
Infeliz! a medrosa liberdade
Em face dos canhões espavorida
Aos reis abandonou teu chão sagrado;

Sobre ti, moribunda,
Viste cair os duros opressores:
Tal a gazela que percorre os campos,
Se o caçador a fere,
Cai convulsa de dor em mortais ânsias,
E vê no extremo arranco
Abater-se sobre ela
Escura nuvem de famintos corvos.
Presa uma vez da ira dos tiranos,
Os membros retalhou-te
Dos senhores a esplêndida cobiça;
Em proveito dos reis a terra livre
Foi repartida, e os filhos teus — escravos —
Viram descer um véu de luto à pátria
E apagar-se na história a glória tua.

A glória, não! — É glória o cativo,
Quando a cativa, como tu, não perde
A aliança de Deus, a fé que alenta,
E essa união universal e muda
Que faz comuns a dor, o ódio, a esperança.

Um dia, quando o cálice da amargura,
Mártir, até às fezes esgotaste,
Longo tremor correu as fibras tuas;
Em teu ventre de mãe, a liberdade
Parecia soltar esse vagido
Que faz rever o céu no olhar materno;
Teu coração estremeceu; teus lábios
Trêmulos de ansiedade e de esperança,
Buscaram aspirar a longos tragos
A vida nova nas celestes auras.

Então surgiu Kosciusko;
Pela mão do Senhor vinha tocado;
A fé no coração, a espada em punho,
E na ponta da espada a torva morte,
Chamou aos campos a nação caída.
De novo entre o direito e a força bruta
Empenhou-se o duelo atroz e infausto
 Que a triste humanidade
Inda verá por séculos futuros.
Foi longa a luta; os filhos dessa terra
Ah! não pouparam nem valor nem sangue!
A mãe via partir sem pranto os filhos,
A irmã o irmão, a esposa o esposo,
 E todas abençoavam
A heroica legião que ia à conquista
 Do grande livramento.

Coube às hostes da força
 Da pugna o alto prêmio;
A opressão jubilosa
Cantou essa vitória de ignomínia;
E de novo, ó cativa, o véu de luto
Correu sobre teu rosto!
 Deus continha
Em suas mãos o sol da liberdade,
E inda não quis que nesse dia infausto
Teu macerado corpo alumiasse.

Resignada à dor e ao infortúnio,
A mesma fé, o mesmo amor ardente
 Davam-te a antiga força.
Triste viúva, o templo abriu-te as portas;
Foi a hora dos hinos e das preces;
Cantaste a Deus, tua alma consolada
Nas asas da oração aos céus subia,
Como a refugiar-se e a refazer-se

No seio do infinito.
E quando a força do feroz cossaco
À casa do Senhor ia buscar-te,
Era ainda rezando
Que te arrastavas pelo chão da igreja.

Pobre nação! — é longo o teu martírio;
A tua dor pede vingança e termo;
Muito hás vertido em lágrimas e sangue;
É propícia esta hora. O sol dos livres
Como que surge no dourado Oriente.
Não ama a liberdade
Quem não chora contigo as dores tuas;
E não pede, e não ama, e não deseja
Tua ressurreição, finada heroica!
(ASSIS, 1864, p. 89- 94).

“Polônia” é um poema de caráter político-social em tom condoreiro, que se reporta à nação polonesa e traz a mesma temática do poema “Epitáfio do México”, com a diferença de que esse agora é um poema aclamando a Polônia pelo seu vigor para se defender das tropas e do martírio a que esteve submetida pela Rússia.

O poema é estruturado em noventa e oito versos distribuídos de forma irregular em oito estrofes sem rimas, com métrica que varia entre hexassílabos e decassílabos. O poema é totalmente assimétrico, ou seja, as rimas e as estrofes não constituem uma unidade. As estrofes não apresentam o mesmo número de versos. Por exemplo, a primeira estrofe é composta por seis versos, a segunda por oito, a terceira por vinte e um, a quarta estrofe por cinco versos, a quinta por dez, a sexta por dezesseis, a sétima por vinte e três e a oitava por nove versos. Percebe-se através das análises feitas dos poemas em estudo, que a ausência de rimas e de simetria são apenas alguns dos fatores que contribuem para conferir narratividade ao discurso poético machadiano.

O poema carrega uma epígrafe do grande poeta polonês Adam Bernard Mickiewicz, que diz: “E ao terceiro dia a alma deve voltar ao corpo, e a nação ressuscitará”. Essa epígrafe servirá de base e de inspiração para o poeta das *Crisálidas*, dando indícios do que se tratará. Ela também trás informações ao poema que devem ser consideradas na interpretação e compreensão do poema, pois deve ser considerada como parte constituinte do poema. Leal (2008) esclare que

[...] a epígrafe não deve ser considerada letra morta ou mero apêndice que possa ser impunemente decartada da leitura integral do poema, mas uma sinalização para o desvendamento do gosto e das preferências do poeta. A epígrafe é um verso-ventríloquo e também o prelúdio de uma atmosfera que se evidenciará e se completará na totalidade do poema. O recurso da epígrafe permite ao poeta dizer algo que não é

de sua autoria, mas que integra e enriquece o poema, numa apropriação débita e explícita da obra alheia. É um elemento a mais para o entendimento do texto. Não constitui corpo estranho, mas poderá representar, em sua microestrutura, uma síntese da mensagem que o poema irá concretizar. (LEAL, 2008, p. 27).

Mickiewicz foi um poeta que muito incentivou os poloneses a não se darem por vencidos diante das batalhas enfrentadas pela Rússia no século XIX. Machado de Assis também compartilhou do mesmo ideal, como forma de homenagem e de solidariedade à nação polonesa que lutava por sua liberdade. De acordo com a estudiosa das epígrafes na poesia machadiana, Audrey Ludmilla Miasso,

“Polônia” dialoga com sua epígrafe, sobretudo, por enxergar o que se passava com a nação polaca pelas lentes cristãs. A ressurreição impressa na epígrafe que remonta a ressurreição de Cristo será alegoricamente estendida à nação e, assim, são justificáveis as várias referências bíblicas ao longo da composição do poema. Parece-nos, portanto, que a epígrafe e o poema dialogam antes via uma terceira referência – a Bíblia, que implica na fé na ressurreição daquela nação –, que por retomadas da composição de Mickiewicz na de Machado, ainda que ambos tratem das angústias vividas pela Polônia (MIASSO, 2017, p. 137).

Machado de Assis, engajado em questões sociais, percebe que não importa quem padece com a tirania, porque aquele que “(...) ama a liberdade (...) chora contigo as dores tuas” (ASSIS, 1864, p. 94). As dores do mundo moderno ocidental não deixam de ser sentidas pelo poeta nacional. Em primeiro lugar, padece com a guerra “Contra a justiça” (ASSIS, 1864, p. 88), representada pelo México. Em segundo, olhando para o continente europeu, percebe que “De novo entre o direito e a força bruta / Empenhou-se o duelo atroz e infausto/ Que a triste humanidade/ Inda verá por séculos futuros.” (ASSIS, 1864, p. 92). Nesses versos, percebe-se como o eu poético prevê questões sociais e observa com antecedência prováveis consequências que a humanidade sofrerá.

Na terceira estrofe, o poeta relata o domínio russo sobre o direito de liberdade da nação polonesa e qualifica esse acometimento russo como ganância de poder, como se pode perceber nestes versos:

Eras feliz demais, demais formosa;
A sanhuda cobiça dos tiranos
Veio enlutar teus venturosos dias...
Infeliz! a medrosa liberdade
Em face dos canhões espavorida
Aos reis abandonou teu chão sagrado;
Sobre ti, moribunda,
Viste cair os duros opressores:
Tal a gazela que percorre os campos,

Se o caçador a fere,
Cai convulsa de dor em mortais ânsias,
E vê no extremo arranco
Abater-se sobre ela
Escura nuvem de famintos corvos.
(ASSIS, 1864, p. 90).

O poeta sensibiliza-se com os sofrimentos dos povos mexicanos e poloneses. Ele enxerga na poesia uma forma de exaltar e homenagear, primeiramente a nação mexicana e depois o povo polonês ao ver que: “De novo entre o direito e a força bruta/ Empenhou-se o duelo atroz e infausto/ Que a triste humanidade/ Inda verá por séculos futuros.” (versos 56/57/58). Machado de Assis expressou a dor e o grito de duas nações submetidas pela tirania exercida pelos mais fortes sobre os mais fracos. Massa (2009), um dos maiores estudiosos da obra machadiana, acredita que “O escritor brasileiro reteve de Victor Hugo conceito de que o poeta é um mago, cujo gênio devia guiar o povo. A oposição entre vida íntima e a vida pública também se esfumaça.”

