

LINGUÍSTICA LETRAS e ARTES

A Sociedade e a Cultura

Jader Silveira / Resiane Silveira (Org.)

v. 2 | 2023

EDITORA
UNION

LINGUÍSTICA LETRAS e ARTES

A Sociedade e a Cultura

Jader Silveira / Resiane Silveira (Org.)

v. 2 | 2023

© 2023 – Editora Union

www.editoraunion.com.br

editoraunion@gmail.com

Organizadores

Jader Luís da Silveira

Resiane Paula da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/Union

Revisão: Respective autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Dra. Náyra de Oliveira Frederico Pinto, Universidade Federal do Ceará, UFC

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Esp. Ricael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Silveira, Jader Luís da
S587a Linguística, Letras e Artes: A Sociedade e a Cultura - Volume 2 /
Jader Luís da Silveira, Resiane Paula da Silveira (organizadores). –
Formiga (MG): Editora Union, 2023. 176 p. : il.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-84885-25-7
DOI: 10.5281/zenodo.8219310

1. Linguística. 2. Letras. 3. Artes. 4. Sociedade e Cultura. I. Silveira,
Resiane Paula da. II. Título.

CDD: 410
CDU: 80

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Union
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.editoraunion.com.br
editoraunion@gmail.com
Formiga - MG
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://www.editoraunion.com.br/2023/08/linguistica-letras-e-artes-sociedade-e.html>





AUTORES

**ARIKERLY DE SANTANA PINTO
CAMILA SANTOS FERREIRA
DAIANE PRISCILA ARRUDA
EVANIR GOMES DOS SANTOS
FRANQUESLANE FERREIRA DE LIMA
GIOVANNA DE ARAÚJO LEITE
JOÃO PAULO BULHÕES E MATTOS
JOHN HÉLIO PORANGABA DE OLIVEIRA
JOSIANE SANTOS MOURA
KARYLLEILA DOS SANTOS ANDRADE KLINGER
KELLYNE AMARAL MARQUES
MARIA FRANCISCA OLIVEIRA SANTOS
RENATA MENEGHETTI SARZI SARTORI
THAMYRES DE OLIVEIRA DIAS BESSA
VALÉRIA VIANA SOUSA**

APRESENTAÇÃO

A obra "Linguística, Letras e Artes: A Sociedade e a Cultura" representa um esforço coletivo de pesquisadores, acadêmicos e apaixonados pelas ciências linguísticas, literárias e artísticas, que buscam desvendar os intrincados laços entre a sociedade e a cultura que nos cercam.

Desde tempos imemoriais, a humanidade tem se dedicado a compreender e explorar a complexidade da linguagem, a riqueza das letras e a expressividade das artes. Essas áreas do conhecimento não são apenas instrumentos de comunicação e expressão, mas também espelhos que refletem as crenças, valores, ideias e emoções de uma sociedade em constante evolução.

Neste livro, os leitores serão levados a uma jornada fascinante através dos intrincados caminhos da linguística, das letras e das inúmeras facetas das artes. Os capítulos aqui reunidos abrangem uma ampla gama de temas, desde estudos fonéticos e morfológicos até análises literárias de grandes obras clássicas e contemporâneas, bem como reflexões sobre a influência das artes na identidade cultural.

Ao mergulharmos nesse oceano de conhecimento, percebemos a importância de entendermos a interdependência entre linguagem, literatura e arte, e como elas se entrelaçam para moldar e moldar-nos como indivíduos e como sociedade. Com cada página virada, novas descobertas e compreensões emergirão, desafiando nossas perspectivas e estimulando nossa curiosidade intelectual.

Acreditamos firmemente que este livro servirá como uma fonte valiosa de aprendizado e inspiração para estudantes, professores, pesquisadores e entusiastas dessas áreas do saber. É nossa esperança que os leitores encontrem nestas páginas um convite para explorar, questionar e expandir seus horizontes cognitivos, abraçando o potencial transformador das linguísticas, letras e artes em suas vidas e em suas sociedades.

Portanto, convidamos você, caro leitor, a embarcar nesta jornada intelectual conosco, explorando as ricas conexões entre Linguística, Letras e Artes com a Sociedade e a Cultura. Que este livro seja um farol de sabedoria, iluminando os caminhos da compreensão e da apreciação das complexidades que permeiam o mundo que nos cerca.

Boa leitura!

SUMÁRIO

Capítulo 1 UTOPIA E DECOLONIALIDADE EM O PAÍS DAS MULHERES, DE GIOCONDA BELLI <i>Giovanna de Araújo Leite</i>	8
Capítulo 2 AS AMARRAS DA CIVILIDADE E A CRIAÇÃO DO SER (I)MORAL: REFLEXÕES SOBRE A OBRA “O PROCESSO CIVILIZADOR”, DE NORBERT ELIAS <i>Daiane Priscila Arruda</i>	24
Capítulo 3 RELAÇÕES DE GÊNERO E CLASSE: CONDIÇÕES SUBALTERNAS DA MULHER NA OBRA VULGO GRACE, DE MARGARET ATWOOD <i>Camila Santos Ferreira; Arikerly de Santana Pinto</i>	43
Capítulo 4 DESAFIOS DA PRÁTICA EDUCACIONAL AO ESTUDANTE SURDO EM SUA ALTERIDADE <i>Evanir Gomes dos Santos</i>	57
Capítulo 5 O VERBO VER COMO RESPOSTA AFIRMATIVA: UMA PERSPECTIVA CONSTRUCIONAL DA MUDANÇA <i>Josiane Santos Moura; Valéria Viana Sousa</i>	74
Capítulo 6 GÊNEROS, CONTEXTOS E SUJEITOS: ELEMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS DA LINGUAGEM ACADÊMICA <i>John Hélio Porangaba de Oliveira</i>	93
Capítulo 7 REFLEXÕES SOBRE O ESTUDO DO LÉXICO NO ENSINO FUNDAMENTAL II À LUZ DO DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO TOCANTINS (DCT) <i>Franqueslane Ferreira de Lima; Karylleila dos Santos Andrade Klinger</i>	112
Capítulo 8 A (IN)COERÊNCIA PRESENTE NA CITAÇÃO USADA COMO ESTRATÉGIA ARGUMENTATIVA EM REDAÇÕES DO ENEM <i>Renata Meneghetti Sarzi Sartori; Maria Francisca Oliveira Santos</i>	125
Capítulo 9 NOVAS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO POR MEIO DO BLOG <i>João Paulo Bulhões e Mattos</i>	143
Capítulo 10 ESTRATÉGIAS DE INDETERMINAÇÃO DO REFERENTE: (verbo na 3ª pessoa mais SE/3ª p. plural) <i>Kellyne Amaral Marques; Thamyres de Oliveira Dias Bessa</i>	156
AUTORES	173



Capítulo 1
UTOPIA E DECOLONIALIDADE EM O PAÍS DAS
MULHERES, DE GIOCONDA BELLI
Giovanna de Araújo Leite

UTOPIA E DECOLONIALIDADE EM *O PAÍS DAS MULHERES*, DE GIOCONDA BELLI

Giovanna de Araújo Leite

*Doutora em Literatura e Interculturalidade pela Universidade Estadual da Paraíba,
Programa de Literatura e Interculturalidade-PPGLI. Docente efetiva na Autarquia do
Ensino Superior de Garanhuns – AESGA. Email para contato: giovanna37leite@gmail.com,
<https://orcid.org/0000-0001-5585-3180>*

RESUMO

Utopia e decolonialidade caminham juntas, trazendo sonhos e esperanças de onde se pode tirar um pensamento de ação, mudanças, ressignificações, reflexões, propostas, desconstruções, pensamentos e apontamentos teórico-discursivos. Na obra “O país das mulheres”, da autora nicaraguense Gioconda Belli, a utopia do felicismo, como é chamada dentro do próprio romance, é uma proposta em ação, designada por uma equipe de mulheres do Partido da Esquerda Erótica PEE, liderada por uma jornalista e apresentadora de televisão, Viviana Sansón, recém-eleita para presidenta do país de Fúguas, que busca soluções para enfraquecer o patriarcado, excluindo os homens dos serviços públicos e decretando que eles trabalhem remuneradamente apenas no espaço doméstico. O objetivo geral é analisar se há a presença de um feminismo civilizatório branco-burguês, ou, se realmente, os feminismos de política decolonial são a grande “sacada” da obra. O objetivo específico é refletir se esta sociedade se apresenta como utópica e decolonial. Através desta análise literária, foi possível revisitar a obra de uma das mais aclamadas autoras nicaraguenses da América Latina, Gioconda Belli e extrair perspectivas que a própria teoria da utopia e da decolonialidade dialogam entre si. Uma obra que vale a pena ser lida e discutida nos vários ambientes da sociedade contemporânea.

Palavras-Chave: Utopia. Decolonialidade. Escrita de Mulheres. Gioconda Belli.

ABSTRACT

Utopia and decoloniality go hand in hand, bringing dreams and hopes from which one can draw a thought of action, changes, resignifications, reflections, proposals, deconstructions, thoughts and theoretical-discursive notes. In the book “O País das Mulheres”, by Nicaraguan author Gioconda Belli, the utopia of felicismo, as it is called within the novel itself, is a proposal in action, designated by a team of women from the Partido da Esquerda Erótica PEE, led by a journalist and television

presenter, Viviana Sansón, recently elected president of the country of Fágua, who seeks solutions to weaken the patriarchy, excluding men from public services and enacting that they work remuneratively only in the domestic space. The general objective is to analyze whether there is the presence of a white-bourgeois civilizing feminism, or, if indeed, feminisms of decolonial politics are the great “balcony” of the work. The specific objective is to reflect if this society presents itself as utopian and decolonial. Through this literary analysis, it was possible to revisit the work of one of the most acclaimed Nicaraguan authors in Latin America, Gioconda Belli, and extract perspectives that the theory of utopia and decoloniality dialogue with each other. A work worth reading and discussing in the various environments of contemporary society.

Keywords: Utopia. Decoloniality. Women's Writing. Gioconda Belli.

INTRODUÇÃO

Na leitura de “O país das mulheres”, a luta de Viviana Sansón e suas companheiras demonstra que as questões das mulheres ainda estão sendo superadas na América Latina, pois o discurso opressivo em torno das relações desiguais de trabalho ainda permanece com bastante força, fazendo-me refletir sobre o posicionamento de mulheres conscientes oriundas de um país latinoamericano em busca da equidade, da justiça social e da decolonização. Com base na proposta decolonial de Vergès (2020, p. 43) visualizo nesta novela nicaraguense, uma narrativa que retrata mulheres conscientes de si lutando incansavelmente para “reescrever a história do feminismo desde a colônia” e tentando construir um feminismo decolonial que não se contenta “em pensar a colônia como uma questão subsidiária da história”.

A autora Gioconda Belli nasceu na Nicarágua, América Central em 9 de dezembro de 1948, é uma escritora viva e amante do seu país, reconhecendo todas as opressões de seu povo desde a colonização. Retrata em suas obras o amor, a feminilidade, a maternidade e a política juntamente com sua energia biológica do “ser mulher” militante, tanto na política em si como na literatura. De acordo com Lemos (2012, p.09) “em 1967, quando se casa e logo é mãe, percebe que a vida doméstica não pode abarcar suas inquietudes e que o ambiente privilegiado da burguesia nicaraguense a envolvia e sufocava”. Assim, a literatura de Belli vai retratar essa luta constante da mulher na construção de um novo horizonte, longe deste espaço sufocante e patriarcal ao qual a mulher está aprisionada.

Em “O país das mulheres”, Belli (2011) parece mesclar um “tom” profeminista nesta obra pois nela, há uma narrativa onisciente, constituída de um discurso indireto livre onde ficção e teoria feminista eurocêntrica e decolonial são expostas nos diálogos e nos acontecimentos em que surgem no enredo, inquietando a leitura para questionamentos sobre a atitude das personagens membras do Partido da Esquerda Erótica – (PEE), doravante (PEE), pois elas contestam todo o sistema patriarcal vigente e encaminham a política do país de Fáguas para uma outra postura, movida pela energia da essência tradicionalista e biológica do feminino, não como uma atitude conservadora e limitada, mas como um posicionamento estratégico de criação de uma outra política, encorpada pelos valores da mulher desde o biológico ao social, visando o enfraquecimento do poderio masculino, que se pautou historicamente pela exclusão da mulher na política por meio da violência, misoginia e opressão.

As mulheres do (PEE), encabeçado pela jornalista e apresentadora de televisão, Viviana Sansón, a escolhem para se candidatar a presidenta de Fáguas, denunciando as corrupções dos homens que governaram secularmente aquele país até que Viviana consegue, de fato, derrotar o grupo centenário de homens detentores do poder em sua campanha presidencial e ao vencer as eleições, decreta a retirada imediata de todos os homens do serviço público e político de Fáguas, a fim de que as relações de opressão dos homens para com as mulheres inicie um processo de enfraquecimento por meio da atuação autônoma das mulheres no setor público e político, sem que a presença masculina nestes setores decisivos da sociedade afetasse o desempenho feminino.

O decreto unilateral e temporário de que aos homens seria permitido apenas, o trabalho no espaço doméstico, foi o passo primordial para que na obra, somente assim, houvesse a possibilidade de reconstrução de uma nova governança pautada no aqui e no agora por meio dos princípios da cooperação, do diálogo e do contato, ao contrário do governo dos homens que fora pautado nos princípios do individualismo e da violência.

Pude verificar que a atitude política de Viviana Sansón se traduziu numa vontade utópica transformadora e decolonizadora em administrar o seu país sob a energia da maternidade, governando Fáguas como uma mãe cuida do/a filho/a. Percebi também que o romance apresenta a estratégia de escolha pelo “risco da essência”, tão criticado pelo feminismo eurocêntrico e ocidental pelos elementos do essencialismo biológico para contra-argumentar questões ainda não superadas pelos movimentos do feminismo de Segunda Onda, que se ampararam fortemente pelo Construcionismo do pensamento de

Simone de Beauvoir (1967), a qual sempre trouxe em seus escritos a feminilidade como uma limitação da existência da mulher à imanência e à reprodução da espécie, considerando a própria biologia feminina como a grande responsável por enraizar as mulheres na imanência, dando poder e autoridade às instituições patriarcais a restringirem as atividades das mulheres apenas ao cuidado pela aparência, ao trabalho doméstico e à criação dos/as filhos/as. Neste sentido, o pensamento crítico de Beauvoir se concentrou no fato de que a opressão das mulheres foi facilitada com o confinamento e a mutilação das potencialidades delas pelas exigências patriarcais de que elas fossem objetos agradáveis e ao mesmo tempo fossem respeitadas para os homens.

Neste sentido, aponto a problemática de como a escolha do “risco da essência” discutido pela teórica Fuss (2017) pode contribuir para o entendimento da sociedade de “O país das mulheres”, como uma política decolonizadora tanto do patriarcado como do pensamento das feministas brancas eurocêntricas, pois o espaço público antes dominado pelos homens, foi dominado pelas mulheres em uma “Utopia do Felicismo” partindo de uma base sempre criticada pelo feminismo ocidental chamada de ginocentrismo, em que o poder político se organiza totalmente sob o comando exclusivo de mulheres, só que, por mulheres autônomas e expoentes de sua feminilidade como algo positivo e potente.

Assim, fundamento-me também nos estudos sobre utopia com base em Bloch (2005) que traz a esperança em ação na *práxis* por meio do que ele chamou de “sonho diurno”, um sonho elaborado e posto na prática desde o presente para o futuro em forma do que se chamou de “consciência antecipadora”, isto é, uma consciência pautada na possibilidade real de concreticidade.

O objetivo geral é refletir sobre a utopia de transformação do pensamento patriarcal para uma sociedade ginocentrismo, compreendendo o desejo latente de se (re)pensar o “risco da essência” como uma estratégia possível de decolonização da política patriarcal de Fátima, pois percebo na obra em análise um “tom” protofeminista, que mescla ficção e teoria feminista, inquietando na leitura, questionamentos sobre a prática de um outro feminismo mais próximo de uma crítica ocidental, amparado no que se chama “feminismo decolonial”, o qual contesta a colonialidade do saber e apontando para caminhos de avanço político na chave epistemológica latino-americana, sob pontos de vistas estratégicos de vozes feministas que reivindicam configurações identitárias e da demanda por seus lugares de fala (HOLLANDA, 2020). A pesquisa é de caráter

bibliográfico e crítico literário feminista, com base teórica em Fuss (2017); Bloch (2005); Cavalcanti (2017); Vergès (2020), entre outros.

A seguir farei uma leitura de “O país das mulheres”, da autora nicaraguense Gioconda Belli, mostrando que as mulheres membras do (PEE) são movidas pela força biológica da feminilidade sem conter uma atitude conservadora e limitada do “Ser Mulher”, mas com um posicionamento estratégico utópico e concreto de criação e transformação de uma política encorpada pelos valores femininos do biológico ao social, visando o enfraquecimento do poderio masculino nas estruturas de poder, que durante séculos foi movido por meio da violência em todas as suas facetas, oprimindo as mulheres assim como os homens.

O “RISCO DA ESSÊNCIA” NA ATITUDE UTÓPICA E DECOLONIZADORA DO GOVERNO DAS MULHERES DE FÁGUAS

O essencialismo sempre foi um assunto que evocou polêmica e muito “assombro” para o universo da crítica feminista eurocêntrica construcionista, pois retrata a mulher numa lógica biológica considerada limitante a ponto de inquietar seriamente a filósofa existencialista Simone de Beauvoir (1967) na obra “O segundo sexo”, a qual defendeu a crença de que a feminilidade por si só limitaria a existência da mulher à imanência e à reprodução da espécie, relegando a elas toda a carga opressiva de destino existencial para a responsabilidade exclusiva do cuidado da reprodução humana; do cuidado pelos filhos/as; do cuidado pelo marido, enfim, pelo cuidado de toda a esfera privada (doméstica). Tal responsabilidade é justificada pelo sistema patriarcal como algo naturalizado de que a mulher sempre esteve predestinada a se dedicar gratuitamente a esta função (doméstica), sendo naturalmente excluída dos assuntos políticos de governo e de qualquer outra natureza pública.

O essencialismo criara nas mulheres o que Friedan (2020) chamou de “mística feminina”, mulheres que foram criadas para serem regozijadas pela própria lógica da feminilidade e para aceitar acriticamente a sua exclusão e não importância nas atividades de gerência das decisões públicas fundamentais, mesmo que elas tivessem conseguindo o direito ao “voto” nas primeiras manifestações do feminismo, aquele voto seria destinado apenas para camuflar uma espécie de “direito” que só privilegiaria os homens afinal, só eles poderiam ser os únicos governantes e elas seriam eternamente as “donas de casa”,

totalmente devotadas aos cuidados dos/as filhos/as e ao bem estar do marido para o “bem do lar”. Isso gerou cada vez mais o sentimento de mulheres ausentes de si mesmas, vazias por não exercer autonomamente o seu direito de existir na política e em todas as atividades sociais e públicas, até porque o trabalho doméstico também é uma atividade política de gerenciamento do lar.

Essa problemática é visível na ficção “O país das mulheres” pois algumas delas como é o caso da jornalista Viviana Sansón e outras companheiras, sempre se questionaram sobre a situação deplorável que o país de Fátuas esteve mergulhado e ao mesmo tempo tantas mulheres foram violentadas em seu direito de existir durante o governo dos homens. Os valores da feminilidade serviriam na obra para apontar uma postura afirmativa e autocrítica feminista, para “desessencializar” o essencialismo.

A jornalista de 40 anos nascida no país latinoamericano de Fátuas se posiciona criticamente contra a corrupção, a miséria social, as discriminações de gênero, raça e sexualidades e resolve denunciar na mídia a relação arbitrária dos governos ditatoriais dos homens que governavam aquele país, representando a voz da mulher terceiro-mundista, desejosa por enfraquecer toda uma sistemática opressão implantada por eles, assim como “contrariar” toda uma justificativa sistemática operada por setores feministas eurocêntricos, realizando autocríticas através do “decreto” de exclusão dos homens do serviço público e obrigação deles em atuar no espaço doméstico, lugar onde as mulheres exerciam hegemonicamente sua “importância” perante o sistema vigente. Viviana Sansón após denunciar todas as corrupções dos governos ditatoriais dos homens de Fátuas e com a ajuda da própria natureza, através da emissão da fumaça tóxica expelida pelo vulcão Mitre, que enfraqueceu a virilidade e a contestação masculina, vence as eleições como presidenta implantando o Ginocentrismo (Governo em que os valores e experiências tradicionalmente femininos é o centro governamental do país). Ela e cinco mulheres do (PEE) evocam uma crítica radical de toda sistemática patriarcal e renova o olhar do feminismo sob os preceitos de um feminismo decolonial. As atitudes governamentais instigam o feminismo humanista eurocêntrico que se propôs contra a feminilidade e agem com uma outra postura feminista amparada pelos valores da mulher latinoamericana.

Esses valores latino-americanos contestam a colonialidade do saber, do poder e do ser pois tais colonialidade subordinaram os países do Centro-Sul do planeta a reproduzirem uma hierarquia de gênero, raça e sexualidades na política e economia, marginalizando os saberes locais. Para Lugones (2008) além de raça, o conceito moderno

colonial de gênero no sentido de aquilo que qualifica e identifica a diferença sexual teria sido introduzido nos países latinoamericanos como forma de dominação e controle do trabalho e dos corpos, pois os homens e as mulheres não europeus, isto é, pessoas indígenas e africanas, por exemplo, eram consideradas diferentes e inferiores porque não seguiam as mesmas regras de socialização e convivência das sociedades coloniais. Os povos originários que já viviam nos países do Eixo Centro Sul do Planeta eram considerados pelos europeus como selvagens e animais, sendo isto uma justificativa para implantação a todo custo de uma cultura e uma religião europeia como únicas salvadoras.

Desta forma, o feminismo conhecido “decolonial” se desfaz justamente das marcas desse colonialismo, assinalando e provocando posicionamentos, posturas e atitudes contínuas de transgressão, juntamente com a intervenção por um caminho de luta contínua na qual é possível identificar, visibilizar e incentivar lugares de exterioridade e outras construções alternativas perante o que já existe. No feminismo decolonial não se reage, mas se age na construção de alternativas positivas e inclusivas sobre os saberes e as práticas do continente latinoamericano.

Então, por exemplo, o argumento de que a feminilidade limitaria a existência da mulher apenas à reprodução da espécie e aos cuidados domésticos (marido e filhos/as) é tomado como uma contestação de que seria mais uma cumplicidade com a cultura heteropatriarcal. Young (2006, p. 177) explica:

Beauvoir mostra brilhantemente que a cultura patriarcal projetou nas mulheres todos estes aspectos da existência humana que participam da mera reprodução da vida. Entretanto, ela não clama por uma transformação da cultura na direção de uma aceitação maior da vida, do corpo e da mortalidade. Em vez disso, ela própria desvaloriza as vidas das mulheres na medida em que as encontra mais próximas à natureza e ao corpo que os homens (YOUNG, 2006, p. 177).

Em “O país das mulheres” a partir do momento que se valoriza a feminilidade tradicional da mulher, como as características do cuidado pela vida e tendo o corpo da mulher com toda sua carga de afeto e maternidade há também uma transferência destes valores para o ambiente público na administração pública, como uma possível crítica do posicionamento de Beauvoir, que se pôs contrária a toda aproximação da mulher à natureza com o argumento de que isto possibilitaria a opressão dos homens e permanência da mulher no lugar de oprimida. Há na obra a manifestação de uma energia positiva de proposição do próprio feminino em direção ao enfraquecimento do patriarcado, através da valorização da feminilidade.

Trago a reflexão de Fuss (1989) sobre a tensão entre o essencialismo e o antiessencialismo como formas de se pensar o assunto de forma estratégica para enfraquecer a estrutura patriarcal vigente nas sociedades latinoamericanas, pois não é de forma inocente que Gioconda Belli cria este universo político formado apenas por mulheres, ela o cria para mobilizar dentro da obra os próprios sujeitos excluídos da sociedade e “despossuídos da cultura” a fim de provocar uma coalizão de grupos voltados para a *práxis* política feminista (CAVALCANTI, 2017) e que no meu entender, parece ser a luta de Viviana Sansón e suas companheiras do (PEE).

Fuss (1989) reflete sobre o essencialismo como uma postura poderosamente deslocadora e desestabilizadora e este modo de pensar me faz interpretar a postura do governo das mulheres em Fátuas nesta mesma ótica, pois conforme Cavalcanti (2017), mesmo que o essencialismo imerso na cultura possa provocar “estranhamentos” dentro do “campo minado” do próprio feminismo, ele oferece uma aprendizagem para os sujeitos envolvidos na história e formas estratégicas de se pensar o essencialismo na contemporaneidade.

Ou seja, dentro dessa abordagem teórica do feminismo decolonial, vejo um “espírito crítico” utópico na narrativa que me impulsiona a assinalar a personagem protagonista Viviana Sansón e suas companheiras do (PEE) trazendo uma “esperança” que se realiza na *práxis* por meio do governo das mulheres, onde se reconstrói a constituição política institucional de Fátuas, rompendo ou decolonizando o real vivido onde os papéis de gênero são modificados temporariamente neste país, diante do decreto presidencial de Viviana Sansón de que os homens não atuariam mais nos serviços públicos e seriam desligados de suas atividades públicas para atuarem somente no setor doméstico de suas famílias e as mulheres teriam exclusividade no trabalho público. Essa modificação prática no governo, gerou “rachaduras” no sistema heteropatriarcal fundamentadas na energia criativa da mulher voltados agora do cuidado para a vida pública, uma gerência da sociedade cooperativa, amparada no contato e nos cuidados da população como se estivesse cuidando da própria casa.

A utopia presente na obra recai no sentido profundo e íntimo do conceito de esperança, enquanto “afeto da espera” e da expectativa com as camadas da categoria possibilidade, numa visão filosófica chamada por Bloch (2005) de “consciência antecipadora” e “sonho diurno”:

O sonho diurno pode proporcionar ideias que não pedem interpretação, e sim elaboração [...] os sonhos de um mundo melhor como um todo buscam a exterioridade de sua interioridade [...] O poder da antecipação com o seu espaço aberto e seu objeto a ser realizado para frente, chamado de utopia concreta – para diferenciá-lo do utopístico e da mera utopização abstrata (BLOCH, 2005, p. 93-156).

Bloch (2005) explicita a função utópica da consciência antecipadora numa relação em que a exterioridade do que já existe é transformada com a ação concreta de uma revolução, ultrapassando as fronteiras do utopismo abstrato e é isso que acontece com as determinações de Viviana Sansón, pois ela age na exterioridade do que já existe, implantando uma outra versão de governo transformada sob o ponto de vista da feminilidade. A utopia de “O país das mulheres” atua no caráter positivo dos produtos da imaginação social, com a força criadora e subversiva das mulheres desligadas de toda forma de patriarcado, agindo no sentido de que os “sonhos diurnos” acontecem na prática governamental sob a postura de uma “essencialismo estratégico” como forma de “decolonizar” Fáguas do poderio político opressor dos governos seculares dos homens.

Aponto Deplagne (2019) para confirmar que os estudos literários utópicos de autoria feminina têm se destacado e conquistado espaço na crítica literária feminista, por trazer uma ampliação do pensamento utópico, principalmente, gerando um pensamento teórico sobre a força e a energia utópica sob o ângulo crítico das Instituições e as práticas governamentais sob o olhar da mulher.

Com base nisso, os estudos críticos da utopia, na perspectiva da escrita de mulheres, trazem o texto literário marcado pelo corpo e pelo lugar em que está inserido, desde a família patriarcal na cidade, no país ou no seu continente, configurando narrativas profeministas, isto é, narrativas em que abordam a luta feminista nas histórias de vida das próprias personagens dentro do enredo. Como afirma Gargallo (2006, p. 95):

a mediados del siglo XX, las escritoras latinoamericanas empezaron a manifestar masivamente que su escritura estaba determinada por su cuerpo y por el lugar que éste tenía en las historias familiar, nacional y continental. Seguramente sus narraciones contribuyeron al metarrelato del patriarcado latinoamericano, con sus especificidades: machismo, caciquismo, dominación étnica, paternidad ausente, pero anhelada y dominante, traición de la madre, matrimonio forzado, sujeción sexual, indefensión social. A la vez, contaban, historiaban, recreaban una inmensa variedad de molestias, dudas y resistencias femeninas frente al orden patriarcal, y lo hacían desde el dolor que les provocaba la conciencia de que sus madres defenderían a sus hermanos contra cualquier poder que los amenazara, mientras sus padres respetarían la (el) orden que determina que las mujeres pasan de las manos de un hombre a las manos

de outro(s) hombre(s). En otras palabras, delataron en su literatura algo que el historiador Hayden White formuló para toda expresión escrita de las ideas, esto es, que el pensamiento permanece cautivo del modo lingüístico en que intenta captar la silueta de los objetos que habitan el campo de su percepción¹.

Com base nisto, os estudos literários crítico feministas e utópicos oferecem a possibilidade de análise e questionamento do que as mulheres personagens de obras literárias protofeministas, criadas por escritoras militantes e atividades, como é o caso da autora Gioconda Belli. Amparo-me em Moylan (2016, p. 2) quando afirma que “a utopia oferece uma alternativa para reflexão de problemas de um tempo específico”, problemas estes, que Gonzalez (2020) já os mencionava como “ladinoamefricanos”, enraizados no universo dos povos do Eixo Centro-Sul continental, invisibilizados e não discutidos na “voz” identitária, de mulheres de cor, mulheres de todas as “tribos”, crenças, raças, etnias, sexualidades, entre outros.

A política ginocrática proposta por Viviana Sansón e suas companheiras do (PEE) visa decolonizar e “desessencializar” tanto o patriarcado como o feminismo ocidental branco e elitizante, para então, enfraquecer a cultura vigente e hegemônica. Vejo também uma crítica da cultura nesta obra pois são postos em mudança a formação da educação das crianças: “as próprias crianças decidiam o que queriam aprender e não se sentiam obrigadas a fazer isso ou aquilo [...] além das disciplinas como gramática e ciências, tinham aulas de maternidade, fossem homens ou mulheres. Os homens saíam doutores em trocar fraudas, pôr para arrotar, dar colo e cuidar das crianças” (BELLI, 2011, p. 48).

As mulheres do governo eram autônomas, racializadas e defendiam todas as formas de orientações sexuais. A própria presidenta era “filha de pai mulato, mulher de cabelos cacheados, olhos negros, lábios grossos e seios fartos” (BELLI, 2011, p. 13).

A esperança de “O país das mulheres” recai no que que Gargallo (2006) demonstra sobre a luta das mulheres latinoamericanas em busca de autonomia, do sonho de

¹ em meados do século 20, as escritoras latino-americanas começaram a manifestar massivamente que sua escrita era determinada por seu corpo e pelo lugar que teve na história familiar, nacional e continental. Certamente suas narrativas contribuíram para a metanarrativa do patriarcado latino-americano, com suas especificidades: machismo, despotismo, dominação étnica, paternidade ausente, mas desejada e dominante, traição da mãe, casamento forçado, sujeição sexual, desamparo social. Ao mesmo tempo, contavam, gravavam, recriavam uma imensa variedade de aborrecimentos, dúvidas e resistência feminina contra a ordem patriarcal, e eles fizeram da dor causada pela consciência de que suas mães defenderiam seus irmãos contra qualquer poder que os ameaçasse, enquanto seus pais respeitariam a (a) ordem que determina que as mulheres passem das mãos de um homem para a mãos de outro(s) homem(s). Em outras palavras, eles traíram em sua literatura algo que o historiador Hayden White formulou para toda expressão escrita de ideias, isto é, que “o pensamento permanece cativo do modo lingüístico em que tenta apreender a silhueta dos objetos que habitam o campo de sua percepção. (tradução própria)

afastamento da hegemonia política implantada pelos homens e aproximação de uma transformação social, onde até mesmo o feminismo ocidental e eurocêntrico é questionado, pois ele ainda estaria ligado às estruturas patriarcais. A luta das mulheres latinoamericanas parte do próprio corpo, desde o biológico, materno, cuidador, criativo, intuitivo e que repudia os cânones individualistas do patriarcado:

El repudio a los cánones patriarcales, por lo tanto, no debía servir para dialogar con el mundo de los hombres ni para reclamarle algo, sino para reflexionar sobre la acción feminista, reconocer la diferencia entre mujeres como algo que sustenta la libertad y no impone la desigualdad: un derecho y una perspectiva política. Con esto socavaban una utopía feminista fundamental: la identidad de las mujeres feministas, la posibilidad de mirarse una en el espejo de la otra. Construían el derecho a la diferencia, primero desde una diferencia con respecto al sistema de dominación patriarcal y, en un segundo momento, ofrecían a las mujeres la legitimidad de sus individualidades y la posibilidad de unirse alrededor de la construcción de un derecho sexuado que tomara en cuenta las necesidades de ambos sexos, ninguno de los dos supeditado al otro; una economía no financiera ni especulativa, sino de intercâmbios múltiples, de colaboración con el medio ambiente y entre las personas y los pueblos; una ética no normativa, de colaboración, un juego de libertades que se reconocen y respetan y una organización política vocera y no instructora (GARGALLO, 2006, p. 136-137)²

Isto é, o repúdio aos cânones patriarcais não deve dialogar com o mundo dos homens, mas com as próprias mulheres, na possibilidade de que elas mesmas se “olhem no espelho” reconhecendo suas diferenças e lutem por uma outra sociedade longe destes cânones. As mulheres do (PEE) rejeitam o sistema patriarcal e propõem outra possibilidade política onde elas constroem o direito da diferença entre elas mesmas e não em relação ao sistema patriarcal, levando em consideração, a colaboração e a equidade neste processo de mudança social, política e cultural.

Como Moylan (2016) afirmou, a utopia oferece uma alternativa para reflexão e exercício de pensar uma forma de transformação social e dinâmicas radicais pautadas no

² O repúdio aos cânones patriarcais, portanto, não deve servir para dialogar com o mundo dos homens nem reivindicar algo dele, mas refletir sobre a ação feminista, reconhecendo a diferença entre as mulheres como algo que sustenta a liberdade e não impõe desigualdade: um direito e uma perspectiva política. Com isso, minaram uma utopia feminista fundamental: a identidade das mulheres feministas, a possibilidade de nos olharmos no espelho. Eles construíram o direito de diferença, primeiro de uma diferença em relação ao sistema de dominação patriarcado e, em um segundo momento, ofereceu às mulheres a legitimidade de seu individualidades e a possibilidade de união em torno da construção de um direito sexuais que levavam em conta as necessidades de ambos os sexos, nenhum dos dois sujeito ao outro; uma economia que não é nem financeira nem especulativa, mas de trocas múltipla, de colaboração com o meio ambiente e entre pessoas e povos; uma ética não normativa da colaboração, um conjunto de liberdades que são reconhecidas e eles respeitam e uma organização política porta-voz e não-instrutor.(GARGALLO, 2006, p. 136-137) (tradução própria).

“aqui e agora”, neste sentido, percebo que “O país das mulheres” caminha neste processo de transformação e enfraquecimento de uma sociedade dominada por um sistema opressivo como o patriarcado, que historicamente colaborou intensamente para a subordinação de mulheres e homens e gerar a desigualdade em todos os seus aspectos, sejam de classe, raça, etnia, sexualidades, entre outros.

Toda essa postura governamental de Viviana Sansón evoca na obra para o desejo de uma política na *práxis* em prol de um feminismo decolonizado que desconstrói e “desmantela” estrutura vigentes performando a atitude de “feministas decoloniais que optam por não ignorar a violência sistêmica contra as mulheres” (VERGÈS, 2020, p. 110).

Vejo propostas decoloniais que “oferecem um pensamento crítico para entendermos a especificidade histórica e política de nossas sociedades” (CURIEL, 2020, p. 121), isto é, mulheres latinoamericanas, de cor, chicanas, pobres, mulatas, negras, lésbicas, entre outras, atuando com visibilidade na obra, quebrando barreiras antes impossíveis de serem implodidas perante o governo dos homens ditatoriais e heteropatriarcais.

O projeto decolonial, segundo a teórica supracitada surgiu de um grupo de intelectuais e ativistas latinoamericanas situadas inicialmente nos Estados Unidos, na Universidade do Estado de Nova York (Suny) e Universidade de Duke, assim como das universidades latinoamericanas que resistem aos estudos epistemológicos do sistema heteropatriarcal, apresentando o conceito de decolonialidade como o fim do colonialismo, isto é, o fim da constituição geo-política e geo-histórica da modernidade ocidental europeia e trazendo uma nova compreensão acerca das relações globais e locais, das relações entre as práticas políticas coletivas com os feminismos críticos e contra-hegemônicos.

De acordo com Curiel (2020), o feminismo decolonial traz reflexões críticas e contra-hegemônicas, revisando e problematizando bases históricas do feminismo desenvolvido na Europa, ampliando conceitos e teorias-chave de pensadoras/es latinoamericanas/os, fornecendo uma revisão do papel, da importância e das contribuições da teoria feminista vinda da Europa e dos Estados Unidos, citando a teórica Yuderkys Espinosa, afro-dominicana, lésbica, feminista autônoma e decolonial para explicar a decolonialidade e a postura das ativistas e pensadoras sobre o assunto:

[...] várias das que compõem o grupo retomam o feminismo materialista francês com seu questionamento da ideia de natureza, sua compreensão

da categoria mulheres como classe do sexo e a análise da heterossexualidade como regime político. Também se alimenta da revisão crítica do essencialismo, do sujeito do femininos e da política de identidade [...] recuperam o legado de autoras-chave do feminismo pós-colonial, com sua crítica à violência epistêmica, a possibilidade de um essencialismo estratégico (CURIEL, 2020, p. 129).

Dentro do contexto teórico supracitado, verifico que “O país das mulheres” apresenta uma narrativa onde os acontecimentos desenrolam-se nesta tendência de revisão crítica do essencialismo como uma possibilidade de recuperação do legado teórico do feminismo nascido no Eixo Centro-Sul do planeta, pondo na realidade da narrativa questionamentos em torno da colonização europeia, do patriarcado e a postura das feministas eurocêntricas, brancas e burguesas que não viveram ou discutiram positivamente as questões da natureza biológica da mulher como aspectos positivos para saída das situações de submissão, opressão, violências e imperialismos às quais as mulheres latinoamericanas vivenciaram durante séculos.

As mulheres do (PEE) fazem um trabalho processual de busca pela consciência de mulheres e homens apontando soluções para uma transformação de consciências em uma sociedade que vai se pautando pelo senso de cooperação e ajuda mútua em comunidade. Ou seja, uma construção na *práxis* por um utopia concreta e horizontal sem quaisquer hierarquias, onde as comunidades urbanas, rurais, culturais, entre outras, possam atuar contra uma sociedade individualista criada pelo patriarcado e suas artimanhas, transformando, paulatinamente através de atitudes governamentais dentro de toda base e superestrutura societal, as consciências de mulheres e homens. Verifico que que em “O país das mulheres” a luta de mulheres se dá numa gestão da sociedade em comunidade, sendo assim característica vital das lutas decoloniais: “Não queremos nos pensar como mulheres perante os homens, mas nos pensar como mulheres e homens em relação a uma comunidade” como diria Carvajal (2020, p. 197).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da leitura crítica de “O país das mulheres”, de Gioconda Belli, foi possível destacar a inter-relação entre utopia e decolonialidade no contexto estratégico do essencialismo pensado por Fuss (1989) como forma de mobilizar e transformar consciências em prol de sujeitos excluídos e despossuídos, no caso em particular, das

mulheres do país latinoamericano, Fátuas, historicamente marcado pelas opressões dos homens nos governos ditatoriais e heteropatriarcais.

O feminismo ginocentrista impulsionado pelo governo de Viviana Sansón e suas companheiras do (PEE) nasce com um viés decolonial, visando promover e transformar consciências a partir de uma mudança de postura na gestão do país, colocando na prática o sonho utópico, não como uma sociedade perfeita, mas como uma sociedade em construção, pautada na cooperação das próprias mulheres com elas mesmas, assim como entre elas e os homens nesta sociedade ginocrática.

A opção pelo “risco da essência” de Viviana Sansón ao retirar temporariamente os homens do serviço público e os obrigar a atuarem apenas no espaço doméstico, exercendo os cuidados com os/as filhos/as visou produzir nas consciências deles a valorização do trabalho doméstico e a formação de uma nova postura de governo amparada no cuidado atento da casa e do país, visando enfraquecer os pensamentos individualistas e competitivos do patriarcado e desconstruir paulatinamente o sistema opressivo de desigualdade entre homens e mulheres tanto no espaço privado (doméstico) como público. Assim, processualmente as consciências por uma sociedade mais igualitária e cooperativa vai se edificando a partir dos valores da feminilidade de forma positiva dentro da obra.

REFERÊNCIAS

BELLI, Gioconda. **O país das mulheres**. Campinas, SP: Verus, 2011.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: a experiência vivida**. (trad.) MILLIET, Sérgio. 2ª ed. São Paulo, SP: Difusão Europeia do Livro, 1967.

BLOCH, Ernest **O princípio da esperança**. São Paulo: Verus, 2005.

CARVAJAL, Julieta Paredes. Uma ruptura epistemológica com o feminismo ocidental. *IN.*: HOLLANDA, Heloisa Buarque (Org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro, RJ: Bazar do Tempo, 2020.

CAVALCANTI, Ildney. Diana Fuss: ‘desessencializando’ o essencialismo. *IN.*: BRANDÃO, Izabel *et al* (Org.). **Traduções da Cultura: Perspectivas Críticas Feministas (1970-2010)**. Florianópolis/SC: EDUFAL; Editora da UFSC, 2017.

CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. *IN.*: HOLLANDA, Heloisa Buarque (Org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro, RJ: Bazar do Tempo, 2020.

DEPLAGNE, Luciana Calado; CAVALCANTI, Ildney (Orgs.). **Utopias sonhadas/Distopias anunciadas – feminismo, gênero e cultura queer na literatura**. João Pessoa: EdUFPB, 2019.