Pelo menos em “Polônia” e “Epitáfio do México”, o poeta demonstra certa parcialidade, tomando partido das “dores” de outros povos, mesmo que essa gente pertença a outra nacionalidade que não a sua. O poeta Machado de Assis se põe à escuta dos rumores dos homens, ele julga a vitória dos Estados Unidos e da Rússia injusta, uma vez que o poder bélico dessas nações era muito mais potente do que o de seus adversários, o que torna uma guerra inglória, como pode-se perceber nos seguintes versos:

Sobre ti, moribunda,
Viste cair os duros opressores:
Tal a gazela que percorre os campos,
Se o caçador a fere,
Cai convulsa de dor em mortais ânsias,
E vê no extremo arranco
Abater-se sobre ela
Escura nuvem de famintos corvos.
Preso uma vez da ira dos tiranos,
Os membros retalhou-te
Dos senhores a esplêndida cobiça;
Em proveito dos reis a terra livre
Foi repartida, e os filhos teus — escravos —
Viram descer um véu de luto à pátria
E apagar-se na história a glória tua.
(ASSIS, 1864, p. 91).

O poema traz em seu relevo muitas ressonâncias que nos remetem à espiritualidade e à religião. O poeta vê na fé um meio de superar tamanha batalha, conforme percebe-se nestes versos:

Pela mão do Senhor vinha tocado;
A fé no coração, a espada em punho,
E na ponta da espada a torva morte,
Chamou aos campos a nação caída.
De novo entre o direito e a força bruta
Empenhou-se o duelo atroz e infausto
(ASSIS, 1864, p. 92).

Segundo Candido (2017), “o homem se apega, pois, ao Cristianismo, não pelo pelos motivos éticos e metafísicos,mas, porque faz vibrar nele essa corda de sentimentos inefáveis, que definem o que há de próprio e incomunicável na experiência individual.”

Machado de Assis foi um poeta que explorou uma infinidade de temas, passando pelos políticos, sociais, amorosos, religiosos, etc. A religiosidade está presente não apenas nas suas poesias, mas também em sua obra em prosa, como por exemplo no romance Helena, no qual temos a figura do padre Melchior; em Quincas Borba, o padre Chagas; no conto O Alienista, o padre Lopes e vigário de Itaguaí; o título do conto “Missa do Galo” já arremete à religiosidade, entre outros exemplos que poderiam ser citados.

Em *Crisálidas*, Machado de Assis compõe seis poemas correlacionados à religião e ao sagrado, os quais podemos destacar: “Fé”, “A caridade”, “No liminar”, “Monte Alverne”, “Aspiração” e “O dilúvio”. A religiosidade foi umas das temáticas bastante recorrentes nos primeiros livros poéticos machadianos, principalmente no seu primogênito, *Crisálidas*.

“Polônia” é um poema elegíaco pelo seu tom terno e triste, envolto por lamentações, e também por tratar de momentos infortúnios do povo polonês. O poeta expõe as dores e sofrimentos desta nação derrotada por uma vitória ignominiosa, como se presença nesses versos:

Pobre nação! — é longo o teu martírio;
A tua dor pede vingança e termo;
Muito hás vertido em lágrimas e sangue;
(ASSIS, 1864, p. 93).

Como se sabe, a poesia elegíaca pertencente ao gênero lírico, no qual o poeta exalta seus sentimentos ou suas ideias em forma de lamentações. Percebe-se através dos versos acima o tom lamentoso e triste, mas vale lembrar que a poesia elegíaca aborda outros temas além da morte, como: o desamor, a passagem do tempo, a melancolia, entre outros aspectos de tristezas e incertezas relacionados à existência humana. “Eras livre, - tão livre como as águas”/ “Do teu formoso, celebrado rio” : nesses primeiros versos da segunda estrofe, o poeta compara a liberdade do povo polonês antes da batalha com as águas livres do rio Niemen. Machado de Assis explica estes versos nas “Notas” das *Crisálidas*, da edição de 1864, nas quais diz:

O rio a que aludem os versos é o Niemen. É um dos rios mais cantados pelos polacos. Há um soneto de Mickewicz ao Niemen, que me agradou muito, apesar da prosa francesa em que o li, e do qual escreve um crítico polaco: “há nesta página uma cantilena a que não resiste nenhum ouvido eslavo; foi posta em música pelo célebre Kurpinski. Assim consagrado, o soneto de Niemen correu toda a Polônia, e só deixará de viver quando deixarem de correr as águas daquele rio (ASSIS. 1864, p. 169).

O autor das *Crisálidas* foi um poeta, que mesmo muito jovem, no momento em que esvreveu esse livro, muito se preocupou com as questões sociais e políticas do seu tempo, com a intenção de defender através da sua literatura os oprimidos e indefesos, pois para ele, ser escritor era também ser um homem politicamente ativo na vida pública e na sociedade da qual fazia parte. Como já foi mencionado, é nas obras maduras que Machado de Assis trata de forma proeminente das questões destacadas, mas o escritor com sua agudeza, já nos apresentara-as nas suas primeiras obras poéticas.

Sartre dissertando em seu ensaio *Que é a literatura?* de 1948, sobre o engajamento literário, explica que esta é uma questão ligada à consciência lúcida do escritor em reconhecer-se como pertencente ao mundo, ou seja, o escritor sentindo-se pertencente ao mundo e à sociedade em que vive, tem o dever de atentar-se às questões políticas e sociais do seu tempo. Conforme esclarece:

Um escritor é engajado quando trata de tomar a mais lúcida e integral consciência de ter embarcado, isto é, quando faz o engajamento passar, para si e para os outros, da espontaneidade imediata ao plano refletido. O escritor é mediador por excelência, e o seu engajamento é a mediação. Mas, se é verdade que se deve pedir contas à sua obra a partir da sua condição, é preciso lembrar ainda que a sua condição não é apenas a de um homem em geral, mas também, precisamente, a de um escritor (SARTE, 1993, p. 61-62).

Para Massa, “O escritor brasileiro reteve de Victor Hugo o conceito de que o poeta é um mago cujo gênio devia guiar o povo. A oposição entre vida íntima e a vida pública também se esfumaça.” (MASSA, 2009, p. 357). Machado de Assis foi um autor que se instaurou nas letras militante nas diversas áreas em que atuou, foi um escritor que esteve a frente do seu tempo, por isso sua obra se apresenta atemporal e contundente em muitos aspectos com a atualidade em que vivemos.

Em *Literatura e engajamento: de Pascal a Sartre*, o crítico francês Benoît Denis, propõe uma discussão acerca do fenômeno do engajamento literário, focalizando questões políticas e sociais, segundo ele,

é inegável que sempre existiu uma literatura de combate preocupada em tomar parte nas controvérsias políticas” (2002, p. 10), porém o engajamento literário, na forma precisa do termo, não se torna “uma possibilidade literária trans-histórica, que se encontra sob outros nomes e com outras formas ao longo de toda a história da literatura” (DENIS, 2002, p. 18).

Massa (2009) diz que “...devemos, com risco de desgostar os manes de Machado de Assis, reservar-lhe um lugar entre os criadores daquilo que Antonio Candido denomina de “poesia participante”. Segundo o momento ou o acontecimento, esta poesia foi social, belicosa ou política, mas sempre eloquente e oratória.” O engajamento literário não se restringe apenas a demonstração de argumentos sociológicos, configura-se também de forma e de conteúdo, em equilíbrio, devem conduzir a obra de forma integral. Desta maneira, através das análises dos poemas e das perspectivas teóricas aqui expostas, constata-se que a vertente social e política da poesia machadiana, de alguma forma, teve a sua impotência para a época em que foi publicada, e pode servir de reflexão para os dias atuais.

Considerações Finais

O objetivo principal deste estudo foi averiguar as faces política e sociais de três poemas: “Os arlequins” (1864), “Epitáfio do México” (1862) e “Polônia” (1862), inseridos no primeiro livro poético, *Crisálidas* (1864). Para isso, esta pesquisa baseou-se em um conjunto de variáveis e no aporte da crítica literária tradicional.

Mesmo a carreira literária de Machado de Assis tendo início com a poesia e por vias românticas, o percurso poético dele não admite uma filiação exclusiva à determinada estética literária. Pelo contrário, um estudo atual e prudente da poesia machadiana deve levar em conta seu caráter plural para não incorrer em equívocos, como afirma Élide Oliver (2006), “Parece-nos que ao tentar incluir Machado dentro de um contexto histórico restrito, e não de uma perspectiva aberta, foi, em parte, a crítica que criou muito do problema poético de Machado” (OLIVER, 2006, p. 131).

Conclui-se ainda que, a poesia machadiana interaje não apenas com os grandes nomes da literatura da sua época, mas também com a filosofia, a história, a religião, a política e com a própria arte, a poesia machadiana não fica presa a uma determinada temática, por isso, é uma poesia plural e multifacetada. É uma poesia que explora as mais variadas temáticas, essa é uma das razões pelas quais é imprescindível conhecer o contexto histórico em que essa poesia está inserida, para melhor compreensão do projeto poético do nosso autor. O próprio Machado declarou que “A monotonia é a morte. A vida está na variedade” (ASSIS, 1962, p. 133).