FRIEDAN, Betty. **A mística feminina**. (trad.) BITELLI, Carla; YACUBIAN, Flávia. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

FUSS, Diana. O 'risco' da essência. (trad.) CAVALCANTI, Ildney. *In.*: BRANDÃO, Izabel *et al* (Org). **Traduções da Cultura: Perspectivas Críticas Feministas (1970-2010)**. Florianópolis/SC: EDUFAL; Editora da UFSC, 2017.

_____. The Risk of Essence. *IN.*: _____. **Essentially Speaking: feminism, nature & difference**. New York & London: Routledge, 1989.

GARGALLO, Francesca. **Ideas feministas latinoamericanas**. 2^a. ed. Ciudad de México: História de las ideas, 2006.

HOLLANDA, Heloisa Buarque (Org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro, RJ: Bazar do Tempo, 2020.

LE MOS, Bethania Guerra de. Fogosa e intensa pupila. *IN.*: BELLI, Gioconda. **O olho da mulher**. (trad.) DIOGO, Silvio. Diamantina, MG: Arte Desemboque, 2012.

LUGONES, María. **Colonialidade de gênero**. *Tábula Rasa*. Bogotá. N.º 9. Jul-dez, 2008.

MOYLAN, Tom. **Distopia: fragmentos de um céu límpido**. (eds.) CAVALCANTI, Ildney; BENÍCIO, Murilo. (trad.) BENÍCIO, Murilo; FORTUNATO, Pedro; IBSEN, Thayrone. Maceias: EDUFAL, 2016.

YOUNG, Iris M. Humanism, Gynocentrism, and Feminist Politics. *In.*: HACHETT, Elizabeth; HASLANGER, Sally Anne. **Theorizing feminisms: a reader**. New York: Oxford University Press, 2006.

VERGÈS, Françoise. **Um feminismo decolonial**. (trad.) DIAS, Jamille Pinheiro; CAMARGO, Raquel. São Paulo: Ubu Editora, 2020.



Capítulo 2
AS AMARRAS DA CIVILIDADE E A CRIAÇÃO DO
SER (I)MORAL: REFLEXÕES SOBRE A OBRA “O
PROCESSO CIVILIZADOR”, DE NORBERT ELIAS
Daiane Priscila Arruda

AS AMARRAS DA CIVILIDADE E A CRIAÇÃO DO SER (I)MORAL: REFLEXÕES SOBRE A OBRA “O PROCESSO CIVILIZADOR”, DE NORBERT ELIAS

Daiane Priscila Arruda

*Graduanda em História, Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). E-mail:
daianearrudaccaa@gmail.com*

INTRODUÇÃO

Residimos em uma sociedade na qual o ritmo laboral, o manejo do tempo e nosso cotidiano são fundamentados pelas circunstâncias em que estamos inseridos - a esta conjunção, podemos denominá-la civilização. Ao observarmos esta civilização, percebemos-a fundamentada em dois pontos centrais: um sistema econômico capitalista, e uma sociedade baseada em princípios eurocêntricos (cultura).

Apesar disso, ainda nos consideramos seres humanos que gozam de liberdade, contudo também, somos cidadãos - com direitos e deveres. Todavia, ao examinarmos com mais profundidade, surge uma indagação: por que agimos como agimos? Qual a métrica para determinarmos o bom e o ruim? Que postura a sociedade espera de nós - e quem compõe essa sociedade? A ausência de boa conduta produziria uma sociedade caótica? E o indivíduo, como é afetado por ela? Para ensaiar uma resposta a tais questionamentos, é necessário compreender o processo de controle social, abordando-o, neste trabalho, através da perspectiva teórica do "Processo Civilizador".

Elaborada pelo sociólogo e pesquisador Norbert Elias (1897-1990), busca compreender um movimento de longa duração criado para moderar os impulsos instintivos e afetivos, além de determinar “regras” para tornar a convivência humana mais harmoniosa. Ao buscar restringir tais instintos "selvagens", esse processo teria como objetivo construir uma sociedade mais pacífica. Essa teoria é constituída por duas dimensões: a dimensão social (sociogênese), que engloba as mudanças nas estruturas que sustentam a sociedade; e a dimensão individual (psicogênese), na qual ocorrem as transformações ou reorientações desses instintos naturais (ou considerados como tal)

nas estruturas da personalidade. É sob essa perspectiva que refletiremos sobre nossa vida social.

O AUTOR E SUA VISÃO SOBRE O "TRIVIAL"

Ao longo de sua vida, Elias flertou com as teorias freudianas, que explorava diversos aspectos do indivíduo, especialmente no que diz respeito à consciência e ao subconsciente. O "id" representaria nossos instintos "naturais"; o "ego" emergiria do contato com a realidade e com o cotidiano; e o "superego" seria responsável por refrear nossos instintos primitivos (ou naturais).

"Freud concebeu o id como o componente instintivo inconsciente da personalidade que está presente desde o nascimento, a fonte das necessidades e desejos corporais, impulsos emocionais e desejos, especialmente a agressão e a pulsão sexual. O id age de acordo com o princípio do prazer - a força psíquica orientada para a gratificação imediata do impulso e do desejo."

SCHACTER, 2009, p. 481

Cada indivíduo possui comportamentos naturais e culturais. Por exemplo, comer, beber, dormir, urinar - entre outros - são atos inerentes a qualquer animal, incluindo o ser humano. No entanto, cada cultura desenvolve uma "cartilha de boas maneiras" ou as conhecidas regras de etiqueta para determinar como devemos nos alimentar e realizar nossas necessidades fisiológicas, entre outros aspectos. Em outras palavras, existem formas "corretas" e reprováveis de se fazer algo inerente à fisiologia - o mesmo vale para os comportamentos. Ter uma postura adequada à mesa, saber quando e como tossir, não bocejar em público, não falar alto, gritar ou arrotar são ações vistas como condenáveis ou corretas, dependendo do contexto social. Pressupondo que a satisfação desses prazeres, sem repressão (ou com repressão moderada), equivale a uma satisfação controlada e aceita dentro de uma sociedade, concluímos que o processo civilizador torna-se concordante.

Para tal, o processo civilizatório lança mão de práticas de convivência social consideradas adequadas, visando a construção de uma sociedade mais "evoluída". De fato, não podemos simplesmente ceder às nossas vontades, pois, ao vivermos em comunidade, o nosso prazer pode ser causador de sofrimento a outrem. Segundo o autor, o percurso em direção a esse processo de civilidade ocorre por meio da supressão de nossas pulsões (sexo, gula, luxúria, etc) - porém, é sabido que desejos reprimidos necessitam de um ponto

de escape, para que não venham a ser recalçados e causarem prejuízo a saúde física e mental, pois:

"Segundo Sigmund Freud, os conteúdos reprimidos, longe de serem destruídos ou esquecidos definitivamente através da repressão psíquica, ao se ligarem à pulsão, mantêm sua efetividade psíquica no inconsciente. O reprimido (ou recalçado) constitui, para Freud, o componente central do inconsciente. 'O recalçado se sintomatiza', diz o fundador da psicanálise. Ou seja: pela repressão, os processos inconscientes só se tornam conscientes através de seus derivados - os sonhos ou os sintomas neuróticos."

(MUNHOZ, 2009)

Para compensar esse problema, existem alguns exemplos que observamos no dia a dia - locais destinados a extravasar essas vontades instintivas. Entre eles, destacam-se bordéis, campeonatos de lutas, casas de jogos, boates de swing, entre outros. É importante lembrar que, mesmo nesses locais, há restrições e regras que devem ser respeitadas.

Para isso, nossa sociedade (lembrando que aqui estamos falando da eurocentrica) faz uso de mecanismos de controle externos, tais como leis, policiamento, através da interferência do Estado - além do autocontrole individual. Este último resulta na internalização de um constrangimento moral ao pensar ou realizar algo considerado pela maioria como ultrajante. Tal controle social acarreta um afastamento ou uma aproximação entre determinados grupos similares (bolhas sociais ou tribos urbanas), ajudando a proporcionar uma convivência saudável entre a maioria dos indivíduos.

O processo civilizador é um conceito desenvolvido pelo sociólogo alemão Norbert Elias em sua obra "O Processo Civilizador", publicada em 1939. Elias propôs uma teoria sociológica que analisa a transformação dos indivíduos e das sociedades ao longo do tempo, enfatizando o desenvolvimento de normas, regras e comportamentos socialmente aceitáveis.

Figura 1: pintura em tela de jovem aristocrata típica do século XIX



Fonte: Comtesse d'Haussonville - Jean-Auuste- Dominique Inares (1845)

Figura 2: fotografia da era vitoriana mostrando como usar espartilho. peça de vestuário feminino



Fonte: <https://www.pinterest.pt/bin/70495414789286513>

Segundo Elias, o processo civilizador ocorre gradualmente ao longo da história, à medida que as sociedades se tornam mais complexas e estruturadas. Ele argumenta que a civilização não é uma característica inata dos seres humanos, mas sim um processo que é adquirido e aprendido através da interação social.

O processo civilizador envolve a internalização de normas e regras sociais pelos indivíduos, que passam a controlar seus impulsos e comportamentos instintivos em favor de uma conduta mais controlada e adequada ao convívio em sociedade. Elias argumenta que a civilização está associada a uma maior autocontenção emocional, ao desenvolvimento do autocontrole e à supressão de comportamentos considerados primitivos ou inadequados.

Para Elias, este processo está intimamente ligado à formação dos Estados modernos e à crescente centralização do poder. A autoridade centralizada é vista como uma força que exerce pressão sobre os indivíduos para que se adequem às normas sociais

estabelecidas. À medida que o Estado se fortalece, exerce maior controle sobre a conduta das pessoas e estabelece leis e regulamentos que medem a vida em sociedade.

Além disso, Elias também argumenta que o processo civilizador está relacionado ao desenvolvimento das instituições sociais, como a família, a escola e a igreja. Essas instituições desempenham um papel fundamental na transmissão das normas e valores sociais de geração em geração, contribuindo para a formação de indivíduos civilizados.

No entanto, este não é um fenômeno uniforme em todas as sociedades e épocas. Elias reconhece que existem diferenças culturais significativas na forma como as normas sociais são estabelecidas e internalizadas. Além disso, ele destaca que o processo civilizador não é linear e pode sofrer retrocessos ou transformações ao longo do tempo. Em resumo, o processo civilizador é um conceito que descreve a evolução das normas, regras e comportamentos socialmente aceitáveis em uma sociedade. Ele envolve a internalização dessas normas pelos indivíduos, bem como a influência do Estado e das instituições sociais na formação de comportamentos civilizados.

OS NÓS SOCIAIS DO CONCEITO DE *CIVILITÉ*

"o conceito de *civilite* adquiriu significado para o mundo Ocidental numa época em que a sociedade cavaleirosa e a unidade da Igreja Católica se esboroavam. É a encarnação de uma sociedade que, como estagio específico da formação dos costumes ocidentais, ou 'civilização', não foi menos importante do que a sociedade feudal que a precedeu. A postura, as gestos, o vestuário, as expressões faciais - este comportamento 'externo' de que cuida a tratado e a manifestação do homem interior, inteiro."

(ELIAS, 1939, p. 67)

O conceito de "*civilité*" está relacionado ao comportamento cortês, educado e civilizado em uma sociedade. Refere-se às normas e práticas que regulam as interações sociais e promovem um convívio harmonioso entre os indivíduos. A "*civilité*" engloba a cortesia, o respeito mútuo, a consideração pelos outros e a adesão a certas normas de etiqueta e comportamento social.

A ideia remonta à época medieval e renascentista, quando era enfatizada a importância de uma conduta adequada e respeitosa na vida cotidiana. Nesse contexto, a "*civilité*" estava ligada ao cultivo das boas maneiras, à polidez nas relações interpessoais e à obediência às regras de etiqueta estabelecidas pela sociedade.

Ao longo do tempo, o conceito evoluiu e adquiriu diferentes nuances culturais. Embora a base do comportamento civilizado permaneça a mesma, as normas específicas podem variar de acordo com a cultura, o contexto histórico e os valores sociais de uma determinada sociedade.

É frequentemente associada à urbanidade e ao comportamento adequado em ambientes urbanos. Envolve aspectos como respeitar o espaço pessoal dos outros, ser atencioso com os sentimentos alheios, agir com polidez e consideração, e ter um senso de responsabilidade em relação ao bem-estar coletivo.

Além disso, a "*civilité*" também pode ser vista como uma expressão de autodisciplina e autocontrole. Envolve a capacidade de controlar impulsos e emoções negativas, promovendo um ambiente social mais pacífico e harmonioso.

É importante ressaltar que a "*civilité*" não deve ser confundida com hipocrisia ou falsidade. Ela se baseia na sinceridade e no respeito genuíno pelos outros, buscando construir relações saudáveis e construtivas, abrangendo a cortesia, a consideração mútua, o respeito pelos outros e a adesão a normas de etiqueta e comportamento social, promovendo um convívio harmonioso e respeitoso entre os indivíduos, contribuindo para a construção de relações saudáveis e uma sociedade mais civilizada.

"Mas, como quer que seja expresso, o código social de conduta grava-se de tal forma no ser humano, desta ou daquela forma, que se torna elemento constituinte do indivíduo. E este elemento, o superego, tal como a estrutura da personalidade do indivíduo como um todo, necessária e constantemente muda com o código social de comportamento e a estrutura da sociedade. A acentuada divisão do 'ego', ou consciência, característica do homem em nossa fase de civilização, que encontra expressão em termos como 'superego' e 'inconsciente', corresponde a uma cisão específica no comportamento que a sociedade civilizada exige de seus membros. É igual ao grau de regulamentação e restrição impostas a expressão de necessidades profundas e impulsos."

(ELIAS, 1939, p. 169)

O MEDIEVO E OS COSTUMES: ONDE SE AMARRAM OS NÓS

Elias apresenta em sua obra, como ponto de partida, a transição do período feudal medieval - no qual comportamentos considerados "naturais" eram comuns no cotidiano da população, para uma nova era na qual situações corriqueiras não eram mais toleradas e a expressão verbal, o simples ato de falar ou até mesmo andar, passaram a ser regidos

por "regras". Estas se fundamentaram, segundo Elias, nas ideias de Erasmo de Rotterdam (1536), filósofo que defendia que uma boa educação na infância prepararia o indivíduo para aprender qualquer coisa com facilidade. Ao empregar essas regras, a criança - e posteriormente o adulto, poderia alcançar a perfeição por meio do conhecimento. Dessa forma, a "cartilha" de "civildade" para crianças ganhou popularidade entre a nova parcela da sociedade que emergia: a burguesia. Com o declínio do feudalismo e o crescimento do sistema mercantilista, surgiram os burgueses, famílias que enriqueceram com a nova forma de organização econômica que se espalhava pela Europa. Essas famílias não pertenciam à nobreza ou à classe camponesa - eram pessoas que enriqueceram por meio do trabalho. O livro de Erasmo tratava inicialmente de comportamentos adequados para crianças da nobreza, mas ia além disso, buscando estabelecer regras de decoro e boas maneiras para a convivência em sociedade. Esses costumes diferenciavam os grupos das classes mais altas da população em geral. Para Erasmo, uma mente bem educada evitaria comportamentos "incivilizados", mal educados e vulgares, típicos das pessoas consideradas "inferiores". Assoar o nariz em público, coçar-se, mastigar com a boca aberta - todas essas atitudes eram consideradas bastante "medievais".

"A Idade Média deixou-nos grande volume de informações sobre o que era considerado comportamento socialmente aceitável. Neste particular, também, preceitos sobre a conduta às refeições também tinham importância muito especial."

(ELIAS, 1939, p. 73)

Religiosos também já escreviam "normas" de comportamento (em latim) em uma época em que a cultura e o conhecimento estavam concentrados nas mãos de poucos (Igreja e Nobreza). Posteriormente, esses escritos, com teor semelhante, foram disseminados para outras mãos - emergentes - que pregavam condutas similares para que o indivíduo vivesse bem em sociedade. Regras de etiqueta à mesa e de vestuário surgiram nos principados e gradualmente se espalharam para a burguesia, para, por fim, se disseminarem por toda a sociedade, envolvendo-a na malha chamada civilização.

Esse padrão de comportamento era chamado de "*courtoisie*", pois fazia referência às práticas observadas na Corte (especialmente na francesa), um lugar desejado pelos novos ricos, embora muito restrito em seu pequeno círculo de nobreza e luxo. Aqueles que faziam parte da Corte tinham a responsabilidade de observar essas condutas, que posteriormente começaram a se disseminar. Com efeito, elas chegaram a estratos mais amplos: ninguém pertencente a esses estratos queria ficar alheio a essas mudanças, nem

ser considerado simples ou ingênuo como um camponês pelos nobres e colegas burgueses. Algumas das regras de boa conduta impostas à mesa incluía:

- Não fazer barulho ao usar a colher;
- Não molhar o pão novamente na travessa de molho;
- Não roer ossos e devolvê-los no prato (falta grave);
- Não limpar o nariz nem se coçar, pois as unhas ficam sujas embaixo;
- Como os alimentos eram pegos nas travessas com as mãos, estas precisavam ser lavadas;

Advertências banais nos dias de hoje, porém, o autor nos lembra que a maioria das pessoas desconhecia essas regras no período em questão. Por exemplo, o uso do garfo demoraria mais de quinhentos anos para se tornar algo comum na alimentação. O que antes era impensável de se acostumar acabou sendo adotado como item básico pelos franceses, italianos, ingleses e alemães posteriormente. Atualmente, o simples uso de um garfo nos parece normal, pois fomos condicionados a esse pensamento - e a muitos outros não tão inofensivos assim.

Figura 3: gravura sobre o cotidiano medieval



Fonte: Banquete dado em Paris - Jean Fouquet (1455)

Naquele período, ainda existiam traços bastante medievais no comportamento à mesa (como o uso reduzido de talheres, comer com as mãos, cuspir no chão, entre outros), e o aperfeiçoamento e refinamento destes ocorreram gradualmente nas classes abaixo da nobreza - embora de forma constante. A maneira requintada de se alimentar era apenas um prelúdio para as mudanças que abrangeriam todo o comportamento de cada indivíduo, tornando-as intrínsecas em nossa sociedade.

No breve período de transição entre a Idade Média e a Moderna, os trabalhos humanistas, como os de Erasmo, sobre "bons comportamentos", ainda possuíam uma essência bastante medieval, embora o conceito de "cortesia" ficasse muito evidente. No entanto, nota-se o surgimento de algo novo. O conceito de "*courtoisie*" foi rapidamente substituído pelo de "*civilité*", proclamando uma mudança profunda nas estruturas individuais e sociais - uma mudança de comportamentos sem precedentes que nos afetaria até os dias atuais. Com uma série de conexões em outras literaturas, gradualmente emerge um "novo" modo de agir, baseado não apenas nas maneiras da Corte. A sociedade estava mudando, as classes altas estavam mudando e exigiam novos comportamentos e novas formas de pensar adequadas àquele momento. Dos bons hábitos à mesa, as mudanças se estenderam para os trajés, e assim começa-se a moldar os indivíduos e a sociedade. As pessoas passaram a encarar o cotidiano de forma diferente, havia um controle muito maior sobre os sentimentos e emoções, sinais de um processo humanista caracterizado pela individualização.

O que antes era considerado grosseiro, mas tolerável, passou a ser repugnante. Ambientes com muitas pessoas, suor, escarros, comer com as mãos - tudo isso se tornou intolerável e asqueroso, sinônimo de doenças e contaminações, algo digno de má postura e comportamento inaceitável perante a todos. Nesse período, ocorreu uma reestruturação social, na qual os burgueses se aproximaram cada vez mais da nobreza e se distanciaram daqueles que não se adequavam, que possuíam má conduta e hábitos de higiene inadequados. Assim, começou a se delinear uma mudança nos fundamentos sociais (sociogênese) e nos fundamentos individuais (psicogênese), resultando em um controle desses excessos e na união de indivíduos que compartilham das mesmas ideias e comportamentos, os quais Elias denomina "teias de interdependência"³.

³Segundo o autor, as pessoas constroem complexas redes de interdependência, estabelecendo relações sociais baseadas em regras de comportamento e realizando uma variedade de trocas. Essas redes são comparadas por Elias a uma dança, onde cada passo representa o *habitus*. Se alguém cometer um erro ou modificar o plano estabelecido, isso terá um impacto no fluxo da dança.

É no reinado de Louis XV, que surgem intensas mudanças sociais e, em seguida, um pulsante desejo de reforma. Não era mais necessário dizer o que era permitido ou proibido fazer, como se deveria agir; os comportamentos desejados já estavam intrínsecos em cada indivíduo. Após a sucessão de manuais de conduta adequada (mais de quatro séculos precisamente), inicialmente à mesa e depois no convívio social, o conceito de civilidade passou a ser considerado natural, enquanto o que o precedeu ou que não estava naqueles moldes foi visto como "bárbaro".

Da mesma forma que o conceito de "cortesia" foi substituído pelo de "civilidade", ocorreu o mesmo com este último. No século XIX, surgiu o termo "civilização". Como a ideia de civilidade já estava profundamente enraizada nas classes mais altas, aqueles pertencentes a elas desejavam que esses comportamentos se chegassem também aos estratos mais baixos, disseminando a todos os indivíduos o conhecimento adquirido ao longo dos anos. Os manuais de boas maneiras corroboravam para a formação de um "molde" humano requerendo práticas minuciosas, buscando causar desconforto moral caso não fossem adquiridas e seguidas. Do ponto de vista histórico, destacamos as mudanças ocorridas (mencionadas na introdução e reforçadas ao longo do texto) em um período específico do Velho Mundo: o enfraquecimento do feudalismo e a descoberta - nas mentes europeias - de novos mundos, novas sociedades, novas formas de enriquecimento. O poder, o cotidiano abastado, o requinte e o luxo já não estavam mais exclusivamente nas mãos dos "escolhidos por Deus"; o mercantilismo agora abria portas para mundos completamente exóticos, para o comércio de uma variedade de produtos e manufaturas, e o trabalho - que antes servia apenas para a subsistência - agora gerava lucros e finalmente colocava a recém nascida classe burguesa em evidência. Com isso, a nobreza, ameaçada pelos "novos ricos", se fechou em seu próprio entorno - a Corte, tão desejada pelos burgueses. Essa mesma Corte começou a "ditar" as regras de comportamento para a nova classe, com o claro objetivo de se distanciar dos camponeses e do povo em geral. É interessante destacar que essas práticas começaram com a forma de se alimentar, com a busca pela elegância e por não agir como um "animal".

Com o surgimento do movimento renascentista, que tinha forte caráter humanista e individualista, as pessoas começaram a se transformar tanto mental quanto fisicamente. Conhecimento, arte, vestuário, ornamentos, formas de falar, agir, andar e comer passaram a ser vistos como identificadores de uma pessoa elegante, educada e digna. Esse comportamento aprendido, ou seja, algo que não é inato, mas que se torna parte de quem

o pratica por meio de repetição e punição: vergonha e segregação, enquanto as ações positivas são reforçadas (aceitação em locais requintados, festas e poder). Esse foi um momento em que as pessoas estavam se reposicionando socialmente, encontrando seu lugar nesse novo momento da sociedade europeia. Portanto, era mais que necessário se adequar a essas regras de convivência.

PONTOS POSITIVOS DO PROCESSO

O conceito de "*civilité*" teve um impacto significativo na formação e moldagem das sociedades ao longo da história e ainda reflete na atualidade de várias maneiras. Citaremos aqui alguns aspectos nos quais esse conceito influenciou e continua influenciando a sociedade:

- **Etiqueta e comportamento social:** ao estabelecer normas de etiqueta e comportamento social que desempenharam um papel importante na definição das interações sociais. Regras sobre como cumprimentar, como se vestir adequadamente, como se comportar em eventos sociais e como demonstrar respeito pelos outros são exemplos;
- **Convívio harmonioso:** a noção de convívio harmonioso entre os indivíduos, incentivando a cortesia, a consideração e o respeito mútuo. Essas características são essenciais para o estabelecimento de relações saudáveis e pacíficas nas interações diárias, seja no âmbito pessoal, profissional ou comunitário;
- **Regulação do comportamento:** importante na regulação do comportamento individual e coletivo. Normas e valores relacionados à "*civilité*" ajudaram a estabelecer limites sobre o que é considerado aceitável ou inaceitável em termos de conduta social. Essas normas são transmitidas por meio de processos de socialização e educação, e têm o objetivo de promover um comportamento civilizado na sociedade;
- **Desenvolvimento de instituições sociais:** influenciou o desenvolvimento de instituições sociais, como escolas, famílias e organizações comunitárias. Essas instituições desempenham um papel fundamental na transmissão e reforço dessas normas às gerações futuras, contribuindo para a formação de indivíduos socialmente responsáveis e civilizados.

- Valores democráticos: está relacionada a valores democráticos, como respeito pela diversidade, diálogo construtivo e busca de consenso. Em uma sociedade democrática, a "*civilité*" desempenha um papel importante na garantia de uma participação cívica saudável e no desenvolvimento de processos de tomada de decisão que promovam o bem comum.

No entanto, é importante reconhecer que a forma como o conceito é interpretado e aplicado pode variar de acordo com a cultura, o contexto histórico e os valores sociais de uma determinada sociedade. Além disso, as mudanças sociais e culturais ao longo do tempo têm influenciado a evolução e a reinterpretação do mesmo.

O NASCIMENTO DO "HOMEM CIVILIZADO"

A partir do manual de boas maneiras para meninos nobres, essas regras se estenderam aos adultos. Em resumo, a etiqueta à mesa foi apenas o ponto de partida para o controle dos instintos e impulsos, que antes eram considerados normais, mas agora eram inadequados no círculo nobre. Para fazer parte desse universo, era necessário abandonar todos os costumes rudes, quanto mais distante do cotidiano medieval, melhor. O comportamento modifica toda a forma de viver, desde a tosse até as relações entre os sexos. As pessoas estavam se preparando para o futuro: a modernidade.

Questões de agressividade e sexualidade, que acompanham a humanidade ao longo de sua jornada e fazem parte das conquistas de territórios e progresso de determinados povos, passam a ser ocultadas das vistas sociais - mas não deixam de existir. A "solução" seria dar vazão a esses impulsos; erótico, a raiva, por exemplo, passam a fazer parte do imaginário, das rodas de conversa - e também do campo físico, tornando-os pouco a pouco desejos reprimidos. Ao dar vazão à nossa agressividade por meio do sexo, por exemplo, liberamos energia psíquica. Esse perfil de conduta foi amplamente difundido entre o sexo masculino, reforçado como um comportamento aceitável e saudável, tolerado pelos membros da sociedade. Infelizmente, o mesmo não ocorreu com as mulheres.

O processo civilizador, conforme descrito por Norbert Elias, refere-se ao desenvolvimento histórico das sociedades ocidentais em direção à pacificação e ao controle dos comportamentos individuais e sociais. No entanto, é importante destacar que esse processo não ocorreu de forma uniforme para todos os grupos sociais, e as mulheres

foram particularmente afetadas por normas e restrições que limitavam sua liberdade e autonomia.

Uma das características do processo civilizador foi a imposição de normas comportamentais mais rígidas e a crescente ênfase no controle emocional. Isso afetou as mulheres de várias formas. Por exemplo, a expressão de emoções e desejos sexuais era frequentemente reprimida, pois era considerada incompatível com a ideia de feminilidade "adequada". As mulheres eram socializadas para serem dóceis, modestas e submissas, enquanto a agressividade e a assertividade eram associadas aos homens.

Essas normas também influenciaram o papel das mulheres na esfera doméstica. Elas foram relegadas a tarefas relacionadas ao cuidado do lar, à maternidade e ao cuidado dos outros membros da família. A educação formal também foi negada ou limitada para as mulheres, pois se acreditava que sua principal função era se tornar boas esposas e mães. Essa restrição de acesso ao conhecimento e às oportunidades profissionais limitou a autonomia e o desenvolvimento intelectual das mulheres - além de recalcar muitos desejos reprimidos.

Outra dimensão importante do processo civilizador é o controle do corpo e da sexualidade. As mulheres foram (e ainda são) objeto de regulação e vigilância nesse sentido. A virgindade e a castidade femininas eram valorizadas como virtudes, enquanto a sexualidade feminina fora dos padrões estabelecidos era reprimida e condenada. Esse controle se manifestava através de normas sociais, como a imposição do casamento como instituição necessária para a vida das mulheres, a proibição do divórcio e a falta de acesso a métodos contraceptivos e informação sobre saúde sexual e reprodutiva.

Além disso, o patriarcado desempenhou um papel fundamental no processo civilizador e na opressão das mulheres. O sistema patriarcal é caracterizado pela supremacia masculina, em que os homens detêm o poder e exercem controle sobre as mulheres em diversas esferas da vida. Este molda as estruturas sociais, políticas e econômicas, perpetuando desigualdades de gênero e limitando as oportunidades para as mulheres.

Apesar dos avanços significativos nas últimas décadas, elas ainda enfrentam desigualdades e opressões decorrentes do processo civilizador. A violência de gênero é uma realidade alarmante em muitas sociedades, incluindo violência doméstica, agressão sexual e assédio. As mulheres também enfrentam disparidades salariais e são sub-representadas em posições de liderança e poder. Normas e estereótipos de gênero

persistem, limitando a liberdade de escolha e as oportunidades das mulheres em diversas áreas da vida.

O conceito de processo civilizador tem evoluído ao longo do tempo e, atualmente, existem várias discussões e debates em torno dele. Enquanto Norbert Elias enfatizou a ideia de um processo de pacificação e controle social, muitos estudiosos e ativistas contemporâneos questionam essa visão e destacam as desigualdades e opressões subjacentes a esse processo.

Figura 4: mulher com histeria



Fonte: Rede Brasileira de Mulheres Filósofas

Figura 5: mulher com histeria



Fonte: Rede Brasileira de Mulheres Filósofas

Na sociedade atual, ainda existem comportamentos e estruturas que refletem desigualdades de gênero e opressões enfrentadas. Alguns exemplos desses comportamentos incluem:

- Violência de gênero: continua sendo uma realidade em muitos países, principalmente no Brasil. Isso inclui violência doméstica, agressão sexual, assédio sexual nas ruas, *ciberbullying* e outros tipos de violência baseada em gênero. Esses comportamentos refletem desigualdades de poder e reforçam a subordinação das mulheres.

- Disparidades salariais: isso é conhecido como a "brecha salarial de gênero". As mulheres também são sub-representadas em posições de liderança e enfrentam obstáculos para avançar em suas carreiras.
- Estereótipos de gênero: normas e estereótipos de gênero persistem na sociedade, influenciando comportamentos e expectativas em relação às mulheres. Por exemplo, as mulheres são frequentemente associadas a papéis de cuidadoras e são pressionadas a se conformar a padrões de beleza e comportamento pré-definidos. Esses estereótipos limitam a liberdade individual e o potencial das mulheres.
- Cultura do estupro: em muitas sociedades, ainda existe uma cultura que desculpabiliza e normaliza a violência sexual. Isso inclui a culpabilização da vítima, a minimização da gravidade do assédio e a falta de apoio adequado às sobreviventes.

Dado os processos civilizatórios por quais as mulheres eram submetidas na idade moderna, aquilo que ficou conhecido como “O surto da Histeria” no século XIX, nada mais é do que os efeitos da internalização dessas rígidas leis e costumes da época na estrutura psíquica ao qual Freud (1856 - 1939) denominou de Superego. Em última instância, a histeria se dá devido a uma não ab-reação dos afetos por quais as mulheres eram subordinadas que, subjugados pelo superego, são recalcados no inconsciente. Uma vez lá recalcados, tais afetos circundam através das leis de deslocamento pela estrutura neurótica e, ligando-se a outros elementos como forma de driblar a censura do superego, são ressignificados e liberados através dos sintomas histéricos, dentre estes, os conversivos: alterações psicomotoras e senso perceptivas e os dissociativos: alterações do campo da consciência e da memória.

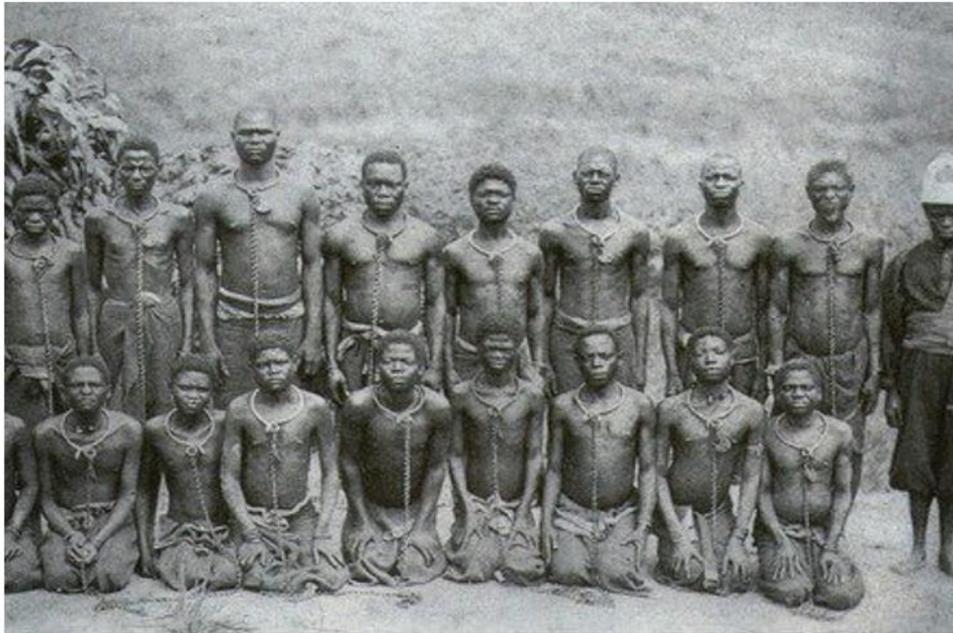
Cabe dizermos que os instintos sexuais, também fonte de opressão no caso das mulheres, é tido de mesma natureza afetiva, isto é, libidinal que, mediante as pulsões sexuais do Id, quando não ab-reagidas, conformam-se em estrutura neurótica e, por vezes histérica. Embora nem toda etiologia das neuroses histéricas esteja ligada a traumas sexuais, todas possuem caráter de um afeto reprimido, e repressão é um dos fundamentos de nossa “civilização”. Ao suscitarmos essas questões, queremos lançar luz a certas questões que ainda nos perturba como humanos; conceitos de certo ou errado, bom ou ruim, são criações humanas - criações estas que sustentam um modelo de sociedade eurocentrica, pautada em ideias seculares - que podem (e devem) ser pensadas, analisadas e racionalizadas para que possamos, como seres sociais, desvencilharmos de

amarras que só nos gera sofrimento e não permite que avancemos rumo ao verdadeiro respeito a outrem, a natureza e ao entendimento das questões que nos afligem. Precisamos também repensar no poder dado ao homem pelo papel que ele representa na masculinidade, dentro desse processo civilizatório e quais questões suscitam esse poder. Este pode ser regulamentado pelo Estado mas a sociedade em si, corrobora para a manutenção desse “poder”, protegendo esses indivíduos ao justificar suas condutas extravagantes e perniciosas como algo “natural” e comum.

A CIVILIDADE COMO FERRAMENTA PARA A EXCLUSÃO DE OUTRAS "HUMANIDADES"

Embora o conceito de "*civilité*" tenha aspectos positivos - e isso é inegável, também apresenta limitações e aspectos negativos, como a exclusão e o elitismo, marginalizando certos grupos sociais que não se encaixam nas convenções pré estabelecidas. Isso pode reforçar estruturas de poder existentes e perpetuar desigualdades sociais, criando divisões entre diferentes classes sociais, raças, gêneros ou culturas, a rigidez e falta de flexibilidade - deixando pouco espaço para a diversidade de comportamentos e estilos de vida. Isso pode levar à supressão da individualidade e à imposição de padrões culturais específicos, limitando a expressão e a liberdade pessoal; hipocrisia e falsidade, pois em algumas situações, o comportamento "civilizado" pode ser usado como uma fachada para esconder hipocrisia e falsidade. Pessoas podem agir de maneira educada e cortês externamente, mas seus verdadeiros sentimentos e intenções podem não ser congruentes com suas ações. Isso pode criar um ambiente social superficial e dificultar a construção de relacionamentos genuínos.

Figura 6: exemplo de exploração colonial de brancos sobre outros povos



Fonte: wikipedia.com.br

É importante reconhecer que esses aspectos negativos não invalidam completamente o conceito de "*civilité*", mas destacam a necessidade de um olhar crítico e reflexivo sobre como as normas sociais são estabelecidas e aplicadas na prática. Uma abordagem mais inclusiva e sensível à diversidade pode ajudar a mitigar esses aspectos negativos e promover um equilíbrio entre os benefícios e as limitações da "*civilité*", mais que isso, racionalizar e conhecer essas convenções estabelecidas há séculos também pode ser algo pertinente, respondendo com racionalidade àquelas perguntas iniciais talvez consigamos desatar de vez esses nós.

Referências

ELIAS, N. O Processo Civilizador. Jorge Zahar, 1994

<http://modahistorica.blogspot.com/2013/10/corset-peca-mais-controversa-da.html>

[https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/\\$norbert-elias](https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/$norbert-elias)

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640203>

<https://www.filosofas.org/post/histeria-mulher-e-femenino>

<https://www.wikiart.org/pt/jean-auguste-dominique-ingres>

<https://revistapesquisa.fapesp.br/as-mascaras-da-histeria/>

<https://www.psicanaliseclinica.com/definicao-de-histeria-para-a-psicanalise/>

https://pt.wikipedia.org/wiki/Culinária_medieval



Capítulo 3
RELAÇÕES DE GÊNERO E CLASSE: CONDIÇÕES
SUBALTERNAS DA MULHER NA OBRA VULGO
GRACE, DE MARGARET ATWOOD
Camila Santos Ferreira
Arikerly de Santana Pinto

RELAÇÕES DE GÊNERO E CLASSE: CONDIÇÕES SUBALTERNAS DA MULHER NA OBRA *VULGO GRACE*, DE MARGARET ATWOOD

Camila Santos Ferreira

Mestranda em Educação Contemporânea (UFPE), licenciada em Letras – Português/Inglês (UFRPE) e Pedagogia (UNIFAVENI).

Arikerly de Santana Pinto

Pós-graduanda em Linguagem e práticas sociais (UFPE), licenciada em Letras – Português/Inglês (UFRPE) e Pedagogia (UNIFAVENI).

RESUMO

Ciente da condição da mulher de classe social menos favorecida na sociedade canadense durante o século XIX, este estudo tem como objetivo analisar tal condição na obra *Vulgo Grace*, de Margaret Atwood (2017), em específico de duas personagens femininas, cada uma cumprindo uma função diferente, mas ambas seguindo as mesmas opressões. Tais personagens em destaque são: Grace Marks e Mary Whitney. A metodologia adotada para realizar este estudo foi a pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, de acordo com Denzin e Lincoln (2006). A análise se deu de forma interpretativa, em busca de possíveis significados presentes na obra relacionados ao papel da mulher, juntamente com as diferenças que são tidas devido ao gênero, raça e à classe social. Desde modo, é caracterizada também como uma pesquisa descritivo-analítica, de acordo com Silva e Menezes (2005). A análise desse trabalho foi feita à luz dos estudos de: Candido *et al.* (2009), Del Priore (2000), Funck (1994), Montero (2007), Perrot (2005, 2012) e Zolin (2009). Conhecida por suas narrativas hiper-realistas, Atwood trata de mulheres trabalhadoras em *Vulgo Grace*, não representa as burguesas e seus dilemas de amor malogrado. A exploração da força de trabalho e do corpo dessas mulheres é posta na mesa, numa verdadeira “ação de graças”. Em relação a homens também servos, imigrantes e explorados, as mulheres sofriam assédio sexual, e até estupro, por parte dos patrões. Desta feita, verificamos marcas de opressão de gênero e classe que colocam as mulheres pobres em piores condições de subalternidade que a de homens pobres.

Palavras-chave: Gênero; Classe; Patriarcado; *Vulgo Grace*.

ABSTRACT

Being aware of the condition of poor women in Canadian society during the 19th century, this study aims to analyze this condition in the work

Alias Grace, by Margaret Atwood (2017), specifically two female characters, each fulfilling a different role in the plot, but both following the same oppressions. Such prominent characters are: Grace Marks and Mary Whitney. The methodology adopted to carry out this study was bibliographic research with a qualitative approach according to Denzin; Lincoln (2006). The analysis counted on an interpretive way, in search of possible meanings present in the work related to the role of women, together with the differences that are taken due to gender and social class. In this way, it is also characterized as a descriptive-analytical research, according to Silva; Menezes (2005). The analysis of this work was made in the light of the studies by Candido et al. (2009), Del Priore (2000), Funck (1994), Montero (2007), Perrot (2005), (2012) and Zolin (2009). Known for her hyper-realistic narratives, Atwood deals with working women in *Alias Grace*, does not represent the bourgeois and their dilemmas of unsuccessful love. The exploitation of the workforce and the body of these women is put on the table, in a real “thanksgiving”. In relation to men who were also servants, immigrants and exploited, women suffered sexual harassment, and even rape, by their bosses. This time, we verified marks of oppression of gender and class that put poor women in worse conditions of subordination than that of poor men.

Keywords: Gender; Class; Patriarchy; *Alias Grace*.

1. Introdução

A obra *Vulgo Grace*, de Margaret Atwood (2017), é um romance baseado em fatos reais e o enredo se passa no século XIX, narrando um misterioso assassinato que ocorreu no Canadá. O fato leva a personagem Grace Marks à cadeia e não se sabe ao certo se a protagonista é inocente ou culpada. Diante disso, iremos analisar a condição de duas personagens mulheres pobres inseridas na sociedade canadense do século XIX: Grace Marks e Mary Whitney. Percebe-se que a sociedade retratada no referido romance era estruturada no patriarcado, em que os homens tinham autonomia, enquanto as mulheres eram submissas e subjugadas a abusos e violências de várias ordens.