Por fim, espera-se que este estudo constitua algum contributo para os estudos da poesia machadiana. Dada a importância do tema, considera-se que muito há ainda para se descobrir no campo da investigação que esta pesquisa propôs-se a investigar, sendo este um campo fértil de estudos para os futuros pesquisadores da poesia machadiana, pois apesar de estudos seminais como o clássico *A juventude de Machado de Assis*,

de Jean-Michel Massa e *O círculo virtuoso: A poesia de Machado de Assis*, de Cláudio Murilo Leal, de alguma forma, a poesia do Bruxo do Cosme Velho, ainda é pouco estudada e apreciada pela crítica.

Referências

- ANDRADE, O. *A sátira na literatura brasileira*. Conferência pronunciada na Biblioteca Municipal de São Paulo. Boletim Bibliográfico ano II, v. VII/abril, maio, junho, São Paulo, 1945. Publicação da Biblioteca Pública Municipal de São Paulo, Departamento de Cultura.
- ASSIS, M. Crisálidas. In: _____. *Obra Completa: Poesia*. Organização de Afrânio Coutinho. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1962.
- ASSIS, M. *Crisálidas*, 1. ed. Rio de Janeiro: Livraria de B. L. Garnier, 1864.
- ASSIS, M. *Toda poesia*. Organização de Cláudio Murilo Leal. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2008.
- BARBIER, A. Crisálidas. Ubiratan Machado. In: _____. *Machado de Assis: roteiro da consagração* (crítica em vida do autor). Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003.
- BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- CANDIDO, A. *O estudo analítico do poema*. 3.ed. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/USP, 1996.
- CANDIDO, A. *Formação da literatura brasileira momentos decisivos*. 16. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: FAPESP, 2017
- DENIS, Benoît. *Literatura e engajamento: de Pascal a Sartre*. São Paulo: EDUSC, 2002.
- LEAL, C. M. O círculo virtuoso: A poesia de Machado de Assis. Brasília. Editora Ludens, 2008. p. 11-191
- LEITÃO, F. T. Crisálidas. Ubiratan Machado. In: _____. *Machado de Assis: roteiro da consagração* (crítica em vida do autor). Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003.
- MASSA, J.-M. *A Juventude de Machado de Assis*. Trad. M. Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2009.
- MIASSO, A. L. N. *Epígrafes e diálogos na poesia de Machado de Assis*. São Carlos: EdUFSCar, 2017.
- OLIVER, Élide Valarini. *Variações Sob a Mesma Luz: Machado de Assis Repensado*. São Paulo: EDUSP, 2012.
- PAZ, Octavio. *O arco e a lira*. São paulo: Cosac Naify, 2012.
- RAIMUNDO, M. Jr. R. *Vida e obra de Machado de Assis*. Rio de Janeiro: Record, 2008.
- SARTRE, Jean-Paul. *Que é a literatura?* São Paulo: Ática, 1993.

UM REFLEXÃO TEÓRICO ENUNCIATIVA SOBRE A RELAÇÃO (INTER) SUBJETIVA ENTRE O ACADÊMICO E O PROFESSOR NO PROCESSO DA PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO SUPERIOR

A THEORETICAL-ENUNCIATIVE REFLECTION ON THE (INTER)SUBJECTIVE RELATIONSHIP BETWEEN THE ACADEMIC AND THE TEACHER I THE PROCESS OF TEXTUAL PRODUCTION IN HIGHER EDUCATION

Claudia TOLDO¹

Luciane Schiffli FARINA²

RESUMO: A escrita é um ato inerente à vida acadêmica e profissional e mesmo sendo uma prática prevista em documentos oficiais desde a Educação Básica, os alunos, principalmente os ingressantes, apresentam dificuldades ao lidar com tarefas que requerem leitura e escrita na esfera acadêmica. Diante dessa realidade, o presente trabalho insere-se na preocupação do fazer docente no Ensino Superior quanto à produção textual. Dessa forma, propõe-se a refletir sobre a relação (inter)subjéctiva – entre o acadêmico e o professor – a partir de uma intervenção avaliativo-enunciativa docente. Para tanto, contamos com o constructo teórico de Émile Benveniste, principalmente com os artigos “A natureza dos pronomes” (1956) e “Da subjéctividade na linguagem” (1958) constantes na obra Problemas de Linguística Geral I – PLG I – e “A linguagem e a experiência humana” (1965) da obra Problemas de Linguística Geral – PLG II. Presume-se que o aluno, assumindo o lugar do *eu*-locutor conta com o *tu*-alocutário professor o qual orienta a sua (re)escrita para que o mesmo alcance a evolução do seu enunciar, atingindo a posição de sujeito.

PALAVRAS-CHAVE: Enunciação. Produção textual acadêmica. Intervenção avaliativo-enunciativa.

ABSTRACT: Writing is an act inherent to academic and professional life and even though it is a practice provided for in official documents since Basic Education, students, especially freshmen, have difficulties in dealing with tasks that require reading and writing in the academic sphere. Given this reality, the present work is part of the concern of teaching in Higher Education regarding textual production. In this way, it is proposed to reflect on the (inter)subjective relationship – between the academic and the teacher – from an evaluative-enunciative teaching intervention. For this, we rely on the theoretical construct of Émile Benveniste, mainly with the articles “The nature of pronouns” (1956) and “On subjectivity in language” (1958) contained in Problems in General Linguistics I - PLG I - and “A language and human experience” (1965) from Problems in General Linguistics – PLG II. It is assumed that the student, taking the place of the speaker-self, counts on the teacher you-speaker who guides his (re)writing so that he achieves the evolution of his enunciation, reaching the position of subject.

KEYWORDS: Enunciation. Academic textual production. Evaluative-enunciative intervention.

1. Doutora em Letras. Professora de Língua Portuguesa e Linguística do Curso de Letras da Universidade de Passo Fundo e Professora e Coordenadora do PPGL – Mestrado e Doutorado em Letras na mesma Universidade – Passo Fundo, RS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2960-0734>. E-mail: claudia@upf.br. Pesquisadora CNPq.

2. Mestre em Letras pelo PPGL – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil, na linha de pesquisa Constituição e interpretação do texto e do discurso. Docente do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Erechim, do qual recebe fomento como apoio institucional. E-mail: luciane.farina@erechim.ifrs.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9917-8479>. Bolsista CAPES (UPF).

INTRODUÇÃO

O ensino da escrita na escola, há anos, tem sido tema de discussão, quando se pensa a qualidade da produção textual dos estudantes. Embora haja um número significativo de estudos voltados à área da Linguística sobre o ato de escrever, dentre os quais referenciamos alguns, muitas vezes, a escola apresenta práticas pedagógicas deficitárias, quando o trabalho é ensinar a escrever. Consequentemente, o aluno não desenvolve competências linguísticas em sua trajetória escolar, ingressando no meio acadêmico com dificuldades de leitura, compreensão e produção de textos.

Partindo dessa situação, o presente trabalho insere-se na perspectiva do fazer docente no Ensino Superior relativo à produção textual, buscando refletir sobre como se dá a relação (inter)subjéctiva – entre o acadêmico e o professor – a partir de uma intervenção avaliativo-enunciativa docente. Assim, primeiramente, trazemos um referencial teórico que trata sobre a produção textual, com concepções de leitura, escrita e reescrita textual. Para isso contamos com Solé (1998), Koch e Elias (2008), Vieira e Faraco (2019a, 2019b), Ruiz (2018), Murray (2013), Geraldi (2013) e Guedes (2002, 2014).

Na sequência, apresentamos um recorte teórico dos estudos enunciativos de Émile Benveniste, principalmente no que se refere à *noção de pessoa*³, nos artigos “A natureza dos pronomes” (1956) e “Da subjetividade na linguagem” (1958) constantes no PLG I e “A linguagem e a experiência humana” (1965) do PLG II. Buscamos Benveniste, priorizando um viés antropológico ao estudar a língua e a linguagem humana. Pensamos que essa singularidade, em que privilegia a expressão do homem *na e pela* linguagem, permite ver o acadêmico como produtor textual, ocupando o seu lugar de sujeito da língua.

Em seguida, apresentamos a metodologia e procedemos à análise, de forma reflexiva, na qual tecemos comentários sobre a relação intersubjetiva estabelecida entre o acadêmico como *eu*-locutor e o professor, *tu*-alocutário, no momento da produção textual.

Queremos apresentar uma reflexão que auxilie professores a realizarem um trabalho de produção textual produtivo e que faça diferença na escrita de acadêmicos ingressantes no Ensino Superior.

Ler, escrever e reescrever: uma tríade necessária para a produção textual

A tarefa de ensinar a produzir textos pode ser considerada complexa, tendo em vista que o aluno, principalmente o ingressante no Ensino Superior, precisa ter o domínio do uso da língua materna. Diante disso, é na graduação que as habilidades de leitura e escrita podem ser retomadas com um ensino que se refere ao seu uso, em textos escritos, em trabalho realizado no ensino superior, nas disciplinas básicas de leitura e escrita.

3. O uso do itálico bem como o das aspas ocorre quando tratarmos de termos específicos da teoria da Enunciação de Émile Benveniste.

Desse modo, é necessário um fazer docente que reconheça a leitura e a reescrita como atividades inerentes ao ato de escrever e que fazem diferença quando são inseridas pelo professor na realização do trabalho com textos escritos. Dessa forma, nesta primeira parte do nosso trabalho, tratamos de questões sobre o ensino da leitura, da escrita e da reescrita, tendo presente os estudos já realizados por diferentes linhas teóricas que se preocupam com a produção do texto compartilhada entre acadêmico e professor.

O ensino da leitura na graduação conta com um leitor com mais experiência de vida, integrando a informação do texto com o conhecimento prévio e a sua relação com o contexto. Numa perspectiva da Linguística do Texto, podemos pontuar reflexões sobre o estudo do texto, com ponderações acerca do processo de leitura. Segundo Solé (1998, p. 116), “embora em nível inconsciente, à medida que lemos, prevemos, formulamos perguntas, recapitulamos a informação e a resumimos e ficamos alertas perante possíveis incoerências ou desajustes”. Tendo em vista que o leitor compreenda os diversos textos que se propõe a ler, mesmo sendo um processo interno, precisa ser ensinado. Dessa forma, nessa aprendizagem, mesmo com alunos adultos, o efetivo trabalho do professor é fundamental para realizar ações, considerando uma possível lacuna de compreensão.

O fazer docente, então, prevendo o ato de leitura, em uma situação significativa e funcional, tem em vista à produção de sentido. Koch e Elias (2008, p. 19), baseiam-se “na interação autor-texto-leitor”, em que se levam em consideração as experiências e os conhecimentos do leitor, indo além de decifrar o código linguístico, uma vez que ele assume o papel de construtor de sentido.

Nessa perspectiva teórica, Vieira e Faraco (2019a) corroboram quando afirmam que nenhum texto diz tudo, pois presume-se que o leitor tem os conhecimentos necessários para estabelecer relações entre as informações que constam no texto, bem como inferir aquelas não explicitadas. Essa atribuição de sentido, percebendo o texto como um todo coerente, muitas vezes, é reforçada com apontamentos advindos do professor. Conduzir o leitor a ler bem, fazendo reflexão e crítica ao texto, faz diferença, até mesmo para os leitores mais experientes.

Além disso, é importante o reconhecimento de como usá-lo em sua vida acadêmica, fornecendo recursos para as práticas de escrita, ou seja, a leitura é necessária para quem quer aprimorar o seu domínio de língua na escrita, pois bons escritores são sempre leitores ávidos. (VIEIRA; FARACO, 2019a). Sem leitura, fica-se sem repertório e sem parâmetros do que é um bom texto. Correlaciona-se, então, ler e pensar, pois para escrever bem não basta apenas ler em uma relação mecânica; é preciso ler bem, ou seja, estabelecer sentido no que se lê, para organizar o que se escreve:

Bons textos escritos costumam trazer informações consistentes, relevantes e pouco previsíveis. Por isso, quanto mais conhecimento você tiver sobre determinado tema, mais desenvolvimento você vai estar para escrever sobre ele e melhor será o produto final de seu trabalho com a escrita (VIEIRA; FARACO, 2019b, p. 22).

O acadêmico, então, muito bem informado sobre o tema que precisa ou pretende escrever, parte da orientação do professor. E, possuindo diferentes informações e pontos de vista acerca do assunto, poderá ter acesso às diferentes manifestações da língua em uso, de acordo com os seus objetivos de escrita. Pode-se dizer que a leitura é um pré-requisito para construir conhecimento sobre determinados temas. Como diz Vieira e Faraco (2019b), na universidade, em particular, por mais aulas que o aluno tenha, palestras que presencie, discussões de que participe, a leitura de textos acadêmicos escritos é indispensável para a compreensão, seleção e organização de informações e pontos de vista consistentes e diversificados.

Portanto, na graduação, a prioridade, também, é com o ensino de atividades leitoras na rotina acadêmica, para fornecer um embasamento significativo ao ato de escrever. De acordo com Guedes (2002), o termo produção de texto⁴ é mais coerente, tendo em vista que pressupõe leitores que vão dialogar com o texto produzido, concordando e aprofundando ou discordando e argumentando, tendo-o como matéria-prima para o seu trabalho de “diálogo” entre os interlocutores.

Conforme Vieira e Faraco (2019b), o texto, sendo o produto da atividade escrita pode ser entendido como artefato verbal, pois, ao construí-lo, temos de garantir uma unidade interna de sentido e lhe dar um acabamento formal, assim como fazemos com qualquer outro artefato. A diferença é que para o seu aspecto concreto, há as formas linguísticas em sua organização. Nesse sentido, a escrita é definida por Vieira e Faraco (2019a) como um artefato criado pela humanidade, exigindo que essa prática seja contemplada na sala de aula.

Diante disso, “ensinar a escrever também envolve o exercício e o consequente domínio da prática, além do exercício da orientação da prática do aluno. Aprender a ensinar a escrever envolve a experimentação de caminhos pelos quais se deve conduzir o aprendizado”. (GUEDES, 2014, p. 8). Nesse sentido, a escrita - como prática de sala de aula e exercício de linguagem - é concebida como um trabalho compartilhado entre professor e acadêmico.

4. Guedes (2002) distingue, além da expressão produção de texto, mais duas que parecem ser sinônimas: composição e redação, as quais se vinculam a teorias que expressam diferentes formas de considerar a ação de escrever, de ensinar a escrever e a ação de exercitar a linguagem pela escrita de textos. Assim, o trabalho com a composição tem mais preocupação com a correção do processo de raciocinar do que com a finalidade com que o raciocínio é enunciado; e trabalho com a redação pressupõe-se leitores que vão executar os comandos e, assim como na indústria, os textos, também, seguem um modelo de produção em série.

Corroboramos com Geraldi (2013) e Guedes (2002), quando afirmam que parte da percepção do docente a necessidade de a escrita produzida na sala de aula ser compartilhada. Para o primeiro, a escrita é uma atividade determinada pela situação social utilizada para propiciar interações e não para ser um sistema de regras. O aluno é visto como um eu-locutor que prevê um interlocutor, ou seja, um leitor efetivo. O segundo, complementando a ideia de interação, diz que o aluno deve “escrever, tendo em vista um concreto grupo de leitores para que seus textos possam realmente constituir-se em proposta ou resposta num diálogo”. (GUEDES, 2002, p. 74). A produção enquanto processo, proporciona uma reflexão textual individual e, ao mesmo tempo, coletiva, sendo uma opção para indicar ao aluno a melhoria do seu texto ao reescrevê-lo.

Nesse sentido, conforme Guedes (2002, p. 22), “ler só faz sentido se for para escrever e para reescrever, isto é, para assumir um ponto de vista a partir do qual organizar e reorganizar a compreensão do tema em questão e para construir e reconstruir o ponto de vista assumido”. Como vemos, quando o professor faz a sua opção pelo trabalho que valorize a produção textual, além da leitura e da escrita, toma a reescrita como parte desse processo.

E, para a etapa da reescrita, Guedes (2002) define que o aluno, ao reescrever⁵ textos, precisa estar ciente dos critérios de qualidade estabelecidos para que equacione, com maior eficiência, a adequação dos seus meios expressivos nas versões que se propõe a produzir. Isso mostra que escrever e reescrever são atividades de expressão fundamentais para a comunicação escrita com vistas a estabelecer o entendimento entre os homens.

Nesse sentido, afirmamos que a revisão⁶ do texto, através da reescrita é a que se dá em resposta à intermediação pelo professor. No que tange a essa intervenção, assim como Ruiz (2018, p. 25), entendemos “revisão como o trabalho de reescrita, reestruturação, refacção, reelaboração textual ou retextualização”, realizado pelo aluno em função de intervenções escritas do professor, com vistas à melhoria do seu texto.

E, nessa perspectiva de diálogo, as palavras de Murray (2013, p. 35, tradução nossa⁷) confirmam que não há de se esperar só elogios: “Nunca me volto a um leitor que não me deixa ansioso para retornar para minha escrivãzinha. As críticas que

5. Este é um dos objetivos pretendidos pelo trabalho de escrita e reescrita de textos, que a partir de seus estudos, o professor e pesquisador Paulo Coimbra Guedes, ao elaborar um programa para ler e escrever, definiu para orientar a produção de textos. Para ter mais informações sobre este trabalho, indicamos a leitura de GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação escolar ao texto**: um manual de redação. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002.

6. Sabemos que a revisão de um texto precisa ser reconhecida e realizada pelo aluno a qualquer momento, mas, é importante dizer que para este trabalho, estabelecemos que a revisão seja feita após a escrita e não durante esse processo. Portanto, consideramos a reescrita a partir da revisão do professor, como leitor específico, a qual é decorrente de intervenções pontuais no texto do aluno.