Baseado nisso, para realizar esta pesquisa, temos como objetivo analisar a condição da mulher na referida obra, em específico de duas personagens femininas, cada uma cumprindo uma função diferente, mas ambas seguindo as mesmas regras, os mesmos deveres e submissões. De acordo com Funck (1994), o conceito de gênero é uma categoria gramatical inerente à língua, tendo o masculino como norma, uma vez que o masculino é a forma universal, ou não marcada, enquanto o feminino é marcado por uma variante ou sufixo.

Ao pretendermos analisar as relações de opressão em gênero e classe na obra *Vulgo Grace* (ATWOOD, 2017), precisamos ter como base as concepções que fundamentam essas discussões. A obra foi escrita por uma autora canadense, Margaret Atwood, em 1996, cujo título em língua inglesa é *Alias Grace*. O romance destaca temas como: a condição da mulher e seu papel na sociedade, a exploração do trabalho e as violências cometidas pelas inequidades de gênero e de classe. Para as análises, trazemos a crítica literária feminista como leitura crítica de duas personagens, a saber: Grace Marks e Mary Whitney.

Esta pesquisa é bibliográfica e a abordagem é qualitativa. Segundo Denzin; Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, isso significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, buscando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. No caso deste estudo, a obra *Vulgo Grace*, de Margaret Atwood (2017), será analisada de forma a interpretar possíveis significados presentes na obra relacionados ao papel da mulher, juntamente com as diferenças que são tidas devido ao gênero e à classe social.

O tipo de pesquisa é descritivo-analítica. Segundo Silva; Menezes (2005), a pesquisa descritiva busca descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis e define sua natureza. As pesquisas descritivas caracterizam-se geralmente como estudos que procuram determinar *status*, opiniões ou projeções futuras nas respostas obtidas. A sua valorização está baseada no fato de que os problemas podem ser resolvidos e as práticas podem ser melhoradas através de descrição e análise crítica, com o foco na categoria personagem de romance (CANDIDO *et al.*, 2009).

A mulher era relegada ao silêncio, fato que se potencializava caso pertencesse a uma classe social desprivilegiada. Para as mulheres, o casamento era a instituição para a qual a educação das mulheres (de classe social abastada) era destinada e para mulheres pobres casar-se era acaso da sorte. Para as mulheres de qualquer classe social o comportamento padrão era socialmente imposto, como o de mulher recatada e do lar, caso esse padrão fosse transgredido, as penalidades eram rígidas. Zolin (2009) traz reflexões sobre a desconstrução de padrões dos papéis sexuais na sociedade, fato que é importante e deve ser levado em consideração visto que ainda há aspectos de diferenças nas relações de gênero no século XXI que, apesar de antigo, ainda permeia as sociedades atuais.

Se as relações entre os sexos se desenvolvem segundo uma orientação política e de poder, também a crítica literária feminista é profundamente política na medida em que trabalha no sentido de interferir na ordem social. Trata-se de um modo de ler a literatura confessadamente empenhado, voltado para a desconstrução do caráter discriminatório (ZOLIN, 2009, p. 182).

Zolin (2009) mostra o quanto a leitura literária é importante para desconstrução da inequidade das relações de gênero. Desta forma, percebemos o qual significativo é para sociedade ter conhecimento a respeito de questões de gênero, aliadas a outros fatores sociais como os de classe. Tendo a mulher pobre como o foco deste estudo, intencionamos mostrar, através do texto literário, como esse sujeito é colocado no lugar da objetificação, além de reforçar que a escrita de mulheres apresenta uma perspectiva diferente dessas questões e que rompem com o modelo canônico de escrita literária, dominado quase que exclusivamente por homens.

Na sociedade patriarcal e falocêntrica, homens e mulheres agem de forma machista: os homens pelo privilégio que os beneficia, as mulheres pela educação que as oprime. A protagonista da obra é Grace Marks é representada ora como uma santa, ora como um ser demoníaco, com características paradoxais entre si. O romance ainda revela a mulher realizando diferentes papéis em contextos distintos, isto porque a personagem é uma criada, de classe social de baixa renda. O proposital mistério em torno de Grace Marks retrata a que ponto o silenciamento da mulher atinge o patológico. Sendo assim, não sabemos ao certo qual é a verdadeira identidade de Grace Marks. A protagonista se expressa como uma mulher além da sua época.

Os rompantes de subversão da condição dessas personagens que observamos nesse romance de Atwood não explicita só a questão de gênero, mas também aborda a questão da exploração de trabalho. É importante perceber o contexto histórico da época, visto que no Canadá, na década de 1840, havia um grande volume de imigrantes acompanhado de forte preconceito contra trabalhadoras e trabalhadores que fugiam da Europa. Além disso, ainda àquela época tinha o conflito entre católicos e protestantes e as revoluções por busca de democracia, fatores que influenciavam trabalhadores canadenses a se rebelar (GERHARDT, 2017).

Estes fatos históricos são representados na obra na figura do personagem William Lyon Mackenzie, líder da classe trabalhadora, contexto em que observamos Mary Whitney, personagem da obra e amiga de Grace. Mary sonhava com um mundo com mais igualdade, apoiava o movimento e dizia que a democracia era importante e os

colonialistas eram opressores. Naquele período, o Canadá ainda pertencia ao Reino Unido. A classe abastada vivia de renda e de passeios pelo campo, já os mais pobres passavam fome, submetiam-se à prostituição e lutavam para não caírem na marginalidade e serem presos (GERHARDT, 2017). Por essas razões, ao investigarmos Mary Whitney, buscamos também analisar a questão de classe em conjunto com a categoria de gênero, vez que estão entrelaçadas, através de uma análise descritivo-reflexiva.

A inequidade de gênero na obra é retratada diante da questão do casamento e de tabus como a proibição de se falar de sexo, da interdição dos corpos das mulheres e do aborto. Como oposição às proibições restritas às mulheres e a compulsoriedade do casamento, observamos que ao homem era permitido o estado de solteiro pelo tempo que o aprovesse, sem o julgamento da sociedade; já às mulheres, não. As mulheres de classe mais abastada sofriam a pressão do casamento para manterem o padrão econômico da família e eram meio que coagidas a casar com um homem, geralmente de mais idade (PERROT, 2005); as mulheres pobres eram jogadas à sorte de um casamento, sujeitas à dupla jornada de trabalho, à humilhação de patrões ou à prostituição (COOPER; SHORT, 2012).

A postura da mulher deveria ser sempre voltada para a dita tradicional, dona de casa, pura, recatada e do lar. Atividades que pudessem deixá-las em nível intelectual próximo ao dos homens eram restritas e caso algumas ainda assim quisessem executá-las nenhum rapaz se interessaria por elas, pois isso poderia interferir na identidade feminina (PERROT, 2005). Desse modo, a mulher deveria ser submissa ao homem e não poderiam ocupar o espaço público, tinham que preservar sua imagem diante da sociedade, e por isso a costura era a atividade que mais lhes cabiam. Segundo Montero (2007), caso as mulheres exercessem funções que eram destinadas aos homens, o homem tinha o direito de usar da força física para controlar a mulher que deveria ser obediente e não poderia ter acesso ao conhecimento, visto que mulheres independentes eram vistas como bruxas e eram condenadas à morte.

2. Contexto histórico e algumas temáticas

Visto que a literatura feita por mulheres muitas vezes não ganha tanto espaço dentro do cânone literário, os estudos atuais voltados à literatura estão buscando compreender assuntos relacionados à mulher na sociedade e qual papel que ela tem/tinha

que cumprir dentro dos mais variados espaços sociais. Além disso, percebe-se que há uma diferença ainda maior quando se trata de classe que é um outro fator que causa tantas revoltas, visto que por ser mulher já se tem tantos deveres a mais e direitos a menos, e ao se tratar da mulher pobre, da classe trabalhadora, os já poucos direitos chegam a ser ainda menores.

No cânone literário, as obras de autoria feminina não são tão valorizadas quanto as de autoria masculina. Em obras escritas por homens, as mulheres são representadas de forma estereotipada, tais como: mulher sedutora ou demônio; inocente ou anjo.

Ao trabalhar no sentido de responder a essas questões, as(os) críticas(os) feministas mostram como é recorrente o fato de as obras literárias canônicas representarem a mulher a partir de repetições de estereótipos culturais, como, por exemplo, o da mulher sedutora, perigosa e imoral, o da mulher megera, da mulher indefesa e incapaz e, entre outros, o da mulher como anjo capaz de se sacrificar pelos que o cercam. Sendo que à representação da mulher como incapaz e impotente subjaz uma conotação positiva; a independência feminina vislumbrada na megera e na adúltera remete à rejeição e à antipatia (ZOLIN, 2009, p. 190).

Zolin (2009) trata sobre as diferenças pertinentes entre homens e mulheres e como isso se dá através da política e do poder. A autora ainda defende que a crítica feminista tem cabimento político a partir do momento em que interfere no ambiente social. Perceber-se na obra em análise que as relações sociais envolvendo a mulher são tidas com marcas de silêncio subentendido, assim como tantas outras mulheres. Esse é o pensamento da época que infelizmente persevera.

O exemplo a seguir deixa claro o machismo e a divisão do papel das mulheres na sociedade. A personagem Mary Whitney, embora se apresente como uma garota mais “esperta” em relação a esses assuntos, apaixona-se por um homem que lhe promete casamento. A mesma se entrega e engravida, tal situação causa transtorno para Mary, pois ninguém poderia saber. Ao contar para o homem com quem ela estava envolvida, há a recusa e a pobre jovem tem apenas duas opções: o aborto ou a prostituição, visto que mulheres solteiras e grávidas, sem um companheiro, não eram dignas, portanto, o caminho era a marginalidade. Temendo essa sorte, Mary faz o procedimento do aborto ilegal e inseguro, por falta de condições financeiras, resultando em sua morte.

Percebemos que as opressões de gênero e classe aqui retratadas reforça a interdição do corpo da mulher, o silenciamento, a solidão e a desgraça. Mary era uma criada em uma casa de ricos e o homem que a engravidara era um membro dessa família.

Mary pagou com a vida a ousadia de viver um amor, de sua escolha, e de decidir por si ao cometer o aborto. Este é um problema que ainda persiste atualmente. Perrot (2003) comenta sobre o aborto e nos informa que, por volta de meados do século XIX e início do século XX, a prática de intervenção na gravidez era comum não só por jovens seduzidas e abandonadas, como também por mulheres casadas com vários filhos. Porém, para a mulher solteira, pobre e assalariada, o aborto cobra um preço muito alto, pois na maioria das vezes custava a vida. As mulheres em segredo procuravam parteiras ou médicos clandestinos que faziam o trabalho em local com deploráveis condições de higiene e sem nenhum profissionalismo.

3. Grace Marks e Mary Whitney

A personagem Grace Marks é construída por outras mulheres, isso em relação a ideologias e pensamentos. Essa característica de fusão da personagem se dá pelo convívio dela com outras mulheres e de representar que sua história se parece com a de muitas mulheres, como se esta personagem estivesse amalgamada em si todas as mulheres sem identidade, sem individualidade. A morte da mãe de Grace, durante a viagem de navio, no movimento de imigração, consiste em um marco importante, pois impõe à Grace a necessidade de encontrar formas para sobreviver e assumir responsabilidades maiores como cuidar de seus irmãos mais novos.

Outras personagens que cruzam a vida de Grace é a Mary Whitney, sua colega de trabalho em Toronto, e Nancy Montgomery, cuja morte aponta Grace como suspeita e causa sua prisão e posterior movimento de investigação e de julgamento. O convívio com essas mulheres afeta os pensamentos e as ações de Grace Marks. Mais uma vez, percebemos que o lugar ocupado por Grace na sociedade é determinado pelo patriarcado e construído pelo somatório das experiências de outras mulheres metonimicamente protagonizado por um enigma, a Grace santa e demoníaca; amada e crucificada pelas opressões à mulher destinadas.

Segundo Gerhardt (2017), a personagem Grace está entre o vulgo, que é onde se situam todas as mulheres no imaginário machista, porque nele elas são todas iguais, mas mesmo buscando também ser invisível, Grace deseja ser um indivíduo único, por meio do amálgama com as experiências das outras mulheres que marcaram a sua vida e que, com sua morte, ajudaram a permitir que ela vivesse. Essas mulheres estão indelevelmente

dentro dela e isso nenhuma prisão e nenhuma sociedade falocêntrica e opressora podem lhe tirar. Grace também tem características singulares que a individualizam, fato que, subversivamente, subjetiva a protagonista.

Mary era uma pessoa de ideias democráticas. A batida na porta outra vez. Como se eu tivesse escolha. Empurro meus cabelos para debaixo da touca, levanto-me do colchão de palha e aliso meu vestido e meu avental. Em seguida, afasto-me para o canto mais distante da cela e depois digo, com bastante firmeza porque é melhor manter a dignidade, se for possível (ATWOOD, 2017, p. 47).

Percebe-se como Grace levava em consideração o posicionamento que a mulher deveria assumir segundo sua amiga, que foi a mais influente na vida em questão de convívio. Mary Whitney era uma mulher à frente de sua época, com pensamentos diferentes dos que costumavam permear aquela sociedade patriarcal. No trecho é possível notar em Grace a fragilidade de uma mulher que não tem escolhas próprias, que não é dona de suas atitudes e sim que é levada pelos superiores a seguir regras, para que continuasse sendo uma mulher digna mesmo em condições desumanas, como a cela em que ela vivia.

Com o passar do tempo de vivência na cadeia, Grace muda de conceitos ao dizer que não tem mais uma reputação a zelar.

Esconder coisas, já que tem uma reputação a zelar; mas eu já estou além disto. – O que quer dizer com isso, Grace? – Ele perguntou. – Apenas que nunca fui uma dama, senhor, e já perdi qualquer reputação que pudesse ter tido. Posso dizer o que bem quiser ou, se não quiser, não preciso dizer absolutamente nada (Atwood, 2017, p. 106).

Ironicamente, ao estar presa e condenada, Grace se liberta das amarras dos padrões da sociedade. Na cadeia, Grace era mais livre e poderia ser quem quisesse ser, dizer o que queria sem medir palavras ou apenas permanecer em silêncio quando julgasse necessário. No trecho acima, em uma conversa de Grace com o Dr. Simon Jordan, podemos perceber a condição da mulher na época e a reputação dela, de seu valor.

A história da personagem Mary Whitney é uma história recorrente de mulheres que são abusadas e exploradas sexualmente por homens da alta sociedade e terminam sendo abandonadas depois, como se fosse um mero objeto. Tais meninas jovens são seduzidas, muitas vezes estupradas e chegam a engravidar. Sem condições de ter a criança, essas mulheres se submetem ao aborto, feito de forma clandestina, que por vezes

custa a própria vida. Recurso esse que, dadas as condições que Mary tinha, era tido como de uso exclusivo das prostitutas.

Algumas jovens em sua situação voltavam para a casa dos pais, mas ela não tinha família; e agora nenhum homem decente iria querer se casar com ela, e ela teria que ir para as ruas e se tornar uma prostituta de marinheiros, já que não teria nenhum outro modo de alimentar-se e ao bebê. E tal vida seria o seu fim (ATWOOD, 2017, p. 195).

O fato que aconteceu com Mary é algo que vem ocorrendo com milhares de jovens, ao longo da História. Infelizmente, isso é uma violência histórica que mostra a vida dessas moças que saíam de casa muito jovens e tinham que trabalhar em casa de família, tendo que se manter por conta própria. Em relação à menstruação, que é um determinante biológico, e apesar de ser considerado pela sociedade patriarcal como fator de legitimação do ser mulher, portanto, para reprodução, era um assunto proibido de ser mencionado. Para todo fato que ocorria com uma mulher se tratava da maldição da Eva, impondo culpas à mulher por Eva ter provado da maçã e ter dado a Adão, vítima da tentação feminina.

Esse discurso fundante e bíblico constrói a imagem da mulher como vilã e do homem como a vítima da víbora. Contrariando essa lógica, ironicamente com nome de santa (da mística católica, a imaculada mãe do filho de Deus), Mary Whitney reverte o mito cristão e afirma que a culpa era carregada pelo homem que projetava na mulher o peso por ser mais cômodo e por ser respaldado pelo poder falocêntrico.

E disse que alguns chamavam aquilo de a maldição de Eva, mas ela achava que isso era bobagem, já que a verdadeira maldição de Eva era ter que aturar as tolices de Adão, que, assim que teve um problema, jogou toda a culpa em Eva (ATWOOD, 2017, p.185).

Segundo Del Priori (2000), a mulher é representada como a velha amiga da serpente e do diabo. Assim, ela era considerada como um veículo de perdição da saúde e da alma dos homens. A vagina só podia ser reconhecida como órgão de reprodução, como espaço sagrado dos “tesouros da natureza” relativos à maternidade, e de propriedade do homem.

4. O casamento

De acordo com Perrot (2003), os padrões da época ditavam que as mulheres da alta sociedade fossem discretas, principalmente a jovem casadoura, que deveria mostrar

comedimento nos gestos, nos olhares, na expressão das emoções, seguindo os ditames burgueses. A mulher decente não deveria erguer a voz, o riso lhe era proibido. Ela se limitava a esboçar um sorriso. O silêncio, a todo momento, estava às voltas da vida íntima das mulheres, do corpo da mulher. Para todos os casos, elas deveriam ser sempre discretas, confinadas ao privado.

É intrigante notar a situação da mulher sendo desumanizada pelo simples fato de ser mulher, o dito sexo frágil, que também eram consideradas como o problema da sociedade, um problema que o homem se comprometeria em resolver após o casamento. Só pelo fato de a mulher ser mulher ela já sofre com a desigualdade, com a opressão delegada a ela pela sociedade patriarcal e machista. A mulher também era representada como um ser incapaz.

Zolin (2009) retrata noções de gênero em confronto com a perspectiva essencialista de mulher. A crítica defende que a identidade feminina deve ser entendida como construções sociais, fato que exige o exame dos contextos sociais e históricos nos quais se estruturam. Sendo assim, observamos na obra o embate entre as noções essencialistas de mulher estipulados pela sociedade patriarcal – a ideia de que, pelo simples fato de ser mulher, deve-se agir conforme os papéis sexuais determinados – e subversão desses mesmos papéis na representação de algumas personagens e no amálgama dessas mulheres em Grace Marks.

Há um versinho de que eu me lembro de criança: Agulhas e alfinetes, agulhas e alfinetes, quando um homem se casa, seus problemas começam. O verso não diz quando começam os problemas de uma mulher. Talvez os meus tenham começado quando eu nasci, pois, como dizem, senhor, não se podem escolher os próprios pais e, por minha vontade própria, eu não teria escolhido os que Deus me deu (ATWOOD, 2017, p.120).

De acordo com Del Priori (2000), cada mulher tinha um papel a desempenhar diante do outro. Os maridos deviam se mostrar dominadores e as mulheres, por sua vez, apresentavam-se como fiéis, submissas, recolhidas. Sua tarefa mais importante era a procriação, a obediência da esposa era lei. Para as que quisessem as bênçãos do sacramento do matrimônio, a virgindade era obrigatória. A tradição, dotes, heranças e bens assim obrigavam. Às mulheres pobres e trabalhadoras esses padrões não cabiam, vez que sequer tinham direito a dotes ou ao prestígio social que a pusessem dignas de casamento.

Aqui notamos um outro ponto muito importante que era a questão do dote, as mulheres abastadas precisavam de uma certa quantia para oferecer aos homens para poder ter o casamento e elas possuíam via herança. As não muito afortunadas precisavam trabalhar e talvez, para algumas, o sonho de casamento fosse uma mera ilusão. E as mulheres imigrantes, pobres, sem identidade, mesmo que a do pai ou a do marido, não poderiam nunca ser dignas na sociedade hipócrita que a condena à prisão ou à morte.

Além de algumas atividades serem restritas às mulheres porque elas deveriam estar em uma posição sempre inferior à dos homens, havia também atividades que eram evitadas para as mulheres por serem tratadas como sexo frágil. As de natureza refinada nem podiam cogitar essa possibilidade, pois poderiam ser corrompidas ou até mesmo passar a ter um comportamento de mulheres ditas “prostitutas”, e essas se quisessem assistir ou fazer tais atividades ninguém se importava, já que de qualquer forma não tinham mais nada a preservar. O exemplo a seguir deixa claro o machismo e a divisão do papel social das mulheres na sociedade.

– Mas eu não deixaria minha irmã assistir, se eu tivesse uma.

A srta. Lydia arregala os olhos.

– Mas por que não? – Pergunta.

– Mulheres não deviam assistir a espetáculos horrendos como esses – ele diz. – Constituem um perigo para suas naturezas refinadas. [...]

Em suas viagens, ele encontrou muitas mulheres que dificilmente poderiam ser acusadas de ter uma natureza refinada (ATWOOD, 2017, p. 102).

Com o passar do tempo, a mulher começa a lutar pela conquista de se interessar por outros assuntos e ter acesso ao mundo público, assuntos esses que antes eram tratados apenas por homens. Essas conquistas eram vistas com muita preocupação, já que a mulher poderia romper com o sistema que a oprime e reivindicar seus direitos. Segundo Montero (2007), todas têm em comum uma traição, uma fuga, uma conquista: traíram as expectativas que a sociedade depositava nelas, fugiram de seus limitados destinos femininos, conquistaram a liberdade pessoal. É isso que Grace representa, a mulher de cuja origem ninguém sabe, cujos crimes que supostamente cometera ninguém tem provas, cuja força ancestral ninguém conhece ou contra a qual ninguém ainda se atreveu a se pôr. Grace Marks é aquela que escapa, a bruxa que não foi queimada, a mulher que carrega a graça de todas as mulheres. Salve Graça, Alias Grace!

Considerações finais

As relações de gênero que oprimiam mulheres não mudaram muito para as mulheres da atualidade. Apesar de algumas conquistas, ainda hoje para ser uma mulher dita “digna” pela sociedade, ela deve se prestar a seguir regras e atuar somente ao que lhes cabe, caso contrário ela perde sua reputação e é menosprezada e desrespeitada ao ousar querer ter direitos iguais aos dos homens. A obra aponta como uma grande denúncia das violências que Graces e Marys sofrem até hoje, apesar de as narrativas bíblicas a santificarem e beatificarem essas mulheres. Essas “santas” são apedrejadas, negligenciadas em toda trajetória feminina. Essas mesmas beatas são as servas e empregadas estupradas e abandonadas pelo patrão e assassinadas em mesas de abatedores de carne que sustenta o submundo dos renegados.

Conhecida por suas narrativas hiper-realistas, Atwood trata de mulheres trabalhadoras em *Vulgo Grace*, não representa as burguesas e seus dilemas de amor malogrado. A exploração da força de trabalho e do corpo dessas mulheres é posta na mesa, numa verdadeira “ação de graças”. As mulheres de condições financeiras inferiores iniciavam seus trabalhos em casas de família muito cedo, sem história, sem família, sem nome. Em relação a homens também servos, imigrantes e explorados, as mulheres sofriam assédio sexual, e até estupro, por parte dos patrões. Desta feita, verificamos marcas de opressão de gênero e classe que colocam as mulheres pobres em piores condições de subalternidade que a de homens pobres.

Aos homens que tinham boas condições financeiras, esses tinham oportunidades de estudar e ter profissões valorizadas. Já as mulheres, mesmo com tais condições financeiras, eram-lhes restritas as opções, restando a elas somente a salvação e beatitude do casamento. Diante de toda sociedade, daquela época, a condição da mulher digna exigia castidade e fidelidade, caso contrário seriam condenadas a uma vida desumana. Acima de tudo, já que era mulher, devia zelar pela sua reputação porque uma vez perdida, não teria mais nada nem ninguém a quem recorrer, assim como o casamento era o alvo para as mulheres.

Referências

ATWOOD, Margaret. *Vulgo Grace*. Rio de Janeiro. Editora Rocco, 2017.

BOOKS V. Mademoiselle. *RESENHA: VULGO GRACE* – MARGARET ATWOOD. Disponível em: <<http://www.mademoisellelovesbooks.com/2018/01/resenha-vulgo-grace-margaret-atwood.html>>. Acesso em 24 de fevereiro de 2019.

CANDIDO, Antonio, *et al.* *A Personagem de Ficção*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

COOPER, Katherine; SHORT, Emma (eds). *The Female Figure in Contemporary Historical Fiction*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2012.

DEL PRIORE, Mary. *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Editora Contexto, 2000.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yonna. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. IN: _____. *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: ArtMed, 2006, p.15-41.

FUNCK, Susana. Da Questão da Mulher à Questão do Gênero. In: FUNCK, Susana Bornéo (Org). *Trocando Idéias Sobre a Mulher e a Literatura*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1994.

GERHARDT, Ana. *Alias Grace: a mesclagem entre o singular e o coletivo*. Disponível em: <<https://www.planoaberto.com.br/alias-grace-o-singular-e-o-coletivo/>> 8 de novembro de 2017. Acesso em 28 de fevereiro de 2019.

HUFFPOSTBRASIL. *Os bastidores de 'Alias Grace,' nova produção da Netflix baseada em livro de Margaret Atwood*. Disponível em: <https://www.huffpostbrasil.com/2017/11/19/os-bastidores-de-alias-grace-nova-producao-da-netflix-baseada-em-livro-de-margaret-atwood_a_23282072/>. Acesso em 24 de fevereiro de 2019.

MONTERO, Rosa. *História das Mulheres*. Rio de Janeiro: Editora Agir, 2007.

PERRROT, Michelle. *As Mulheres ou os Silêncios da História*. Trad. Viviane Ribeiro. São Paulo: Edusc, 2005.

_____. *Minha História das Mulheres*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

SILVA, Edna; MENEZES, Estera. *Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação*. 4. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2005.

ZOLIN, Lucia. Crítica feminista: os estudos de gênero e a literatura. In: BONNICI, T.; ZOLIN, Lucia (orgs.). *Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009.



Capítulo 4
DESAFIOS DA PRÁTICA EDUCACIONAL AO
ESTUDANTE SURDO EM SUA ALTERIDADE
Evanir Gomes dos Santos

DESAFIOS DA PRÁTICA EDUCACIONAL AO ESTUDANTE SURDO EM SUA ALTERIDADE

Evanir Gomes dos Santos⁴

Pós doutora em Educação (UFOP)

Doutora e Mestra em Ciência da Educação (UTCD)

Mestra em Estudos de Linguagens (UFMS)

Professora da Rede Pública de Ensino (SED/MS)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7093-1095>

RESUMO

O marco internacional das conquistas da “política de inclusão” foi a Declaração de Salamanca, que assegura o direito educacional à pessoa surda. Essa conquista, no Brasil, adquire maior visibilidade com a publicação de algumas leis e documentos oficiais, pós-Constituição Federal de 1988, que orientam sobre esse ensino, tanto nas instituições públicas como privadas, com amparo pedagógico condizente a suas especificidades e, ainda, reconhecem as referências sócio-históricas-culturais da população surda. Este estudo analisou o processo educacional do Surdo sob o aporte teórico de autores como Lodi (2011), Perlin e Strobel (2008), Miorando (2006), Quadros e Schmiedt (2006), Mantoan (2003), entre outros que abordam a temática voltada à educação e à cultura do Povo Surdo. A pesquisa se caracteriza exploratória, do ponto de vista de seu objetivo, bibliográfica e documental por seus procedimentos. O resultado da pesquisa apontou variados desafios, os quais perpassam o modo como se organiza o processo educacional, que reafirma o enrijecimento da prática educativa, logo, dificulta o processo do ensino-aprendizagem, bem como suprime a expressão identitária do estudante Surdo, nomeadamente, a privação da sua língua natural. Os achados sugerem, portanto, a necessária reflexão das políticas educacionais inclusivas, especialmente em relação à adequada formação inicial ou continuada do professor; à conscientização dos pais de estudantes surdos e, no campo da linguística, a ausência e/ou a não efetivação de políticas públicas à prática didática que fomente o uso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

Palavras-chave: Educação em Inclusão. Estudante Surdo. Alteridade.

⁴ Pós doutora em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Doutorado e Mestrado em Ciência da Educação (UTCD). Mestrado em Estudos de Linguagens (UFMS). Professora da Rede Pública de Ensino (SED/MS). E-mail: evanirgsantos@gmail.com.

* Texto publicado originalmente pela revista TEIAS (UERJ) v.24, n.73 e, aqui, com algumas modificações.

ABSTRACT

The international milestone of the “inclusion policy” achievements occurred with the Salamanca Statement, which guarantees the right to education of deaf persons. These achievements, in Brazil, acquires greater visibility with the publication of post-1988 Federal Constitution laws and official documents who advise on this teaching, both in public and private institutions, with pedagogical support consistent with its specificities and also recognize the deaf population’s social, historical and cultural references. The present study analyzed the educational process of deaf students under the theoretical contribution of authors how Lodi (2011), Perlin and Strobel (2008), Miorando (2006), Quadros and Schmiedt (2006), Mantoan (2003), among other supports to the theme, and also on the legislation basis of deaf people education and culture. This study is exploratory from the point of view of its objective, and bibliographical and documental due to its procedures. Our outcomes point out several challenges which pervade an accommodation of the educational organization, which not only reaffirms the stiffening of the educational practice - thereby hindering the teaching-learning process -, but also suppresses the identity expression, namely, the deprivation of deaf people’s natural language. The findings suggest, therefore, the need to reflect on inclusive educational policies, and, in particular, on the adequacy of the initial or continuing teacher training, the awareness of parents of deaf students and - in the field of linguistics - on the absence and / or non-implementation of public policies for didactic practices encouraging the use of the Brazilian Sign Language – LIBRAS.

Keywords: Education in Inclusion. Deaf Student. Alterity (Otherness).

INTRODUÇÃO

As políticas educacionais que contribuem para o processo da educação inclusiva, no Brasil, tomaram maiores proporções a partir da publicação de algumas leis e documentos oficiais, pós Constituição Federal de 1988. Esta, notadamente nos artigos 205 e 206, estabelece que as instituições públicas e privadas devem oferecer o ensino, sem discriminação, a todos, e em condições de igualdade, com amparo pedagógico condizente às especificidades. Nos termos desse dispositivo legal, a educação é reconhecida como um direito de todos, garante o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, bem como a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988). Com relação ao amparo pedagógico às especificidades, no caso do Surdo, destaca-se a cultura linguística - Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Segundo Quadros e Schmiedt (2006), a lei 10.436 de 2002 é o selo da política linguística de reconhecimento do estatuto dessa língua, haja vista que assegura a

educação bilíngue. No entanto, essa política ganha força através do Decreto 5.626, de 2005, o qual garante, no capítulo IV, a oferta do ensino ao Surdo com a presença de tradutor e intérprete de Libras\Língua Portuguesa em todas as modalidades de ensino; a língua de sinais constitui a primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa (modalidade escrita), a segunda língua (L2).

Lodi (2011, p. 63) assim recomenda: “[...] os surdos devam desenvolver a língua de sinais como primeira língua (L1) [...] o ensino-aprendizado escolar da língua portuguesa em sua modalidade escrita [...] como segunda língua das pessoas surdas (L2)”, e expõe os amplos desafios do “diálogo entre as políticas educacional inclusiva e linguística para surdos”, haja vista o despreparo das unidades escolares em trabalhar com a pluralidade cultural.

Esse cenário é apontado também por outros autores que dão subsídio à temática, os quais demonstram que os grupos sociais minoritários adentraram o espaço educacional, mas os seus saberes, costumes, crenças, formas diferentes de visão de mundo ficaram de fora, visto que a inclusão abala a estrutura escolar, como confere Mantoan (2003, p. 20): “Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno”. Destaca-se, aqui, o estudante Surdo, que apenas necessita de condições específicas à sua aprendizagem.

Nesse contexto, dedicou-se, então, a pesquisa em vários estudos voltados ao processo da prática educacional com o estudante Surdo, com autores como Lodi (2011), Perlin e Strobel (2008), Miorando (2006), Quadros e Schmiedt (2006), Mantoan (2003), entre outros que tratam do tema em questão, simultaneamente, em documentos legais de amparo à cultura do Povo Surdo⁵.

A pesquisa se caracteriza exploratória, do ponto de vista de seu objetivo, bibliográfica e documental por seus procedimentos; o resultado apontou variados desafios que advêm das dificuldades identificadas na própria organização educacional, na medida em que dificulta o processo do ensino-aprendizagem do Surdo, haja vista que suprime a expressão identitária desse estudante, especialmente no que diz respeito à privação da sua língua natural.

⁵ “Quando pronunciamos ‘povo surdo’, estamos nos referindo aos sujeitos surdos que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual, independente do grau de evolução linguística, tais como a língua de sinais, a cultura surda e quaisquer outros laços”. (PERLIN, STROBEL, 2008, p. 9).

Ressalta-se, desse modo, a necessidade de se refletir sobre as políticas para educação inclusiva do estudante Surdo, além da urgência em se adequar a formação inicial e continuada do professor, de se conscientizar os pais desses estudantes. No campo da linguística, há que se efetivarem políticas públicas que fomentem o uso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

PROCESSO EDUCACIONAL EM INCLUSÃO

No Brasil, de acordo com Freitas e Silva (2005), devido ao alto nível de distanciamento entre classes sociais e fatores de exclusão social em que já configuravam as desigualdades, a partir da década de 1960, admitiu-se estudar a diversidade cultural como forma de construção identitária de determinados grupos sociais. A intensificação desses estudos, após a década de 1990, proporcionou mais diálogos e a democratização no contexto educacional, segmento que ainda possui muitos desafios para atender uma formação na égide dos direitos humanos.

O tema, inicialmente, remete à reflexão sobre as palavras inclusão e acessibilidade. Segundo Freitas (2006), ainda que elas pareçam indissociáveis, na construção do processo histórico de democratização educacional, verifica-se que têm significados distintos. A Constituição Federal de 1988 traz a garantia, fruto de muitos movimentos sociais, do direito universal à educação, ou seja, a democratização do espaço escolar permitiu a acessibilidade a todos os cidadãos brasileiros à educação.

Não se deve, entretanto, restringir-se às dicotomias fora\dentro e incluído\excluído, já que estar dentro ou incluído não significa a garantia do não julgamento hostil, que leva ao campo da anomalia ou da discriminação, por meio de questionamentos no uso de adjetivações “[...] aluno vulnerável [...]”, ou até mesmo “[...] tem problemas”; trata-se de um aluno “tolerado [...]”, (FREITAS, SILVA, 2005, p. 68 e 80).

Esse seria resultado de uma prática educacional de segregação, em que, ao contrário de incluir, oprime e exclui com uso de estigmas negativos de violência, mesmo quando isso ocorre entre os próprios estudantes. Têm-se como desafios aos profissionais da educação questões de sexualidade, as relacionadas ao gênero feminino e masculino cuja força discriminatória legitima a masculinidade, a questão referente ao branco, negro

e indígena, em que a branquitude impera sob efeitos da colonialidade⁶, que prevalece, ainda, na atualidade.

Trata-se de desafios que se estendem ao material didático e curricular, como assinalam Sacristán e Gómez (1998, p. 203): “Ao redimensionamento curricular agregando temáticas relativas à questão de classe social, etnia, gênero, geração e outras em que busque a transformação cultural informal em processos reflexivos progressivos: pensar, sentir, atuar”. Nessa direção, Candau (2016, p. 92) reforça: “Na escola representa um desafio chamado a ressignificar currículos, práticas, dinâmicas institucionais, relações entre diferentes atores etc.”.

O material pedagógico precisa fornecer referencial identitário a todos que fazem uso dele, ou seja, que faça parte da vida de todos. Além disso, requer-se igualdade de oportunidade para participação em decisões na rotina escolar, como em Conselhos, em lideranças estudantis, em representações e outras posições aos alunos que são considerados, por algumas pessoas, “fora do padrão” (FREITAS, 2017, p. 1).

Inclusão é a convivência com o diferente, não em visão multicultural, mas na perspectiva intercultural crítica em que suscita o conflito e permite as diferentes expressões simbólicas culturais. De acordo com Candau (2016, p. 94), “[...] grande parte das escolas não tem seguido essas orientações, e quando segue, é de forma folclorizada”, ou, ainda, “[...] promove-se uma visão superficial da interculturalidade que, em muitos casos, reforça estereótipos e termina por naturalizar processos de inferiorização de determinados grupos socioculturais”.

Segundo Freitas (2006), inclusão envolve permanência, complexidade, o desafio do convívio com o diferente. Mesmo com a garantia constitucional do acesso educacional, o estudante “diferente”, na prática, e de alguma maneira, estará fora, o que “[...] reforça a hegemonia de um determinado grupo social [...]”, conforme conclui (CANDAU, 2016, p. 85).

Ainda na atualidade, esses indivíduos enfrentam variadas formas de violência, no cotidiano educacional, uma vez que trazem em si marcas de subjetividades que não possuem a referência identitária da padronização desejada por alguns, ou mesmo pelo

⁶ Quijano (2007) apresenta-nos uma distinção bastante interessante de colonialismo e colonialidade. Para o autor são dois conceitos relacionados, porém distintos. O colonialismo se refere a um padrão de dominação e exploração no qual o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população. Já a colonialidade surge como algo que transcende as particularidades do colonialismo histórico e que não desaparece com a independência ou descolonização. Com a colonialidade há continuidade das formas coloniais de dominação. (AGUILERA URQUIZA, SANTOS, 2020, p. 29).

poder hegemônico dominante, mas de um determinado grupo social de pertencimento, seja com relação a gênero, raça, etnia, sexualidade, entre outros grupos silenciados. No caso, os Surdos, que fazem parte de diversos setores - professores, funcionários administrativos, estudantes e outros da comunidade interna escolar e universitária -, são carentes de amparo efetivo da lei e de documentos oficiais que tratam da organização educacional, que dependem da ação governamental, por conseguinte, de políticas públicas voltadas a esse acolhimento.

A padronização identitária impõe, muitas vezes, no espaço educacional, o estereótipo “não normal” com relação ao estudante que não se encaixa no perfil estabelecido pela égide da homogeneidade. Nesse contexto, inserem-se os Surdos, que, a despeito da sua “não normalidade” necessita, tão somente, de oportunidade e de condições ideais à sua aprendizagem.

Miorando (2006) explicita que o Movimento Surdo avança, mundialmente, em busca de políticas que reconheçam suas referências sócio-históricas-culturais, e que extirpem esse paradigma que inviabiliza a presença, ou, ainda, a expressão de sua identidade em variadas relações sociais, seja de trabalho, estudos, eventos científicos, amizades, entre outras.

De acordo com essa autora, os avanços na educação estão em descompasso com as conquistas do Movimento Surdo. Exemplo disso é o uso da nomenclatura “Deficientes Auditivos” (DA), utilizada, no passado, para identificação das turmas e que, no entanto, é discordante com a atual situação dos Surdos. Outro exemplo desse descompasso é a língua de sinais utilizada no espaço escolar, que não condiz com a realidade social da pessoa surda, ou seja, não confere com a língua que o Surdo utiliza fora da escola, tampouco com a definição constante no Art. 1º, parágrafo único, da Lei n. 10.436, de 2002:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras - a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Quadros e Schmiedt (2006) concordam que os avanços das políticas educacionais são reforçados pelo que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394\1996 – LDB/96, como, ainda, o que preconiza o Decreto 5.626 de 2005, em seu artigo 3º: “A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior”, que, na visão das autoras, “[...]”

inclusive torna obrigatório o uso de língua de sinais não somente aos surdos, mas também aos professores que os atendem [...]” (QUADROS, SCHMIEDT, 2006, p. 34).

Segundo Santos *et al.* (2015), a inserção da disciplina Libras, no currículo dos cursos de Licenciatura de formação docente, tem suscitado discussões constantes, no trato de sua implantação, em razão de sua obrigatoriedade. Essa medida tem gerado questionamentos sobre a falta de definição acerca da estruturação\organização dessa disciplina: carga horária, conteúdos e acessibilidade, considerando-se que “[...] o Decreto nº 5.626 de 2005 não explicita de que maneira esta disciplina deve ser oferecida: seus objetivos, conteúdos necessários para um aprendizado satisfatório [...]” (SANTOS *et al.*, 2015, p. 209).

Por seu turno, Quadros e Schmiedt (2006) acrescentam que o marco internacional das conquistas da “política de inclusão” foi a Declaração de Salamanca, assinada em um evento sediado na Espanha, em 1994, em que assegura, ao Surdo, o direito educacional. O documento dispõe sobre o acesso ao espaço escolar regular, em que objetiva o rompimento da linha discriminatória e, de tal modo, delineou a Estrutura de Ação em Educação Especial: “[...] as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras [...] Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais” (BRASIL, 1994, p. 3).

Em contradição com o que preconiza esse acervo de documentos oficiais e dispositivos legais, Perlin e Strobel (2008, p. 38) apontam que “[...] governos não respeitam [...] os especialistas não têm nenhuma experiência [...]”, o que impõe ao Surdo um processo inclusivo “[...] destituído do direito de sua língua na inclusão dentro de escolas de ouvintes”. Tais fatos colocam os estudantes surdos em condições adversas daquelas que são asseguradas nos aparatos legais e, ainda, em situação desoladora, pois, de um lado, são igualados aos estudantes ouvintes, que, entretanto, os consideram inferiores e incompetentes; de outro lado, estão em pé de igualdade com estudantes que possuem graves deficiências, sobretudo sem considerar o “[...] jeito surdo de ser [...] que os sujeitos surdos possuem uma identidade linguística e cultural que os diferencia [...]” (PERLIN, STROBEL, 2008, p. 19-38). Parece ser o que Mantoan (2003, p. 31) denuncia: “Infelizmente não estamos caminhando na direção da inclusão, seja por falta de políticas públicas de educação, [...] seja por outros motivos menos abrangentes, mas relevantes, como pressões corporativas, ignorância dos pais, acomodação dos professores”.