7. “I never return to a reader who doesn’t make me eager to get back to my writing desk. The criticism I received may be extensive, hard-to-take, but the good reader makes me see new possibilities, new challenges in the draft” (MURRAY, 2013, p. 35).

recebi podem ser extensas, difíceis de aceitar, mas o bom leitor me faz ver novas possibilidades, novos desafios para o rascunho”. Como a escrita está em construção, é necessário o olhar de um novo leitor, de preferência experiente, para o aprimoramento textual. Destacamos que esse “novo leitor” é uma função desempenhada pelo professor que organiza as atividades de produção textual. E, nesse processo de construção textual, Ruiz (2018) traz dois movimentos coocorrentes: um, intratextual, do texto com o próprio texto, o qual se refere a operações epilinguísticas realizadas pelo aluno numa determinada versão de texto, sem considerar as correções do professor por ocasião da versão original, bem como as demais versões por ele produzidas; e outro, intertextual, que diz respeito às operações que aluno realiza a partir do texto corretivo do professor e do contraponto com as versões anteriores ao seu texto.

Levando em consideração essa linha de trabalho, salientamos a importância do fazer docente em reconhecer o ensino da leitura, escrita e reescrita como etapas da construção da produção textual. Nesse processo, é importante visualizar a relação estabelecida no Ensino Superior, entre acadêmico (eu-locutor) e professor e colegas (tu-interlocutor) em termos de sujeitos interlocutores, tendo em vista o uso da língua em um texto escrito. Para tanto, na sequência, apresentamos os pressupostos teóricos que embasam a nossa reflexão sobre a relação (inter)subjetiva – entre o acadêmico e o professor – a partir da *noção de pessoa*, no ato da produção textual escrita, tendo em vista uma intervenção avaliativo-enunciativa docente. Nosso recorte teórico, a partir de agora, embasa-se nos estudos enunciativos do linguista Émile Benveniste.

A noção de pessoa construída na e pela linguagem: a (inter)subjetividade

É importante dizer que Benveniste não refletiu diretamente sobre a noção de texto ao longo de seus estudos. Apesar disso, acreditamos que embasados em suas reflexões sobre língua, linguagem, sujeito falante que vive em sociedade é possível inferir noções as quais autorizam um percurso teórico de base para refletir sobre escrita e reescrita. Buscamos Benveniste, por, em seus estudos, produzir um pensamento singular acerca de conceitos que nos são caros, priorizando um viés antropológico de estudar a língua. Pensamos que essa singularidade, em que se privilegia a expressão do homem *na e pela* linguagem, permita ver o acadêmico como produtor textual, ocupando o seu lugar de sujeito da língua. Assim, fazemos o deslocamento de alguns de seus conceitos para a realização das reflexões que trazemos neste trabalho.

Ao tratarmos da enunciação, trazemos as questões sob a ótica da *subjetividade* e, conseqüentemente, da referência, considerando, principalmente *eu* que, por tomar a palavra, manifesta sua condição de homem e de homem no mundo. Segundo

Flores (2008), na tentativa de delimitar epistemologicamente alguns elementos que configuram o campo da Linguística da Enunciação, é preciso falar do sujeito, tendo em vista a *noção de pessoa*.

Para tratar do sujeito, fizemos um recorte teórico, contemplando o que Flores (2013) chama de *o primeiro momento*⁸ da reflexão de Benveniste sobre a enunciação. A questão é sobre a subjetividade na linguagem, cuja compreensão implica o entendimento da *categoria de pessoa*, a qual se constitui como uma das noções e termos importantes para o quadro figurativo da enunciação. Para tanto, abordamos, principalmente, os artigos “A natureza dos pronomes” (1956) e “Da subjetividade na linguagem” (1958) constantes no PLG I e A linguagem e a experiência humana (1965) do PLG II.

Por meio do estudo da enunciação benvenistiana, percebemos, então, a relevância dos pronomes. Nesse sentido, para este trabalho, referimo-nos a eles como *dêiticos*, que “embora possuam um lugar na língua, são categorias vazias e subjetivas, porque sendo signos concretos somente adquirem estatuto pleno na e pela enunciação de ‘eu’” (FLORES, 2005, p. 40). Além disso, trazemos a noção de *referência pela categoria de pessoa*, a qual permite estabelecer o fundamento linguístico da intersubjetividade. Assim, tratamos das categorias de pessoa, espaço e tempo, bem como da noção de (co)referência estabelecida na “realidade”⁹ discursiva.

Benveniste (1988a) admite que todas as línguas possuem pronomes, referindo-se às mesmas categorias: pessoais, demonstrativos, e isso faz pensar que o problema dos pronomes é um problema de língua, por ser, em primeiro lugar um problema de linguagem. Ao trazer essa constatação em “A natureza dos pronomes” (1956), Flores (2013, p. 92) nos chama a atenção que “o leitor poderá pensar que se trata tão somente de um texto sobre pronomes”. Mas, nada disso se confirma após uma leitura atenta da reflexão, pois há uma oposição entre subjetivo/objetivo que se configura em um alcance muito maior e mais complexo. Assim, associa os pronomes pessoais a distintas classes, segundo o modo de linguagem do qual são os signos: “uns pertencem à sintaxe da língua, outros são característicos daquilo que chamaremos as ‘instâncias do discurso’, isto é, os atos discretos e cada vez únicos pelos quais a língua é atualizada em palavras por um locutor” (BENVENISTE, 1988a, p. 277). Ou seja, uns pertencem à sintaxe e outros à enunciação.

8. Flores (2013) faz uma divisão dos estudos benvenistianos, classificando-os em três momentos: o primeiro trata de pessoa e não pessoa; o segundo enfoca as noções de semiótico e semântico e as que a elas estão associadas; o terceiro aborda o aparelho formal da enunciação, como um momento-síntese da obra enunciativa de Benveniste. Explica que não obedece a critérios cronológicos, e nem mesmo é algo que possa ser atribuído à iniciativa do autor. Trata-se, na verdade, de um viés de leitura que imprime à obra de Benveniste do campo da enunciação, com o intuito de tornar esse pensamento, de forma didática, mais próximo dos jovens linguistas brasileiros.

9. Benveniste utiliza a palavra entre aspas, exatamente para se distanciar do sentido comum que normalmente lhe é atribuído. Isso também acontece com outros termos com o intuito de defini-los de acordo com a sua teoria enunciativa.

Partindo dessa distinção, Benveniste (1988a) aponta para mais uma diferença: além das diferenças formais impostas pela estrutura morfológica e sintática das línguas particulares, há diferenças entre *eu* e um nome referente a uma noção linguística, e que são uma natureza mais geral e mais profunda. Isso ocorre porque as diferenças entre o *eu* e uma noção lexical estão ligadas à enunciação. E cada instância de emprego de um nome refere-se a uma noção constante.

Porém, “as instâncias de emprego de *eu* não constituem uma classe de referência uma vez que não há objeto definível como *eu* ao qual se possam remeter identicamente essas instâncias” (BENVENISTE, 1988a, p. 278). Cada *eu* tem a sua referência própria e corresponde cada vez a um ser único. Assim, a “realidade” à qual se refere *eu* ou *tu* é a do discurso e não a referencial do mundo físico, porque *eu*, definindo-se não em termos de objetos, mas de locução, só pode significar a pessoa que enuncia, presente na instância de discurso, que contém a instância linguística *eu*.

O primeiro ponto de apoio para estabelecer a referência, então, trata dos pronomes pessoais, sendo que eles dependem de outras classes de pronomes que participem do mesmo *status*. Assim, são indicadores da *déixis*, “demonstrativos, advérbios, adjetivos, que organizam as relações espaciais e temporais em torno do ‘sujeito’ tomado como ponto de referência: ‘isto, aqui, agora’ e suas numerosas correlações. Têm em comum o traço de se definirem somente com relação à instância de discurso” (BENVENISTE, 1988b, p. 288). É o próprio discurso que dá a referência ao pronome pessoal.

Dessa forma, os pronomes pessoais que instauram a subjetividade no discurso não pertencem à realidade do mundo, mas à realidade do discurso, uma vez que a linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como sujeito do seu dizer, evidenciando o que Benveniste chama de subjetividade, ou seja, essa capacidade do locutor de se apropriar da língua num determinado tempo e espaço e de colocá-la em uso, propondo-se como sujeito. Essa é a noção de subjetividade que nos interessa, quando pensamos a escrita no ato de produzir textos.

Em Benveniste, as noções de espacialidade e de temporalidade são tão importantes quanto a de pessoa porque permitem a compreensão de como o tempo e o espaço se instalam, a partir da enunciação. Com o *aqui* e *agora* enunciativos ficam estabelecidas as coordenadas para as demais expressões espaciais e temporais. Como estão vinculadas ao eu, é pela subjetividade que se estabelece a referência temporal e espacial. Diante disso, o sujeito organiza o tempo e o espaço da sua enunciação e, com a categoria de pessoa, forma uma tríade das *categorias de pessoa, espaço e tempo*.