Em complementação a essa discussão, as pesquisadoras Perlin e Strobel (2008) afirmam que é preciso abolir o modelo “clínico” tradicional colonizador e demais modelos que suprime e oprime, por meio de uma nova proposta de ensino, o que perpassa pela pedagogia surda em que contempla uma metodologia para a prática pedagógica da diferença em que se edifica na subjetivação cultural e pela perspectiva da interculturalidade crítica em que traz à baila o convívio na diferença pela afirmação das identidades constituídas, isso significa, conceber o ensino-aprendizagem na teia de significação, como asseguram Perlin e Strobel (2008, p. 19): “O procedimento da mediação cultural não rejeita a cultura ouvinte. A cultura ouvinte está aí como cultura, e a metodologia arma estratégias para a posição de diferença, para a afirmação cultural” que se apropriam da teia de significações identitária visual em construção permanente em sua alteridade. De tal modo, conferem Perlin e Strobel (2008), que as escolas de ensino regular devem oferecer o ensino ao aluno surdo pela Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, com o uso de textos imagéticos como recursos visuais, a exemplo: desenhos, fotografias, filmagens, bem como, oportunizar momentos de leitura com inclusão da literatura surda (produzida pelos próprios surdos) e com a presença de intérpretes de língua de sinais e de professores surdos para interação (revitalização cultural) com os alunos e apoio ao professor regente no trabalho com a língua de sinais.

Nesse direcionamento, Mantoan (2003, p. 31) acrescenta que a prática de uma educação inclusiva não se limita a conteúdos, a laudo de deficiência e a dificuldades dos alunos devido às defasagens da aquisição de aprendizagem: “[...] significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de prática pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis”.

De acordo com essa visão, o professor precisa se desfazer do uso de métodos e técnicas de ensino rígidos, ainda que possua experiências de sucesso. A melhor opção será interagir com os estudantes surdos, conhecer suas necessidades pedagógicas e, essencialmente, considerar a diferença como enriquecimento das experiências internas da cultura. Ao contrário de se naturalizar no plano da tolerância, do respeito ou aceitação, “[...] merece ser compreendida [...]” (MANTOAN, 2003, p. 20). Nessa direção, Candau (2016, p. 82) considera: “[...] que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados”.

Trata-se de desafios que perpassam a formação inicial ou continuada do professor, que implicam diretamente em aperfeiçoamento e, por consequência, no amadurecimento consciente da importância de sua prática didática; desse modo, o docente se torna referência para os estudantes, por sua atuação na construção do conhecimento dentro dos preceitos – valores sociais.

Essa nova formação, de acordo com Mantoan (2003, p. 43), considera a sala de aula heterogênea; o professor, de modo crítico, reflete a “própria prática” em conformidade com suas experiências, o que constitui suas “teorias pedagógicas”, as quais devem ser compartilhadas interativamente com os colegas de profissão. Esse compartilhamento pode se desdobrar para outras unidades escolares, através de trocas de experiências, de discussão dos temas presentes no ambiente educacional, como gênero, questão de classe social, etnia, sexualidade e, no caso em questão, a educação oferecida ao estudante Surdo, sua história, sua cultura, especialmente a linguística.

Tais iniciativas podem se estender a outros espaços, por meio de organização de eventos em que se oportunizará a participação de vários segmentos e instituições que podem contribuir para as ações educativas; ao contrário de reafirmar conceitos enrijecidos e fragmentados de uma determinada disciplina procedente de uma formação frágil, como denota Fernando Hernandez (1998 p. 31): “[...] resistem à mudança porque essa “gramática curricular”, permite organizar as Escolas em compartimentos estanques chamados departamentos, reafirma a identidade dos docentes vinculando-a a uma disciplina. Nessa perspectiva, Mantoan (2003, p. 44) recomenda: “[...] não apenas um mero instrutor [...] a proposta parte do ‘saber fazer’ desses profissionais [...] formação de atitude e valores do cidadão”.

Quando assim se procede, os estudantes são, efetivamente, acolhidos e, ao invés de serem enquadrados pela padronização da normalidade, afirmam-se em sua diferença e contribuem para a construção do conhecimento, juntamente com o professor regente que será capaz de promover o ensino-aprendizagem com estratégia pedagógica “[...] a partir de novas concepções e práticas educacionais [...]” (MANTOAN, 2003, p. 47).

Perlin e Strobel (2008, p. 19) explicitam: “Neste procedimento o processo inverte a regulação. É a cultura surda que regula o surdo em direção a seu ser diferente [...]”. Em conformidade com o que dispõe o Art. 2º do Decreto 5.626 de 2005, esses autores acrescentam: “[...] considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva,

compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”.

DESENVOLVIMENTO DA CULTURA LINGUÍSTICA NA PRÁTICA DO ENSINO-APRENDIZAGEM

Lodi (2011) defende que, para se refletir sobre o processo ensino-aprendizagem, é imprescindível a discussão no trato do desenvolvimento da linguagem, considerando a perspectiva sócio-histórico-cultural, visto que os usuários de uma língua se encontram inseridos nos variados contextos em sociedade, através da relação com o outro (os pares), como ocorre com o uso da língua de sinais pelas crianças surdas, o que pode ser estendido às ouvintes.

Nesse sentido, como elucida a autora, decorre a transposição do coletivo ao individual, em um processo de mediação responsável pela conversão de significados, por meio do qual a criança inicia a aquisição da linguagem, que acontece desde seu nascimento, no convívio familiar, posteriormente, no espaço escolar e outros espaços sociais, o que significa: “constituir-se como sujeito na e pela linguagem” (LODI, 2011, p. 65).

Esses fatores são determinantes do caráter social da linguagem em que as crianças (surdas\ouvintes), no período de aquisição, possuem apenas função comunicativa, e não a intencionalidade enunciativa. Situam-se como interlocutores intermediadas pelo adulto que materializa os seus gestos em linguagem, após transformá-los. Desse modo, as crianças, nessa fase, dependem essencialmente do domínio da linguagem do adulto para fazerem a interpretação do seu gesto e, por conseguinte, a mudança de situação para gesto realizado, ou seja, em linguagem. Lodi (2011) assegura que o convívio da criança com as interpretações do outro, de forma natural e gradativa, substitui os seus gestos pela linguagem verbal, em uma alteração de discurso exterior para interior, através da utilização de conceitos e significações armazenados em sua convivência social.

Nessa etapa, esclarece a autora, a criança ouvinte manifesta sua memória fazendo uso de rabiscos\desenhos, o que já possui a materialidade dos signos devido ao reconhecimento dos significados e, por conseguinte, convertem o desenho para grafia de letras e, progressivamente, à iniciação da compreensão da linguagem escrita. Já a criança surda, para dar prosseguimento ao desenho, quer dizer, ao que enuncia em Libras, precisa

percorrer outro percurso, o da aprendizagem de uma segunda língua (Língua Portuguesa na modalidade escrita). Nesse ponto, o aprendizado das crianças ouvintes\surdas se distancia, em virtude da diferença do processo de ensino-aprendizagem, posto que a criança surda precisa do apoio de interlocutores em Libras para formação bilíngue.

A propósito do ensino da Libras às crianças surdas, Miorando (2006) e Lodi (2011) recomendam, em especial no caso daquelas que não obtiveram, no tempo esperado, o conhecimento da Libras, ou que trazem defasagens anteriores, ou, ainda, que não têm conhecimento algum da língua, a adoção de um processo de aprendizagem com a mediação de pessoas surdas usuárias das várias linguagens constitutivas da Libras e de presença ativa na comunidade surda⁷. Essas pessoas são referências, em sala de aula, da cultura de seus membros, em constante constituição e revitalização da memória simbólica da criança surda, “[...] instrumento de mediação dos processos psicológicos superiores e das práticas de letramento em Libras [...] nos padrões culturais e de interpretação de mundo fundada nas relações com a linguagem” (LODI, 2011, p. 66).

No contexto educacional, segundo essa mesma autora, é necessária a presença e o diálogo com os adultos usuários da Libras para fluir a manifestação da história, da memória simbólica e dos conceitos dessa cultura, em sala de aula, e para a afirmação identitária dos estudantes surdos. Por conseguinte, faz-se necessário desenvolver e compreender significados em Libras para outros significados e significantes em Língua Portuguesa, com o objetivo de se qualificar e amadurecer a consciência linguística cultural identitária da comunidade surda.

De acordo com Miorando (2006, p. 89), conforme citado por Quadros (1997, p. 108), a finalidade desse processo de ensino-aprendizagem é “oportunizar aquisição da Libras, oferecer modelos bilíngue e bicultural à criança e oportunizar o desenvolvimento da cultura específica da comunidade surda”. Para tanto, o ambiente educacional, na visão daquela autora, não pode focar a deficiência, mas os avanços dos direitos da comunidade surda, adequando a prática-didática à realidade desses cidadãos, os quais precisam obter aprendizagem da Libras (Língua Brasileira de Sinais) como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa (na modalidade escrita) como segunda língua (L2), como delibera o Decreto 5.626 de 2005.

⁷ Então entendemos que a comunidade surda de fato não é só de sujeitos surdos, há também sujeitos ouvintes- membros de família, intérpretes, professores, amigos e outros- que participam e compartilham os mesmos interesses em comuns em uma determinada localização. [...] em associação de surdos, federações de surdos, igrejas e outros. (PERLIN, STROBEL, 2008, p. 9).

No Art. 15 desse documento legal, lê-se: “Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental”. Essa prerrogativa seria um contributo às políticas de reconhecimento desse grupo que se autodenomina “Surdo”, com uma prática pedagógica aberta aos acontecimentos histórico-culturais e sociopolíticos, o que requer profissionais preparados para um trabalho docente com a Libras e para tratar estudantes surdos e seus responsáveis de forma condizente, nas palavras de Miorando (2006, p. 91), uma “[...] proposta coesa entre didática, comunicação e responsabilidade social [...]”.

A despeito da relevância desses profissionais no contexto escolar, é muito difícil a atuação deles junto aos estudantes surdos. A mesma autora se refere ao fato de que ainda que as crianças não avancem na aprendizagem da segunda língua escrita (Língua Portuguesa), por privação da aquisição da Libras, a exigência de resultados, pelo sistema educacional, inviabiliza a atuação desses profissionais no ensino dessas crianças. Ademais, o desconhecimento, da parte dos gestores educacionais, a respeito da importância da Libras no ensino-aprendizagem leva à rejeição dessa participação, por via do argumento de que falta formação pedagógica aos adultos usuários da Libras e, igualmente, seguem nessa posição os professores ouvintes, que ignoram a relevância da participação desses profissionais.

De maneira contraditória a esses posicionamentos, Lodi (2011) considera que o desenvolvimento da linguagem (em Libras) das crianças surdas implica em um ambiente escolar com diversidade linguística pela relação do estudante Surdo com o adulto usuário da Libras, com professores ouvintes bilíngues e, também, com outras crianças surdas para interação de seus pares. De acordo com Perlin (2006, p. 140), essa dinâmica é necessária “[...] para tornarem-se sujeitos de sua história, saírem da exclusão, construam sua identidade em presença do outro surdo, para terem direito à presença cultural própria”; Lodi (2011, p. 67) complementa: “[...] no caso de crianças surdas cuja aprendizagem pressupõe aprender outra língua, deve ser propiciado a elas o estabelecimento de um diálogo com a sua primeira”.

Nesse sentido, é pertinente levar em conta a seguinte contribuição de Vygotsky (1934/2005, p. 231): “[...] se o desenvolvimento da linguagem exterior precede a interior, a linguagem escrita aparece depois do interior e pressupõe sua existência [...]”; trata-se, segundo Bakhtin (2000, p. 301), de “[...] enunciados concretos que ouvimos e

reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com indivíduos que nos rodeiam [...]”.

Lodi (2011) atenta que, para aprendizagem da segunda língua, é primordial o amadurecimento dos conceitos da primeira língua, já que, além da diferença estrutural no modo de funcionamento, na forma, como fenômeno de pensamento, de expressão e conceito, envolve, também, a memória semântica da primeira língua e, posteriormente, a segunda língua. O uso da linguagem de maneira consciente, madura e intencional faz o seu usuário, no caso a criança surda, refletir sobre a sua própria língua. Lodi (2011, p. 67) explicita: “A escrita é assim entendida como uma linguagem no pensamento, nas ideias, estabelecendo, desse modo, uma relação com a linguagem interior construída no processo de apropriação da primeira língua [...]”.

Por fim, a autora orienta sobre a necessidade de um trabalho com narrativas através do conto de história, método que propicia o diálogo sobre determinados temas, a temporalidade das enunciações e referências que poderão ser aproveitadas como base à segunda língua, de cuja escrita, muitas vezes, as crianças surdas já possuem algum conhecimento prévio. Desse modo, em vez de se desprezar o “reconhecimento” de algumas palavras, é importante possibilitar o seu entendimento em situações e contextos diferenciados que enriquecerão a significação de sentidos (LODI, 2011, p. 72).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ter e dar vida deve ser a pauta da pedagogia que valoriza a diferença como “riqueza”, em consonância com o pensamento de Candau (2016) e Mantoan (2003), para quem as experiências internas da cultura Surda produzem essa riqueza, que “merece ser compreendida [...]” (MANTOAN, 2003, p. 20), e não apenas se estabelecer por meio de ações prevalecentes dos verbos tolerar, respeitar e aceitar; significa, portanto, reconhecer as subjetividades do Surdo, que se constitui pela própria vivência entre seus pares.

É necessária a adoção de uma pedagogia para o Surdo que contempla a prática pedagógica da diferença, que se edifica na subjetivação cultural e pela perspectiva intercultural crítica que traz à baila o convívio com a diferença e a afirmação das identidades constituídas. Isso significa conceber o ensino-aprendizagem na teia de significação, como asseguram Perlin e Strobel (2008, p. 19): “O procedimento da mediação cultural não rejeita a cultura ouvinte. A cultura ouvinte está aí como cultura, e a

metodologia arma estratégias para a posição de diferença, para a afirmação cultural”, a qual se apropria da teia da significação identitária visual na construção permanente de sua alteridade, conforme assegura Perlin (2006, p.140): “As identidades surdas [...] em constante mudança [...] de adquirir certo jeito de ser surdo”.

Essa propositura implica no ensino-aprendizagem da língua escrita, ao Surdo, compreendido na apreensão da Libras, como reforça Lodi (2011, p. 72): “[...] desenvolvimento de linguagem (Libras) é imprescindível [...] sem este processo não há como pensar na apropriação de outra língua [...]”. O desconhecimento que a criança tem do processo discursivo da Libras conduz ao uso restrito dela; por isso, é necessário oportunizar a sua contextualização e diálogo, construindo diferentes formas (em Libras) de significações de sentidos e de enunciações, desconstruindo conhecimentos prévios equivocados de significados estritos das palavras, que, por efeito, induzem ao entendimento de uma única forma enunciativa em Libras, conforme a mesma autora afirma: “[...] além dos diversos sentidos que ganha dependendo do contexto, irá implicar diferentes formas de enunciar em Libras”, ainda porque, a materialização dos enunciados se configura em “campo vivo da língua” (LODI, 2011, p. 73).

Enfim, tendo em vista os argumentos desenvolvidos neste estudo, reafirma-se o desafio de se mudar o enfoque didático voltado à alteridade do Surdo. Um novo enfoque perpassa a apropriação de sua própria história como sujeito que possui sua visão de mundo, de espaço para o convívio e expressividade entre os pares, como via de construção cultural identitária, sem a linha que, predominantemente, é marcada na relação de poder, que os exclui socialmente por meio de uma “[...] eleição arbitrária de uma identidade normal [...]” (MANTOAN, 2003, p. 20), em busca do perfil de aluno que atenda aos padrões homogêneos da hierarquia avaliativa normatizadora.

REFERÊNCIAS

AGUILERA URQUIZA, Antônio; SANTOS, Evanir Gomes. Educação Indígena e Direitos Humanos: racismo e sub-representação na Educação em MS. **Veredas Revista Interdisciplinar de Humanidades**, v. 3, n. 6, p. 17-43, dez./jun. 2020-2021. Disponível em: <https://revistas.unisa.br/index.php/veredas/article/view/116>. Acesso em: 2 maio 2022.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/responsabilidade-social/acessibilidade/legislacao-pdf/constituicao_brasil_41ed.pdf

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação - **Lei nº 9.394**. Brasília, Centro Gráfico, 1996.

BRASIL. Decreto n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a **Lei n. 10.436**, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. **Lei n. 10.436** de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. **Lei n. 12.319** de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. **Declaração de Salamanca (1994)**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 20 dez. 2021.

CANDAU, Vera Maria. “Ideias-força” do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural. *In*: CANDAU, Vera Maria. (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação ‘outra’?** 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 76-96.

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar, formação docente e interculturalidade. *In*: CANDAU, Vera Maria. (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação ‘outra’?** 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 342-357.

FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

FREITAS, Marcos Cezar. Antropologia e educação no Brasil: notícia histórica sobre a presença de alunos “fora do padrão”. **Revista Uruguaya de Antropología y Etnografía**, vol. 2 n. 1. Montevideo, jun. 2017. Disponível em: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2393-68862017000100073. Acesso em: 20 abr. 2021.

FREITAS, Marcos Cezar; SILVA, Ana Paula Ferreira. Escolarização, pobreza e socialização na infância e na juventude: uma proposta de plataforma de pesquisa interdisciplinar para a educação. **ECCOS**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 57-86, jun. 2005. Disponível em: [file:///C:/Users/evani/Downloads/400-1174-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/evani/Downloads/400-1174-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 20 abr. 2021.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Editora ArtMed, 1998.

LODI, Ana Cláudia Balieiro. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na Educação Básica. *Coleção UAB- UFSCar*. Língua de Sinais Brasileira: uma introdução. Coordenação UAB-UFSCar. São Carlos: Departamento de Produção Gráfica da USFCar, 2011.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão Escolar O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna. 1. ed. 2003.

MIORANDO, Tania Micheline. **Formação de Professores Surdos: Mais Professores para a Escola Sonhada**. Estudos surdos I/Ronice Müller de Quadros (org.). Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

PERLIN, Gladis. A cultura surda e os intérpretes de língua de sinais. **Educação Temática Digital**. Unicamp, v.7, n. 2. Campinas, 2006.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **Fundamentos da Educação de Surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciatura e Bacharelado em Letras/Língua Brasileira de Sinais. Florianópolis. 2008. Disponível em https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificafundamentosDaEducacaoDeSurdos/assets/279/TEXTTO_BASE-Fundamentos_Educ_Surdos.pdf. Acesso jan. 2022.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SACRISTÁN, Jose Gimeno; GÓMEZ, Ángel Pérez. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Lara Ferreira *et al.* Desafios tecnológicos para o ensino de libras na educação a distância. **Comunicações**. Piracicaba, n. 3 - p. 203-219, 2015. Disponível em <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2252>. Acesso em 10 jan. 2022.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem** [1934]. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.



Capítulo 5
O VERBO VER COMO RESPOSTA AFIRMATIVA:
UMA PERSPECTIVA CONSTRUCIONAL DA
MUDANÇA

Josiane Santos Moura
Valéria Viana Sousa

O VERBO VER COMO RESPOSTA AFIRMATIVA: UMA PERSPECTIVA CONSTRUCIONAL DA MUDANÇA

Josiane Santos Moura

Graduada em Letras Vernáculas – UESB e pós-graduanda em Educação em Direitos

Humanos – UFVJM. Professora da Rede Privada de Ensino. E-mail:

josianesantostmouraaa@gmail.com

Valéria Viana Sousa

Doutora em Letras (Área de Concentração em Linguística e em Língua Portuguesa).

Professora titular do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários – DELL,

Professora da Pós-Graduação em Linguística – PPGLin/UESB. Líder do Grupo de Pesquisa

em Linguística Histórica e em (Sócio) Funcionalismo – CNPq. E-mail:

valeria.viana.sousa@uesb.edu.br

RESUMO

O verbo *ver* tem sido registrado no vernáculo do Português Brasileiro como uma alternativa de advérbio de afirmação em frases como: – Por favor, faça a arrumação da casa agora no início da manhã! – *Viu!*. Diante disso, interessa-nos, nesta pesquisa, verificar de que forma tem sido utilizado esse verbo e a sua frequência de uso nos corpora da modalidade oral, no Corpus do Português Popular e no Corpus do Português Culto de Vitória da Conquista, e da modalidade escrita (Whatsapp), para daí estabelecermos um padrão de uso para essa construção fundamentadas na Linguística Funcional Centrada no Uso. Com esta investigação, foi possível identificarmos, na fala conquistense, usos que ilustram mudanças semântico-pragmáticas e categoriais do verbo *ver*. Constatamos, então, que *ver* representa diferentes sentidos/funções que vão desde o emprego na sua forma prototípica “enxergar com os olhos”, até usos gramaticalizados como marcador discursivo e, respectivamente, como resposta afirmativa.

Palavras-chave: Linguística Funcional Centrada no Uso. Construcionalidade. Marcadores Discursivos.

ABSTRACT

The verb *ver* has been employed in the vernacular of Brazilian Portuguese as an alternative adverb of affirmation, in sentences such as: – *Por favor, faça a arrumação da casa agora no início da manhã!* – *Viu!*.

Thus, in this research, we are interested in verifying how this verb *ver* is used and its frequency of use in the *Corpora* of the oral modality, in the *Corpus* of Popular Portuguese and in the *Corpus* of Portuguese Culto de Vitória da Conquista, and in the written modality (Whatsapp), so that we can establish a pattern of use for this construction, based on *Linguística Funcional Centrada no Uso*. Therefore, it was possible to identify, in the conquistense popular speech, usages which illustrate semantic and pragmatic changes and categories of the verb *ver*. We found, as a result, that in this context, *ver* represents different meanings/functions, which go from the use in its prototypical "to see with the eyes", to grammaticalized uses as discourse markers and, respectively, as an affirmative reply.

Keywords: Use-Centered Functional Linguistics. constructionality. Discourse Markers. Verb *to see*.

INTRODUÇÃO

As línguas sempre serão passíveis de variações, uma vez que, a rigor, os usuários nas suas interações verbais têm necessidades de adequar-se. Movimento perceptível, sobretudo, no decorrer das mudanças de comportamento da sociedade. Esse fato acontece porque a sociedade não permanece estática e, para acompanhar essas mudanças, a língua acaba sendo transformada, de maneira espontânea, natural e gradual dentro do que o sistema linguístico permite.

No Português, tanto quanto em outras línguas, constata-se que os seus falantes utilizam, entre outros elementos linguísticos, de variados tipos de verbos ao se referirem aos cinco sentidos. Dependendo em que contexto esses verbos estejam sendo inseridos, tendem a sofrer modificações, como, por exemplo: I) o sentido visão (*ver*, *enxergar*, *olhar*); ii) audição (*ouvir*, *escutar*); iii) tato (*tocar*, *tatear*); iv) paladar (*saborear*, *experimentar*, *degsatar*) e v) olfato (*cheirar*, *sentir*). (HENGEVELD, SOUSA, VENDRAME, BRAGA, 2008)

Entre esses verbos que estão relacionados aos sentidos, interessa-nos, na presente pesquisa, o verbo *ver*. No que se refere à etimologia desse verbo, Rost (2002, p.120) discorre que esse verbo é derivado do Latim "*videre*", que, em seu sentido originário, era usado para apresentar a ação de "*avistar*", de "*perceber pela vista*", de "*empregar vista*", em exemplos: - *Eu avistei de longe Maria*. Na derivação do Latim para o Português Moderno, o verbo *ver* passa a ser usado em um sentido mais concreto, tido como

"conhecer ou perceber pela visão", como em: - *Manoel verificou a quantidade de produto despejado no rio.*

Segundo Rost (2002), além de sua forma prototípica, o verbo *ver*, que, nesse caso, é de percepção visual, apesar de continuar no seu sentido mais concreto, assume, também, traços mais abstratos, no momento em que a forma verbal se apresenta como marcador discursivo. Como pode ser observado no exemplo a seguir:

- (1) (O.S) Envio, sim. Vou enviar a última que fiz, ela tá menor.
(A.S.O) Maravilha.
(O.S) Te enviei lá, **viu**? É coisa simples, tu vai ver lá.
(A.S.O) Tomara. Rs. Brigada.⁸

No excerto (01), podemos constatar que o informante (O.S) ao perguntar sobre o envio de um trabalho por e-mail, utiliza o verbo *ver*, como marcador discursivo no final da sentença, servindo, portanto, para chamar a atenção do interlocutor no sentido de verificar se ele entendeu ou não o que está sendo questionado.

Além da função prototípica do verbo *ver* de percepção visual e da função constatada no exemplo (01), é possível observar que o verbo *ver* na forma do passado indicativo ganha uma função de resposta afirmativa, como, por exemplo, podemos verificar na fala de (AS2):

- (2) (O.S) Mas se tiver alguma dúvida, tu me fala? que se eu souber, te ajudo.
(A.S.O) **Viuuu!** Com certeza te gritarei.⁹

No excerto (2), observamos que o informante (A.S.O) ao responder o informante (O. S), utiliza o verbo *ver*, como resposta afirmativa.

Diferentemente do que prescrevem as Gramáticas Tradicionais, como, por exemplo, em Celso Cunha; Lindley Cintra, na Nova Gramática no português contemporâneo que classificam os advérbios de afirmação como: sim, certamente, efetivamente, realmente etc. *Ver* tem sido registrado, no vernáculo do Português Brasileiro, como uma alternativa de advérbio de afirmação, conforme vimos no excerto (02), no qual o informante responde empregando o uso do marcador discursivo **viu**.

⁸ [Exemplo retirado do *Corpus* pela orientanda]

⁹ [Exemplo retirado do *Corpus* pela orientanda]

Inferimos que esse fenômeno ocorre uma vez que os falantes buscam novas construções para aumentar sua capacidade e eficiência comunicativa, ou seja, a partir de uma construção já gramaticalizada, esses falantes passam a usar essa forma já existente na língua para uma nova construção, possivelmente, ainda mais gramatical. Dessa forma, o ver passar a exercer, também, função de resposta afirmativa.

2. Construcionalidade do verbo ver

Diante do exposto, notamos, pois, que o verbo *ver* como verbo de percepção visual é utilizado na Língua Portuguesa de formas distintas pelos falantes, para suprir as suas necessidades comunicativas nas diversas situações de uso em que está exposto. Diante disso, interessa-nos, nesta pesquisa, verificar de que forma tem sido utilizado esse verbo e a sua frequência de uso nos *corpora* da modalidade oral (*Corpus* do Português Popular e do Português Culto de Vitória da Conquista) e da modalidade escrita (Whatsapp), para daí estabelecermos um padrão para essa construção, fundamentados na Linguística Funcional Centrada no Uso.

Para Croft (2001), uma construção advém do pareamento de forma e significado, em que a forma é concebida a partir dos elementos sintáticos, morfológicos e fonológicos; e o significado é constituído por meio dos componentes semânticos, pragmáticos e discursivo-funcionais. Para o autor, há uma ligação simbólica entre forma e significado, que gera, conseqüentemente, mudanças em um ou nos dois elementos. Ou seja, as construções são unidades simbólicas concebidas pela união de forma e significado, que têm uma representação cognitiva.

Assim Croft (2001), em conformidade com a concepção esquemática proposta pela Gramática de Construções Radical (GCR), apresenta o modelo de representação da estrutura simbólica de uma construção. O linguista argumenta, ainda, que as construções são padrões que constituem um inventário estruturado em cada língua, em uma rede taxonômica, isto é, as construções são conceituadas como nós que compõem essa rede.

A partir do modelo de base construcionista cunhado em 2013, por Traugott e Trousdale, sobre estudos da mudança linguística na perspectiva diacrônica, estudiosos brasileiros, como, por exemplo, membros do Grupo de Estudos Discurso & Gramática, bem como do Grupo de Pesquisas Conectivos e Conexão de Orações, têm feito uso do modelo, o qual mostra-se, até então, de acordo as palavras de Rosário e Lopes (2019, p.

98) “[...] bastante profícuo em nossas análises”. Os autores Rosário e Lopes (2019), portanto, evidenciam a necessidade de haver um modelo de análise de mudança linguística em uma visão construcionista que abarcasse dados sincrônicos que, por sua vez, propõe um novo conceito, intitulado de construcionalidade.

Em síntese, para Rosário e Lopes (2019, p. 98), citando (DIEWALD, 2002) “[...] a construcionalização é vista como o resultado de micropassos de mudança diacrônica, via neoanálise e/ou analogização, que podem ser atestados pelos estudos de contextos de mudança”. No entanto, a construcionalidade pode ser considerada como uma ligação sincrônica constituída entre construções, ou seja, depende dos seguintes fatores: “[...] (i) construção menos esquemática pode ser associada verticalmente a uma ou mais construções duas construções A e B apresentam horizontalmente algum grau de parentesco, ou (ii) uma de natureza mais esquemática.” (ROSÁRIO, MONCLAR, 2019, p. 98). Além disso, a construcionalidade tem em comum os mesmos fatores (composicionalidade, esquematicidade e produtividade), da construcionalização, os quais são fundamentais para o estudo científico.

Realizada essa breve apresentação da teoria que utilizaremos como aporte teórico, afirmamos que este trabalho se justifica por buscar desenvolver análises da língua em uso no vernáculo conquistense, contribuindo, assim, para a descrição linguística a respeito de verbo e, em especial, do verbo *ver*. E, para além disso, percebendo, na condição de licencianda em Letras Vernáculas, que as escolas, a rigor, preconizam o ensino de Língua Portuguesa, abordando os conteúdos gramaticais sustentado pelas prescrições gramaticais sem, contudo, observar a língua em uso, o que, de certa forma, parece ser uma análise artificial da língua, propomos uma pesquisa fundamentada na Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), na qual possamos, quiçá, contribuir com a melhoria do ensino-aprendizagem voltado para a língua em uso. Uma vez que o educador pode atuar como orientador do processo de construção e re-construção do saber gramatical desses estudantes, provendo, a partir de situações reais de uso, a experiência desses alunos com a língua em sua multiplicidade.

Dessa forma, criam-se possibilidades de ampliar o conhecimento linguístico, permitindo que os alunos compreendam que podem adequá-lo a diversas situações de uso, seja ela oral ou escrita. Vemos, por conseguinte, que tudo isso tem grande relevância social e acadêmica, haja vista que esta pesquisa possibilitará aos educadores, assim como aos estudiosos da área, estarem em constante análise e reflexão sobre sua ação docente,

pois, em um processo de ensino-aprendizagem de língua materna em uma perspectiva que considera a gramática emergente e dinâmica, a análise das unidades gramaticais deve ser realizada pelos alunos, através, primordialmente, de suas múltiplas faces.

Motivados pelo que expomos, para a elaboração desta pesquisa, partimos da seguinte questão-problema: como se dá a abordagem construcional da forma verbal *ver*? E, por conseguinte, o verbo *ver* vincula outros sentidos além do sentido "conhecer e perceber pela visão" nos *corpora* em análise? Se, sim, o verbo *ver* na função de resposta afirmativa é produtivo?

A partir da questão problema maior levantada nesta pesquisa, hipotetizamos que: a abordagem construcional da forma verbal *ver* acontece por meio dos três domínios: verbo pleno, marcador discursivo e resposta afirmativa. Acreditamos como segunda hipótese que: o verbo *ver* passa por um processo de mudança semântica, na qual o seu sentido é ampliado para além da função primeira de "conhecer ou perceber pela visão"; e, assim, a forma *viu*, como recorte da Língua Portuguesa em uso, tem sido usada como resposta afirmativa. Além disso, acreditamos que o verbo *ver* como resposta afirmativa possui uma grande produtividade na Língua Portuguesa, quanto utilizada no passado simples.

3. O verbo *ver* na Tradição Gramatical

Partirmos para a Tradição Gramatical e, com esse propósito, optamos por verificar como o verbo *ver* está prescrito nos compêndios: *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*, *Moderna Gramática Portuguesa*, *Nova Gramática do português contemporâneo*. No primeiro compêndio da gramática tradicional analisado, *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*, de autoria de Rocha Lima (2011), nada foi encontrado referente ao marcador discursivo *viu*. Em contrapartida, referente ao verbo *ver*, encontramos menção como verbo irregular na segunda conjugação, como podemos observar:

Ver

Presente do indicativo: veio, vês, vê, vemos, vedes, veem.

Pretérito perfeito: vi, viste, viu, vimos, vistes, viram.

Pretérito mais-que-perfeito: vira, viras, vira, víramos, vireis, viram.

Imperativo afirmativo: vê tu, veja você, vede vós, vejam vocês.

Presente do subjuntivo: veja, vejas, veja, vejamos, vejais, vejam.

Pretérito imperfeito: visse, visses, visse, víssemos, vísseis, vissem.

Futuro: vir, vires, vir, virmos, virdes, virem.

Particípio: visto.

Por ele se conjugam os derivados: antever, entrever, prever e rever.
(ROCHA LIMA, 2011, p.225)

Além disso, Rocha Lima (2011) classifica o verbo *ver* também como de um único particípio irregular, evidenciando que: “[...]Estes verbos (e os respectivos derivados) não conheceram nunca par-ticípio em *-ido*. [...]” (ROCHA LIMA, 2011, p. 225). Assim, o gramático apresenta os seguintes paradigmas:

abrir — aberto fazer —feito
cobrir —coberto pôr — posto
dizer — dito *ver* — visto
escrever — escrito vir — *vindo*

(ROCHA LIMA, 2011, p. 216-217, grifo nosso)

Localizamos na *Nova Gramática do português contemporâneo*, de Cunha;Cintra (2017) referências em relação ao verbo *ver* que é classificado por como sendo: “[...] irregular no presente e no pretérito perfeito do indicativo, nas formas deles derivadas, assim como no particípio, que é visto. [...]” (CUNHA ; CINTRA, 2017, p. 450-451)

A respeito dos verbos irregulares, os gramáticos afirma que são inumeráveis e apresentam sobre o verbo em análise os seguintes dados:

PRESENTE	PRETÉRITO PERFEITO	PRETÉRITO MAIS-QUE-PERFEITO
vejo	vi	vira
vês	viste	viras
vê	viu	vira
vemos	vimos	víramos
vedes	vistes	víreis
veem	viram	viram

(CUNHA ; CINTRA, 2017, p. 450-451)

Já na *Moderna Gramática Portuguesa*, de Bechara (2009), encontramos menção ao *ver* na Conjugação dos verbos irregulares, como:

Pres. ind.: vejo, vês, vê, vemos, vedes veem.

Pret. imp. ind.: via, vias, via, víamos, víeis, viam.

Pret. perf. ind.: vi, viste, viu, vimos, vistes, viram.

M.-q.-perf. ind.: vira, viras, vira, víramos, víreis, viram.

Pres. subj.: veja, vejas, veja, vejamos, vejais, vejam.

Pret. imp. subj.: visse, visses, visse, víssemos, vísseis, vissem. *Fut. subj.:* vir, vires, vir, virmos, virdes, virem.

Part.: visto.

Apresentado o verbo *ver*, Bechara (2009, p. 232-233) acrescenta que "[...] Assim se conjugam antever, entrever, prever e rever. Prover e desprover modelam-se por *ver*, exceto no pretérito perfeito do indicativo e derivados, e particípio, quando se conjugam regularmente. [...]"

(BECHARA, 2009, p. 232-233)

Com relação aos advérbios com valor de afirmativos, apenas em Cunha e Cintra (2017) encontramos, como exemplos, as formas: *sim, certamente, efetivamente, realmente*. Em Bechara (2009), achamos menção ao verbo *ver* nas conjugações dos verbos irregulares, em que o *viu* é classificado no Pretérito Perfeito Indicativo. Da mesma forma, encontramos em Rocha Lima (2011), referência ao verbo *ver* classificado como verbo irregular de segunda conjugação.

Com a pesquisa, no entanto, não foi possível constatar que o verbo *ver* tem sido utilizado com essa função.

Em síntese, podemos afirmar que, nas buscas empreendidas nos compêndios gramaticais, encontramos referência ao verbo *ver* em Bechara (2009) e em Rocha Lima (2011), no quais há uma abordagem sobre a conjugação do verbo. Contudo, com relação aos advérbios de afirmação, apenas constatamos em Cunha e Cintra (2017), mas não encontramos referência alguma ao verbo *ver* com esse propósito.

3.1 verbo ver na Tradição Linguística

Já nas abordagens linguísticas, encontramos, em Neves (1999) - *Gramática do Português Falado*, uma menção ao *viu*, sendo considerado um marcador, que é classificado por Wolfgang Settekorn (1977), como "[...] 'busca de aprovação discursiva' (BAD)". Neves (1999, p. 229), discorre que "[...] o próprio criador dessa expressão [...] considera que a BAD exerce uma força ilocutória de natureza argumentativa, na medida que 'frisamos proposição asseverada.'" Nessa abordagem, a linguista apresenta a seguinte descrição e interpretação para explicar:

- 1) o falante afirma uma proposição (asserção);
- 2) o falante indica que asserção é considerada como exata/indiscutível/conhecida/certa (caracterização posição exigência de verdade) ;
- 3) o falante indica que ele leva em conta a caracterização da exigência de validade (caracterização da posição do falante em face da proposição);
- 4) o falante indica que ele parte do fato de que o ouvinte está disposto a aprovar a afirmação e sua própria posição em face da proposição (caracterização do ato de esperar da parte do ouvinte).

(NEVES, 1999, p. 229)

Procuramos, também, em Perini (2005) - *Gramática Descritiva do Português*, no entanto, não localizamos nada a respeito do verbo *ver*, tampouco do marcador discursivo *viu*.

Em suma, após percorrermos a Tradição Linguística, constatamos que, somente em Neves (1999), é mencionado o *viu*. No entanto, ressaltamos que o verbo em análise é classificado como marcador discursivo.

4. METODOLOGIA

Os dados da nossa pesquisa foram obtidos por meio do *corpus* organizado pelo Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e Sociofuncionalismo – CNPq, Grupo Janus, entre os anos de 2011 e 2015, que tem como responsável, a Prof.^a Dr.^a Valéria Viana Sousa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus Vitória da Conquista.

O *corpus* do presente trabalho é formado por 24 (vinte e quatro) entrevistas extraídas do Corpus Português Popular da Comunidade de Vitória da Conquista (*Corpus* PPVC) e por 24 (vinte e quatro) entrevistas extraídas do *Corpus* Português Culto de Vitória da Conquista (*Corpus* PCVC), organizados pelo Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e em Sociofuncionalismo – UESB/ CNPq.

Os informantes desses *corpora* foram estratificados segundo as variáveis:

- sexo (masculino e feminino)
- faixa etária (FE I: 15 a 25 anos; FE II: 26 a 50 anos; FE III: mais de 50 anos)
- grau de escolaridade: (Português Popular (sem escolaridade ou com até cinco anos de escolarização e Português Culto (com mais de 11 anos de escolaridade))

Em função dos resultados investigados não terem sido muito produtivos nos *corpora* de modalidade oral com gênero entrevista, constituímos, por meio da rede social WhatsApp, um *corpus* da modalidade escrita. Esse *corpus* está composto por 126 (cento e vinte e seis) prints da rede social WhatsApp, o qual foi construindo do ano de 2021 até metade do ano de 2022, a partir de constante observação em conversas cotidianas na WhatsApp. Encontramos, portanto, ocorrências com o verbo *ver* em sua forma prototípica, como marcador discursivo e, principalmente, como resposta afirmativa, foram feitos prints de cada uma dessas formas supramencionadas, posteriormente analisadas e contabilizadas.

Para análise desses *corpora*, adotamos uma metodologia de base quantitativa, uma vez que permite a reflexão dos passos que serão percorridos, assim como auxiliar na análise de modo verificativo, produtivo e eficaz. Portanto, a pesquisa qualitativa ajudará no direcionamento da pesquisa, possibilitando entender, descrever e interpretar os dados. Já a pesquisa quantitativa ajudará com as hipóteses levantadas, tendo como finalidade enumerar e mensurar de maneira objetiva e precisa.

De posse desse material, constituído com ocorrências do verbo *ver* na modalidade oral (*Corpus* PPVC e *Corpus* PCVC) e na modalidade escrita (Whatsapp), constatamos os seguintes resultados para as Frequência Token e Frequência Type do verbo.

Tabela 01:

Frequência Type	Frequência Token			
	Modalidade Oral		Modalidade Escrita	
	Ocor.	%	Ocor.	%
Prototípico	30	33,3	1	1,52
Marcador Discursivo	59	65,6	18	11,98
Resposta Afirmativa	1	1,1	133	87,5

Obtivemos, neste trabalho, na modalidade oral, 30 (trinta) ocorrências (33,3%) do verbo *ver* em sua forma prototípica, 59 (cinquenta e nove) ocorrências (65,6%) do marcador discursivo *viu* e apenas 01 (uma) ocorrência (1,1%) com função de resposta afirmativa. Enquanto na modalidade escrita, encontramos somente 1 (uma) ocorrência (1,52%) do *ver* em sua forma prototípica, 18 (dezoito) ocorrências (11,98%) como marcador discursivo e 133 (cento e trinta e três) ocorrências (87,5%) como resposta afirmativa. Nessas ocorrências, buscou-se relacionar os usos com uma transferência semântica de sentido de *ver com os olhos* para outros sentidos nos quais o verbo *ver* se encaminha para a discursivização, ou seja, a mudança semântica ocorre dentro do discurso, ganhando um valor pragmático.

Apresentada a Metodologia desta pesquisa, passemos à análise de dados.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O verbo em análise é um verbo originalmente bitransitivo, uma vez que, apesar de atuar, de modo majoritário, como verbo transitivo direto, pois estabelece regência com o objeto direto, sem a presença de preposições, em frases como: -*Você viu a cara do assaltante?*. Pode atuar também como verbo intransitivo, no qual atribui o sentido de enxergar e de preocupar algo, como por exemplo: - *Aquele senhor não vê;* - *Os seus livros? Veja ali.* Além disso, pode atuar como verbo transitivo indireto, isso porque para estabelecer regência em que é necessário a preposição em e para com o objeto indireto: - *O que vocês vêem em mim;* - *A professora disse que ia ver uma atividade mais fácil para mim.*

Assim, a rigor, é recrutado por meio do padrão Vpv(x). Para além desse padrão prototípico da construção, Sambrana (2017, p. 09), traz a representação: Vpv (x)md,

admitindo, também, o verbo *ver*, com a função de marcador discursivo, que pode ou não estar acompanhado de advérbio. A autora levou em consideração o modelo hierárquico estabelecido por Traugott e Trousdale (2013), no qual os autores apresentam alguns fatores relevantes para a compreensão da língua como uma rede de construções e esclarecem a metáfora da língua como uma rede, na qual é frequente nas gramáticas construções.

Traugott e Trousdale (2013) concebem, então, essa rede como sendo constituída pelo conhecimento individual e coletivo em uma comunidade de fala. Portanto, nós e links estão ligados, na rede, por elementos semânticos ou sintáticos e por conhecimentos individuais e compartilhados. Consequentemente, a rede é considerada dinâmica, uma vez que novos links e nós são estabelecidos constantemente; enquanto os links estão relacionados com a distância entre componentes familiares, com os conjuntos de propriedades, com graus de força e de efetividade de uma construção.

Portanto, acreditamos que o para além da representação de Sambrana (2017): Vpv (x)md, em que o verbo *ver* exerce função de marcador discursivo. Em nossos *Corpora*, constatamos mais adiante, ainda, que o verbo *ver* passa a ser recrutado também por construções como: - *Suely vou liberar...* - *Viu... aí você me libera por que eu preciso sair...* ou seja, exerce função de resposta afirmativa, representado pelo padrão: Vpv.

Utilizamos para a análise dos dados da nossa pesquisa, o *Corpus* do PCVC, Português Culto de Vitória da Conquista, e PPVC, Português Popular de Vitória da Conquista, desenvolvido pelo grupo JANUS de pesquisa sociolinguística. Além disso, é importante salientar que foi construído por nós, um *Corpus* da modalidade escrita, a amostra, portanto, foi constituída de dados coletados no WhatsApp, no período de junho de 2021 até novembro de 2021. Embora não tenha sido um período tão longo de tempo, a quantidade de dados e as situações evidenciadas foram relevantes para o propósito do artigo: demonstrar que o uso do verbo *ver* como resposta afirmativa, nos *corpora* analisado, demonstra uma situação de mudança linguística.

Tabela 2: Frequência *Type* do *viu* nos *Corpora* PCVC e PPVC

Frequência Type	Frequência Token
MD	59/60
Resposta Afirmativa	01/60

Tabela 3: Frequência *Token* do MD *viu* nos *corpora* PCVC e PPVC

Perfil Social	Frequência Token Corpus PCVC	Frequência Token Corpus PPVC
Mulher/FE I	1	-
Mulher/FE II	-	20
Mulher/FE III	5	7
Homem/FE I	4	4
Homem/FE II	-	8
Homem/FE III	5	5
TOTAL	15/16,9%	44/83,1%

Constatamos, a partir da análise das 48 (quarenta e oito) entrevistas que compõem os *Corpora* do PPVC e do PCVC, que o verbo *ver* é utilizado pelos informantes com outras funções além da função/sentido prototípico do verbo. Ao analisarmos a frequência *type* do *viu*, no entanto, observamos que essa construção, nos *corpora* em análise, só possui, entre as 60 (sessenta) ocorrências selecionadas, 1 (uma) ocorrência com a função de resposta afirmativa. Inferimos, a esse respeito, que, por se tratar do gênero entrevista, a realização de resposta afirmativa não é favorecida. Em relação ao perfil social, verificamos como MD, a construção *viu* é realizada em 44 (quarenta e quatro) ocorrências (83,1%) no *Corpus* do PPVC e em 15 (quinze) ocorrências no *Corpus* PCVC, distribuída em todas as faixas etárias com exceção da Faixa Etária II, que equivale a adultos, no *Corpus* do PCVC, considerando homens e mulheres, e na Faixa Etária I do *Corpus* PPVC. Embora o uso tenha sido mais recorrente no *Corpus* do PPVC, podemos afirmar que é uma construção usada no vernáculo conquistense nas faixas etárias I, II e III; nos sexos masculino e feminino e nas escolaridades de até cinco anos e com mais de 11 anos observadas.

Em compensação, na nossa análise entre os *Corpus* da modalidade oral (*Corpus* do PCVC, Português Culto de Vitória da Conquista, e PPVC, Português Popular de Vitória da Conquista) e *Corpus* da modalidade escrita (rede social WhatsApp), como era esperado, o verbo *ver* foi mais utilizado em sua função de resposta afirmativa no *Corpus* da modalidade escrita, ou seja, a frequência *type* mais produtiva, com 133 (cento e trinta e três) ocorrências (87,5%). Em contrapartida na modalidade oral, a frequência *type* mais

produtiva foi com a função de marcador discursivo, com 59 (cinquenta e nove) ocorrências (65,6%). Nessa perspectiva, ancorados no aporte teórico sustentado pela Linguística Funcional Centrada no Uso, com base em Traugott e Trousdale (2013), destacamos um fator de construcionalidade, a produtividade. Segundo a concepção dos autores, a produtividade é entendida como gradiente, tendo em vista que se relaciona à competência de elementos de construção de palavras serem utilizados para produzir novas expressões linguísticas. É destacado, também, pelos autores que a produtividade está relacionada à frequência.

Bybee (2013) reforça a distinção entre a frequência *token*, ou seja, o número de vezes que a mesma unidade ocorre no texto; em relação a frequência *type*, entendida como o número de expressões variadas que determinado item contém. Logo, a produtividade de uma construção está relacionada com a repetição de seus usos, visto que conforme a construção vai sendo usada, maior será a quantidade de instanciações variadas dessa construção, e consequentemente maior sua produtividade.

Assim, entendemos que por se tratar do gênero entrevista, a realização do verbo *ver* resposta afirmativa no *Corpus* da modalidade oral (*Corpus* do PCVC, Português Culto de Vitória da Conquista, e PPVC, Português Popular de Vitória da Conquista) não é favorecida, ou seja, se torna menos produtiva em comparação com o *Corpus* da modalidade escrita (Whatsapp), que neste caso satisfaz o uso em interação do tipo conversação espontânea.

Em relação ao verbo *ver* em sua função prototípica, fazendo referência ao sentido de percepção visual, de natureza mais concreta, obtivemos 30 (trinta) ocorrências (33,3%) no *Corpus* da modalidade oral e apenas 1 (uma) ocorrência (1,52%) no *Corpus* da modalidade escrita. Mostraremos abaixo dois exemplos extraído da amostra:

- (1) a. DOC: Mais tem pai que alega que criança não tem que... as vezes não tem condição né... de coloca na escola e precisa trabalha pra ajuda em casa... cê acha isso um tipo de exploração... cê acha que hoje os governos... INF: xô li da um exemplo aqui a gente tem um menino que... eu acho assim... a mãe dele trabalhava, por que a mãe dele trabalha na feira ela tem uma barraca na feira ele estuda aqui pela manhã... e a tarde ele via pra feira junto com ele... lá na feira que a gente já viu várias pessoas já viram ele leva todo seu material... (Informante S. S. R. S. do Corpus PCVC)
- b. (O. S) Pedu à professora pra me adicionar no Classroom, por favor, já enviei e-mail pra ela.
(C.A) Ela já viu e disse que vai te adicionar!

Como se pode notar, nas duas situações, o verbo *ver* é semanticamente concreto, em que algo é percebido pela visão, ou seja, não é gramaticalizado. Funciona, portanto, como verbo pleno, isto é, como predicador de dois lugares, estabelecendo relação entre dois termos argumentais [um indivíduo e a entidade percebida]. Em termos de complementação, nos dois primeiros exemplos apresentados, tem-se um caso de percepção do indivíduo, categoria semântica representada pelos termos “várias pessoas”, “o e-mail”. Identificamos, como esquema, nível mais alto, encontra-se a construção Vpv.

Quanto ao subesquema, nível intermediário, *ver(x)* constitui um grupo de subesquemas agrupados pela semântica da base verbal *ver* que contribui para além do função de percepção visual, ou seja, o verbo em seu sentido pleno/concreto, passa a exercer sentidos mais abstratos, como de marcador discursivo, portanto, o subesquema *ver(x)*, sanciona o subesquema *viu*, padrão *ver(ϑ)*, isto é, o segundo *slot* não pode ser preenchidos. Logo, o verbo *ver* como marcador discursivo, tem a função de chamar a atenção do interlocutor no sentido de verificar se ele entendeu ou não o que está sendo questionado ou discutido, sendo considerado de natureza mais abstrata. Desse modo, foram obtidas 59 ocorrências (65,6%) no *Corpus* oral PPVC e PCVC e no *Corpus* da modalidade escrita, encontramos somente 18 (dezoito) ocorrências (11,98%) do verbo *ver* com essa função, listamos como exemplo as duas ocorrências a seguir:

- (2) a. DOC: É verdade. Cê lembra de algum fato que tenha ocorrido quando cê estudava antes naquela época? Alguma história?
INF: Tem muito tempo. É muito tempo, **viu**?
(Informante M. S.S do *Corpus* PPVC)
- b. (C.A) Ja que a gnt n vai ter fonologia, ele podia subir o horário, né?
(C. R.) Vou flr c ele.
VIU, GALERA?
Pra gnt ficar livre 16h.
Peloamordedeus.

Em (2.a) o entrevistado se justifica sobre a quantidade de tempo em que havia acontecido algo na época em que estudava e logo após essa afirmativa, o marcador discursivo é usado, assim como em (2.b), pois ao passo que o (C.A) sugere pedir ao professor que suba o horário, pois terão aula vaga, questiona aos colegas se concordam, (C.R), por sua vez, concorda e afirma que irá falar com o professor e usa o marcador discursivo. Nos dois casos, o recrutamento do marcador discursivo é empregado como uma estratégia interacional, que permite que o falante direcione a atenção de seu

interlocutor para a proposição, com a intenção de que o interlocutor venha a concordar com o que diz o falante, ou seja, para alcançar esse objetivo.

Em relação ao verbo *ver* como resposta afirmativa, nosso objeto de pesquisa, o verbo *ver* passar a exercer um valor ainda mais abstrato. Conseguimos identificar no *Corpus* oral PPVC e PCVC, apenas 1 (uma) ocorrência (1,1%) com essa função, enquanto no *Corpus* da modalidade escrita, obtivemos 133 ocorrências (87,5%) do verbo *ver* como resposta afirmativa, vejamos a seguir dois exemplos:

(3) a. DOC: como foi lidar com essa situação?

INF: Terrível... de muita briga é muita tristeza...

DOC: Suely vou liberar...

INF: **Viu**... aí você me libera por que eu preciso saí...

(Informante S.S. R.S. do Corpus PCVC)

b. (V.V.S) No 6, vamos colocar 2 pesquisadoras, pq estamos na fase de transição.

A bolsa de Eliane irá para Duda.

(M. E) **Viuuu!!!** Beleza

Percebemos que em (3.a), ao passo que o entrevistador impõe a liberação da entrevistada, essa, por sua vez, responde afirmativamente empregando o *viu* como resposta, destacando a urgência em terminar a entrevista. Enquanto que em (3.b), (V.V.S) ao afirmar que irá colocar duas pesquisadoras, pois estão na fase de transição, e que a bolsa de Eliane passará para Duda, (M.E) responde de forma afirmativa usando o *viu*, neste caso, (M.E) enfatiza ainda mais a construção ao usar três o (u) e três exclamações. Consideramos, portanto, que a microconstrução *viu* - resposta afirmativa, encontra-se no nível mais baixo de hierarquia, e não sofre alteração no polo da forma, logo, é considerada uma mudança construcional, uma vez que passa por mudança apenas no polo da função/sentindo. Além disso, para todos os fenômenos envolvidos na criação do verbo *ver* como resposta afirmativa, conseguimos especificar em um único *cline* de unidirecionalidade em: verbo pleno, marcador discursivo e, posteriormente, resposta afirmativa.

O marcador discurso *viu* do padrão *ver(x)* é considerado por Sambana (2017, p. 110), como: "[...] cognitivamente mais leve, estruturalmente direto, apoia confirmação de sentidos na negociação, requisitando aprovação imediata do ouvinte [...]". Com isso, acreditamos que em decorrência do marcador discursivo atribuir todas essas características supramencionadas, os falantes acostumados com o uso essa construção

cotidianamente, começam a utilizá-lo, agora, como resposta afirmativa, assim como foi verificado por nós no artigo: *A substituição da palavra sim em respostas afirmativas no português brasileiro: um estudo descritivo para aplicabilidade no ensino de PL2E*, desenvolvida por Ana Rosa de Sá Donadio, em 2017, em que há afirmativas com uso de verbos, ou seja, há construções em que se repete o próprio verbo da pergunta para dar a resposta afirmativa, sendo considerada essa a afirmativa mais usada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, a partir de pressupostos teóricos da Linguística Funcional Centrada Uso, mais especificamente, da abordagem da construcional da mudança, foi possível identificarmos, na fala popular baiana usos que ilustram mudanças semântico-pragmática e categorial do verbo *ver*. Constatamos, então, que, nesse contexto:

- I) O verbo *ver* passa a exercer uma nova função diferente da sua prototípica de "*perceber pela vista*" (ROST 2002, p.120), no *corpora* da modalidade oral (*Corpus* do Português Popular de Culto de Vitória da Conquista) e da modalidade escrita (Whatsapp);
- II) O processo de mudança linguística em que o verbo *ver* passa começa com o uso do marcador discursivo *viu*, em que os falantes buscam novas construções para aumentar sua capacidade e eficiência comunicativa, ou seja, a partir de uma construção já gramaticalizada, os falantes passam a usar essa forma para uma construção, possivelmente, ainda mais gramatical e, assim, o *ver* passar a exercer, também, função de resposta afirmativa. Sendo demonstrado através do *cline*: Verbo Pleno, MD, Resposta Afirmativa.
- III) O verbo *ver* como resposta afirmativa *-viu-* é mais produtivo no *Corpus* da modalidade oral PCVC, Português Culto de Vitória da Conquista, com 1 (uma) ocorrência (1,1%). Em relação ao perfil social, verificamos como MD, a construção *viu* é realizada em 44 (quarenta e quatro) ocorrências (83,1%) no *Corpus* do PPVC e em 15 (quinze) ocorrências (16,9%) no *Corpus* PCVC, distribuída em todas as faixas etárias com exceção da Faixa Etária II, que equivale a adultos, no *Corpus* do PCVC, considerando homens e mulheres, e na Faixa Etária I do *Corpus* PPVC. Embora o uso tenha sido mais recorrente no *Corpus* do PPVC, podemos afirmar

que é uma construção usada no vernáculo conquistense nas faixas etárias I, II e III; nos sexos masculino e feminino e nas escolaridades de até cinco anos e com mais de 11 anos observadas. Diferente do *Corpus* da modalidade oral, em que obtivemos apenas 1 (uma) ocorrência (1,1%) do *viu* como resposta afirmativa, no *Corpus* da modalidade escrita (Whatsapp), obtivemos 133 ocorrências (87,5%), constatamos, assim, uma alta produtividade do verbo *ver* com essa função/sentindo.

REFERÊNCIAS

BECHARA, Evanildo, 1928. **Moderna gramática portuguesa** / Evanildo Bechara. 37. Ed. ver., ampl. E Atual. Conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CROFT, W. **Radical construction grammar: syntactic theory in typological perspective**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

CUNHA, Celso. **Nova gramática do português contemporâneo** [recurso eletrônico]/ Celso Cunha, Lindley Cintra. 7. Ed., reimpr. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.

LIMA, Rocha, 1915-1991 L71g. **Gramática normativa da língua portuguesa** /Rocha Lima. 49.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

LOPES, Monclar Guimarães; ROSÁRIO, Ivo da Costa. **Contrucionalidade: uma proposta de aplicação sincrônica**. Revista Solettras. N. 3., 2019 Disponível em: <https://doi.org/10.12957/soletras.2019.36318>

NEVES, Maria Helena Moura (Org.). **Gramática do Português Falado**, vol. VII, Novos Estudos. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/USP; Campinas: Editora da UNICAMP, 1999.

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português**. 4. Ed. São Paulo: Ática, 2005.

ROST, C. A. **Olha e veja: multifuncionalidade e variação**. 2002. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

SOUZA, E. R. F.; VENDRAME, Valéria; HENGEVELD, K.; BRAGA, M. L. **Perception Verbs in Brazilian Portuguese**. Probus (Dordrecht) , v. prep., p. 130, 2008.

TRAUGOTT, Elizabeth Closs; TROUSDALE, Graeme. Grammatical constructionalization. In: **Constructionalization and Constructional Changes**, 2013.



Capítulo 6
GÊNEROS, CONTEXTOS E SUJEITOS: ELEMENTOS
TEÓRICOS E PRÁTICOS DA LINGUAGEM
ACADÊMICA

John Hélio Porangaba de Oliveira

GÊNEROS, CONTEXTOS E SUJEITOS: ELEMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS DA LINGUAGEM ACADÊMICA

John Hélio Porangaba de Oliveira

Doutor em Ciências da Linguagem, atento ao foco e a função dos gêneros resumo, contextos e sujeitos sociais da tarefa e do significado interpessoais e cognitivos da produção informativa. Situado na contextualização da linguagem, tem interesse nas práticas e processos organizacionais do comportamento linguístico e da identidade social por meio de gêneros (textuais/discursivos).

RESUMO

Nos estudos de gêneros a atividade de linguagem acadêmica é marcada pela construção do discurso científico pautado em regras, normas e valores. Mas as atuais análises não fundamentam, diretamente, a realidade do gênero (textual/discursivo) inter-relacionada ao contexto e ao sujeito. Nos apoiamos nas compreensões de Swales (2004), Bhatia (2004; 2009), Bezerra (2017) e Oliveira (2017; 2022), que situam essa realidade do gênero em múltiplas inter-relações com outros gêneros, contextos e sujeitos. Neste trabalho temos o objetivo de fundamentar essa inter-relação como a realidade dos processos de adequação da linguagem acadêmica. A metodologia consiste em uma análise do gênero resumo de comunicação, considerando o contexto de eventos acadêmicos e os sujeitos da produção e recepção. As análises demonstram que a linguagem acadêmica consiste em um sistema de inter-relação entre os elementos gêneros, contextos e sujeitos. Cada elemento sustenta o outro de modo que não há um sem o outro. O gênero resumo de eventos acadêmicos é realizado sob condições de compreensão, codificação e decodificação. O sujeito produtor e o avaliador, contextualmente situados, participam dos processos de estruturação do conhecimento e organização retórica. As conclusões indicam que o resumo é uma expressão do fenômeno de um sistema de linguagem, resultado da inter-relação de três elementos componentes, os gêneros, os contextos e os sujeitos.

Palavras-chave: Gêneros; Contextos; Sujeitos; Eventos acadêmicos; Estudos de gêneros.

ABSTRACT

In genre studies, academic language activity is marked by the construction of scientific discourse based on rules, norms, and values. But the current analyzes do not directly support the reality of the genre (textual/discursive) interrelated to the context and the agents. We rely

on the understandings of Swales (2004), Bhatia (2004; 2009), Bezerra (2017), and Oliveira (2017; 2022), who situate this genre reality in multiple interrelationships with other genres, contexts, and agents. In this work, we aim to substantiate this interrelationship as the reality of academic language adaptation processes. The methodology consists of an analysis of the genre abstract of communication, considering the context of academic events and the agents of production and reception. The analyzes demonstrate that academic language consists of a system of interrelation between the elements of genres, contexts, and agents. Each element supports the other so that there is no one without the other. The genre abstract of academic events is carried out under conditions of comprehension, codification, and decoding. The producer agents and the evaluator, contextually situated, participate in the processes of structuring knowledge and rhetorical organization. The conclusions indicate that the abstract is an expression of the phenomenon of a language system, resulting from the interrelation of three component elements, the genres, the contexts, and the agents.

Keywords: Genres; Contexts; Agents; Academic events; Genre studies.

INTRODUÇÃO

Este artigo foi produzido como resultado das práticas e processos de interação com colegas de turma, no último período de doutorado, com os materiais da disciplina e em especial com o professor, Dr. Benedito Gomes Bezerra, das aulas sobre “Tópicos em Estudos da Linguagem: Teoria, Análise e Ensino de gêneros Textuais”, no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco – PPGCL/UNICAP. Além disso, foi idealizado na participação, como pesquisador, dos grupos de estudos GETE – Gêneros, Texto, e Ensino, incluindo o grupo DICENS – Práticas Discursivas, Interação social e Ensino. Em muitos momentos, trabalhamos a referida temática sintetizando as evidências qualitativas focais e funcionais para os diferentes espaços sociais e institucionais, educacionais, profissionais e outros contextos de leitura e escrita (letramentos) ao longo da vida, em função dos diferentes vínculos e níveis de formação.

Muitos de nossos estudos sobre gêneros acadêmicos centrados na abordagem do *English for Specific Purposes* – ESP têm se desenvolvido a partir da atuação intelectual, teórica e prática de John M. Swales. Essa referência autoral consiste em uma identidade de sujeito e membro da comunidade discursiva acadêmica – CDA. Além disso, o respectivo

sujeito, referenciado, é o autor das definições conceituais para gêneros e para comunidade discursiva com foco no contexto acadêmico (HAMP-LYONS, 2011; 2015).

O foco nesse contexto e no escopo do ESP, propósitos específicos, é o que gera a abordagem do *English for Academic Purposes* – EAP. Tanto o ESP quanto o EAP se constituem enquanto programas de estudos, eventos acadêmicos e revistas especializadas para publicação de resultados de pesquisas sobre tais programas/abordagens em todo o mundo (JOHNS, 2013). Além disso, geram, propiciam e são cursos de formação para profissionais que buscam especialização para orientar e trabalhar o planejamento e organização do currículo e do design de materiais autênticos que servem para um específico campo de conhecimento e atuação disciplinar que atenda ao escopo da abordagem (HUTCHINSON; WATERS, 1987; HAMP-LYONS, 2011).

Essa abordagem geral e suas numerosas ramificações específicas se desenvolvem na centralidade nas necessidades de aprendizagem e comunicação de determinados sujeitos ou público-alvo (HUTCHINSON; WATERS, 1987). Desse modo, o ESP é um “termo guarda-chuva para incluir áreas de estudo mais especializadas, tais como inglês para fins acadêmicos, inglês para fins profissionais e inglês para fins médicos” (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 61). Hamp-Lyons (2015, p. 138) fala sobre o sujeito “Swales” em relação ao seu interesse “em como a linguagem é usada pelas pessoas, dentro de grupos e para formar grupos” e sua preocupação “com as tarefas, e isso por si só expressa seu interesse pelas pessoas e como elas resolvem problemas”.

Swales (2016) expandiu seu conceito inicial de comunidade discursiva e nos propôs pensarmos que não há em seu trabalho uma compreensão de como os membros da CDA, sujeitos, entram ou saem dela. Hamp-Lyons (2015) pode estar apontando que a entrada ou saída dos membros da CDA dependem da motivação dos sujeitos, o que fazem ou precisam fazer na relação com a produção de gênero e com o contexto. Conforme compreendemos em Hamp-Lyons (2015, p. 138), há uma atração nos sujeitos, significando que “é a paixão que nos atrai para novas comunidades de discurso, não a linguagem”. Com isso podemos refletir sobre o que é o “sujeito” para os estudos de gêneros e como ele pode ser um dos objetos de referência para os estudos de gêneros. vejamos o que Hamp-Lyons nos propõe.

O que é, então, John Swales? Como devemos avaliar o homem? Ele é uma tarefa? Ele certamente tem habilidades consumadas para fazer com que alunos e colegas estejam totalmente dispostos a realizar tarefas com ele. Ele é um gênero? Talvez ele incorpore um gênero: talvez um membro da

última geração da classe de "acadêmico e cavalheiro". O mais duro dos críticos, o mais perspicaz dos mentores, o mais gentil dos amigos; um excelente professor, um excelente pesquisador na tradição britânica de Oxbridge e um verdadeiro estudioso. Mas o que ele claramente é, é o centro de uma comunidade de discurso. Os nomes para esta comunidade variam, mas muitas vezes é simplesmente referida como "a tradição EAP Swalesiana" (HAMP-LYONS, 2015, p. 138).

Assim como o gênero e o contexto, o sujeito está sendo referenciado como um elemento de estudo das ciências da linguagem. Mas não há evidências na literatura especializada que identifique a realidade da linguagem como a inter-relação desses três elementos – gênero, contexto e sujeito. Desse modo, temos o objetivo geral de fundamentar a inter-relação entre gênero, contexto e sujeito como a realidade dos processos de adequação da linguagem acadêmica. Especificamente vamos apresentar referências acerca de cada elemento e analisar suas inter-relações a partir do gênero resumo de comunicação, do contexto de eventos acadêmicos e de seus sujeitos produtores.

Além desta introdução, este trabalho está configurado em quatro tópicos. O primeiro tópico consiste em uma apresentação de referências dos elementos do sistema de linguagem. O segundo tópico consiste em uma descrição metodológica idealizada e organizada para atender aos objetivos da pesquisa. O terceiro tópico consiste na descrição dos resultados das análises e discussões acerca dos seus significados. E, por fim, o quarto tópico consiste nas considerações finais em que apresentamos a inter-relação entre gêneros, contextos e sujeitos como elementos constituintes da realidade da linguagem acadêmica.

Referências de elementos inter-relacionados na constituição da linguagem

Os estudos de gêneros se constituem enquanto um tópico de necessidades de aprendizagem e comunicação do fenômeno da linguagem, portanto, um objeto de estudos da ciência linguística. Partindo de uma compreensão de *Conversas com Linguistas: virtudes e controvérsias*, organizada por Xavier e Cortez (2005), percebemos a questão da referida ciência (área disciplinar) em que diferentes profissionais estabelecidos em sua atuação respondem questões acerca da linguagem na relação com o contexto e com o sujeito. O ponto central das respostas está na heterogeneidade de referências de cada profissional em sua particular corrente de estudos. Desse modo, as respostas nos dão uma ideia de

condicionamento da existência de sujeito na linguagem e qualquer outro elemento de estudo.

Uma vez que este trabalho é desenvolvido a partir da disciplina *tópicos em estudos da Linguagem: teoria, análise e ensino de gêneros textuais*, parte das referências aqui apresentadas atendem ao conhecimento geral, fundamentando uma clareza para os processos de organização linguística e identidade social. Durante o processo de estudo dessa disciplina as referências em Swales (2004), Bhatia (2004; 2009) e Bezerra (2017), dentre outras estudadas, nos indicam movimentos de inter-relação entre gêneros. A discussão sobre contextos e sujeitos ocorre de modo pouco claro e sem exemplos práticos na literatura.

A extensão da introdução neste tópico de apresentação da fundamentação teórica consiste na orientação para perceber o contexto imediato da produção deste artigo de pesquisa, o nome do gênero, o contexto de um programa de pós-graduação, a linha de estudo e o macrocontexto acadêmico. Orienta, descritivamente, a função do sujeito da produção e relação com outro sujeito, com a temática de estudo e com a disciplina. Toda essa descrição metalinguística tem como propósito realizar uma orientação para perceber o objetivo deste trabalho e sua essência explícita em como os gêneros podem acontecer inter-relacionados aos contextos e aos sujeitos. Além disso, realiza uma apresentação dos aspectos das questões de como a linguagem é posta em prática na ciência linguística.

Buscamos na *Teoria Geral dos Sistemas*, de Bertalanffy (1975), o entendimento de que um sistema é constituído por outros elementos (sistemas) inter-relacionados. Cada elemento só é possível quando em interação com outros. Desse modo, chegamos a uma interpretação de que esses elementos, de modo geral na ciência linguística, são gêneros, contextos e sujeitos. Acreditamos que esses elementos constituem um sistema de linguagem centrado nos fundamentos de que a comunidade discursiva acadêmica – CDA vem a ser um macroambiente em que estruturas de conhecimentos e formas organizadas de interação estão nas produções em gêneros, nos contextos e nos sujeitos socialmente situados. A partir daqui, em todo esse trabalho, vamos referenciar cada um desses elementos, fundamentando sua inter-relação como a realidade das adequações que a linguagem acadêmica sistematicamente organizada realiza em seu processo de autorrealização por meio desses elementos.

Análise e noção teórica de gêneros

As análises de gêneros são conhecidas como descrição e explicação do comportamento linguístico, reconhecendo aspectos etnográficos, sociocríticos, sociocognitivos e textuais (BHATIA, 2004; 2009; 2017). A grande maioria das análises são feitas com um único gênero e alguns poucos já envolvem um olhar para a inter-relação entre gêneros. Os procedimentos de análise do contexto atendem a uma compreensão do campo discursivo e profissional, envolvendo aspectos tácitos e críticos acerca das hierarquias de poder pela produção do(s) gênero(s). O procedimento de análise textual atende a uma descrição da organização retórica por meio da indicação linguística daquilo que se informa momento a momento na estrutura do texto.

A definição de gêneros tem diferentes e variadas estruturas de conhecimento que se alinham com a compreensão de uma realidade contextual, de um conjunto de referências e de uma orientação para necessidades de ensino e pesquisa. Neste trabalho, nossa referência parte da abordagem do ESP, portanto, Swales (1990) nos apresenta duas definições centradas no nível de (in)formação do leitor. Inicialmente, ele nos apresenta uma noção que indica uma percepção de nomes e função dos gêneros na relação com o contexto.

Os gêneros são classes de eventos comunicativos que geralmente possuem características de estabilidade, reconhecimento de nomes e assim por diante. Os eventos comunicativos do tipo gênero (e talvez outros) se constituem nos próprios textos (falados, escritos ou combinados), além de procedimentos de codificação e decodificação, moderados por aspectos relacionados ao gênero, a função do texto e do ambiente do texto (SWALES, 1990, p. 9).

O autor nos apresenta nessa definição um início de conversa para pensarmos nas características que facilitam a compreensão e constituição dos gêneros. Elas estão centradas nas concepções de CDA e tarefas – ligadas pela ação que os sujeitos socialmente situados realizam como propósitos comunicativos aceitos e reconhecidos. Além disso, há o entendimento de um evento comunicativo “percebido como a compreensão não apenas do discurso em si e seus participantes, mas também o papel desse discurso e o ambiente de sua produção e recepção, incluindo suas associações históricas e culturais” (SWALES, 1990, p. 46). A partir disso, o autor nos leva para sua segunda concepção, a mais conhecida e propagada no meio acadêmico.

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham um certo conjunto de propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros especializados da comunidade discursiva original e desse modo passam a constituir a razão subjacente ao gênero. A razão subjacente delinea a estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe as escolhas de conteúdo e estilo. O propósito comunicativo é um critério privilegiado que opera no sentido de manter o escopo do gênero, conforme concebido aqui, estreitamente ligado a uma ação retórica comparável (SWALES, 1990, p. 58).

Dentre outras encontradas em Bhatia (1993; 2004; 2017), nessas duas definições para os estudos de gêneros acadêmicos de Swales (1990), na abordagem do ESP ou EAP, os elementos sistemáticos de contexto e sujeito estão sutilmente presentes. Não estamos realizando uma análise do discurso nem uma análise crítica do discurso, mas uma análise de necessidades de compreensão da realidade do gênero pelo processo de inter-relação com os contextos e os sujeitos.

Análise e noção teórica do termo contexto

As análises de contexto, nos estudos de gêneros, acontecem como uma referenciação de onde o(s) gêneros se encontram, de sua relação com o conteúdo/discurso, com o estilo e com a forma do texto. Mas a realidade das análises pode ser um pouco diferente se formos observar como isso realmente ocorre nas pesquisas. Alguns trabalhos realizam uma aplicação de critérios de identificação do contexto enquanto comunidade discursiva, outros estudos se concentram nas intenções privadas do contexto do gênero.

A questão do contexto sempre constituiu um aspecto de necessidade de compreensão nas mais diversas áreas da vida humana e dos estudos acadêmicos. Os movimentos para o desenvolvimento do conhecimento abriram espaço para compreensão de comunidades de fala (HYMES, 1962; 1964; GUMPERZ, 1968), comunidades de discurso (SWALES, 1987; 1988; 1990; 1992 [2009]; 1998; 2016), comunidade de prática (LAVE; WENGER, 1991) e área disciplinar (HYLAND, 2000), etc.

O conceito de CDA (SWALES, 1987; 1988; 1990; 1992 [2009]) surgiu, inicialmente, com 6 critérios de identificação e foi finalizado com 8 critérios de identificação (SWALES, 1998; 2016). Swales (1988) desenvolveu o conceito compreendendo que enquanto os grupos de pessoas criam a comunidade de fala, os discursos criam a CDA.

Nessa acepção de Swales, a noção de CDA consiste em uma compreensão atemporal, em que os sujeitos (membros) são separados por grupos sociorretóricos

(ocupacionais ou de interesse específico) heterogêneo(s) e amplo(s), baseados principalmente em discursos da modalidade escrita. Esses sujeitos se comunicam sociorretoricamente de lugares distintos por meio dos propósitos comunicativos que compartilham. Embora Swales (1998) compreenda isso como contextualização dos gêneros, Bhatia (2004; 2017) alargou essa compreensão como práticas discursivas, inicialmente, e depois relacionando isso com as práticas profissionais, entendendo a partir dos mundos da realidade, das intenções privadas, das análises e das aplicações. Dentro do quadro geral dessa compreensão para contextualização dos gêneros acadêmicos, não há nos autores um conceito teórico do termo contexto.

Tendo como quadro teórico-metodológico a abordagem sociocognitiva, Van Dijk (2012) desenvolveu a noção teórica de contexto consistindo em um modo de compreensão que o sujeito socialmente situado realiza na relação com os discursos pertinentes. Além disso, o autor destacou que o contexto consiste em um componente de regulação do discurso em gêneros específicos que servem para produção em um momento, mas não para outro, compreendendo que esta é atualizada momento a momento. Interpretando a definição que Van Dijk (2012) desenvolve, em todo o livro, o que é contexto está relacionado com texto/discurso em gêneros orientacionais¹⁰, influenciando no processo de significação, compreensão e produção dos gêneros específicos.

Ainda interpretando a definição de contexto em Van Dijk (2012), esse termo realiza a função de permitir a produção de texto, tarefas e atividades. Além disso, tem a função de estabelecer condições e controle da produção e da compreensão por meio de outros gêneros que os membros dos grupos ocupacionais, de interesse específico, reconhecem como propósitos comunicativos acerca dos processos de adequação da linguagem. Nesse quadro de compreensão em que o sujeito participa e realiza processos de significação da relação entre contextos e gêneros, o sujeito ainda não tem seu espaço de descrição e discussão em análise de gêneros.

¹⁰Essa terminologia se refere a uma variação para o termo “metagêneros” de Giltrow (2002). Gêneros orientacionais expressa uma compreensão relacionada com uma função do contexto, regulando a compreensão de referência de relação para si mesmo, para os processos de produção de gêneros específicos e para os movimentos de participação e interação dos sujeitos com os discursos e as situações comunicativas acerca das diversas informações gerais e específicas.

Análise e noção de sujeitos nos estudos de gêneros acadêmicos do ESP

Identificar o sujeito na linguagem tem sido um desafio para muitos linguistas. Em Xavier e Cortez (2005), cada pesquisador desenvolve sua própria noção de sujeito com base em suas experiências de leitura e filiação teórica. Sem referenciar um quadro geral de quem são os sujeitos, o consenso, na relação com a sociedade, é que existe um processamento verbal significativo em que a construção, transmissão, recebimento e interpretação da mensagem acontece. A heterogeneidade de linguistas, de subáreas da ciência linguística e de referências que podem se cruzar implica no problema do reconhecimento de quem é aquele que interpreta e produz e aquele que recebe e interpreta. Por vezes, essa tarefa é descrita como domínio da análise do discurso, não dos estudos de gêneros.

Nos estudos de gêneros a análise de quem são os sujeitos, o que fazem ou precisam fazer, qual sua relação com o contexto e com o gênero não tem sido uma preocupação descritiva em pesquisas. As vezes isso pode ocorrer no discurso oral do ensino-aprendizagem, mas sem apoio em literatura especializada. Ao nos situarmos na abordagem do ESP, não nos estudos de gêneros em si, encontramos a importância de descrição do público-alvo centrada em suas necessidades de aprendizagem e comunicação, na relação com contexto específico. No quadro de referência para a abordagem podemos observar o sujeito a partir da centralidade nos propósitos específicos da aprendizagem, da comunicação, da pesquisa e do ensino de sujeitos específicos por outros sujeitos também específicos. Desse modo, há uma exigência de compreensão geral de quem são os sujeitos na relação com o contexto e com os gêneros que produzem. Embora se reconheça que o sujeito tem sua participação nos processos de estudo de gêneros, não temos clareza de como isso acontece e funciona em uma pesquisa.

Hamp-Lyons (2015) nos ilumina com uma interpretação de quem é o sujeito na relação com os contextos e com os gêneros. Tanto Hamp-Lyons quanto o objeto de sua referência (John M. Swales) são praticantes do ESP/EAP e isso nos orienta para pensarmos sobre a relação entre autor/ sujeito referente e autor/ sujeito referenciado. Quando analisamos a referência [HAMP-LYONS, Liz. What is a John Swales? [Editorial] **Journal of English for Academic Purposes**, n. 19, p. 137-138, 2015.], percebemos que é no mínimo interessante e curioso como os sujeitos se destacam na relação com o gênero referenciado, com o contexto de publicação do gênero e com eles mesmos dentro de um quadro de compreensão de quem são e o que fazem. Se observarmos isso a partir da noção

de contexto de Van Dijk (2012), tendo uma noção do ESP e inclusão da área especializada do EAP, os sujeitos estão realizando processos de significação de outros sujeitos relacionados com os contextos e com gêneros em um ambiente pertinente para o autor e o referente (revista / periódico de publicação científica). Observando pela noção de gêneros podemos perceber a ocorrência de uma relação com o “gênero, a função do texto e do ambiente do texto” (SWALES, 1990, p. 9). Os sujeitos do contexto, da produção, recepção e divulgação do gênero estão compartilhando “um certo conjunto de propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros especializados da comunidade discursiva original e desse modo passam a constituir a razão subjacente ao gênero” (SWALES, 1990, p. 58).

O levantamento desse quadro de referências que nos orientam para um processo de análise e discussão dos resultados, nos deixa questões acerca de como definir gêneros, considerando sua inter-relação com os contextos e com os sujeitos. Como já apresentamos na introdução deste trabalho, estamos fundamentando a inter-relação entre gênero, contexto e sujeito como a realidade dos processos de adequação da linguagem acadêmica. Desse modo, organizamos uma pequena análise de dados para situar essa inter-relação, mas antes vamos descrever os procedimentos metodológicos de como analisamos os gêneros resumo, neste trabalho.

Estratégias de ação para análise de inter-relações sistemáticas

Seguimos uma metodologia denominada textográfica desenvolvida por Swales (1998), realizando um processo de interpretação do gênero resumo de comunicação – RC na relação com os contextos e com quem são os sujeitos da produção, o que eles fazem e como fazem. Os *corpora* de pesquisa foram compostos por dez RC, enquanto gênero específico, e por quatro gêneros orientacionais que referenciam os contextos e os sujeitos produtores e avaliadores.

Os contextos de análise são dois eventos acadêmicos realizados no ano de 2019. E os sujeitos são os participantes desses contextos. Os *corpora* desses contextos e participantes, também, são partes do material de análise utilizado por uma pesquisa de doutorado sobre resumos, ainda em andamento, em que se analisa relações entre gêneros. O procedimento de análise, neste trabalho, consiste em uma descrição da organização retórica do gênero RC a partir do modelo de estudos apresentado em Oliveira (2017). E

descrevemos, ainda, os gêneros orientacionais. As discussões se concentram na significação do resultado da análise do gênero resumo, RC, observando as relações e inter-relações com os contextos gerais e específicos e com os sujeitos da produção e da recepção, conforme trataremos no tópico a seguir.

Resultados e discussões do significado das análises

Os resultados das análises contextuais nos mostram uma visão geral para os aspectos de compreensão dos gêneros específicos, RC, regulado por informativos em gêneros orientacionais. Essa análise contextual foi realizada por meio dos gêneros orientacionais que nos mostram o que os contextos fazem ou precisam fazer enquanto influenciadores da produção dos gêneros específicos e em relação aos sujeitos habilitados para produzi-los.

No Quadro 1, a seguir, podemos observar os resultados dessas análises contextuais. Embora possamos observar que essa análise dá conta de nos mostrar quem são os sujeitos e o que fazem ou precisam fazer, ainda precisamos compreender qual é a relação dos sujeitos com o contexto. Desse modo, inserimos uma observação para categorias mais gerais com atenção para a origem dos sujeitos dentro de outros contextos mais amplos como a CDA e a área disciplinar. O contexto específico pode ser o objeto desta etapa de análise de gêneros, mas para entender os sujeitos e os gêneros, contemplando aspectos de autoridade e poder, precisamos de uma visão macro em relação com uma visão micro.

Quadro 1: Descrição das categorias representativas dos elementos

GÊNEROS	CONTEXTOS	SUJEITOS
Gêneros orientacionais:	Contextos gerais:	Sujeitos gerais:
1. Cartas circulares com regulamento de produção e informações gerais; 2. Caderno de programação; 3. Diretrizes para os autores; 4. Resumo de simpósio temático – RST.	1. Comunidade discursiva acadêmica; 2. Área disciplinar de linguística e literatura.	1. Professores e pesquisadores doutores e pós-doutores de instituições de ensino superior; 2. Alunos de pós-graduação (lato sensu ou stricto sensu); 3. Alunos de graduação e professores de educação básica.
Gênero específicos:	Contextos específicos:	Sujeitos específicos

1. RC oral e em pôster.	1. Evento acadêmico: SIMELP e SIGET;	1. Produtores de resumos: estudantes, professores e pesquisadores interessados em estudos de gêneros e letramentos;
Variação de gêneros resumo	2. Simpósio temático referente aos estudos de gêneros e estudos de letramentos.	2. Receptores/avaliadores doutores e pós-doutores de linguística e literatura.
1. Resumo de minicurso;		
2. Resumo de oficina;		
3. Resumo de mesa-redonda;		
4. Resumo de conferência;		
5. Resumo de palestra;		
6. RST;		
7. RC oral;		
8. RC em pôster;		
9. RTC.		

Fonte: Elaboração nossa.