No texto “A linguagem e a experiência humana”, de 1965, Benveniste dedica-se ao estudo das noções de pessoa e tempo. O linguista traz as noções de tempo ligadas aos acontecimentos, que são diferentes do tempo linguístico, pois, nas palavras de Benveniste (1989, p. 74) “o que o tempo linguístico tem de singular é o fato de estar orga-

nicamente ligado ao exercício da fala, o fato de se definir e de se organizar em função do discurso”. O tempo linguístico situa o acontecimento como contemporâneo da instância do discurso que o menciona, privilegiando sempre o presente, na medida em que é *sui-referencial*, uma vez que se refere às circunstâncias da instância do discurso.

O tempo e o espaço, partindo da enunciação, tomam a língua toda e estabelecem os parâmetros para a expressão de correlatos. Quanto ao tempo, distingue-o com três noções: o tempo físico, o tempo crônico e o tempo linguístico. O tempo físico mede-se pelo grau de emoções e pelo ritmo de vida interior. Do tempo físico e de seu correlato psíquico, devemos distinguir o tempo crônico. O tempo crônico é o tempo do calendário, aquele que passa com um antes e um depois do eixo de referência, marcado por algo que realmente aconteceu no mundo. Já, o tempo linguístico é o único inerente à língua, presente na instância do discurso.

Quanto ao espaço, podemos apontar o espaço linguístico, distinguindo-se do espaço comum: o físico e o geográfico. Dessa forma, o espaço fica organizado a partir de um ponto central, ordenado partindo do “eu”. Tal espaço não se configura como espaço físico, mas aquele onde se desenrola a cena enunciativa, comportando suas demarcações e limites próprios. Porque marcam os espaços interno e externo da enunciação. “Aqui” e “aí” delimitam o espaço interior, referindo-se ao *eu* e ao *tu* e opondo-se a “ali”, que marca o espaço fora da enunciação.

Ao estarem aliadas na instância do discurso, as categorias de espaço e tempo, associadas à de pessoa, dão *referência* à enunciação, marcada pela *noção de pessoa*. Desse modo, pode-se definir que *eu*, ao se enunciar, introduz a situação de alocação e uma relação de simetria é definida para tu, como indivíduo alocutado na presente instância de discurso, contendo a instância linguística *tu*. Tais definições visam *eu* e *tu* como uma categoria de linguagem e se relacionam com a sua posição na linguagem. Como explica Flores (2013), são essas definições que justificam o tratamento dos pronomes como um problema de linguagem e não apenas de língua(s). Ou seja, não são apenas formas, mas posições na linguagem.

Tais posições garantem que as línguas reservem lugares de *pessoa e não pessoa*, tornando-se possível falar, pelo uso da língua, marcando uma *referência subjetiva* a partir da categoria de pessoa. Benveniste se ocupa de instaurar os indivíduos que constituem a instância de discurso e as noções de referência e de dêixis que se confundem: eu-tu-aqui-agora, são *sui-referenciais* porque se constituem por intermédio do locutor. Antes da enunciação são formas vazias, que, ao serem enunciadas, estabelecem a relação de referente-referido. Se em uso, referente; caso contrário, referido. É a enunciação, então, a responsável por uma mudança muito significativa: da língua para a língua discurso.

Assim, quando ao mencionar a noção de *referência*, entendemos que se *ele* permanece relegado à língua é devido à noção de não pessoa não ser suficiente para ser

inserida na língua em uso, ficando na virtualidade, pertencendo às formas *vazias*, à espera de pertencer às formas *plenas* deixando isso para a categoria de pessoa. O locutor utiliza a língua para expressar o seu discurso, colocando-se nele como sujeito. Nesse ato, institui-se um outro, implícito ou explícito, ao qual *eu* se dirige, sendo o *tu*, constituindo a *categoria de pessoa*, como afirma Benveniste:

A consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste. Eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocução um *tu*. Essa condição de diálogo é que é constitutiva da pessoa [instituinto a Categoria de Pessoa], pois implica em reciprocidade – que *eu* me torne *tu* na alocução daquele que por sua vez se designa *eu*. [...] Por isso, *eu* propõe outra pessoa, aquela que, sendo embora exterior a ‘mim’, torna-se meu eco – ao qual digo *tu* e que me diz *tu* (BENVENISTE, 1988b, p. 286).

A *categoria de pessoa*, tendo por base Flores e Teixeira (2005), é concebida em termos de subjetividade, em que o “eu” é pessoa subjetiva; o “tu” é apenas pessoa, ou pessoa não subjetiva e essas duas “pessoas”, formando a categoria de pessoa, se oporão juntas a “ele” que é a não-pessoa. A diferença entre a pessoa e a não pessoa está no tipo de referência que estabelecem.

O par “eu/tu” pertence ao nível pragmático da linguagem, pois, definido na própria instância de discurso refere a realidades distintas cada vez que enunciado, enquanto o ‘ele’ pertence ao nível sintático, já que tem por função combinar-se com a referência objetiva de forma independente da instância enunciativa que a contém (FLORES; TEIXEIRA, 2005, p. 33).

Como “‘ele’ em si não designa especificamente nada nem ninguém” (BENVENISTE, 1988c, p. 253), nenhuma relação paralela é possível entre uma dessas pessoas “eu/tu” e “ele”. Devemos tomar consciência disso, pois “ele”, sendo a “terceira pessoa”, é a única pela qual uma *coisa* é predicada verbalmente. A partir do reconhecimento da não pessoa, o linguista afirma que “a não-pessoa é o único modo de enunciação possível para as instâncias de discurso que não devam remeter a elas mesmas” (BENVENISTE, 1988a, p. 282), mas que predica o processo de algo, e, mesmo não importando *quem* ou *o que*, exceto a própria instância, pode sempre ser munido de uma referência objetiva.

Segundo Flores *et al* (2008), a Teoria da Enunciação benvenistiana considera como pronomes pessoais somente as formas linguísticas *eu* e *tu*. Portanto, *ele* pertence à sintaxe da língua e é considerado como não-pessoa. Partimos dessa dicotomia eu/tu, que instaura a subjetividade e intersubjetividade, considerados pronomes pessoais para a categoria de pessoa, em relação a *ele* que é a não pessoa dentro da categoria de pessoa.

“A linguagem está de tal forma organizada que permite a cada locutor apropriar-se da língua toda designando-se como *eu*” (BENVENISTE, 1988b, p. 288). Esse conceito é construído no último texto escrito pelo autor “O aparelho formal da enunciação”, de 1970, o qual retoma que, ao colocar a língua em funcionamento, apropriando-se dela, o sujeito atribui referência, materializando o vazio ou o virtual. Essa situação ocorre na relação de diálogo entre locutor e alocutário, pessoas em inter-relação mediada pela linguagem. Portanto, quando *eu-refere*, pela subjetividade, e *eu-tu (co) referem*, pela intersubjetividade, fundamentam a *noção de pessoa*, que dá significação ao enunciado compartilhado.

Toda vez que aquele que fala se apropria do sistema da língua, este eu, posto em ação no discurso, introduz a presença da pessoa dando a possibilidade da realização da linguagem humana. Quando o pronome *eu* aparece num enunciado, evocando, de maneira explícita ou não, o pronome *tu* para se opor conjuntamente a *ele*, uma experiência humana se instaura novamente, revelando o instrumento linguístico que a funda; quando *eu* se enuncia, cada vez é uma designação única. Sendo assim, cada locutor, ao apropriar-se da *língua toda*, designa-se como *eu*, no ato de dizer da enunciação.

O fundamento da subjetividade é dado pela categoria de pessoa presente no sistema da língua mediante determinadas formas (o pronome “eu”, por exemplo). Vale lembrar, porém, que essa subjetividade é dependente da inversibilidade aludida quando do tratamento do par “eu/tu”. Essa inversibilidade assegura a intersubjetividade sem a qual não faz sentido falar de categoria linguística de pessoa (FLORES; TEIXEIRA, 2005, p. 33).

Percebemos, então, que Benveniste imprime a ideia de que a *noção de pessoa*, marcada por *eu*, está sempre na base de suas reflexões linguísticas. Ao tomar para si a palavra, cada pessoa, o *eu*-locutor mobiliza a língua que só faz em virtude de uma outra pessoa, o *tu*-interlocutor. Portanto, no momento em que falamos ou enunciamos, dirigimo-nos a um *tu* que passa a ser *eu* quando toma para si o direito de enunciar-se. A intersubjetividade estabelecida pela interlocução entre *eu* e *tu* dá-se na linguagem e é através dela que o homem se constitui como tal.

Ao instaurar a subjetividade, portanto, pela condição de diálogo que ocorrerá na escrita e na reescrita, define-se a *noção de pessoa*, o que implica uma relação e correlação entre *eu* e *tu*. Ocorrem a unicidade, a reciprocidade, a *inversibilidade* e a *reversibilidade* entre o acadêmico e professor/colegas, visto que, no processo da produção textual, há a troca de turnos entre esses participantes que têm a possibilidade de *referir-se* e *(co)referir-se* pelo texto escrito. Trata-se de uma escrita que pressupõe uma leitura e uma reescrita, contando com a percepção e o reconhecimento do interlocutor que, com o locutor, constitui a sua relação com a língua, ampliando as possibilidades e as potencialidades do *seu* dizer.

Como afirma Benveniste (1988d, p. 84), “o sujeito se serve da palavra e do discurso para ‘representar-se’ a si mesmo, tal como quer ver-se, tal como chama o ‘outro’ para comprovar”. A língua fornece o instrumento do discurso em que o sujeito cria, liberta-se, atinge o outro nesse universo da subjetividade que é a palavra em uso pela *relação intersubjetiva* em que a (co)referência ocorre por causa do processo de troca que remete a experiência humana inscrita na linguagem.

Assim, a partir disso, refletimos sobre aspectos teóricos do processo da escrita como experiência humana em sala de aula, tendo em vista, como se dá essa relação intersubjetiva no processo de escrita no Ensino Superior; os elementos que precisam ser considerados para que essa relação aconteça a cada vez de forma única e irrepetível e quem está, necessariamente, envolvido nessa relação.

A fim de pensarmos as discussões sobre esses aspectos, passemos à próxima parte que trata de alguns procedimentos metodológicos utilizados para a realização deste estudo reflexivo.

Procedimentos metodológicos: uma possibilidade de percurso

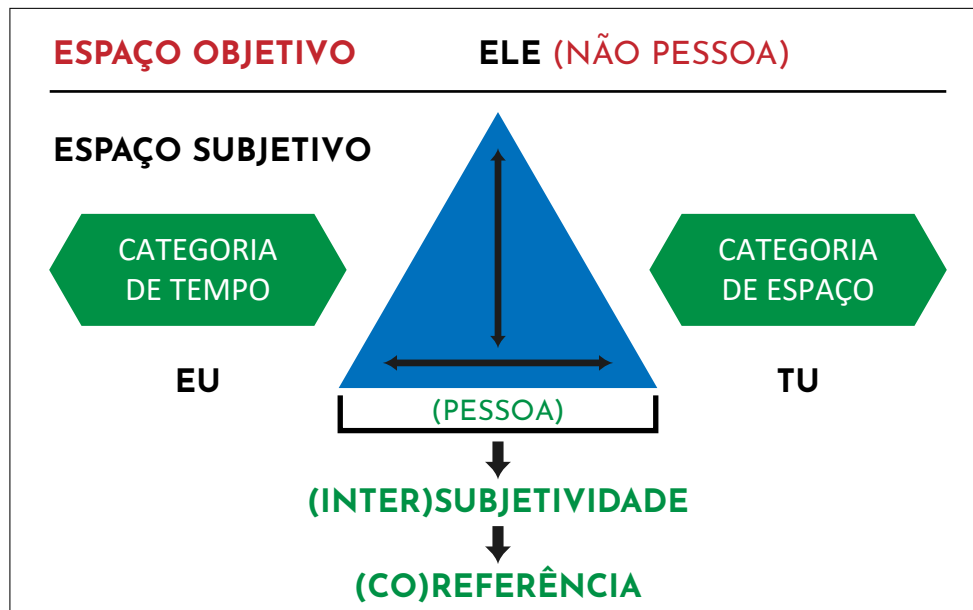
Partindo dos pressupostos teóricos trazidos até aqui, reiteramos a noção de que assumimos a produção textual escrita, no Ensino Superior, como um ato em processo, tendo em vista a relação de (inter) subjetividade estabelecida entre acadêmico e professor.

Nessa perspectiva, as categorias teóricas de pessoa, espaço e tempo estão elencadas para estabelecer a *noção de pessoa* a partir dos artigos estudados, considerando os estudos de língua e linguagem realizados por Émile Benveniste. Partindo dessa tríade – as categorias da enunciação – trazemos, também, a noção de (inter)subjetividade e (co)referência que norteiam este trabalho no intuito refletirmos, teoricamente, sobre como se dá a relação (inter)subjetiva – entre o acadêmico e o professor – a partir de uma intervenção avaliativo-enunciativa docente.

Tais noções compõem nossa reflexão e estão elencadas separadamente apenas para fins didáticos, pois, no ato da produção textual, mesmo que tenhamos mencionado etapas, contando com o ensino da leitura, da escrita e da reescrita, tendo em vista a enunciação, não há como dissociá-las. Nesta proposta, que trata do fazer docente quanto ao ensino da produção textual no Ensino Superior, as relações interpessoais instauradas no processo discursivo construído pela escrita de textos são o destaque.

Tendo em vista uma melhor compreensão dessa reflexão, apresentamos, a seguir, conforme Figura 1, um quadro resumitivo, das categorias teóricas estudadas para a realização deste trabalho.

Figura 1: A relação (inter)subjetiva a partir da *noção de pessoa*



Fonte: Elaborada pelas autoras

Observando a figura, podemos verificar que a mesma é composta por dois campos: o espaço objetivo e o espaço subjetivo e a sua distinção é essencial para compreender a relação intersubjetiva a partir da *noção de pessoa* que, segundo os estudos benvenistianos, é composta pela pessoa (*eu/tu*) e pela não pessoa (*ele*). Sendo assim, o espaço subjetivo é ocupado pelas formas linguísticas *eu* e *tu* as quais são consideradas categorias de pessoa, pertencentes ao discurso. Enquanto o espaço objetivo traz o *ele* pertencente à sintaxe da língua, uma vez que é como uma não pessoa.

O aluno, *eu*, ao estabelecer relação com o *tu*, professor, fala sobre *ele*, a não pessoa. Para este trabalho, *ele* é o texto escrito e reescrito. É nesta relação *eu/tu*, que se instaura a subjetividade e a intersubjetividade – atos situados na *instância do discurso*, em tempo e espaço únicos. Nesse sentido, é no exercício da língua, que o homem, sujeito do seu discurso, fundamenta a subjetividade. E é prevendo o outro, o *tu*, que o *eu* só pode ser *eu*. Essas relações são complementares, tendo em vista que um não existe na ausência do outro: *eu-locutor* se propõe como *eu* a um *tu-interlocutor* que, por seu turno, passa a ser *eu* e instaura o outro como *tu* pela reciprocidade. Com tais formas linguísticas (*eu* e *tu*), na polaridade e na alternância de suas posições, pela *inversibilidade*, que se instaura a subjetividade e a intersubjetividade e estabelece-se a (co)referência *na* e *pela* enunciação.

A Teoria da Enunciação de Benveniste caracteriza-se a partir da noção de pessoa quando prioriza o sujeito na língua, por constituir uma linguística dos sujeitos e com os sujeitos. O *eu* é inerente ao discurso: “aquele que fala se refere sempre pelo mesmo indicador *eu* a ele-mesmo que fala” (BENVENISTE, 1989a, p. 68). Partindo da *noção de pessoa*, *eu* evoca a presença do outro.

Nesse movimento, a subjetividade e a intersubjetividade constroem “a experiência central a partir da qual se determina a possibilidade mesma do discurso” (BENVENISTE, 1989a, p. 69). Deslocando-nos para a sala de aula do ensino superior, colocamos o aluno como o *eu*-locutor que lê, escreve e reescreve, manifestando o seu dizer pela produção textual. Em contrapartida, o professor constitui-se como o *tu*-alocutário, que, indicado para uma intervenção avaliativo-enunciativa, estabelece uma relação intersubjetiva. Nessa situação, temos um *eu* (o aluno produtor do texto escrito) que fala na modalidade escrita, que introduz a presença da pessoa, sem a qual nenhuma língua é possível e, ao produzir o texto, conta com um *tu* (o professor leitor e interventor do texto em análise) que intervém na sua escrita, uma vez que tomamos o ato de escrever que, como um processo, pressupõe o outro.

Como cada *eu* tem referência própria, o aluno, como locutor expressa sua experiência na e pela linguagem com a “realidade”, a *sua* realidade, na medida em que elabora a sua produção escrita. Nesse sentido, ao expressar a *sua* “realidade discursiva”, experimenta a própria presença no *seu* texto.

Nessa perspectiva, o professor, através da intersubjetividade, estabelece, em diálogo com o acadêmico, uma intervenção que prevaleça a simetria para o entendimento das orientações que encaminha. Isso fortalece a *(co)referência* a partir da *noção de pessoa*. Embora a inversibilidade e a reversibilidade estejam presentes no processo, o aluno, como *locutor primeiro*, está numa posição ascendente de evolução do *seu* dizer e precisa de apontamentos que agreguem a sua aprendizagem. Essa oportunidade caracteriza-se como singular e ocorre a partir de uma proposta de reescrita de forma compartilhada com o professor.