Neste quadro, a separação de categorias gerais e específicas nos orienta perceber uma análise de gêneros com mais aspectos informativos. Já podemos ter uma clareza na noção de que os elementos gêneros, contextos e sujeitos estão inter-relacionados. A partir dos gêneros orientacionais da análise do contexto, temos um mapeamento da variação de gêneros resumo e poderíamos incluir outros gêneros diferentes, mas optamos pela descrição, apenas, de resumos por motivo de sua relação de propósito geral de resumir com o RC.

Nessas análises contextuais, a variação dos nove resumos representa uma indicação de autoridade e poder em relação com quais sujeitos do contexto estão autorizados para realizar sua produção. Os gêneros resumo de: minicurso, oficina, mesa redonda, conferência, palestra e RST são especificamente restritos aos sujeitos com doutorado e pós-doutorado. O RC em pôster é a produção de gênero resumo permitido para todos os públicos de participação do evento, mas nem todos os produtores desse RC podem produzir o RC oral para comunicação no simpósio temático. Aqui já temos uma observação centrada na análise dos sujeitos que nos permite entender, de modo genérico, que nem todos os sujeitos atendem as condições de produção exigidas pelo contexto.

Na Tabela 1, a seguir, apresentamos o resultado da análise textual em que descrevemos a organização retórica do RC em estratégias retóricas – ER, representando a informação da estrutura do RC enquanto movimentos retóricos – MR.

Tabela 1: Ocorrências de ER e MR no RC de eventos acadêmicos

RC dos eventos acadêmicos SIMELP e SIGET 2019	RC 1	RC 2	RC 3	RC 4	RC 5	RC 6	RC 7	RC 8	RC 9	RC 10	Oco.
MR 1: ESTABELEECER O CONTEXTO	➔										8
ER1: Contextualizando a pesquisa e/ ou	X	X	X	X	X	-	-	X	X	X	8
ER2: Apresentando o objeto de estudo e/ ou	-	X	-	-	-	-	-	X	-	X	3
ER3: Apresentando o problema a ser solucionado e/ ou	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
ER4: Levantando a hipótese	-	X	X	-	-	-	-	-	-	X	3
MR 2: INTRODUIZIR O PROPÓSITO	➔										10
ER1: Indicando a intenção do autor e/ ou	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	1
ER2: Apontando os objetivos	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	9
MR 3: DESCREVER A METODOLOGIA	➔										10
ER1: Apresentando o quadro teórico-metodológico e/ ou	X	-	X	-	X	X	X	X	X	X	8
ER2: Descrevendo os fundamentos teóricos e/ ou	-	X	X	-	-	-	-	-	-	-	2
ER3: Incluindo informações sobre o <i>corpus</i> e/ ou	-	-	-	X	-	-	X	-	X	X	4
ER4: Descrevendo os procedimentos ou métodos e/ ou	-	X	X	X	X	-	X	X	X	-	7
ER5: Indicando o escopo da pesquisa	-	-	-	X	-	-	X	-	-	-	2
MR 4: SINTETIZAR OS RESULTADOS	➔										10
ER1: Apresentando os resultados	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
MR 5: APRESENTAR AS CONCLUSÕES	➔										5
ER1: Apresentando as conclusões	X	X	-	-	X	-	X	-	-	X	5

Fonte: Elaboração nossa.

Uma outra observação importante para essa descrição da organização retórica, partindo da análise dos gêneros orientacionais, está relacionada com a análise de texto dos RC oral e em pôster, sem distinção clara para essa variação centrada nos sujeitos da produção. Com uma certa relatividade para cada evento acadêmico, as orientações contextuais indicam a obrigatoriedade de produção desses resumos contendo objetivos, fundamentação, metodologia, discussão dos resultados parciais ou finais e conclusões. Desse modo, é possível abrir discussões para o entendimento da realidade do gênero RC, considerando a relação com os sujeitos da produção e avaliação – quando em observação para a estrutura de obrigatoriedade (expectativa) e MR (realidade).

O resultado das análises textuais, observando a organização retórica que constitui o RC, nos mostra uma variação de comportamento linguístico em referência para a informação do MR. Embora o modelo de análise utilizado não apresente mais de uma ER para os MR 4 e 5, cada MR pode ser representado por diferentes ER e isso tem uma relação com o modo como o produtor do RC entende a necessidade de determinar uma ER como relevante para descrição de um MR.

Uma observação que devemos fazer quanto ao *corpus* analisado é que ele passou por uma avaliação. De um lado nós temos os sujeitos da produção e por outro lado nós temos os sujeitos da avaliação, especificamente os produtores do RST, coordenadores do simpósio temático. Aqui nós temos uma relação do gênero RC com o contexto do simpósio temático (abrangência discursiva) e com os sujeitos significando uma inter-relação. Isso caracteriza a interpretação de que os gêneros, contextos e os sujeitos dos eventos acadêmicos estão inter-relacionados.

A significação dessas análises, observando essa inter-relação, constitui uma compreensão da realidade do gênero RC de evento acadêmico, existindo a partir de causas, condições e efeitos. As causas do surgimento do gênero são as chamadas para participação nos eventos acadêmicos, as necessidades de compartilhamento de conhecimentos e de interação social dos sujeitos (membros da CDA e área disciplinar) como atividades curriculares ou extracurriculares. As condições de surgimento do gênero são que os sujeitos da produção estejam se desenvolvendo nos processos de aculturação acadêmica e relação social com a área disciplinar. Além disso, que o gênero atenda ao regulamento contextual ou aspectos de interesse e expectativa dos avaliadores na relação direta com os objetivos do simpósio temático. Os efeitos desse gênero, atendendo as causas e condições, são a participação do sujeito no evento acadêmicos, compartilhamento de conhecimentos, interação social e produção de outros gêneros, publicação de um trabalho completo, ampliação do currículo etc.

O significado dessa significação consiste em perceber que existem motivações que estão nos sujeitos para participar de eventos acadêmicos e produzir os gêneros específicos sob orientações específicas do contexto. Na compreensão dos estudos de gêneros, seguindo a abordagem do ESP, é mais adequado conceber um contexto e os sujeitos (público-alvo) de modo consciente, claro, em que os gêneros são um corpo, os contextos são um ambiente e os sujeitos são uma mente. A situação social de cada ambiente gera um processo específico de identificação dos sujeitos e níveis de especialização acadêmica, uma massa heterogênea, porém funções, mentalidades, condições e aceitações de realização de atividades, tarefas e produção de gêneros diferentes. Assim podemos perceber que os sujeitos são semelhantes, mas não iguais. Sem uma clareza das inter-relações entre gêneros, contextos e sujeitos, as análises de gêneros, mesmo considerando o contexto como parte da análise, não nos dá subsídios de compreensão da realidade do gênero e seus processos de existência e ligação com outros

gêneros de outros contextos. Para fechar essas discussões das análises, passaremos para as conclusões do presente trabalho.

Considerações finais

O discurso na redação deste artigo de pesquisa é importante para uma compreensão de como a linguagem acadêmica funciona e de como se constitui a partir dos elementos gêneros, contextos e sujeitos. O gênero resumo, RC, relacionado ao contexto de eventos acadêmicos e produzido sob condições de compreensão percorre um processo de codificação e decodificação. Esse processo é uma tarefa da mentalidade do sujeito produtor e avaliadores, contextualmente situado, apreendendo o que é o gênero, as regulamentações do contexto e investindo no desenvolvimento de estruturas do conhecimento e formas organizadas de ação retórica recorrente.

Cada um desses elementos só é constituído como tal na relação com os outros elementos, o que entendemos que não há um sem os outros. Essa inter-relação consiste em um sistema de linguagem própria do macro contexto acadêmico e de todas as atividades que venham a ocorrer no nos seus contextos constituintes micro. As inter-relações dos elementos são a base para o entendimento da análise de gêneros, dos gêneros em si e das questões de como a linguagem é posta em prática na realidade dos processos de adequação de outras relações e inter-relações dos contextos e dos sujeitos.

As evidências que ora tornamos visíveis na literatura científica serve, também, para orientar e organizar futuros estudos, pesquisas e ensino de gêneros, de letramentos acadêmicos, de mapeamento de gêneros e de descrição da identidade do fenômeno da linguagem.

Essas conclusões expressam a necessidade de se destacar com clareza as relações e inter-relações entre gêneros, contextos e sujeitos, percebendo os fenômenos do sistema de linguagem. Além disso, ampliam os conhecimentos existente sobre quem são os sujeitos, como organizar uma compreensão de quem são, o que fazem, por que fazem e o que podem fazer de modo que podemos perceber e pensar há heterogeneidade desses sujeitos de diferentes perspectivas.

Referências

- BAWARSHI, Anis S. e REIFF, Mary Jo. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino**. Tradução de Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola, 2013.
- BERTALANFFY, L. Von. **Teoria geral dos sistemas**. Tradução de Francisco M. Guimarães. Rio de Janeiro: Vozes, 1975.
- BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro: questões (meta)teóricas e conceituais**. São Paulo: Parábola Editora, 2017.
- BHATIA, Vijay K. **Worlds of written discourse: a genre-based view**. London: Continuum, 2004.
- BHATIA, Vijay K. Análise de gêneros hoje. Tradução de Benedito Gomes Bezerra. In: BEZERRA, Benedito, Gomes; BIASE-RODRIGUES, Bernadete; CAVALCANTE, Monica Magalhães (Orgs). **Gêneros e sequências textuais**. Recife: Edupe, pp. 159-196, 2009.
- BHATIA, Vijay K. **Critical genre analysis: Investigating interdiscursive performance in professional practice**. Taylor & Francis, 2017.
- BHATIA, Vijay K. **Analysing Genre: language use in professional settings**. New York: Long-man, 1993.
- GILTROW, Janet. Meta-genre. In: R. COE; L. LORELEI; T. TESLENKO (eds.), **The Rhetoric and Ideology of Genre: Strategies for Stability and Change**. Creskill, New Jersey, Hampson Press, pp. 187-205, 2002.
- GUMPERZ, John J. The speech community. In D.L. Sills (Ed.), **International encyclopedia of the social Sciences**. New York: Macmillan, pp. 381-386, 1968.
- HAMP-LYONS, Liz. What is a John Swales? [Editorial] **Journal of English for Academic Purposes**, n. 19, p. 137-138, 2015.
- HAMP-LYONS, Liz. What is EAP. **Handbook of research in second language teaching and learning**, v. 2, p. 89-105, 2011.
- HUTCHINSON, Tom; WATERS, Alan. **English for specific purposes**. Cambridge university press, 1987.
- Hyland, Ken. **Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing**. University of London: Longman, 2000.
- HYMES, Dell. "The Ethnography of Speaking". In: Gladwin, T. & Sturtevant, W.C. (eds), **Anthropology and Human Behavior**. Washington: The Anthropology Society of Washington, pp. 13-53, 1962.
- HYMES, Dell. **Language in culture and society: A reader in linguistics and anthropology**. New York: Harper & Row, 1964.

JOHNS, Ann M. The history of English for specific purposes research. In: PALTRIDGE, Brian; STARFIELD, Sue (Ed.). **The handbook of English for specific purposes**. Wiley-Blackwell, John Wiley & Sons, Ltd., publication, pp. 5-30, 2013.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated learning**: Legitimate peripheral participation. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1991.

OLIVEIRA, John Hélio Porangaba de. **Análise de gêneros em contextos específicos**: Organização retórica e construção de sentidos no resumo de comunicação para eventos acadêmicos. 2017. 198 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife – PE, 2017.

OLIVEIRA, John H. Porangaba de. **O gênero resumo**: agrupamentos, relações e inter-relações contextuais nos eventos acadêmicos. 2022. 569 f. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife – PE, 2022.

SWALES, John M. Approaching the concept of discourse community. In: **Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication (CCCC) 38th, Atlanta, GA**. p. 13, 1987.

SWALES, John M. **Genre Analysis**: English in academic and research settings. Nova York: Cambridge University Press, 1990.

SWALES, John M. **Other Floors, Other Voices**: A Textography of a Small University Building. Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum. 1998a.

SWALES, John M. Reflections on the concept of discourse community. **ASp. la revue du GERAS**, n. 69, p. 7-19, 2016.

SWALES, John M. Reflections on the concept of discourse community. **ASp. la revue du GERAS**, n.69, p. 7-19, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/316551707_Reflections_on_the_concept_of_discourse_community_Le_concept_de_communaute_de_discours_quelques_reflexions, acesso em 11/09/2019.

SWALES, John M. **Research Genres**: Exploration and Applications. Cambridge: University Press, 2004.

SWALES, John M. Worlds of genre-metaphors of genre. In: BAZERMAN, Charles; BONINI, Adair; FIGUEIREDO, Débora (Ed.). **Genre in a changing world**. Perspective on write, Parlor Press LLC, p. 3-16, 2009b.

SWALES, John. Discourse communities, genres and English as an international language. **World Englishes**, v.7, n.2, pp. 211-220, 1988.

VAN DIJK, Teun A. **Discurso e contexto**. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.

XAVIER, Antônio Carlos; CORTEZ, Suzana (Orgs.). **conversas com linguistas: virtudes e controvérsias**. Rio de Janeiro – RJ: Parábola Editorial, 2ª impressão, 2005.



Capítulo 7
REFLEXÕES SOBRE O ESTUDO DO LÉXICO NO
ENSINO FUNDAMENTAL II À LUZ DO
DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO
TOCANTINS (DCT)

Franqueslane Ferreira de Lima
Karylleila dos Santos Andrade Klinger

**REFLEXÕES SOBRE O ESTUDO DO LÉXICO NO ENSINO FUNDAMENTAL
II À LUZ DO DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO TOCANTINS
(DCT)**

Franqueslane Ferreira de Lima

*Doutoranda em Linguística e Literatura/Universidade Federal do Norte do Tocantins,
franqueslane@gmail.com*

Karylleila dos Santos Andrade Klinger

*Doutora em Linguística (USP) e professora no PPGL/MELL – Universidade Federal do
Tocantins, karylleila@mail.uft.edu.br*

RESUMO

Este artigo visa discutir o tratamento dado ao estudo do Léxico no Documento Curricular do Estado do Tocantins (DCT) de Língua Portuguesa Fundamental – Anos Finais, apresentando algumas reflexões a partir de estudos bibliográficos. Ressalta-se que apesar da relevância do tema no processo de ensino e aprendizagem da língua materna, observamos que ainda não é priorizado no trabalho desenvolvido nas salas de aula do Ensino Fundamental II, tornando-se assim marginalizado pela pouca inserção dessa temática nas aulas. Observa-se uma predominância do estudo gramatical que é culturalmente referendado pela sociedade, que acredita que para dominar o idioma deve-se conhecer e dominar as regras gramaticais da língua, começando a ser inserido a partir dos novos documentos curriculares oficiais. O que propomos neste estudo teórico é refletir sobre alguns dos conceitos fundadores apresentados pela Lexicologia e que envolvem o ensino do léxico, entrelaçando alguns pontos registrados em documentos oficiais voltados ao ensino de língua materna. Assim, a Lexicologia, enquanto área do conhecimento que trata diretamente da língua, pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de língua, em especial, o de língua portuguesa. Compreende-se, que é urgente essa (re)formulação da prática pedagógica, valorizando o estudo lexical, como uma forma de aprimoramento do processo de aquisição da leitura e da escrita.

Palavras-chave: Léxico. Ensino. Documento Curricular do Tocantins.

ABSTRACT

This article aims to discuss the treatment given to the study of the Lexicon in the Curricular Document of the State of Tocantins (DCT) of Elementary Portuguese Language – Final Years, presenting some

reflections based on bibliographical studies. It is noteworthy that despite the relevance of the theme in the teaching and learning process of the mother tongue, we observe that it is still not prioritized in the work carried out in Elementary School II classrooms, thus becoming marginalized by the little insertion of this theme in the classes. There is a predominance of grammatical study that is culturally endorsed by society, which believes that to master the language one must know and master the grammatical rules of the language, starting to be inserted from the new official curriculum documents. What we propose in this theoretical study is to reflect on some of the founding concepts presented by Lexicology and that involve the teaching of the lexicon, interweaving some points recorded in official documents aimed at teaching the mother tongue. Thus, Lexicology, as an area of knowledge that deals directly with language, can contribute to improving the quality of language teaching, especially in Portuguese. It is understood that this (re)formulation of the pedagogical practice is urgent, valuing the lexical study, as a way of improving the process of acquiring reading and writing.

Keywords: Lexicon. Teaching. Tocantins Curriculum Document.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa apresentar um estudo teórico e reflexivo sobre alguns dados referentes ao ensino do léxico nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais. Reconhecendo-se a relevância dessa temática para o desenvolvimento da competência da leitura e da escrita como um processo que ocorrerá durante a vida dos cidadãos que formamos, pois precisarão se expressar no seu cotidiano e atuar em diversas áreas do conhecimento e social.

Ao afirmarmos que a linguagem constitui o sujeito, assumimos o posicionamento que sua identidade é construída discursivamente nas instituições formadoras, onde os alunos aprendem a falar e escrever com os professores. Entendendo assim que a essência da linguagem é dialógica (BARKTIHIN, 1953; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1988) cada palavra já tem o sentido do outro nela inscrito e cada indivíduo se constitui intersubjetivamente através das palavras do outro. Portanto, os intercâmbios acadêmicos são essenciais para o processo de formação do aluno.

Essa visão está vinculada à concepção de léxico como patrimônio cultural imaterial de um povo:

Quando estudamos o léxico de uma língua, entendemos que é nesse nível em que as relações linguísticas e extralinguísticas mais se sobressaem,

pois há laços íntimos que ligam o léxico à cultura de um povo (...) Podemos dizer que o léxico é o tesouro vocabular formado por símbolos verbais da cultura registrados no decorrer de sua história, constituindo a fisionomia de um povo (MARTINS, ZAVAGLIA, 2014, p. 83)

Quando analisado dessa forma, o estudo do léxico é primordial para o desenvolvimento integral do aluno enquanto sujeito de transformação social, pois o uso da linguagem lhe permitirá participar e integrar culturalmente e socialmente dos grupos em que está inserido.

O antropólogo Edward Sapir (SAPIR, 1969) afirma que é através do sistema linguístico, ou seja, do léxico, que os indivíduos se expressam e expressam seus valores, construindo a história, tornando-se necessário estudar a língua inserida na cultura.

Partindo desse princípio, fica evidente a importância do léxico no ensino de língua materna, como uma abordagem textual desse ensino lexical, reconhecendo que a escolha do léxico está diretamente relacionada à atividade discursiva e que a maneira que utilizamos os recursos de textualização, como a coesão e a coerência, sempre estarão relacionados às propriedades lexicais. Com base nesse reconhecimento, esperamos neste trabalho proporcionar uma reflexão sobre como poderiam ser tratadas as questões relativas à ampliação da competência lexical dos estudantes, em um trabalho de leitura de textos.

1 BREVE ABORDAGENS DO ENSINO LEXICAL NA LÍNGUA MATERNA

Antes de abordar o tema léxico analisemos o significado da palavra lexicologia. Segundo o minidicionário da língua portuguesa (SILVEIRA BUENO, 2007, p. 470), lexicologia significa parte da gramática que trata da etimologia das palavras e das diversas acepções; estudo dos elementos da formação das palavras.

Ao sair da faculdade o professor se depara com os documentos oficiais onde o estudo do léxico é abordado e sua inserção na prática pedagógica depende exclusivamente do conhecimento acadêmico, quando ele não adquiriu essa formação, deixa-o sem saber como proceder, optando por utilizar na maioria das vezes a abordagem sugerida nos livros didáticos.

O que torna esse trabalho ineficaz, pois ao observá-lo nos materiais didáticos quase não o encontramos, a autora Antunes (2012) corrobora com esse pensamento ao abordar que:

Na maioria dos livros didáticos, sobretudo os do ensino fundamental, o estudo do léxico fica reduzido a um capítulo em que são abordados os processos de “formação de palavras”, com a especificação de cada um desses processos, acrescida de exemplos e de exercícios finais de análises de palavras. O destino que terão as palavras criadas é silenciado. O significado que tem a possibilidade de se criar novas palavras pouco importa. Também pouco importa a vinculação de tais criações com as demandas culturais de cada lugar e de cada época (ANTUNES, 2012, p. 20).

Na prática, o professor como responsável e participante ativo no processo educativo, deverá contribuir para a modificação dessa realidade ainda presente em nossas instituições educacionais, com o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas que garantam a aquisição de conhecimentos lexicais, pois é de suma importância esse trabalho para melhoria do processo de ensino e aprendizagem da competência leitora e escritora. Lembrando que garantir estas oportunidades é responsabilidade da escola.

Este trabalho não tem a finalidade de apontar fórmulas prontas para cada problema diagnosticado no ensino lexical, mas de indicar alguns caminhos que podem ser percorridos na busca de preparo do atendimento dessas habilidades, dando-lhes as oportunidades que os documentos legais garantem.

2 Estudo do léxico

Nesse estudo, adotaremos para fins de fundamentação teórica do nosso trabalho a lexicologia como a disciplina que se ocupa do léxico como a totalidade das palavras de uma língua, interiorizada por parte dos falantes de uma língua (VILELA, 1994). Sendo assim uma abordagem linguística de forma interseccional abordando-a como essencial à produção do discurso e necessária a estrutura interna do léxico.

Destacamos que segundo estudo de Mantovani (2015), o estudo científico do léxico é uma preocupação recente, obtendo registro da Lexicologia nos currículos dos cursos de Letras em algumas universidades do país apenas na década de 70. Esse interesse pode estar relacionado com a compreensão e valorização do conjunto de vocabulários adotados pelos falantes de uma determinada língua de forma a adquirir esse vocabulário juntamente com a cultura dessa sociedade.

De acordo com Antunes (2012) o estudo lexical está relacionado com estudo gramatical, mais especificamente à morfossintaxe e à fonologia, constituindo assim um grande componente da língua. Nesta linha de raciocínio, a autora ainda ressalta que “Se é

verdade que não existe língua sem gramática, mais verdade ainda é que sem léxico não há língua” (ANTUNES, 2012, p.27). Esse pensamento prova que é imprescindível trabalhar essa temática nas aulas de língua portuguesa, demonstrando a necessidade de inseri-lo na prática pedagógica do professor.

Analisando esse posicionamento, verificamos que o léxico exerce um papel fundamental na interação dos indivíduos com o mundo, pois é através dele que compreendemos e (re)significamos nossas relações exteriores. Toda discussão apresentada deixa claro que precisamos aprimorar esse trabalho em nossas aulas de língua materna. Sendo o primeiro passo, a apropriação dessa temática nos documentos curriculares para a modificação dessa realidade que segundo Antunes (2012), ainda ocupa um lugar marginal no interior de alguns programas escolares.

Como disserta (BIDERMAN, 2001, p.20) “todo conhecimento do universo é transferido para o léxico em virtude da relação que se estabelece entre cada um dos itens lexicais discretos e o espaço referencial designado”. Assim percebemos que esse conhecimento linguístico será fundamental para que o aluno obtenha sucesso no seu processo de aprendizagem.

Pode-se afirmar que ele também é uma condição para a leitura de mundo por parte dos usuários de uma língua e fonte importante de informações sobre a cultura, a história e a identidade das comunidades que dele se utilizam. Este é o viés adotado por Biderman quando afirma que o léxico abrange “todo o universo da significação, o que inclui toda a nomenclatura e a interpretação da realidade” (BIDERMAN, 2001, p.198).

2.1 A abordagem lexical nos documentos oficiais

Iniciaremos, analisando a relação entre a educação básica e o ensino de língua materna. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 a educação básica compõe-se da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, abordando assim boa parte da fundamentação da vida de um indivíduo. O período em que passará na escola, sua infância e adolescência, lhe dará as bases formativas necessárias para um pleno desenvolvimento social e as habilidades para a continuidade de seu percurso até o ensino superior. Segundo Ferrarezi

É interessante notar que o ensino da língua materna é destaque nessa lei para os ensinos fundamental e médio (artigos 32, parágrafo 3º e 36, inciso

I), não se falando nada para esse ensino para a educação infantil. Entretanto, nos parâmetros Curriculares Nacionais – PCN para a educação infantil, que constituem documentação oficial do MEC aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, existe um volume quase todo dedicado ao ensino das habilidades de linguagem, incluindo a leitura e a escrita, o que nos leva a entender que a língua materna ocupa espaço de relevo também nessa fase (FERRAREZI, 2018, p.18).

No ensino fundamental, o documento traz como um dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa:

[...] nos Anos Finais do Ensino Fundamental, os conhecimentos sobre a língua, sobre as demais semioses e sobre a norma-padrão se articulam aos demais eixos em que se organizam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Língua Portuguesa. Dessa forma, as abordagens linguística, metalinguística e reflexiva ocorrem sempre a favor da prática de linguagem que está em evidência nos eixos de leitura, escrita ou oralidade. (BRASIL, 2016, p. 137).

Assim, o sujeito em aprendizagem deve ouvir, falar, ler e escrever bem e através de tais habilidades assimiladas de forma eficaz, atuar como ser social e utilizar a língua como instrumento de interação, compreensão do mundo e de seus valores, bem como desenvolver-se pessoalmente e criticamente. Nesta mesma fase, dando continuidade, o discente deve então iniciar e aprimorar suas reflexões sobre a língua, mais especificamente sobre a gramática, o que é sistematizado e aprofundado no ensino médio, não devendo deixar de ver a língua como um caminho ao conhecimento, comunicação e cidadania.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – a ampliação do léxico por parte dos estudantes é primordial para a plena aquisição dos objetivos propostos nos documentos oficiais de língua materna.

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20).

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o

desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2016, p. 65).

Ao analisarmos especificamente o ciclo desse estudo (Fundamental II), encontramos um detalhamento das habilidades requeridas nas competências leitora e escritora, a competência que envolve o eixo de análise linguística e semiótica, onde explana-se:

O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. Assim, no que diz respeito à linguagem verbal oral e escrita, as formas de composição dos textos dizem respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos, influenciadas pela organização típica (forma de composição) do gênero em questão. No caso de textos orais, essa análise envolverá também os elementos próprios da fala – como ritmo, altura, intensidade, clareza de articulação, variedade linguística adotada, estilização etc. –, assim como os elementos paralinguísticos e cinésicos – postura, expressão facial, gestualidade etc. No que tange ao estilo, serão levadas em conta as escolhas de léxico e de variedade linguística ou estilização e alguns mecanismos sintáticos e morfológicos, de acordo com a situação de produção, a forma e o estilo de gênero.

[...] Os conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos que operam nas análises linguísticas e semióticas necessárias à compreensão e à produção de linguagens estarão, concomitantemente, sendo construídos durante o Ensino Fundamental. Assim, as práticas de leitura/escuta e de produção de textos orais, escritos e multissemióticos oportunizam situações de reflexão sobre a língua e as linguagens de uma forma geral, em que essas descrições, conceitos e regras operam e nas quais serão concomitantemente construídos: comparação entre definições que permitam observar diferenças de recortes e ênfases na formulação de conceitos e regras; comparação de diferentes formas de dizer “a mesma coisa” e análise dos efeitos de sentido que essas formas podem trazer/ suscitar; exploração dos modos de significar dos diferentes sistemas semióticos etc.

Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado. (BRASIL, 2017, p.79)

O documento ainda apresenta as habilidades que o aluno precisa desenvolver, como conhecer e perceber os efeitos de sentido nos textos decorrentes de fenômenos léxico-semânticos, tais como aumentativo/diminutivo; sinonímia/antonímia; polissemia ou homonímia; figuras de linguagem; modalizações epistêmicas, deônticas, apreciativas; modos e aspectos verbais.

A BNCC enfatiza que tem como competências específicas de Língua Portuguesa para o ensino fundamental os seguintes itens:

- [...] **1.** Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
- 2.** Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
- 3.** Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e compartilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
- 4.** Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
- 5.** Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
- 6.** Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
- 7.** Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
- 8.** Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
- 9.** Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
- 10.** Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. (BRASIL, 2017, p. 85)

Dessa forma, percebe-se que o ensino do léxico não tem um item específico que faz referências a esse campo de conhecimento, ou seja, esse trabalho acaba por vir em

segundo plano tendo em vista que em nenhum momento é mencionado, vindo assim como acessório no estudo das palavras e expressões, através dos textos de diferentes gêneros. Essa dinâmica até permite a abordagem do estudo lexical, mas de forma superficial e às vezes mecânica, pois não trabalha o contexto cultural e a vivência do aluno.

2.2 Análise lexical do Documento Curricular do Tocantins

Com o objetivo de analisar o estudo do léxico na rede de ensino que atuamos, passaremos ao estudo da versão homologada do DCT (Tocantins, 2019), onde podemos verificar a indicação desse trabalho na aparição do objeto de conhecimento denominado como “léxico/morfologia” a ser abordado no 6º, 7º e 8º anos sob as habilidades:

- **(EF06LP04)** Analisar a função e as flexões de substantivos e adjetivos e de verbos nos modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo: afirmativo e negativo.

Nessa habilidade, traz-se uma sugestão pedagógica com a orientação voltada para o trabalho do léxico:

Essa habilidade pressupõe a construção prévia ou conexa de conhecimentos morfossintáticos relacionados a três classes de palavras (substantivos, adjetivos, verbos) e a modos verbais e categorias gramaticais a elas relacionadas. Convém lembrar, ainda, que as concordâncias verbal e nominal, assim como a manutenção e a correlação dos tempos verbais implicadas nessa habilidade colaboram para a coesão e a coerência na escrita. É pertinente incluir no estudo dos léxicos palavras próprias da nossa região. (Estudos dos nomes de lugares: Toponímia) (TOCANTINS, 2019, p.148)

- **(EF07LP03)** Formar, com base em palavras primitivas, palavras derivadas com os prefixos e sufixos mais produtivos no português.
- **(EF67LP35)** Distinguir palavras derivadas por acréscimo de afixos e palavras compostas.
- **(EF07LP09)** Identificar, em textos lidos ou de produção própria, advérbios e locuções adverbiais que ampliam o sentido do verbo núcleo da oração.
- **(EF08LP05)** Analisar processos de formação de palavras por composição (aglutinação e justaposição), apropriando-se de regras básicas de uso do hífen em palavras compostas.

Nota-se na abordagem da temática no documento da rede estadual que este também traz também o texto como centralidade do objeto de ensino da língua materna, tendo como foco o processo de ensino e aprendizagem da competência da leitura e escrita, entretanto, ocorre uma restrição do lexical ao uso da língua, o que estudando apenas o documento impossibilita a sua contextualização, pois não se trabalha a vivência do aluno. Ressalto que não apresento a reflexão sobre o idioma como um método errado, a crítica está relacionada a limitação desse processo apenas aos estudos gramaticais e morfológicos, deixando de lado um tema base para o alcance das metas apresentadas nas competências gerais.

Com base no material citado, é possível confirmar o pensamento de Antunes (2012):

Por muitas razões históricas, sobejamente exploradas em diversos estudos, a gramática assumiu nas atividades de ensino um lugar hegemônico, ou melhor dizendo, um quase monopólio, deixando fora de análise os outros componentes que tornam possível a atividade de comunicação verbal. Conseqüentemente, o estudo do léxico tem constituído um interesse secundário nas atividades de ensino, realizado de forma irrelevante e pouco significativa do ponto de vista dos usos sociodiscursivos da língua (ANTUNES, 2012, p. 20).

O trabalho com o léxico até aparece nos documentos curriculares sob outras perspectivas envolvendo coesão e coerência entre outros, ou seja, o estudo lexical está inserido, porém isso ocorre de forma tímida e muitas vezes imperceptível para quem vai ministrar a aula, impossibilitando que esta seja dada de forma mais proveitosa, envolvendo o aluno no processo de ensino aprendizagem.

Na prática de sala de aula e pautados no currículo, esquecemos que a língua abrange muito mais do que apenas gramática, deixamos de nos lembrar a existência do léxico, que por sua vez ultrapassa os limites de uma simplória lista de palavras, sendo este o responsável pela formação de uma teia de significados possíveis, não devendo assim ocupar um lugar tão irrelevante nas aulas de língua materna, e sim ser trabalhado juntamente com a gramática.

Dessa forma, a limitação na exploração do léxico compromete a qualidade da produção oral e escrita dos alunos, influenciando nos resultados dos objetivos de análise e reflexão da língua propostos para o ensino fundamental nos documentos oficiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta perspectiva, podemos apontar como forma de obter êxito no estudo, exploração e desenvolvimento do léxico a inclusão dessa temática na formação docente tanto inicial como continuada.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – além de uma formação inicial consistente, é preciso considerar um investimento educativo contínuo e sistemático para que o professor se desenvolva como profissional da educação.

Pela afirmação anterior, entendemos que o processo de formação continuada dos professores constitui-se em necessidade emergente no atual contexto sócio educacional para o estudo coerente do léxico.

Outro ponto que também merece destaque nesse trabalho é a discussão do ensino do léxico além do estudo gramatical muito presente na nossa escolha metodológica nas aulas de língua materna. Ultrapassar esses limites dos documentos curriculares é essencial para a melhoria da aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos de forma competente.

Diante desses desafios, espera-se que este artigo tenha conseguido despertar nos professores de língua materna o interesse pelo estudo e implementação do léxico em suas salas de aula.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Território das palavras**. Estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola, 2012.

BUENO, S. **Minidicionário da língua portuguesa**. São Paulo: FTD, 2007.

BAKHTIN; VOLOCHINOV, V. N. ([1929]1988) **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec.

BRASIL. Ministério Da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2016. Arquivo digital.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: Mec/Sef, 1998.

BIDERMAN, M T. C. **Teoria Linguística: teoria lexical e linguística computacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREIRE, PAULO. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1991.

FERRAREZI, C. **Semântica para a educação básica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

MANTOVANI, Giselle. **Estudos do léxico no Brasil**: marcas de uma trajetória *Revista GTLex*. Uberlândia, vol. 1, n.1, p. 6-10, 2015.

MARTINS, S. de C.; ZAVAGLIA, C. Léxico e cores: as expressões cromáticas contribuindo para a ampliação lexical. **Revista Trama**, vol.10, no. 20, 2014, p. 83 -96.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAPIR, E. **A Linguística como Ciência**. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1969.
SEABRA, M. C. T. C. de; "LÍNGUA, CULTURA, LÉXICO", p. 65 -84. In: **Linguagem, Sociedade e Discurso**. São Paulo: Blucher, 2015. ISBN: 978-85-8039-117-6, DOI 10.5151/9788580391176-0004

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação profissional**. Petrópoles, RJ: Vozes, 2002.

VILELA, M. **Estudos de Lexicologia do Português**. Coimbra: Livraria Almedina, 1994.



Capítulo 8
A (IN)COERÊNCIA PRESENTE NA CITAÇÃO
USADA COMO ESTRATÉGIA ARGUMENTATIVA
EM REDAÇÕES DO ENEM

Renata Meneghetti Sarzi Sartori

Maria Francisca Oliveira Santos

A (IN)COERÊNCIA PRESENTE NA CITAÇÃO USADA COMO ESTRATÉGIA ARGUMENTATIVA EM REDAÇÕES DO ENEM

Renata Meneghetti Sarzi Sartori

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió, Alagoas, Brasil. Email: renatasarzisartori@gmail.com

Maria Francisca Oliveira Santos

Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL), Maceió, Alagoas, Brasil. Email: mfosal@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar o uso (in)coerente da citação como estratégia argumentativa presente no gênero redação e revelar que nem sempre o autor do texto consegue embasar seu argumento com a citação feita por ele, construindo, assim, uma argumentação ineficiente, que não alcança a persuasão e o convencimento do leitor. O *corpus* deste artigo constitui-se de um texto feito no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) 2021 (1ª aplicação), cujo tema de redação foi “Invisibilidade e registro civil: garantia de acesso à cidadania no Brasil”. Esta pesquisa se insere em uma abordagem qualitativa, a qual realiza um estudo amplo do objeto de pesquisa, considerando o contexto em que ele está inserido e as características da sociedade a que pertence. A base teórica deste trabalho abrange as noções de texto, tipo textual dissertativo-argumentativo, gênero textual redação, argumentação, estratégias argumentativas e coerência e pode ser encontrada nos estudos Koch (1993, 2002, 2006), Marcuschi (2002, 2008), Abreu (2000), Reboul (1998), Massmann (2017), entre outros. A pesquisa, feita sob a ótica da Linguística do Texto, apresenta-se relevante por refletir acerca da (in)eficiência da citação a partir do seu emprego (in)coerente na redação, gênero textual importante para o aluno tanto na escola, quanto em vestibulares ou no Enem, como uma das provas que integram os exames de seleção para ingresso no ensino superior.

Palavras-chave: Noção de texto. Gênero textual redação. Estratégias argumentativas.

ABSTRACT

This paper aims to analyze the (in)coherent use of citation as an argumentative strategy present in the essay genre and to reveal that the

author of the text is not always able to support his argument with the citation made by him, thus building an inefficient argument, which it does not reach the persuasion and conviction of the reader. The corpus of this article consists of a text written in the National High School Examination (Enem) 2021 (1st application), whose writing theme was “Invisibility and civil registration: guarantee of access to citizenship in Brazil”. This research is part of a qualitative approach, which carries out a broad study of the research object, considering the context in which it is inserted and the characteristics of the society to which it belongs. The theoretical basis of this work covers the notions of text, essay-argumentative textual type, essay genre, argumentation, argumentative strategies and coherence and can be found in studies Koch (1993, 2002, 2006), Marcuschi (2002, 2008), Abreu (2000), Reboul (1998), Massmann (2017), among others. The research, carried out from the perspective of Text Linguistics, is relevant for reflecting on the (in)efficiency of citation from its (in)coherent use in writing, an important textual genre for students both at school and in entrance exams or in the Enem, as one of the tests that make up the selection exams for admission to higher education.

Keywords: Notion of text. Textual genre writing. Argumentative strategies.

INTRODUÇÃO

Desde 1998, o Exame Nacional do Ensino Superior (Enem) está sendo aplicado no Brasil. Ele foi fundado pelo Ministério da Educação (MEC) com o propósito de avaliar o Ensino Médio brasileiro. A constituição desse exame sempre foi de uma prova de Redação e de quatro provas objetivas: Ciências Humanas e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Linguagens, Códigos e suas tecnologias e Matemática e suas tecnologias. A partir de 2009, o Enem passou a ser utilizado também como via de ingresso no Ensino Superior, assemelhando-se a um processo seletivo de vestibular. Desse modo, hoje todas as universidades federais do país usam o exame de alguma forma, seja como processo seletivo único, seja como uma das vias de admissão ao Ensino superior. E, nesse contexto, torna-se necessário reconhecer como escrever um texto dissertativo-argumentativo – tipologia textual exigida para a prova de Redação do Enem – quanto ao que melhor o caracteriza, a argumentação consistente.

Contudo, esse saber escrever - no que se refere a saber persuadir, saber usar recursos argumentativos de maneira coerente e produtiva - não constitui uma prática inata. Por isso, representa um exercício desafiador para estudantes, pois implica o conhecimento não só de regras da língua padrão e das características da tipologia textual,

como também da estrutura do gênero textual específico a ser produzido, do assunto a ser desenvolvido, da opinião a ser tomada e das estratégias argumentativas fundamentais e coerentes para que o leitor seja persuadido e convencido do ponto de vista defendido no texto.

Com base nisso, será analisada neste artigo uma redação nota 1000 do Enem 2021, 1ª aplicação, cujo tema de redação foi “Invisibilidade e registro civil: garantia de acesso à cidadania no Brasil”, para identificar as estratégias argumentativas usadas por esse texto, observar se atendeu às habilidades e às competências esperadas pela prova do Enem e analisar como elas são utilizadas, com foco no uso produtivo e coerente delas. Esse trabalho aspira identificar essa construção argumentativa com vistas a, posteriormente, favorecer o processo de ensino-aprendizagem de estudantes aspirantes a uma argumentação consistente e coerente, a fim de que eles possam compreender a arte da escrita argumentativa e se beneficiar dela em processos como o Enem. O objetivo, nesse sentido, é sugerir que se reconheça como empregar as estratégias argumentativas para que, de fato, elas sejam colaborativas para o processo de persuasão, de convencimento do leitor.

Com esse objetivo definido, o presente artigo apresentará duas partes importantes: 1- aspectos teóricos necessários para a compreensão da organização da linguagem, como noções de texto, definições de gênero textual, argumentação e estratégia argumentativa e coerência; 2- análise de uma redação realizada no Enem 2021, cuja nota dada pelo exame foi 880, com ótica à coerência das estratégias argumentativas usadas na redação.

1. Aspectos teóricos

Para a consecução deste artigo, serão mobilizadas da Linguística Textual as noções de texto, tipo textual dissertativo-argumentativo, gênero textual, argumentação, estratégias argumentativas e coerência, a partir das quais será desenvolvida a análise do *corpus* de pesquisa. O estudo proposto também se apoiará nos documentos oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) relativos ao Enem, mobilizando-se, entre outras, as noções de repertório sociocultural e uso produtivo.

1.1. Texto

Embora haja muitas discussões na Linguística Textual sobre o conceito de texto, com diversas correntes teóricas que trazem distintas definições para ele, há uma definição que todas essas correntes apresentam em comum: um texto é uma unidade significativa, ou seja, é uma unidade de sentido produzida por um autor e interpretada por um leitor. Desse modo, cabe aqui afirmar que Koch (2006) também defende essa noção, pois afirma que o texto pressupõe a participação do leitor na construção do sentido. No entanto, é importante destacar que, para compreender o texto, não é necessário que os conhecimentos expressos nele e os do leitor coincidam, mas que possam interagir dinamicamente. Com isso, entende-se que as “partes” de um texto se articulam de tal maneira que os sentidos são construídos globalmente, solidariamente em um determinado contexto sociocomunicativo. Trata-se aqui de compreender o texto como uma sequência de enunciados coerentes, que formam uma mensagem. Acerca disso, Marcuschi (2008) defende que o texto pode ser tido como uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico.