No momento da escrita, o acadêmico, ao remontar o momento da leitura, resgata o repertório enunciativo, ressignificando-o a partir de *si*, e, ao produzir as *suas* enunciação, deixa *suas* marcas no discurso. No dizer de Benveniste (1989b, p. 84) “Este é um dado constitutivo da enunciação. A presença do locutor em sua enunciação faz com que cada instância de discurso constitua um centro de referência interno.” O locutor-aluno, então, serve-se do aparato¹⁰ de funções da língua, ocupando a *língua toda*, para manifestar-se pela linguagem, instaurando o *seu* significar no texto que produz.

A partir da intervenção avaliativo-enunciativa do professor, o texto, em sua primeira versão pode ser renovado através da reescrita. Nessa fase da produção, o professor na condição de alocutário, *(co)refere-se ao eu*, sendo a pessoa mais indicada para ocupar o lugar do *tu*. Nesse sentido, a experiência humana do acadêmico fica enriquecida na linguagem com o *outro*, já que “é a alocação que instaura o outro no emprego da língua” (FLORES; TEIXEIRA, 2005, p. 35), tendo em vista a *noção de pessoa*.

10. Esse aparato ou aparelho linguístico Benveniste, em 1970, trata em um capítulo específico da obra PLG II, intitulado “Aparelho formal da enunciação”, o qual detalha o quadro formal de categorias para “a marcação de subjetividade na estrutura da língua” (FLORES; TEIXEIRA, 2005, p. 36), pois é o fundamento estrutural de uso da língua.

Dessa forma, tais atividades são compartilhadas em condição de diálogo entre *eu* (aluno) e *tu* (professor) a partir da *noção de pessoa*. Dentro de uma linearidade, ocorrem a unicidade, a reciprocidade, a inversibilidade e a reversibilidade entre o acadêmico e o professor, pois a troca de turnos entre eles possibilita *referir-se* e *(co) referir-se* sobre o texto escrito. Nas palavras de Flores e Teixeira (2005, p. 33), o “sujeito, nessa concepção é produto de um jogo de interação dado pelo uso das formas linguísticas que, pertencentes à língua, possibilitam a passagem de locutor a sujeito num processo de apropriação da língua”. É nessa condição de propor-se como sujeito que o locutor exercita a linguagem enquanto produtor de sentido(s), neste caso, produtor de um texto escrito.

Além disso, o ensino da produção textual, por prever as etapas de leitura, escrita e reescrita, ocorre de forma absolutamente original: uma experiência decorrente de uma relação indissociável com o tempo, definindo que “o único tempo inerente à língua é o presente axial do discurso, e que esse presente é implícito” (BENVENISTE, 1989a, p. 76). Para o quadro do ensino da produção escrita, verificamos que é possível observar um tempo físico e um tempo crônico às etapas: primeiramente, deve acontecer o momento da leitura, em seguida, a escrita e, depois, a reescrita. Mesmo que seja prevista essa linearidade cronológica, associamos a compreensão que temos de Benveniste para indicar que o tempo linguístico é único a cada vez que se lê, escreve ou reescreve. Como Benveniste (1989a, p. 77) assegura, é aí que reside a originalidade: “a instância específica de que resulta o presente e cada vez nova”. Assim, a leitura é renovada a cada releitura e a escrita é renovada a cada reescrita, independente das vezes e versões de que a mesma precisar para resultar em um bom texto.

O fundamento linguístico da (inter)subjetividade põe em jogo, além das relações temporais, as espaciais. Dessa forma, observamos que o espaço ímpar da sala de aula constitui-se no geográfico. A produção textual é uma tarefa pedagógica e, necessariamente, inserida em um espaço de ensino. É uma tarefa que exige esforço mútuo: tanto do professor como do aluno que compartilham do tempo e do espaço acadêmico.

Desse modo, é a situação de discurso, no caso a produção textual, que define o espaço linguístico como o fundamento da comunicação (inter)subjetiva e (co)referencial, assinalando a relação viva entre os interlocutores a cada vez reinventada *no* e *pelo* discurso por meio da escrita, quer seja na etapa da leitura, da escrita ou da reescrita.

Nessa reinvenção, lembramos o que Benveniste (1989) constata sobre a enunciação escrita: “esta se situa em dois planos: o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem” (BENVENISTE, 1989b, p. 90). Como o próprio autor afirma, a partir disso, amplas perspectivas se abrem para um estudo em que a escrita se configura em formas complexas do discurso.

Portanto, ao lançar a proposta da produção textual escrita, uma “realidade” dialética se instaura, tendo como eixo central a *noção de pessoa* que institui um *eu-tu-aqui-agora*, a cada nova enunciação da escrita acadêmica em sua complexidade do discurso. Ao aluno, cabe referenciar; ao professor cabe a reconfiguração do quadro enunciativo realizado pela intervenção que certamente, propicia ao aluno um reencontro com a língua, levando-o a reconhecer que *bem antes de servir para comunicar, a linguagem serve para viver*.

Considerações finais

Neste trabalho, tratamos do ensino da produção textual acadêmica, reconhecendo as etapas de leitura, escrita e reescrita como uma tríade interligada. Além disso, priorizamos reconhecer a relação intersubjetiva estabelecida entre o aluno e o professor nesse processo. Ao estabelecermos o recorte de pesquisa, buscamos refletir sobre como se dá a relação (inter)subjetiva – entre o acadêmico e o professor – a partir de uma intervenção avaliativo-enunciativa docente.

Entendemos que a relação (inter)subjetiva entre o *eu/aluno-produtor* conta com o *tu/professor-revisor* que possibilite a interlocução enquanto processo, com o diálogo e a troca de informações para o aprimoramento da escrita. Nesse elo, há a configuração linguística da enunciação em que o *eu-tu-aqui-agora* são categorias constitutivas da *noção de pessoa* presentes nas etapas da produção textual acadêmica, a qual, pela linguagem, estabelece a resignificação do ler, escrever e reescrever.

Partindo do estudo reflexivo dessa relação de diálogo permite-nos pensar, para um momento posterior, sobre a elaboração de uma proposta teórico-metodológica de intervenção avaliativo-enunciativa para a prática¹¹ do trabalho com a produção textual.

Portanto, tendo em vista a *noção de pessoa*, analisamos a relação intersubjetiva que, de acordo com os estudos enunciativos de Benveniste, estabelece a (co)referência, reforçando um elo interativo entre acadêmico e professor. Nessa troca, observamos que o fazer docente, permite a articulação das relações homem-homem, homem/linguagem e homem/mundo. As intervenções docentes, então, estabelecidas *na e pela* subjetividade na linguagem, permitem ao acadêmico ter mais autonomia de compreensão e significação para a *sua* leitura, a *sua* escrita e *sua* reescrita, resignificando-as. Ao colocar a língua em funcionamento, o aluno, pelo *seu* ato individual de utilização, chega ao status de *pessoa*, alcançando a posição de sujeito do *seu* enunciar.

11. Pretendemos realizar essa prática no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Erechim, com acadêmicos do primeiro e segundo semestres.

Referências

- BENVENISTE, Émile. A natureza dos pronomes (1956). In: BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral I*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1988a. p. 277-283.
- BENVENISTE, Émile. Da subjetividade na linguagem (1958). In: BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral I*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1988b. p. 284-293.
- BENVENISTE, Émile. Estrutura das relações de pessoa no verbo. (1946). In: BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral I*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1988c. p. 247-259.
- BENVENISTE, Émile. Observações sobre a função da linguagem na descoberta freudiana (1956). In: BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral I*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1988d. p. 81-94.
- BENVENISTE, Émile. A linguagem e a experiência humana. In: BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral II*. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas, São Paulo: Pontes, 1989a. p. 68-80.
- BENVENISTE, Émile. O aparelho formal da enunciação. In: BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral II*. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas, São Paulo: Pontes, 1989b. p. 81-90.
- FLORES, Valdir do Nascimento. *Introdução à teoria enunciativa de Benveniste*. São Paulo: Parábola, 2013.
- FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. *Introdução à linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2005.
- FLORES, Valdir do Nascimento et al. *Enunciação e gramática*. São Paulo: Contexto, 2008.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- GUEDES, Paulo Coimbra. *Da redação escolar ao texto: um manual de redação*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002.
- GUEDES, Paulo Coimbra. Apresentação. In: KÖCHE, Vanilda Slaton; BOFF, Odete Maria Benetti; MARINELLO, Adiane Fogali. *Leitura e Produção Textual: Gêneros textuais do argumentar e exor*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- MURRAY, Donald. *The craft of revision*. Fifth Anniversary Edition. Boston: Wadsworth Cengage Learning, 2013.
- RUIZ, Eliana Donaio. *Como corrigir redações na escola: uma proposta textual interativa*. São Paulo: Contexto, 2018.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Penso Editora Ltda, 1998.
- VIEIRA, Francisco Eduardo; FARACO, Carlos Alberto. *Escrever na Universidade: Fundamentos*. São Paulo: Parábola, 2019a.
- VIEIRA, Francisco Eduardo; FARACO, Carlos Alberto. *Escrever na Universidade: Texto e discurso*. São Paulo: Parábola, 2019b.