Nessa ótica, é importante lembrar que a abordagem de Linguística Textual (LT) adotada neste trabalho é aquela cujo objeto central é "o texto enquanto processo, enquanto atividade sociocognitivo-interacional de construção de sentidos" (KOCK, 2008, p. 12). Essa abordagem considera a ação conjunta entre os indivíduos quanto ao uso da linguagem num dado contexto social, partindo das finalidades sociais e dos papéis dos interlocutores. Desse modo, vê-se a linguagem como uma: "ação compartilhada que percorre um duplo percurso na relação sujeito/realidade e exerce dupla função frente ao desenvolvimento cognitivo: intercognitivo (sujeito/mundo) e intra-cognitivo (linguagem e outros processos cognitivos)" (KOCK, 2008, p. 19).

Junto a isso, é necessário entender que um texto sempre será construído a partir da internalização de outros tipos de escritos já existentes e, em todos esses, há sempre um grau de intertextualidade. Nesse viés, Meurer (1997) argumenta que um texto é produzido a partir de um conjunto de parâmetros de textualização (objetivo do texto, identidade do autor e da audiência, tipo ou gênero textual, coesão, coerência e consciência do que implica o ato de ler) influenciados pela história discursiva do escritor e discursos institucionais e práticas sociais dentro de cujo contexto o texto é produzido e será usado. Essa noção é importante para a realização deste trabalho, uma vez que, para a análise de

um texto, neste caso, de uma redação feita no Enem, é impossível desvincular-se do contexto em que foi produzido, de quem o produziu, dos elementos que ajudam a construir o todo.

Por fim, é substancial defender que o texto é uma unidade significativa, cujas ideias estão relacionadas umas com as outras, e essa relação estabelece-se por meio de elementos como a coerência (harmonia de sentido). Tudo isso vai ao encontro do que defenderam Platão e Fiorin (2003), quando conceituaram texto como sendo um todo organizado de sentido.

1.2. Tipo textual dissertativo-argumentativo

Visto que o Enem solicita a produção de um texto dissertativo-argumentativo, é substancial entender o que são as tipologias textuais, especialmente a dissertativo-argumentativa. Marcuschi (2002) afirma que os tipos textuais constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não textos empíricos. Nesse sentido, entende-se que tipologia textual trata das distintas formas de organização e apresentação linguística de um texto. E no caso do tipo textual dissertativo-argumentativo, ele apresenta uma organização linguística que permite reconhecê-lo como tal: essa organização linguística tem intenção de explicitamente convencer o leitor/ouvinte sobre a validade das ideias expostas no texto, conforme defende Coroa (2008).

Em adição a isso, também cabe destacar que “Os tipos textuais se definem pela natureza linguística intrínseca de sua composição. As escolhas lexicais, os aspectos sintáticos, o emprego de tempos verbais, as relações lógicas estabelecidas definem o tipo textual.” (GARCEZ, 2017, p. 53). Nesse sentido, a autora vai ao encontro de teóricos como Platão e Fiorin (2003) ao trazer tal conceituação, pois estes defendem que a tipologia textual é definida pela composição linguística e, no caso do texto dissertativo-argumentativo, pelas marcas linguísticas que buscam persuasão do leitor. Para tais autores, quem produz um texto argumentativo tem interesse em convencer o leitor de alguma coisa e, para isso, usa recursos de natureza tanto lógica quanto linguística.

Por fim, já que o *corpus* deste trabalho é um texto dissertativo-argumentativo feito no Enem e avaliado por ele, é pertinente apresentar o entendimento dessa prova sobre quais características são esperadas em um texto assim:

O texto do tipo dissertativo-argumentativo é aquele que se organiza na defesa de um ponto de vista sobre determinado assunto. É fundamentado com argumentos, a fim de influenciar a opinião do leitor, tentando convencê-lo de que a ideia defendida está correta. É preciso, portanto, expor e explicar ideias. Daí a dupla natureza desse tipo textual: é argumentativo porque defende uma tese, uma opinião, e é dissertativo porque utiliza explicações para justificá-la. (BRASIL, 2020, p. 19)

Assim, neste artigo, será tratado o texto dissertativo-argumentativo como aquele cujo objetivo é convencer o leitor de que o ponto de vista em relação à tese apresentada é acertado e relevante. Para tal, ele mobiliza informações, fatos e opiniões, à luz de um raciocínio coerente e consistente.

1.3. Gênero textual

Quando se aprende um gênero, não se aprende apenas um padrão de formas ou mesmo um método para atingir os próprios fins. Mais importante, aprende-se quais fins se pode alcançar: aprende-se que se pode elogiar, apresentar desculpas, interagir, expressar desejos, contar histórias, construir e socializar conhecimento, influenciar e persuadir pessoas, criticar, fazer um pedido, julgar um procedimento, recomendar alguém, dar instruções, mentir, ironizar, convencer e assim por diante. Com isso, pode-se defender que a aprendizagem de um gênero textual possibilita entender melhor as situações em que o escritor se encontra encontramos.

Os gêneros são formas de enunciados produzidas historicamente, que se encontram disponíveis na cultura, como notícia, reportagem, romance, anúncio, receita médica, receita culinária, monografia, fábula, crônica, poema, relatório, seminário, palestra, panfleto, redação de vestibular apenas para citar alguns, sendo eles caracterizados pelos temas que podem veicular, por sua composição e por marcas linguísticas específicas.

Assim, cada gênero se presta a uma função comunicativa específica, não sendo qualquer gênero que serve para se dizer qualquer coisa, em qualquer situação comunicativa. Para Marcuschi (2002), os gêneros textuais são práticas sócio-históricas, cuja funcionalidade prevalece sobre a forma. Segundo o teórico, os gêneros “são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social”, que “contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia”; “são entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação

comunicativa” (MARCUSCHI, 2002, p. 19). Nesse sentido, afirma-se que a expressão gênero textual é utilizada para referir os textos materializados que entram na vida diária e apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característicos. Assim, gêneros textuais constituem textos que são empiricamente realizados, cumprindo funções sociais em situações comunicativas.

Por fim, considera-se que, do ponto de vista formal, um gênero pode ser reconhecido, segundo Bakhtin (1992), por modos típicos de organização temática, composicional e estilística. Em cada esfera de atividade, vão se constituindo formas padronizadas de organização dos discursos, que associam a determinadas situações de relacionamento humano determinadas abordagens temáticas, determinados procedimentos composicionais e determinados usos dos recursos linguísticos. Para o autor, a padronização formal dos gêneros, integrada aos conhecimentos linguísticos dos sujeitos, é que possibilita ao interlocutor engajado num processo interacional – que partilha, pois, situação, conhecimentos e pressupostos – prever, desde as primeiras palavras, o todo do discurso, sua forma de organização e o intuito discursivo do locutor, o que viabiliza a compreensão.

1.4. Argumentação

Como o *corpus* deste artigo é um texto dissertativo-argumentativo - escrito no Enem 2021 -, que recorre ao processo argumentativo para sua construção, é pertinente estabelecer a definição de argumentação. Para tanto, mostra-se importante apontar o que Abreu (2000) defendeu sobre tal conceito. O autor defende a ideia de que argumentar é saber integrar-se ao universo do outro, é obter o que se quer, mas de um modo cooperativo e construtivo, traduzindo a verdade de quem escreve dentro da verdade do outro. A partir desse conceito, vê-se que o processo argumentativo transcorre da relação existente entre escritor e leitor. O autor expõe:

Argumentar é a arte de convencer e persuadir. Convencer é saber gerenciar informação, é falar à razão do outro, demonstrando, provando. Etimologicamente, significa vencer junto com o outro (com + vencer) e não contra o outro. Persuadir é saber gerenciar relação, é falar à emoção do outro. [...] Convencer é construir algo no campo das idéias. Quando convencemos alguém, esse alguém passa a pensar como nós. Persuadir é construir no terreno das emoções, é sensibilizar o outro para agir.

Quando persuadimos alguém, esse alguém realiza algo que desejamos que ele realize. (ABREU, 2000, p. 25)

Nesse sentido, pode-se perceber que, para Abreu, a argumentação não é um processo de imposição de vontade sobre o outro, mas, sim, de encaminhamento do leitor para o seu lado (escritor), sendo ético na escolha e exposição dos argumentos, tendo uma linguagem comum ao auditório e um bom contato com ele.

Em adição a esse conceito, Reboul (1998) afirma que existem cinco características para a argumentação: o autor dirige-se a um auditório (leitor) que pode ser universal (essa mesma questão também é abordada por Abreu (2000)), expressa-se em uma língua natural, ou seja, usa termos que podem diferir de um autor para outro, apresenta premissas que parecem verossímeis, uma progressão na argumentação que dependente dele e uma conclusão controversa, pois, segundo o autor, “ela compromete tanto quem a aceita quanto quem a recusa” (REBOUL, 1998, p. 98).

Somando-se a tais conceitos argumentação, é relevante também expor a visão de Heberle (2006) sobre o assunto. A autora vê argumentação como sendo um processo ligado a processos linguísticos e também sociais, por se desenrolar em uma situação social intermediada pela linguagem. Ela defende ainda que o argumentador e o seu destinatário não são indivíduos isolados, mas sim agentes sociais, inseridos em uma rede de relações sociais e específicas em uma estrutura social. Logo se observa que não há como dissociar aspectos linguísticos e sociais quando se faz referência à argumentação, visto que quem escreve com o intuito de persuadir, convencer sempre estará envolto por um contexto social que, de certo modo, estará também presente no leitor.

Por fim, é necessário considerar que argumentar é uma prática realizada a fim de convencer o outro (leitor e ouvinte) a pensar ou a agir de certa forma. Por isso, é importante destacar que Massmann (2017) compreende que a meta da argumentação é agir eficazmente sobre os espíritos. Nesse sentido, é preciso pensar sobre o público-alvo e sobre as estratégias argumentativas que serão utilizadas para que a tese defendida pelo autor seja convincente, a fim de que a argumentação, de fato, tenha ocorrido de forma satisfatória.

1.5. Estratégias argumentativas

Ao se pensar em um texto argumentativo, é preciso lembrar-se de que, ao escrevê-lo, o autor realiza atos sociais por meio da linguagem verbal, como fazer avaliações,

expressar sentimentos, e espera ter a adesão dos seus interlocutores. Considerando isso, ao escrever, é necessário organizar o discurso de acordo com seu público-alvo, segundo Heberle (2006). Para esse trabalho, também é preciso lembrar que o escritor deve dispor de recursos argumentativos a fim de que se possa persuadir seu público e também convencê-lo, já que, segundo Perelman (1996), convencer é muito mais do que persuadir, é levar o outro a aceitar as ideias expostas no texto. Assim, quanto mais estratégias argumentativas o texto apresentar, quanto mais ele atingir os padrões socioculturais e cognitivos do leitor, mais convincentes poderão ser os argumentos e, portanto, mais eficiente será a argumentação.

Sob esse viés, como objetivo maior deste artigo é evidenciar como ocorre o uso de estratégias argumentativas, ter-se-á a análise dessa questão também segundo Reboul (1998), que afirma serem necessários recursos argumentativos e um texto para convencer o leitor. Abreu (2000), em uma parte destinada às técnicas argumentativas, também defende que elas ajudam a persuadir o leitor. Todas essas análises são relevantes para o entendimento do papel de uma estratégia argumentativa.

Para chegar até a apresentação e a defesa da tese através de estratégias argumentativas, sabe-se que o autor deve trabalhar com marcas linguísticas de argumentação. Além disso, verifica-se que, para a construção das estratégias argumentativas, também é importante ter noção de um vocabulário adequado para a apresentação de tais estratégias. Essa questão é defendida por Garcia (2002), que afirma que áreas semânticas para a apresentação de causa, consequência, tempo, oposição, exemplificação, por exemplo, ajudam no reconhecimento da estratégia presente.

1.5.1. Repertório Sociocultural

Somando-se às estratégias argumentativas, a “Cartilha do Participante” do Enem 2020 (BRASIL, 2020) expõe que o repertório usado em um texto constitui um elemento importante para a redação do Enem e representa requisito fundamental para que o participante atinja as notas mais altas na Competência II da Matriz de Referência para Redação do Enem – critério de avaliação que observa a mobilização de repertório sociocultural para a construção da argumentação, legitimando o argumento apresentado. Segundo a Cartilha (*idem*), o repertório sociocultural se configura como toda e qualquer

informação, fato, citação ou experiência vivida que, de alguma forma, contribui como argumento para a discussão proposta pelo participante.

Também é cabível destacar que o repertório esperado para a construção da argumentação deve ser feito de acordo com o propósito argumentativo, o que inclui “provas concretas (dados ou fatos sobre o tema), exemplos (fatos similares ou relacionados ao tema), autoridades (citação de especialistas no tema), lógica (causa e consequência, por exemplo) e senso comum (o que as pessoas em geral pensam sobre o tema)” (CANTARIN; ALMEIDA, 2016, p. 78).

1.6. Coerência

A forma como as estratégias argumentativas são mobilizadas pelo autor, conferindo sentido ao texto, assume, de igual modo, fundamental importância para a redação. A coerência se constitui como uma condição indispensável para que um enunciado passe a ser considerado como texto. Nesse sentido, para estabelecer a definição exata, por Koch (2002) defende:

A coerência está diretamente ligada à possibilidade de estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, se entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto. (KOCH, 2002, p. 21)

Essa visão sobre coerência também é defendida pela Cartilha do Participante do Enem (2020), a qual explica aos inscritos no exame os critérios que caracterizam um texto dissertativo-argumentativo como satisfatório, conforme as competências que são avaliadas na redação do participante. Sobre a coerência, a Cartilha diz:

A coerência se estabelece por meio das ideias apresentadas no texto e dos conhecimentos dos interlocutores, garantindo a construção do sentido de acordo com as expectativas do leitor. Está, pois, ligada ao entendimento e à possibilidade de interpretação dos sentidos do texto. O leitor poderá compreender esse texto, refletir a respeito das ideias nele contidas e, em resposta, reagir de maneiras diversas: aceitar, recusar, questionar e até mesmo mudar seu comportamento em face das ideias do autor, partilhando ou não da sua opinião. (BRASIL, 2020, p. 23)

Nesse sentido, pode-se perceber a coerência como um princípio de interpretabilidade ligado a uma situação de comunicação e à capacidade de o leitor

interpretar o sentido do texto. Para isso, é necessário que haja uma relação harmoniosa entre a unidade e seus elementos.

Esse critério, a coerência, foi muito observado no uso das estratégias argumentativas na redação que será analisada neste trabalho, pois a Competência III da Matriz de Referência para Redação do Enem avalia a forma como o autor, em seu texto, seleciona, relaciona, organiza e interpreta informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa do ponto de vista escolhido. Desse modo, ele precisa elaborar um texto que apresente, claramente, uma ideia a ser defendida e os argumentos que justifiquem a posição assumida por ele em relação à temática da proposta de redação. Nesse sentido, segundo Brasil (2020), a Competência III trata da inteligibilidade do seu texto, ou seja, da sua coerência e plausibilidade entre as ideias apresentadas, o que está alicerçado em um planejamento prévio à escrita, definido como projeto de texto.

2. Análise de uma redação feita no Enem 2021

Uma vez que o objetivo maior deste trabalho é observar como ocorre o uso das estratégias argumentativas apresentadas com vistas a tornar o argumento a elas conectado convincente e persuasivo, analisa-se, para este artigo, uma redação produzida no Enem 2021, 1ª aplicação, por uma participante. A prova de redação do exame solicitou aos participantes a escrita de um texto dissertativo-argumentativo de até 30 sobre “Invisibilidade e registro civil: garantia de acesso à cidadania no Brasil”.

O texto selecionado para este estudo obteve nota 880 no exame, o qual atribui nota de zero a mil. Ele foi constituído de quatro parágrafos, organizados de acordo com a estrutura prevista para um texto dissertativo-argumentativo: introdução, desenvolvimento e conclusão. A introdução, construída no primeiro parágrafo, apresenta a tese a ser desdobrada e defendida nos parágrafos seguintes; o desenvolvimento, geralmente construído em mais de um parágrafo, é o local em que os argumentos são expostos e defendidos pelo autor; e a conclusão, apresentada no último parágrafo, retoma a ideia contida na tese e apresenta uma proposta de solução para as questões formuladas, consoante Sarmiento (2013). Desse modo, cada parte do texto dissertativo-argumentativo comporta uma função, e a parte que mais interessa neste artigo é o desenvolvimento, pois é nele que aparecem as estratégias conforme serão vistas neste trabalho.

Para facilitar a visualização dos elementos analisados, foi reproduzida a versão completa a seguir:

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada pela ONU em 1948, estabelece que todo indivíduo tem direito à saúde e ao bem-estar social. Contudo, a realidade atual vai de encontro às diretrizes internacionais, pois a problemática da invisibilidade gerada pela falta de registro civil de vários habitantes configura uma ameaça à garantia de acesso à cidadania no Brasil. Esse problema é desencadeado tanto pela desinformação populacional acerca da realização do documento pessoal, quanto pelo ineficiente alcance do serviço público de registro, e deve ser combatido.

É válido salientar de início que a falta de conhecimento referente ao processo de realização da documentação civil é uma das causas desse cenário. A escritora Hanna Arendt, no livro “Eichman em Jerusalém”, utiliza o conceito de banalidades do mal, em que um comportamento nocivo à harmonia social é normalizado cotidianamente. Essa ideia pode ser aplicada à realidade atual uma vez que o desconhecimento sobre a importância do registro é comum em diversas regiões do Brasil. Consoante dados do IBGE, em 2015, somente no sudeste do país, aproximadamente 1,15 milhões de pessoas não possuíam a certidão de nascimento. Esse dado ratifica a grande desinformação da população acerca da documentação civil, a qual urge ser mitigada.

Ademais, a abrangência do serviço público de documentação pessoal ainda é ineficaz, e colabora para a permanência dos entraves oriundos da invisibilidade legal. O sociólogo paulista Gilberto Dimenstein, criou o termo ‘cidadania de papel’ em que as leis constitucionais permanecem em sua maioria no plano teórico. Tal definição traduz o cenário hodierno, em que diversos cidadãos, que têm seus direitos garantidos constitucionalmente, encontram-se à margem desses benefícios. Essa documentação possibilita o acesso à escola e a entrada formal no mercado de trabalho. Desse modo, o porte do documento pessoal mostra-se imprescindível para a inserção do indivíduo na dinâmica social.

Infere-se, portanto, que a invisibilidade gerada pela falta de registro civil configura uma ameaça à garantia de acesso à cidadania no Brasil, e deve ser atenuada. Assim, é dever do Ministério as Cidadania, enquanto órgão federal responsável, ampliar o sistema público de registro civil, mediante o investimento de verbas públicas destinadas à construção de cartórios em áreas mais desfavorecidas, a fim de ampliar esse serviço a localidades precárias. Outrossim, é função dos Governos Municipais disseminar informação a respeito da importância da certidão de nascimento, através de propagandas televisivas e por canais de rádio, com o intuito de conscientizar a população. Dessa forma será possível combater esses entraves e possibilitar que as diretrizes da ONU sejam cumpridas em sua plenitude.

Com base no entendimento da importância das estratégias argumentativas segundo Perelman (1996), iniciou-se a análise do primeiro parágrafo de desenvolvimento, buscando identificar qual o argumento usado pelo autor e quais as estratégias selecionadas por ele que fariam a defesa de seu argumento. Diante disso, foi identificada, no primeiro parágrafo, como argumento, uma causa não ser feito registro civil: a falta de conhecimento referente ao processo de realização da documentação civil. Em seguida, para fundamentar essa razão, o autor usa a citação de um repertório sociocultural, cuja coerência não ocorre como pretendeu o redator do texto. A referência ao que é postulado pela filósofa Hanna Arendt, sobre o conceito de banalidades do mal,

em que um comportamento nocivo à harmonia social é normalizado cotidianamente, não é pertinente ao argumento, pois destoa semanticamente da afirmação sobre a motivação para o problema.

Essa incoerência pode ser entendida melhor a partir de uma sucinta análise do que esse pensamento da filósofa significa. Segundo Machado (2021), Hanna Arendt utiliza o termo banalidade do mal para caracterizar Adolf Eichmann, um tenente coronel da SS Nazista e um dos principais organizadores do Holocausto, que não tinha capacidade de pensar de forma crítica, nem capacidade de pensar no que estava fazendo. Eichmann era apenas um burocrata que gostava de seguir as regras, sendo uma mera peça do sistema, resultado de uma sociedade de massa. Diante disso, Arendt entendia que o mal não era mais praticado somente por pessoas perversas, mas também por aquelas pessoas comuns, como Eichmann, que não tinham capacidade de pensar por conta própria. Assim, tais pessoas acabavam entendendo o mal como algo normal, que se faz por seguir algum tipo de ideologia, por obedecer a ordens de liderança de modo inconsequente. Diante dessa leitura sobre o que significa a expressão “banalidades do mal” para a filósofa, contata-se a total falta de relação com o argumento da autora da redação sobre a causa do problema do não registro: a falta de conhecimento referente ao processo de realização da documentação civil.

Desse modo, a estratégia argumentativa usada pelo autor da redação não alcança o propósito de legitimar, validar o argumento para que ele seja convincente, persuasivo, visto que a coerência, entendida por Koch (2002) como um critério que garante possibilidade de estabelecer um sentido para o texto, não se efetiva nesta parte, uma vez que o leitor não encontra a relação de sentido entre a teoria da filósofa Hanna Arendt e o argumento apresentado pelo redator da redação.

A mesma situação de incoerência ocorre quando a autora cita os dados do IBGE ainda no parágrafo um de desenvolvimento: “dados do IBGE, em 2015, somente no sudeste do país, aproximadamente 1,15 milhões de pessoas não possuíam a certidão de nascimento” para sustentar o desconhecimento acerca da importância da certidão de nascimento. Isso acontece, pois os dados apresentados apresentam o número geral de brasileiros sem registro civil, não somente a quantidade de pessoas que não fizeram o documento por não serem informadas acerca do processo de realização da documentação civil. Destaca-se assim mais uma falha na coerência, o que faz com que essa estratégia argumentativa da citação dos dados não seja eficiente em sua função de legitimar o

argumento do autor. Com isso, o texto não mobiliza repertório sociocultural para a construção da argumentação, não legitimando o argumento apresentado, o que, consoante Brasil (2020), compromete um requisito fundamental para que o participante atinja as notas mais altas na Competência II da Matriz de Referência para Redação do Enem.

Em relação ao segundo parágrafo de desenvolvimento, terceiro do texto, observa-se que o autor novamente usa uma estratégia argumentativa que destoa, semanticamente do seu argumento: “a abrangência do serviço público de documentação pessoal ainda é ineficaz”. O redador apresenta mais uma causa de muitos brasileiros não fazerem o registro civil. Para fundamentar sua ideia, ele usa como estratégia argumentativa um repertório sociocultural, o escritor e jornalista Gilberto Dimenstein – na redação chamado incoerentemente de sociólogo-, e seu termo “Cidadão de papel”. Esse termo foi cunhado pelo escritor quando concluiu uma pesquisa de campo, em que percebeu que no Brasil a cidadania está garantida na Constituição Federal, mas não está concretizada de verdade. Essa conclusão tem como base o desemprego, a fome, a violência que na época, fim do século passado, - e até hoje – afetavam crianças, adolescente, jovens e adultos no Brasil, país em que a pobreza gera pobreza e exclusão como em um círculo vicioso, consoante afirma o próprio Dimenstein (2007).

Observa-se uma incoerência entre a causa “a abrangência do serviço público de documentação pessoal ainda é ineficaz” e a visão de Dimenstein, porque o termo “cidadania de papel” do escritor não só não contempla a discussão sobre registro civil e a amplitude do serviço público, como também ele remete a quem é cidadão apenas no papel e não usufrui dos direitos constitucionais e, no caso da redação em análise, a argumentação está ocorrendo em torno de quem não é cidadão, por não ter o registro civil, documento que lhe confere essa definição perante o Estado brasileiro.

Assim, pode-se afirmar que as estratégias argumentativas – citação de uma filósofa, de dados estatísticos e de um escritor - usadas em ambos os parágrafos de desenvolvimento para validar os argumentos não foram eficazes por não terem relação de sentido com o argumento, isto é, por serem incoerentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho, feito sob a ótica da Linguística do Texto, apresenta-se relevante por lançar uma reflexão acerca da importância de observar a relação de coerência entre a

estratégia argumentativa selecionada para validar o argumento e o próprio argumento. Estar ciente da (in)eficiência da estratégia argumentativa – especialmente a citação- a partir do seu emprego (in)coerente na redação, é necessário para quem escreve uma redação, gênero textual muito importante para o aluno tanto na escola, ambiente em que a redação é ensinada e solicitada como forma de exercício e de avaliação, quanto fora dela, no Enem ou em vestibulares, como uma das provas que integram os exames de seleção para ingresso no Ensino Superior.

Durante a análise da redação feita no Enem 2021, confirmou-se que o autor recorreu constantemente a estratégias argumentativas para legitimar seus argumentos e ajudá-lo a convencer, a persuadir o leitor da opinião defendida, as causas de as pessoas não fazerem o registro civil. Contudo, ele não conseguiu estabelecer a coerência necessária entre seus argumentos e as estratégias escolhidas, o que gerou uma argumentação ineficaz.

A partir dessa análise, destaca-se a necessidade de haver muita atenção na hora de se elaborar um texto dissertativo-argumentativo, uma vez que é necessário, além da estrutura que o envolve (introdução, desenvolvimento e conclusão), desenvolver argumentos no intuito de convencer um leitor. Por isso, é fundamental o uso de estratégias argumentativas expostas de forma coerente, que sejam capazes de tornar as ideias expostas legitimadas e consistentes.

Nesse sentido, vê-se como necessário ensinar os alunos a usarem essas estratégias argumentativas de forma pertinente, para que, ao precisarem redigir uma redação, seja na escola, seja no exame nacional ou em um processo seletivo, como um vestibular, por exemplo, eles possam estar preparados para organizar sua argumentação de forma coerente e convincente.

REFERÊNCIAS

ABREU, Antônio Suárez. **A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção**. 2ª edição. São Paulo: Ateliê Editorial, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no Enem 2020: cartilha do participante**. Brasília, DF: INEP, 2020.

CANTARIN, Márcio Matiassi; BERTUCCI, Roberlei Alves; ALMEIDA, Rogério Caetano de. A análise do texto dissertativo-argumentativo. In: GARCEZ, Lucília Helena do Carmo; CORRÊA, Vilma Reche (Org.). **Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016.

COROA, Maria Luiza Monteiro Sales. **Tipos Textuais** – Unidade 11 – TP 3 – Gêneros e Tipos Textuais. PROGRAMA DE GESTÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR – GESTAR II. DI PRO /FNDE /MEC. 2008b.

DIMENSTEIN, Gilberto. **O Cidadão de Papel: A infância, a adolescência e os Direitos Humanos no Brasil**. 21ª edição. São Paulo: Ática, 2007.

GARCIA, Othon Moacyr. **Comunicação em prosa moderna**. 22ª edição. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. Gênero e tipo de texto. In: GARCEZ, Lucília Helena do Carmo; CORRÊA, Vilma Reche (Org.). **Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.

HEBERLE, Viviane Maria. **Linguagem e Gênero. No Trabalho, na Mídia e em Outros Contextos**. 01. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006. v. 01.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e linguagem**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 1993.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Coesão textual**. 7ª edição. São Paulo: Contexto, 1994.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coerência textual**. 14ª edição. São Paulo: Contexto, 2002.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 7ª edição. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **As tramas do texto**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008.

MACHADO, Samuel Henrique. **Repertório redação em mapas mentais: 25 conceitos de filosofia e solilogia**. 1ª edição. Santa Cruz do Sul: edição do autor, 2021.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A.; MACHADO, a. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucena, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MASSMANN, Débora. **Retórica e argumentação: percursos de sentidos na biculturalidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

MEURER, J. L. & MOTTA-ROTH, D. **Parâmetros de textualização**. Santa Maria: Ed. Da Universidade Federal de Santa Maria. 1997.

PLATÃO, J. L. & FIORIN, F. S. **Para entender o texto**. Leitura e redação. São Paulo: editora Ática, 2003.

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SARMENTO, Leila Lauar. **Oficina de Redação**: volume único. 4^a edição. São Paulo: Moderna, 2013.

VAL, Maria da Graça Costa. **Redação escolar: um gênero textual?** In: GARCEZ, Lucília Helena do Carmo; CORRÊA, Vilma Reche (Org.). **Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.



Capítulo 9
NOVAS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA: ENSINO DA
ARGUMENTAÇÃO POR MEIO DO BLOG
João Paulo Bulhões e Mattos

NOVAS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO POR MEIO DO BLOG

João Paulo Bulhões e Mattos

Doutorando em Estudos Linguísticos pela PUC-Rio. Mestre em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2021). Graduado em Letras (Português/Alemão) pela Universidade Federal Fluminense (2010). Graduado em Letras Inglês pela Estácio de Sá (2022) e em Pedagogia pela Unifacvest (2020). Especialista em Gestão Escolar: Orientação e Supervisão pela Faculdade de Educação São Luís (2018). Especialista em Metodologia do Ensino de Português para Estrangeiros pela Faculdade Unyleya (2018). Especialista em Ensino de Língua Inglesa pela Universidade Estácio de Sá (2017). Especialista em Educação Tecnológica pelo CEFET(2021). Possui qualificação Bridge TESOL em Ensino de Língua Inglesa e TKT Cambridge e Revisão de tradução sobre Laban na cena musical de Nova York. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente na pesquisa em gêneros discursivos e na análise de material didático com foco na adequação a Base Nacional Comum Curricular. E-mail: jpbmattos1@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo analisar como o uso de novas tecnologias pode colaborar para o letramento crítico no ensino de língua portuguesa, de forma que dialogue diretamente com a perspectiva proposta pela BNCC em sua quinta competência, que privilegia as tecnologias no processo educacional.

É importante salientar que o uso das novas tecnologias não exclui o trabalho feito pelo professor em sala de aula e a aplicação da tecnologia seria um mecanismo a mais que pode ser disponibilizado para que a aprendizagem atinja altos níveis de eficácia.

A determinação de estudar esse assunto surgiu por identificar a dificuldade dos alunos em produzir sequências argumentativas eficientes nos artigos de opinião. O seu interesse pelo uso de tecnologias em seu cotidiano pode ser abordada de forma didática

e articulada ao ensino de língua materna para aumentar a eficácia dos estudantes na produção escrita.

Almejamos analisar propostas pedagógicas que auxiliem na produção escrita da língua portuguesa, partindo do suporte digital e refletir sobre a sua utilização didática eficaz. Ele destaca-se como recurso e estratégia por sua contribuição no espaço escolar para o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa.

Queremos observar como o ensino da língua poderá ser proposto com o advento da BNCC, que prevê aplicação de recursos tecnológicos em contextos escolares. Sabemos que certas ferramentas tecnológicas são de domínio dos alunos, mas analisaremos, especificamente, a ferramenta *Blog*, pois partimos da hipótese de que é uma ferramenta adequada para promover o ensino da tipologia argumentativa em contextos digitais.

A presente pesquisa se justifica por compreender a importância do ensino da argumentação, bem como dos mecanismos de defesa de ponto de vista, através do gênero artigo de opinião, pautado no documento norteador do ensino no país, a BNCC, que detalha também em sua quinta competência a utilização de recursos tecnológicos, já que a Base Nacional entende que o ensino de língua materna pode ser potencializado pelas ferramentas digitais, como o *Blog*, em sala de aula.

Para os objetivos específicos, destacam-se os elencados abaixo:

- a) Caracterizar o *Blog* como ferramenta didática digital;
- b) Analisar *Blogs* educativos disponíveis na Rede;
- c) Propor estratégias para a aplicação de *Blogs* no processo de ensino/aprendizagem da argumentação.

Este trabalho organiza-se da seguinte maneira: na primeira seção temos a discussão do conceito de argumentação e letramento, que fornece a fundamentação teórica da pesquisa; na segunda seção, expõe-se a caracterização do *Blog* e sua aplicação didática; na terceira seção, caracterizam-se a metodologia do trabalho; na quarta seção, analisam-se propostas de *Blogs* educativos existentes na internet e; na quinta seção, tecem-se as considerações finais.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O letramento surgiu em nosso país como objetivo de complementar a alfabetização no contexto social, desenvolvendo habilidades nos alunos de forma que eles consigam

interagir de forma segura, no seu meio social, trazendo para eles os usos sociais da leitura e escrita.

Soares (2003) afirma que letrar é mais do que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno. Desta forma, não basta apenas juntar letras para formar palavras e reunir palavras para compor frases, deve-se compreender o que se lê e assimilar diferentes tipos de textos e estabelecer relações entre eles.

O letramento crítico entende o texto como produto de forças ideológicas e sociopolíticas em que o sujeito-leitor deva ser capaz de identificar privilégios e apagamentos. Sendo assim, de acordo com essa perspectiva, pressupõe-se que deva desenvolver habilidades que capacitem o aluno, e futuro cidadão, na leitura de práticas sociais e institucionais.

A percepção da construção social e situada do texto e da linguagem torna possível compreender suas fontes, propósitos, interesses e condições de produção em que o sujeito-leitor seja capaz de compreender a sua condição no contexto socio-histórico para mudar o status quo em que ele vive.

O pensamento freireano surge como importante influência dentro da ótica do letramento crítico que almeja problematizar os sentidos que o aluno constrói em contato com o texto. A pedagogia crítica busca conscientizar o indivíduo para a promoção da emancipação do sujeito-leitor oprimido contra o sujeito-opressor que promoveria a quebra da relação reificada dos sujeitos (doutrinador / doutrinado). Dentro desse processo, o trabalho de letramento superaria o esforço de desvelar os sentidos do texto para levar em consideração o que há de particular no sujeito-leitor.

Alguns estudiosos desta corrente teórica, como COPE e KALANTZIS (2014), propõem uma leitura crítica com questionamentos das práticas discursivas que envolvem o sujeito, considerando sua leitura do mundo e como construiu o sentido de forma situada a sua cultura.

O letramento crítico contempla questões durante o trabalho com o texto como as seguintes:

- O que faço lendo o texto?
- Qual o assunto central do texto?
- Como ler o texto?
- Porque ler assim?

- De qual ponto de vista o texto é construído?

Estas questões visam expandir as perspectivas do sujeito-leitor e desenvolver a perspectiva dele no que tange à constituição coletiva de sua linguagem, compreendendo criticamente como ocorre o processo de significação da comunidade em que vive.

1.1 Argumentação

A argumentação está presente em inúmeras esferas da vida do homem e podemos encontrá-la em situações do dia a dia. Alguns pesquisadores como Leitão (2011) e Goulart (2007) refletem sobre a argumentação em situações de ensino-aprendizagem. Muito desse interesse reflete-se na importância da argumentação como forma de interação entre os indivíduos e deles com os textos, sendo assim, constituinte responsável por processos de construção de conhecimento a partir de situações que envolvem a expressão de pontos de vista.

Para Goulart (2007), argumentar é um princípio básico da linguagem, pois, na perspectiva bakhtiniana assumida, a língua é dialógica. Embora Bakhtin não tenha tratado do tema da argumentação especificamente, a autora defende a concepção de que em toda enunciação está implicada a argumentação, o ato de argumentar, baseando-se nas seguintes premissas:

A argumentatividade da linguagem é inerente ao princípio dialógico, já que todo enunciado é produzido intencionalmente na direção do Outro, no movimento da interminável cadeia de enunciações. (2) Enunciar é agir sobre o Outro, isto é, enunciar extrapola a idéia de compreender e responder enunciados. (GOULART, 2007, p. 93-94).

Enunciar então promove uma (inter) ação com e sobre o outro no discurso, de modo que compreendemos a argumentação como uma estratégia cognitiva e interacional, ou seja, o processo enunciativo. Já a argumentatividade seria uma propriedade que se faz presente no ato enunciativo. Então há uma distinção entre os conceitos, mas para efeito de definição, a argumentatividade está contida na argumentação.

Em outras palavras, a argumentação é uma estratégia cognitiva e intencional, já a argumentatividade é uma propriedade que surge em qualquer ato enunciativo. Deste modo a linguagem se volta para o outro como Goulart (2007) afirma e ocorre na interação entre os sujeitos.

A argumentação aparece, pois, em situações discursivas em que mais de uma alternativa de ação (raciocínios práticos) ou mais de um ponto de vista sobre um tópico (raciocínios teóricos) são ou podem ser levados em consideração. Vale ressaltar que a oposição entre os pontos de vista é condição necessária para que a argumentação se manifeste. Em situações de ensino-aprendizagem pode-se falar em oposição - ou divergência - sempre que mais de um ponto de vista exista em relação a um tópico ou assunto, seja este tópico concebido como conceitos a serem compreendidos ou procedimentos a serem adquiridos (LEITÃO, 2011, p.18).

A partir deste ponto traremos as contribuições do professor e pesquisador Antônio Suarez Abreu sobre o tema da argumentação. Ele define que “Argumentar é a arte de convencer e persuadir” (ABREU, 2006, p.9), porém ele faz uma distinção de cada palavra. Para o autor, o ato de convencer é um gerenciamento da informação, utilizando-se da razão para fazer o outro agir conforme se deseja. O ato de persuasão é o gerenciamento da relação com outro, utilizando-se da emoção para fazer o outro agir conforme almejamos. Em outras palavras, a diferença básica entre convencer e persuadir é que convencer enfatiza a construção no campo das ideias, fazendo o outro pensar como nós. Já a persuasão é a construção no campo da emoção, com o intuito de sensibilizar o outro para agir, conforme desejamos que ele realize esta ação. Nas palavras do próprio autor:

Argumentar, como vimos, não é tentar provar o tempo todo que temos razão, impondo nossa vontade. [...] Argumentar é, em primeiro lugar, convencer, ou seja, vencer junto com o outro, caminhando ao seu lado, utilizando, com ética, as técnicas argumentativas, para remover os obstáculos que impedem o consenso. Argumentar é também saber persuadir, preocupar-se em ver o outro por inteiro, ouvi-lo, entender suas necessidades, sensibilizar-se com seus sonhos e emoções. A maior parte das pessoas, neste mundo, só é capaz de pensar em si mesma. Por isso, o indivíduo que procura pensar no outro, investir em sua autoestima, praticamente não enfrenta concorrência. Argumentar é motivar o outro a fazer o que queremos, mas deixando que ele faça isso com autonomia, sabendo que suas ações são frutos de sua própria escolha. (ABREU, 2006, p.42)

Abreu (2006) observa que é importante saber gerenciar as relações com o outro, já que não vivemos isolados e partindo desta premissa, se vivemos em sociedade e compartilhamos relações com outras pessoas, precisamos usar da argumentação para convencer e / ou persuadir o outro.

O autor ainda distingue claramente os conceitos, sendo que persuadir é lidar com os valores do outro para fazê-lo assumir o nosso ponto de vista, apelando à emoção. Assim

o outro tem a certeza de que tomou a melhor decisão, pois se convenceu das vantagens da decisão tomada. Convencer o outro é agir por intermédio de argumentos racionais para fazê-lo tomar uma decisão.

Em seu livro *A arte de argumentar* (ABREU, 2006), o autor dá dois exemplos muito didáticos para o leitor perceber a diferença, que serão parafraseados em seguida. No caso da compra de um carro, podemos muito querer comprar um modelo de luxo, ter o dinheiro necessário e não estarmos completamente convencidos de que compraremos o carro, precisamos de uma razão forte para efetuar a compra. Já no exemplo da persuasão, podemos pensar num filho que não é estudioso. Ele pode estar convencido de que estudar é importante, mas ele ainda assim ser negligente nos estudos. Portanto convencer e persuadir não são entendidos pelo autor como palavras sinônimas. Ele diz que, “afinal, as pessoas não são máquinas esperando ser programadas. Persuadir é ter certeza de que o outro também ganha com aquilo que ganhamos. É saber falar menos de si e do que se quer, e mais do outro e do que é importante para ele (ABREU, 2006, p.42).

Fica claro que independentemente de convencer ou persuadir, a argumentação por meio destas duas técnicas pode atingir seu objetivo. Feitas estas distinções sobre argumentar, convencer e persuadir, sigamos com as reflexões sobre a BNCC.

1 BLOGS EDUCATIVOS

Na década de 90 surgiram os *weBlogs* e posteriormente ganharam o nome definitivo que usamos hoje em dia: *Blogs*. Inicialmente, eram usados como diários virtuais, que compartilhavam relatos, experiências, pensamentos e reflexões. Atualmente, ele manteve essas características, mas também foram agregadas novas funções ao seu uso, como a possibilidade de inclusão de imagens, vídeos, entre outros aspectos a depender da criatividade do autor. Marcuschi (2004) aponta que o gênero *Blog* é emergente na mídia virtual, e destacou que

... os Blogs funcionam como um diário pessoal na ordem cronológica com anotações diárias ou em tempos regulares que permanecem acessíveis a qualquer um na rede. Muitas vezes, são verdadeiros diários sobre a pessoa, sua família ou seus gostos e seus gatos e cães, atividades, sentimentos, crenças e tudo o que for conversável. (MARCUSCHI, 2004, p. 61)

Alguns importantes teóricos da Educação já apontaram a necessidade de trazer novas abordagens para a escola, dentre estes destaque:

Ensinar com as novas mídias será uma revolução, se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial. (MORAN, 2000, p. 4).

No caso das aulas de língua portuguesa, teríamos maior dinamicidade para a leitura e escrita, sem deixar de considerar as vantagens que os novos paradigmas educacionais despertam nos alunos, usando as palavras do Moran (2000).

2.1 Blog Educacional: perspectivas pedagógicas atuais

Tendo em vista o que foi discutido até o momento, o uso do *Blog* na educação constitui um excelente método para leitura e produção de textos, narrativas, produção de vídeos e textos colaborativos entre outros. A ferramenta ainda promove uma rica interação do professor com o aluno, fazendo com que o estudante exerça sua opinião crítica, seu ponto de vista com outros colegas e com o próprio docente.

O *Blog* proporciona também trabalhos interativos e interdisciplinares proporcionando alternativas de suporte aos projetos escolares com contribuição da comunidade escolar. Pode ser utilizado com laboratório de escrita virtual (individual ou colaborativa) em que os estudantes ajam, interajam e troquem experiências entre si sobre interessantes temas, por meio de um suporte colaborativo.

As interações promovem o compartilhamento de idéias, gera novas interações (com novos posicionamentos dos participantes) e desencadeia o processo de construção de novos conhecimentos e sentidos por partes dos estudantes. Desta forma, o professor torna-se um mediador do espaço digital em que os alunos interagem para construir em conjunto os conhecimentos pretendidos pelo professor.

O *Blog* tem dois aspectos muito interessantes com relação à participação dos alunos. O primeiro é que os alunos no meio virtual tomam coragem de expor seus pontos de vista, o que muitas das vezes não ocorreria na sala de aula. Outra questão é que o monitoramento da língua escrita seria maior, já que a possibilidade de ser lido por um número maior das pessoas promove maior monitoramento do uso da língua portuguesa por parte dos alunos.

Desta forma, o *Blog* de disciplina é um espaço criado pelo professor para que sua turma interaja, tendo como principal objetivo a continuidade de um trabalho que foi iniciado na sala de aula dentro da ferramenta, fomentando a participação por meio de comentários, publicação de trabalhos etc. A participação de todos os alunos confere a este uma dinâmica enriquecedora da prática escolar que potencializa a experiência do docente e, em especial, do aluno para fora dos muros da escola.

Dito isto, faz-se importante discutir novas práticas educacionais que promovam uma aprendizagem satisfatória aos estudantes dentro e fora da escola. Para que o *Blog* obtenha sucesso na prática do professor, dependerá do projeto e / ou objetivo em que será utilizado com os alunos, logo o planejamento da ferramenta deve ser bem feito para que o objetivo seja alcançado.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A partir desta seção, delimitaremos os *corpora* da presente pesquisa que serão duas propostas de redação retirados de dois *Blogs*. O primeiro *Blog* é “Redação em debate”¹¹ e neste sítio da internet, vamos analisar a proposta de redação com a seguinte temática: Em julgamento, a maioria penal. O segundo sítio é o banco de redações do UOL e o tema escolhido foi: Ciência na era da pós-verdade¹².

Dentro desses sítios, escolheremos duas redações do primeiro sítio e quatro redações do segundo sítio, para analisar como a argumentação foi elaborada e sugerir propostas para melhorias da aplicação do tema para que a abordagem do ensino de argumentação seja mais eficiente. A avaliação é feita sob o parâmetro do ENEM que é a avaliação em larga escala de maior relevância no país atualmente e a análise será feita seguindo essa diretriz.

A metodologia é qualitativa de cunho interpretativista sobre as redações em que teceremos uma análise a respeito de como a argumentação foi estruturada e a articulação com as propostas didáticas, caso seja necessário. Sigamos para a próxima seção, que tratará da análise dos *Blogs*.

¹¹ Redação em debate tem o seu blog localizado no seguinte endereço: redacaoemdebate.blogspot.com.

¹² No blog do sítio UOL temos o seguinte endereço: educacao.uol.com.br/bancoderedacoes/propostas/a-ciencia-na-era-da-pos-verdade.htm

4 ANÁLISE DE *BLOGS* EDUCATIVOS EXISTENTES NA INTERNET

Nesta seção faremos a análise das redações, comparando os dois sítios eletrônicos. Iniciar-se-á com a análise dos *Blogs* e posteriormente com uma descrição das atividades para então efetuar a análise das produções.

No Blog Redação em debate, a professora fez duas propostas de produção de texto. Analisaremos as propostas “juízo, a maioria penal” e “Liberação ou não do uso de drogas no Brasil”. O Blog possui temas interessantes e relevantes. A atividade possui recursos de imagens e um texto que não aprofunda alguns argumentos ou pontos de vista sobre a discussão, portanto não houve interação dos alunos e não tem produção escrita para comentar. O comando para a produção escrita foi a que se segue:

Neste mês, os alunos do Ensino Médio de Araguari e Ituiutaba iniciaram os debates em sala de aula sobre a redução da maioria penal. A proposta de trabalho é analisar os argumentos favoráveis e contrários à redução da maioria penal, bem como as controvérsias de cada ponto de vista. **REDUÇÃO DA MAIORIDADE PENAL? A sociedade discute se os menores infratores devem ser punidos como adultos. Para você, a solução é mudar a lei ou melhorar a educação? (REPRODUÇÃO)**

Com a citação acima é possível perceber que não há profundidade na discussão por meio de um texto motivador. A autora informa que houve debate prévio na sala de aula, mas não foi transposto para o Blog o que foi feito em sala de aula, até mesmo para que eles pudessem tomar por orientação a sua produção escrita. Percebe-se que a forma de avaliação da produção dos alunos não está bem definida, por exemplo, se será usada o padrão do ENEM ou alguma outra avaliação existente.

Ao observar o sítio eletrônico, percebemos que não houve interação dos estudantes. O primeiro comentário sugere que o tema não é tão simples de ser abordado e que várias variáveis influenciariam a questão. A pergunta proposta pela professora é curta e não traz muitos elementos para que os alunos percebam diferentes pontos de vista. Outro fator é que o tema não instigou os alunos, resultando em sua baixa adesão.

Abordando agora o sítio do UOL, verificamos uma abordagem clara, com texto motivador, uma imagem que dialoga com o texto. Com todas as orientações bem definidas para o internauta, precisamos destacar que de todas as redações enviadas, os colunistas do UOL selecionam 20 para análise. Destas 20 vamos nos deter em quatro redações com

o seguinte critério: uma com nota mínima, duas com nota mediana (em torno de 500) e outra com nota máxima. O padrão de nota é o modelo do MEC (ENEM) que pode ser de zero a mil, sendo que cada competência tem a nota máxima de 200 pontos para os cinco itens perfazendo um total de mil pontos.

A cada erro por competência é diminuído 40 pontos até zerar a competência. Todas as redações são corrigidas e publicadas em regime de anonimato e seguem os mesmos critérios de correção pelos corretores do sítio. Por motivos de espaço, não será possível colocar a análise completa das produções, mas elencaremos os resultados analisados. Podemos concluir da análise feita por este trabalho que, no primeiro *Blog* analisado, as propostas não obtiveram a adesão esperada por dois fatores: no primeiro, os temas não eram do interesse dos alunos e sim da professora. A mesma deve articular as propostas com os interesses dos alunos, promovendo assim a autonomia e o engajamento dos mesmos para converter isso em participação dos estudantes.

Outro fator que precisa de atenção é a forma de avaliação. Não estava claro o que era esperado dos alunos e como eles seriam avaliados, o que imprime uma ideia de avaliação um tanto quanto subjetiva. Outro ponto que destaco no primeiro sítio é que as atividades dos alunos em sala deveriam constar no *Blog* para recuperar o que foi trabalhado com os estudantes. Somente em uma atividade das duas existentes que verificamos algum texto motivador do tema, mas sem os pontos de vistas dos alunos.

No sítio da UOL temos um engajamento bem maior e com participação ativa dos internautas. Aqui conseguimos constatar o letramento crítico proposto neste artigo por meio do uso do *Blog* como ferramenta tecnológica em articulação com a quinta competência da BNCC. O tema vinha com textos motivadores de leitura, geralmente eram compostos por uma imagem que dialogava com o texto da proposta que também está articulado com recursos multimodais propostos pela BNCC.

A instrução do que é preciso ser feito era muito bem detalhada e clara para que o aluno enviasse. Como o sítio já tinha um histórico de avaliações, o internauta que ia produzir as redações tinha a clara noção do que era esperado dele.

Outro ponto importante de ser considerado é que a avaliação seguia o parâmetro do ENEM por competência, capacitando-o para o exame no final do ano. Neste sítio ficou claro como a proposta de redação era feita, com uma instrução bem redigida e a avaliação clara promovem engajamento dos alunos / internautas. Os temas do sítio são sempre bem atuais, mesmo não havendo uma conversa prévia com os produtores assíduos do sítio.

Desta forma, o banco de redações da UOL sempre teve muita procura e conseguimos entender que sua proposta é muito assertiva para auxiliar os alunos em suas dificuldades em produção de textos argumentativos. Feitos estes comentários, sigamos para o encaminhamento final do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para observarmos essas mudanças nas perspectivas educacionais, lançamos um olhar sobre o uso do *Blog* como ferramenta educativa para o ensino de textos escolares opinativos, para entender se ela seria uma boa ferramenta para que os alunos engajassem sua produção textual com apoio do *Blog* no processo em sala de aula.

O primeiro sítio a professora não obteve tanta participação dos alunos, pois os temas não eram atrativos e a forma de avaliação bem como a instrução sobre o que era esperado dos alunos não era clara. Sugeriu-se que ela pergunte aos seus alunos os temas de interesses deles bem como deixasse mais claro as instruções para produzir o texto e como seriam avaliadas as produções.

No segundo sítio sugerido, do banco de redações da UOL, verificamos que o sítio tem anos de sucesso e engajamento com o público da internet. Mostramos que as instruções iniciais e a parte de avaliação eram bem claras, e o feedback era bem detalhado e a nota proposta de acordo com o texto produzido.

Dessa forma, acredita-se que o *Blog* pode ser uma ferramenta que promova o letramento crítico se tiver uma boa proposta de redação atrelada aos interesses dos alunos, com temas de interesse dos internautas / redatores, com uma instrução clara e quesitos de avaliação bem definidos para que seja tudo muito transparente para os participantes.

REFERÊNCIAS

ABREU, Antônio Suárez. *A arte de argumentar*. Cotia: Atiliê Editorial, 2006.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação infantil e ensino fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível

em:<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_s ite.pdf>. Acesso em 25 de julho de 2022.

GOULART, C. M. A. Enunciar é argumentar: analisando um episódio de uma aula de História com base em Bakhtin. In: *Revista Pro-Posições*, v. 18, n. 3 (54), pp. 93-107, set./dez. 2007.

LEITÃO, S. DAMIANOVIC, M. C. (Org.). *Argumentação na escola: o conhecimento em construção*. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2011.

MORAN, José Manuel. [s.d.]. Mudar a Forma de Ensinar e de Aprender com Tecnologias: transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/uber.htm#pesqcom>>. Acesso em 14 out. 2012.

MARCUSCHI, L. A. "Gêneros textuais: definição e funcionalidade". In: DIONÍSIO, A. P. *et al.* (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, pp. 19-36. 2002.

STREET, B. V. Letramento e mudança social: a importância do contexto do social no desenvolvimento do programa de letramento. In: *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. 1ª ed-São Paulo: Parábola editorial, 2014.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Critical literacies pedagogy. In: KALANTZIS, M.; COPE, B. *Literacies*. New York: Cambridge University Press, 2012.

SOARES, M. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPED, Minas Gerais, 2003.

REDAÇÃO EM DEBATE. <https://redacaoemdebate.Blogspot.com>. Acesso em 29/08/2022.

UOL - UNIVERSO ONLINE.

<https://educacao.UOL.com.br/bancoderedacoes/propostas/a-ciencia-na-era-da-pos-verdade.htm>. Acesso em 29/08/2022.



Capítulo 10
ESTRATÉGIAS DE INDETERMINAÇÃO DO
REFERENTE: (verbo na 3ª pessoa mais SE/3ª p.
plural)

Kellyne Amaral Marques
Thamyres de Oliveira Dias Bessa

ESTRATÉGIAS DE INDETERMINAÇÃO DO REFERENTE: (verbo na 3ª pessoa mais SE/3ª p. plural)

Kellyne Amaral Marques

Professora de Língua Portuguesa; Mestre em Letras - UFU. E-mail:

Kellyne123@hotmail.com

Thamyres de Oliveira Dias Bessa

Professora de Língua Portuguesa; Mestre em Letras - UFU. E-mail:

thammy_odias@hotmail.com

RESUMO

A fim de se refletir sobre o emprego de indeterminação do referente, e ainda do verbo na 3ª pessoa, acompanhado do Se como índice de indeterminação do sujeito, trouxemos como discussão nesse artigo análises de como a temática é contemplada pelas gramáticas tradicionais e descritivas. Conceituamos brevemente a indeterminação do sujeito não se restringido apenas aos casos específicos do Se, mas também quando o verbo é flexionado na terceira pessoa do plural, sem se referir a nenhum termo identificado anteriormente. Com intuito de reflexão e prática contempla-se, além disso, exercícios para que os professores possam aplicar na prática cotidiana do contexto escolar, ao ensinarem tais conteúdos. Iniciamos a proposta de atividades pelo gênero crônica, uma vez que o texto trata o tema de maneira irreverente. Seguimos sugerindo o estudo de algumas peças publicitárias, nas quais há predominância de linguagem mista, e por ser muito comuns no cotidiano dos jovens. O conjunto de atividades conta ainda com análises do gênero tirinhas, que faz uso de linguagem verbal, bem como da não-verbal, além disso, com tom bem humorado. Para concluir os estudos, a sequência de atividades traz uma sugestão de produção textual, na qual os alunos poderão pôr em prática os conhecimentos adquiridos. Para tal, nos apoiamos, principalmente, nas obras de Bechara (2010), (2009); Cunha & Cintra (2016), Perini (2005); Vieira & Brandão (2013)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ensino de língua materna é enfatizado nos documentos oficiais que norteiam as diretrizes da educação brasileira para atender às necessidades de aprendizagens dos

alunos desde as séries iniciais. Porém uma indagação permanece: Como ensiná-la, considerando a língua não só como instrumento de interação humana, como também ferramenta que ao aprendiz confere oportunidade, poder e acesso à cidadania?

É consenso que a escola, muitas vezes, impõe a gramática normativa ao aluno que, até então, geralmente, não está envolto a situações comunicativas que faz uso da norma de prestígio para a interação. Quando chega aos bancos escolares, normalmente, o aluno conhece apenas as variantes com as quais teve contato em grupos próximos a sua realidade sociocultural-econômica.

Este trabalho prioriza reflexões como essas e abre espaço para a pesquisa sobre o ensino da gramática, mais especificamente no que tange a questões relacionadas a estratégias de indeterminação do referente, de modo a compreender os processos de funcionamento linguístico, ao invés de priorizar o tradicional ensino da gramática normativa.

Diante disso, e considerando que demandaríamos mais espaço se fôssemos pontuar as muitas discussões que circundam a temática, buscaremos nos ater no trabalho pedagógico relacionado ao uso do “se” como indeterminação do sujeito.

Para tanto, há necessidade de partirmos do conceito de sujeito quer seja no modo como nos é apresentado em gramáticas tradicionais, quer seja em gramáticas descritivas. Buscaremos fundamentação em Cunha e Cintra (2016), Bechara (2009 e 2010) e Perini (2005).

1. CONCEITO DE SUJEITO NAS GRAMÁTICAS TRADICIONAIS E DESCRITIVAS

~

Em várias gramáticas tradicionais, assim como nos livros didáticos, podemos observar que **sujeito** é conceituado como parte essencial da oração que expressa o “ser sobre o qual se faz uma declaração.” (CUNHA; CINTRA, p. 136, 2016). Essa noção, adotada pela Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), de que o sujeito é termo essencial da oração é bastante discutida pelos linguistas, já que há orações sem sujeito, estruturadas somente com o predicado como prescreve Mesquita (1997).

Vejamos os exemplos:

- Choveu durante a noite.
- Faz sempre calor no litoral.

Em Bechara (2009), podemos entender sujeito como unidade ou sintagma nominal que possui uma concordância predicativa com o núcleo verbal, constituindo, assim, uma oração. Ainda segundo Bechara (2009), o sujeito pode ser reconhecido por meio das perguntas *quem?* *o quê?* e *que?* antes do verbo. A primeira delas deverá ser feita se o sujeito estiver relacionado a seres animados, a segunda e a última se o sujeito se referir a seres inanimados.

Quais sejam:

- Suzana quebrou o prato.

Quem quebrou o prato? ___ Suzana

- O livro caiu.

O que caiu? ___ Livro

O mesmo autor (BECHARA, 2010), em outra gramática, conceitua sujeito como: o termo referente à predicação da oração.

Nas gramáticas tradicionais encontramos 5 tipologias para o sujeito: *sujeito simples*, quando nele há somente um núcleo; *sujeito composto*, aquele constituído de dois ou mais núcleos; *sujeito oculto ou desinencial*, quando ele não se encontra expresso na oração, mas sua identificação é possível de ser feita por meio da desinência verbal na 1ª pessoa do singular ou plural; *sujeito indeterminado*, quando não se refere a uma pessoa determinada, ou por se desconhecer quem executa a ação, ou por não haver interesse no seu conhecimento; *sujeito inexistente* aquele cujos verbos denotam fenômenos da natureza, ou o verbo haver no sentido de existir, ou os verbos haver, fazer, ir, quando indicam tempo decorrido, ou ainda o verbo ser na indicação do tempo em geral. Considerando que essa análise com as diversas tipologias do sujeito não é o foco do nosso estudo, vamos nos ater, mais adiante, ao sujeito indeterminado, principalmente o da 3ª pessoa mais o “se”.

Para discorrer sobre sujeito, Perini (2005), por sua vez, inicia sua reflexão partindo de um conceito tradicional do termo: “Sujeito é termo da oração que está em relação de concordância com o NdP (Núcleo do Predicado)” (PERINI, p. 77, 2005). Mas, logo em seguida, ele explica que essa definição é bastante formal e desvinculada da função semântico-discursiva do termo. O autor afirma ainda que a concordância não pode ser o fator que determina a função de sujeito.

1.1 SUJEITO INDETERMINADO

De acordo com Cunha e Cintra (2016), quando o verbo não menciona uma pessoa determinada por não ser possível identificar com precisão a quem o predicado da oração se refere, ou por não conhecer quem pratica a ação, ou ainda por não interessar fazer essa referência, surge o chamado sujeito indeterminado. Na Língua Portuguesa, há duas maneiras distintas de indeterminar o sujeito de uma oração:

- a) O verbo é flexionado na terceira pessoa do plural, sem se referir a nenhum termo identificado anteriormente (nem em outra oração, como no caso do sujeito determinado elíptico). Por exemplo:
 - **Procuraram** por você ontem.
 - **Estão** pedindo sua presença lá fora.

- b) O verbo na 3ª pessoa do singular acompanhado do pronome **se**, como nos exemplos a seguir:
 - **Vivia-se** de forma inadequada.
 - **Precisa-se** de novos empregadores.

Ressaltamos que Cunha e Cintra (2016) classifica o “se” como pronome. Outras gramáticas, como Bechara (2010), que nesse caso específico o “se” funciona como **índice de indeterminação do sujeito** ou **pronome indeterminador do sujeito**.

Verbo na 3ª pessoa do singular acompanhado do pronome **se**, originariamente reflexivo, não seguido ou não referido a substantivo que sirva de sujeito do conteúdo predicativo; trata-se de um sujeito indiferenciado, referido à massa humana em geral; dizemos, neste caso, que o **se** é *índice de indeterminação do sujeito* ou *pronome indeterminador do sujeito*: Vise-se bem aqui. Lê-se pouco entre nós. Precisa-se de empregados. É-se feliz. (BECHARA, 2010, p. 21)

Essa formação acontece com verbos que não apresentam complemento direto, (verbos intransitivos, transitivos indiretos e de ligação). Ele obrigatoriamente é colocado na terceira pessoa do **singular**, segundo Cunha e Cintra (2016).

“A indeterminação do sujeito nem sempre significa nosso desconhecimento dele; serve também de manobra inteligente de linguagem, quando não nos interessa torná-lo conhecido.” (Bechara, p. 21, 2010). Muitas vezes, o verbo está empregado na 3ª pessoa

do plural, mas o conhecimento de mundo do leitor o faz inferir que se trata de uma só pessoa praticando a ação, como em: *Bateram à porta*.

Porém, encontramos em Vieira e Brandão, (2013) que o “se” sempre está indeterminando o sujeito, tanto em construções ativas quanto em construções passivas. Pois quem é o sujeito, por exemplo, em *Vende-se casa*? Ou seja, quem está vendendo a casa, não está determinado na oração.

Quanto ao sujeito indeterminado, que é uma noção semântica, tal classificação, da mesma forma que vimos antes, só faz sentido se ao sujeito indeterminado se opuser o sujeito “determinado”, isto é, o sujeito que tem referência definida no contexto discursivo. Teríamos, então, uma proposta para classificar o sujeito que poderia ser assim delineada: (a) quanto à forma (estrutura), o sujeito pode vir expresso ou não expresso, (b) quanto à referência, (seu conteúdo, seu valor semântico) o sujeito pode ter referência definida ou indefinida, ou não ter qualquer referência.” (VIEIRA; BRANDÃO, 2013, p. 195).

Segundo Duarte (2013, apud Souza 2015), de acordo com a classificação acima descrita, o sujeito indeterminado seria, assim, averiguado em todas as orações em que houver sujeito de referência indefinida, conforme ilustram os exemplos a seguir, apresentados pela pesquisadora:

(04) Roubaram as rosas do jardim.

(05) Precisamos de ordem e progresso.

(06) Não usa mais máquina de escrever.

(07) Vende apartamento.

(08) Eles estão assaltando nesse bairro.

(09) A gente precisa de ordem e progresso.

(10) Você vê muito comércio no centro.

Essa noção de sujeito indeterminado é semântica, com referência indefinida, podendo se realizar por meio de formas expressas ou não expressas (DUARTE, 2013, apud SOUZA 2015).

Para Souza (2015), em português é mais frequente o uso de construções em que o objeto direto não funcionará como sujeito. Ou seja, o falante utiliza o verbo no singular e o complemento no plural, não fazendo a concordância de número verbo mais complemento. Observe as construções abaixo:

“Não se usa mais [máquinas de escrever].”

“Vende-se [apartamentos].”

Perini (2005, apud Souza 2015) afirma que, quanto menos individualizada for a referência, mais **indeterminado** (grifo do autor) será o sintagma respectivo. Demonstra, ainda, que há graus de indeterminação que são marcados gramaticalmente pelas línguas. O autor admite que a indeterminação do referente (sujeito) irá ocorrer atendendo tanto recursos sintáticos, quando verbo não concorda com o complemento, como lexicais, uso de termos com sentido indefinido.

O professor e pesquisador Afrânio Garcia (UERJ) faz uma reflexão mais detalhada e aprofundada sobre o sujeito indeterminado:

Esse tipo de sujeito indeterminado distingue-se dos demais pelo fato de não admitir a inclusão da 1ª e da 2ª pessoa do verbo como possibilidade de determinação do sujeito. É como se o falante dissesse: “alguém, *que não eu ou você*, é o responsável pela situação descrita no predicado” ou “mesmo que *eu ou você* sejamos o responsável pela situação descrita no predicado, *eu me isento e isento você*, tacitamente, desta responsabilidade, imputando-a, necessariamente, a uma outra entidade”, ou ainda “*eu* acho que foi *você* o responsável pela situação descrita no predicado e, ao usar este tipo de sujeito indeterminado, estou fazendo uma *acusação indireta*, que me poupa dos dissabores associados a uma acusação direta” (nesse caso, o sujeito indeterminado é geralmente seguido de uma pergunta inquisitiva, do tipo: Você tem alguma ideia de quem foi? (GARCIA, UERJ, n.p.)

Para Garcia (UERJ), o uso da 3ª pessoa do plural, no português brasileiro como sujeito indeterminado, em muitos casos, serve para o falante se ausentar da culpa que está expressa no predicado, como no exemplo: “Quebraram a janela da Dona Maria.” Dessa forma, não ausenta somente a 1ª pessoa do discurso, assim como a 2ª pessoa também. Nesse exemplo, possivelmente o falante é o culpado, mas quer se eximir da culpa. Já no

exemplo: “Roubaram meu talão de cheque.” O locutor além de indeterminar o sujeito por não o conhecer, exclui a 2ª pessoa para não ser ofensivo demais. Entretanto, no exemplo: “Andam pichando os muros lá de casa. Você tem alguma ideia de quem seja?” o locutor suspeita da pessoa com quem fala ou de alguém ligado a ela, e faz uma acusação indireta, corroborada pela pergunta no final da frase. Já na frase: “Não votaram no FHC, agora aguentam.” O sujeito indeterminado inclui os interlocutores como sujeitos do predicado votaram no FHC e ao mesmo tempo exclui o locutor, essa ideia é reforçada pela ironia expressa na segunda oração.

1.2 SUJEITO INDETERMINADO – VERBO NA 3ª PESSOA + O “SE”

De acordo com Afrânio Garcia (UERJ), diferentemente do que ocorre no tipo anterior de sujeito indeterminado, essa formação da 3ª pessoa mais o “se”, funcionando como índice de indeterminação do sujeito, destaca a 1ª e 2ª pessoas, e isso possibilita a determinação do sujeito. É como se o interlocutor dissesse: “Qualquer um, *eu* ou *você*”, poderia ser o sujeito do sintagma verbal. Ou “mesmo que *eu* ou *você*” não atuam como sujeito da oração, *eu* ou *você* estamos envolvidos de alguma forma, na situação descrita no predicado. Exemplos: “Precisa-se de empregados.” Nesse caso o sujeito indeterminado equivale-se a “nós”. “Vive-se bem aqui.” Nessa oração há um envolvimento pessoal do interlocutor, em um grau de envolvimento ou simpatia que inclui também aqueles que compartilham do mesmo sentimento que ele possui. “Note-se como eles são semelhantes.” Aqui o envolvimento do ouvinte como sujeito do sintagma verbal é mais forte ainda, basta trocar a forma verbal pelo imperativo, que podemos perceber o tom de ordem ou conselho a alguém que existe na oração.

2. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA

AULA 1

1-Leia a crônica abaixo:

Vende frango-se

Alguém encontrou esta pérola escrita numa placa em frente a um mercadinho de um morro do Rio: “Vende frango-se”. É poesia? Piada? Apenas mais um erro de português? É a vida e ela é inventiva. Eu, que estou sempre correndo atrás de algum assunto para

comentar, pensei: isto dá samba, dá letra, dá crônica. Vende frango-se, compra casa-se, conserta sapato-se.

Prefiro isso aos "q tc cmg?" espalhados pelo mundo virtual, prefiro a ingenuidade de um comerciante se comunicando do jeito que sabe, é o "beija eu" dele, o "que vim aqui casa?" de tantos.

Vende carne-se, vende carro-se, vende geleia-se. Não incentivo a ignorância, apenas concedo um olhar mais adocicado ao que é estranho a tanta gente, o nosso idioma. Tão poucos estudam, tão poucos leem, queremos o quê? Ao menos trabalham, negociam, vendem frangos, ao menos alguns compram e comem e os dias seguem, não importa a localização do sujeito indeterminado. Vive-se.

Talvez eu tenha é ficado agradecida por este senhor ou senhora que anunciou-se de forma errônea, porém inocente, já que é do meu feitio também trocar algumas coisas de lugar, e nem por isso mereço chicotadas, ao contrário: o comerciante do morro me incentivou a me perdoar. Esquecer o nome de um conhecido, não reconhecer uma voz ao telefone, chamar Gustavos de Olavos, confundir os verbos e embaralhar-se toda para falar: sou a rainha das gafes, dos tropeços involuntários. Tento transformar em folclore, há que falta de educação não é. Conserta destrambelhada-se. Eu me ofereço pro serviço. Quem não? Sabemos todos como é constrangedor não acertar, mas lá do alto do seu boteco, ele nos absolve. Ele, o autor de um absurdo, mas um absurdo muito delicado.

Vende frango-se, e eu achar graça é uma coisa boa, sinal de que ainda não estamos tão secos, rudes e patrulheiros, ainda temos grandeza para promover o erro alheio a uma inesperada recriação a gramática, fica eleito o dono da placa o Guimarães Rosa do morro, vale o que está escrito, e do jeito que está escrito, uma vez que entender, todos entenderam. Fica aqui minha homenagem à imperfeição.

(Martha Medeiros)

Fonte: <http://diadeleitor.blogspot.com/2013/07/vende-frango-se-cronica.html>

-Leitura dirigida e compartilhada da crônica acima;

-Discussão oral sobre o título dado à crônica acima. O que levou a autora a utilizar o: "Vende frango-se". (Levar em consideração o contexto da crônica, o narrador e a situação conversacional).

- Expor no quadro-branco a palavra "vende frango-se" questionando os alunos, hipóteses dos motivos que levaram a tal grafia;

-Debate: Aponte justificativas utilizadas pela autora ao dizer que nosso idioma é "estranho a tanta gente"

REGISTRO ESCRITO

-Imagine que você está viajando a um local diferente e encontra um vendedor ambulante oferecendo seu produto. Conte-nos sobre esse fato! Produza uma crônica narrada em primeira pessoa, relatando como foi a sua experiência.

AULA 2

1. Leia a tirinha abaixo e responda às questões:

a) Qual a finalidade desse gênero textual?

b) O dia de Hagar está sendo agradável, por quê?

c) Onde se encontra o humor da tirinha?



BROWNE, Dik. Hagar. Folha de S.Paulo, 20 nov. 2004.

Fonte: <https://www.tudosaladeaula.com/2017/08/exerciciosatividades-sujeito-e-predicado.html>

d) Há a possibilidade de determinar quem é o sujeito do enunciado verbal nessas frases? Como?

2. Leia a tirinha abaixo:



(Fernando Gonsales. Folha de S. Paulo, 21/2/2003.)

[https://www.colegiosjose.com.br/files/006/online/arquivos/7a/7anoPortuguesListaRevisaoSujeitoPre
dicado.pdf](https://www.colegiosjose.com.br/files/006/online/arquivos/7a/7anoPortuguesListaRevisaoSujeitoPre
dicado.pdf)

a) Por que o homem no primeiro quadrinho chega à cena assustado?

b) Quais elementos gráficos utilizados para demonstrar que o personagem está assustado?

c) Qual o fato provoca humor nessa tirinha?

d) Nas orações: “Deixaram a jaula aberta” e “Entraram lá e deixaram meu DVD”, o sujeito está indeterminado por desconhecimento do mesmo, ou por não haver interesse em determiná-lo? Justifique sua resposta:

AULA 3

1. Analise a peça publicitária abaixo:

TEXTO I



Fonte: <https://www.gazetaregional.com/ultimas-noticias/urgente-goioere-quer-contratar-medicos-para-combater-a-covid-19>

a) Qual a temática abordada acima?

b) De acordo com o exposto no texto, qual o motivo da contratação de novos médicos?

c) Imagine a seguinte situação: alguém lhe entrega esse anúncio e pede para que você o coloque em algum lugar. Onde seria? Justifique sua escolha:

d) Para você, por que o anunciante preferiu a construção “Precisa-se de médicos” e não “Precisamos mais médicos”, por exemplo?

2. Leia atentamente os textos abaixo:

TEXTO II

CONTRATA-SE MOTOBOY - IMEDIATO
100 VAGAS

REQUISITOS:
Nível Fundamental Completo
Carteira de Habilitação (A)

SALÁRIO: R\$1.590 + Cesta Básica +
Plano de Saúde SulAmerica
+ 20% taxa de entregas



TEXTO III

**PRECISAMOS DE MOTOBOY
FREELANCE
TRABALHE CONOSCO**



98847-3616
FONE/WHATS

Fontes: <https://www.cursoseempregos.net/2020/04/02/contrata-se-motoboy-com-inicio-imediato/> e <https://www.facebook.com/PolicarpoPizzaria/posts/precisamos-de-motoboyleia-o-anuncio-e-chame-no-fone-para-mais-detalhes-sobre-rem/960834410751554/>

a) Você já se deparou com textos como os apresentados acima? Em que tipo de locais?

(O professor deve comentar sobre a exposição da linguagem verbal e não verbal do anúncio, ressaltando a necessidade e a relação de sentido entre elas).

b) Você consegue identificar a temática abordada somente com as imagens? Por quê?

c) Os dois anúncios utilizam enunciados diferentes. O propósito comunicativo é o mesmo nos dois?

d) Você considera um anúncio mais formal do que o outro? Por quê? Se a resposta for afirmativa, qual é o mais formal, na sua opinião?

3. Pesquisa de Campo...

- Tirem fotos ou pesquisem imagens do emprego do “se” em cartazes, outdoors, panfletos, etc. A pesquisa poderá também ser realizada nas redes sociais ou na internet.
- Quais placas encontradas vocês consideram que mais cumpriram sua função social? Reproduzam os enunciados aqui abaixo.
- Há placas que o anunciante prefere utilizar a primeira pessoa do singular ou plural, como no exemplo abaixo. Na sua opinião, qual é mais interessante?
- Levante hipóteses. Como ocorre a variação linguística da língua em circulação, as placas que você pesquisou a maioria possui o “se”?
- Sua pesquisa de campo foi realizada aonde? (Internet, bairro onde mora, ambos).

AULA 4

TEXTO I



Fonte: http://www.censa.edu.br/site_novo/web/uploads/files/SUJEITO_PREDICADO_LIVIA_8ano.pdf

1. Leia a tirinha acima e registre:

a) Por qual motivo o garoto da tirinha se encontra exausto e entediado?

b) Reflita sobre a fala do garoto: “O sujeito indeterminado”, em que sentido a palavra sujeito foi empregada? O que se pode compreender a partir do emprego dessa expressão?

2. Leia a campanha publicitária abaixo e responda as questões:

TEXTO II

**Precisa-se
de cozinheira
com pouca
experiência.**

O Microondas Jet Defrost da Brastemp é o lançamento perfeito para a cozinha da nova geração. Além de bonito, o Jet Defrost faz um conjunto perfeito com a lava-louça da Brastemp e com o refrigerador e o freezer compactos. Tudo com a praticidade e inteligência que só a Brastemp oferece e um design para ninguém botar defeito.



BRASTEMP
Não tem comparação

Fonte: https://www.sigmadf.com.br/wp-content/uploads/2020/09/17M2Por_PD_10_2021.pdf

a) Considerando o enunciado acima, assinale a alternativa correta:

O texto faz referência a qualquer tipo de micro-ondas.

Uma marca específica não é colocada em destaque pelo anunciante, portanto qualquer micro-ondas resolverá o problema da cozinheira inexperiente.

O micro-ondas Brastemp é tão eficaz que qualquer um poderá cozinhar sem dificuldades.

b) Qual o slogan do texto publicitário acima?

c) O que mais chama mais atenção na frase: “Precisa-se de cozinheira com pouca experiência”? Por quê?

d) Qual o público-alvo reportado no texto acima?

e) A partir do que você aprendeu com os exercícios anteriores, use a sua criatividade e produza uma campanha publicitária, apresente-a à sua turma. Fique atento à função comunicativa própria desse gênero, e mãos à obra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A língua é um instrumento de ascensão e comunicação, para que essa ocorra de forma efetiva, o estudo das normas e regras deve considerar as situações comunicativas, as quais o falante está inserido. Porém isso não é o que ocorre a maioria das vezes, listas imensas de exercícios, análises sintáticas e morfológicas são práticas que ainda não estão ausentes no contexto escolar. Neste trabalho nos propomos a refletir sobre como as gramáticas abordam o tema e como a ensinamos.

Entretanto, a grande parte das lições gramaticais que os livros didáticos oferecem desconhece variação e mudança, e desconhece, principalmente, a ampla faixa de liberdade que o falante tem, no uso da língua, para compor seus enunciados." (NEVES, p. 243).

Considerando o estudo gramatical de imensa complexidade, resolvemos iniciar por uma temática específica: ESTRATÉGIAS DE INDETERMINAÇÃO DO REFERENTE: (verbo na 3ª pessoa mais SE/3ª p. plural), tema escolhido durante o estudo da disciplina de Gramática, Variação e Ensino do Mestrado Profissional (Profletras). A partir dessa pontinha do iceberg, iniciamos a nossa pesquisa seguida pelas oficinas, discutindo acerca do uso do "Se" em uma tentativa de análise da linguagem verbal, onde esses alunos conseguiriam visualizar esse emprego.

Essa proposta pedagógica não tem como intuito julgar ou refazer atividades de livros didáticos, mas ofertar ao aluno uma forma de compreender a indeterminação do referente, principalmente quando há o verbo na 3ª pessoa mais o Se. O intuito é ampliar o conhecimento existente, oferecendo subsídios para ampliação desse conhecimento.

REFERÊNCIAS

BECHARA, E. **Gramática escolar da língua portuguesa**. São Paulo: Nacional, 2010.

BECHARA, E. **Moderna gramática da língua portuguesa**. São Paulo: Nacional, 2009.

CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Lexikom, 2016

GARCIA, Afrânio. **Tipos de sujeito indeterminado**. Disponível em: <http://www.filologia.org.br> > sliit01 > sliit01_101-108. Acesso em: 14 dezembro 2021.

MESQUITA, Roberto Melo. **Gramática da Língua Portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 1995.

PERINI, Mário A. **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Ática, 2005.

SOUZA, Daniela da Silva de. **Estratégias de indeterminação do sujeito: Uma proposta pedagógica para o ensino de gramática**, Rio de Janeiro, 2015.

VIEIRA; BRANDÃO, Silvia Rodrigues e Silvia Figueiredo. **Ensino de gramática, descrição e uso**. São Paulo: Editora Contexto, 2013.



AUTORES

Arikerly de Santana Pinto

Pós-graduanda em Linguagem e práticas sociais (IFPE), licenciada em Letras – Português/Inglês (UFRPE), licenciada em Pedagogia (UNIFAVENI).

Camila Santos Ferreira

Mestranda em Educação Contemporânea (UFPE), licenciada em Letras – Português/Inglês (UFRPE) e Pedagogia (UNIFAVENI).

Daiane Priscila Arruda

É graduanda em História pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). Em 2021, foi bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). No mesmo ano, iniciou estágio não obrigatório remunerado, realizado na Secretaria do Programa de Pós-graduação em História (PPGH) na Unicentro, onde atua até hoje. Em 2022, tornou-se membro do grupo de pesquisa do CNPq: Núcleo de Pesquisas em História da Violência (NUHVI), onde foi pesquisadora em Iniciação Científica e coautora da pesquisa "Violência contra a mulher no Paraná: uma análise sob a perspectiva das relações de gênero". Além disso, no mesmo ano, foi extensionista no Projeto "História Colonial" do curso de História da Unicentro e, na XVI Semana de História, apresentou a pesquisa ", "Caso Daniella Perez: as nuances sociais e judiciais de um crime", a qual foi publicada neste livro. Atualmente (2023), é membro do grupo de pesquisa do CNPq "Educação Histórica: Consciência Histórica e Cultura", onde é bolsista em Iniciação Científica da Fundação Araucária e realiza a pesquisa intitulada "A Decolonialidade da Natureza: entre epistemologias e práticas".

Evanir Gomes dos Santos

Pós doutora em Educação (UFOP). Doutora e Mestra em Ciência da Educação (UTCD). Mestra em Estudos de Linguagens (UFMS). Professora da Rede Pública de Ensino (SED/MS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7093-1095>.

Franqueslane Ferreira de Lima

Doutoranda em Linguística e Literatura/Universidade Federal do Norte do Tocantins. E-mail: franqueslane@gmail.com

Giovanna de Araújo Leite

Doutora em Literatura e Interculturalidade pela Universidade Estadual da Paraíba, Programa de Literatura e Interculturalidade-PPGLI. Docente efetiva na Autarquia do Ensino Superior de Garanhuns – AESGA. Email para contato: giovanna37leite@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5585-3180>.

João Paulo Bulhões e Mattos

Doutorando em Estudos Linguísticos pela PUC-Rio. Mestre em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2021). Graduado em Letras (Português/Alemão) pela Universidade Federal Fluminense (2010). Graduado em Letras Inglês pela Estácio de Sá (2022) e em Pedagogia pela Unifacvest (2020). Especialista em Gestão Escolar: Orientação e Supervisão pela Faculdade de Educação São Luís (2018). Especialista em Metodologia do Ensino de Português para Estrangeiros pela Faculdade Unyleya (2018). Especialista em Ensino de Língua Inglesa pela Universidade Estácio de Sá (2017). Especialista em Educação Tecnológica pelo CEFET(2021). Possui qualificação Bridge TESOL em Ensino de Língua Inglesa e TKT Cambridge e Revisão de tradução sobre Laban na cena musical de Nova York. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente na pesquisa em gêneros discursivos e na análise de material didático com foco na adequação a Base Nacional Comum Curricular.

John Hélio Porangaba de Oliveira

Mestre e Doutor em Ciências da Linguagem, Especialista em Docência do Ensino Superior e Graduado em Letras. Com pesquisas e trabalhos voltados para os estudos de gêneros (textuais/discursivos) com foco nas suas relações e inter-relações com outros gêneros, com variados contextos e com os sujeitos da produção e recepção. Tem interesses no estudo acerca dos processos de organização linguístico/retórica e identidade social da linguagem acadêmica enquanto conjunto de atividades e forma(s) de ação; com foco na tarefa e no significado; com função de desenvolver habilidades de proficiência cognitiva acadêmica, comunicação intra e interpessoal; referenciação no ensino-aprendizagem, na pesquisa e na extensão, - por uma abordagem Trans/Multi/Pluri/Inter/disciplinar, transgressiva e indisciplinar, logosófica.

Josiane Santos Moura

Graduada em Letras Vernáculas – UESB e pós-graduanda em Educação em Direitos Humanos – UFVJM. Membro do Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e em (Sócio) Funcionalismo (JANUS).

Karylleila dos Santos Andrade Klinger

Doutora em Linguística (USP) e professora no PPGL/MELL – Universidade Federal do Tocantins. E-mail: karylleila@mail.uft.edu.br

Kellyne Amaral Marques

Professora de Língua Portuguesa; Mestre em Letras - UFU. E-mail: Kellyne123@hotmail.com

Maria Francisca Oliveira Santos

Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL), Maceió, Alagoas, Brasil.

Renata Meneghetti Sarzi Sartori

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió, Alagoas, Brasil.

Thamyres de Oliveira Dias Bessa

Professora de Língua Portuguesa; Mestre em Letras - UFU. E-mail: thammy_odias@hotmail.com

Valéria Viana Sousa

Doutora em Letras (Área de Concentração em Linguística e em Língua Portuguesa). Professora titular do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários – DELL, Professora da Pós-Graduação em Linguística – PPGLin/UESB. Líder do Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e em (Sócio) Funcionalismo – CNPq.



EDITORA
UNION

ISBN 978-658488525-7



9 | 786584 | 885257