

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
CURSO DE DOUTORADO**

**MARIA LADJANE DOS SANTOS PEREIRA**

**ENSINO INTERATIVO DE GÊNEROS: A ESCRITA DA RESENHA NO CURSO DE  
GRADUAÇÃO EM DIREITO**

Tese apresentada ao curso de doutorado do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco como pré-requisito para obtenção do título de doutora.

Linha de pesquisa: Processos de Organização Linguística e Identidade Social.

**Orientador:** Dr. Benedito Gomes Bezerra

**Recife**

**2022**

MARIA LADJANE DOS SANTOS PEREIRA

**ENSINO INTERATIVO DE GÊNEROS: A ESCRITA DA RESENHA NO CURSO DE  
GRADUAÇÃO EM DIREITO**

**Recife**

**2022**

P436e Pereira, Maria Ladjane dos Santos

Ensino interativo de gêneros : a escrita da resenha no Curso de Graduação em Direito / Maria Ladjane dos Santos Pereira, 2022  
323 f.: il.

Orientador: Benedito Gomes Bezerra  
Tese (Doutorado) - Universidade Católica de Pernambuco.  
Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem.  
Doutorado em Ciências da Linguagem, 2022.

1. Linguística. 2. Gêneros textuais. 3. Redação acadêmica.  
4. Letramento. 5. Estudantes de direito. 6. Linguagem e línguas.  
I. Título.

CDU 801

Luciana Vidal CRB4/1338

MARIA LADJANE DOS SANTOS PEREIRA

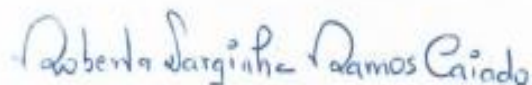
ENSINO INTERATIVO DE GÊNEROS: A ESCRITA DA RESENHA NO CURSO DE  
GRADUAÇÃO EM DIREITO

Banca examinadora:



---

Prof. Dr. Benedito Gomes Bezerra (Orientador)



---

Profa. Dra. Roberta Varginha Ramos Caiado (Examinadora interna)



---

Profa. Dra. Ângela Paiva Dionísio - UFPE (Examinadora externa)



---

Profa. Dra. Bárbara Olímpia Ramos de Melo - UESPI (Examinadora externa)



---

Profa. Dra. Amanda Cavalcante Lêdo (Examinadora externa)

Recife

2022



*A liberdade não é uma coisa que possa ser adquirida como o chocolate suíço ou como o queijo holandês. Para isso é preciso tempo, é preciso viver e passar por um monte de experiências. Svetlana Aleksievitch.*

## AGRADECIMENTOS

A **Deus** que, em sua infinita bondade, permitiu a realização deste sonho. Mesmo diante das dificuldades que surgiram – e não foram poucas - não me deixou desistir.

Aos **meus pais**, o agradecimento de uma vida, pois lutaram muito para dar educação aos três filhos, apesar dos inúmeros obstáculos que enfrentaram diariamente, nunca deixaram de acreditar em um futuro melhor.

A **minha mãe**, especialmente, por todas as vezes em que me disse ao telefone: “vai dar tudo certo”, e eu confiei.

Ao querido **Professor Doutor Benedito Bezerra**, professor e orientador, que me guia nestes passos acadêmicos desde o ano de 2014. Alguém que nos percebe humanamente, e na sua grandiosidade, acreditou em mim, mesmo quando eu ‘sumia’, ele confiava que eu estaria escrevendo, no meu tempo e nas minhas circunstâncias. Com uma elegância ímpar, sabe apontar erros e mostrar caminhos possíveis e, a mim, sempre me deixou livre à escolha. Na sua ética e seriedade, sempre se mostrou como um forte apoio, a quem eu poderia recorrer, sempre que fosse necessário. Sou privilegiada em tê-lo como orientador, pois é assim que o senhor será. Seria uma página só para agradecê-lo, mas como dizem que seus orientandos são um grande ‘fã-clube’ e, portanto, tornam-se suspeitos, limitar-me-ei, por agora, a estas poucas linhas.

Aos **professores do PPGCL** que, em minha caminhada, me acolheram e me permitiram vivenciar aprendizagens nos mais variados campos das ciências da linguagem.

À **professora Doutora Bárbara Olímpia**, a quem reencontrei recentemente, mas que em 2015 pude conhecer num evento no Ceará, e que à época, tratou de forma muito respeitosa a minha pesquisa. E que muito contribuiu com o desenho da pesquisa já que estive na qualificação deste projeto e agora vem mais uma vez colaborar na qualificação desta tese.

À **professora Doutora Ângela Dionísio**, uma profissional por quem tenho profunda admiração por tudo o que construiu na nossa área. Confesso que com certo “frio na barriga”, mas me sinto privilegiada em ter sua leitura ao meu trabalho e por aceitar o convite de participar desta banca.

À **professora Doutora Roberta Caiado**, professora que não tive o prazer em cursar disciplinas, mas em muitas outras oportunidades, pude ver a perícia e o zelo que tem na participação em bancas, cujas contribuições são sempre singulares. Obrigada por aceitar este convite.

À **professora Doutora Amanda Lêdo**, com sua “leitura cirúrgica” que nos permite enxergar muito além que, por uma linda razão não estive na qualificação, mas participou desde o nascimento do projeto e, nesta defesa tem muito a contribuir.

Ao meu “irmão de orientação”, **John Hélio de Oliveira** que, muitas vezes, me enviou tão boas energias quando precisei, me auxiliou na confecção das figuras, assim como nas nossas “viagens teóricas” e em trabalhos em parceria realizados fora da UNICAP.

Aos **colegas do PPGCL**.

Às **instituições** onde realizei a intervenção.

Aos **meus amigos**, além desse mundo acadêmico, pela paciência em compreender tanta ausência.

À **Evy** que em tantos momentos me incentivava ao dizer: priorize seu doutorado. E aqui estou!

À **Capes** pelo incentivo financeiro ofertado à minha pesquisa.

## RESUMO

Diante dos crescentes estudos na área das Ciências da Linguagem voltados para a discussão em torno das teorias de gêneros, ainda consideramos tímido o número de pesquisas que se dediquem ao processo de ensino-aprendizagem de gêneros, como um todo, mas, especialmente, de gêneros acadêmicos. Dessa escassez em pesquisas e da vivência subjetiva como docente, ou mesmo como estudante de Pós-graduação, surge o desafio de explorar essa perspectiva, tomada a partir da experiência com turmas iniciantes em um curso de Direito. Com isso, esta tese parte da necessidade construir respostas ao seguinte questionamento: *como os estudantes do curso de graduação em Direito respondem ao ensino do gênero resenha acadêmica, quando expostos ao ensino interativo de gêneros?* De modo que nosso principal objetivo é analisar como os estudantes recém ingressantes no curso de graduação em Direito respondem ao ensino do gênero resenha acadêmica, quando expostos ao ensino interativo de gêneros, visando ao desenvolvimento da consciência crítica de gêneros e ao letramento acadêmico. Dessa forma, nosso *corpus* consiste em 74 exemplares de resenhas acadêmicas produzidas por esses estudantes, coletados em atividade aplicada em duas instituições privadas localizadas no interior do Estado de Pernambuco. Para análise, partimos do pressuposto de que o gênero agrega elementos linguísticos associados à sua função social e, por isso, os textos serão analisados considerando aspectos textuais e contextuais. Para tanto, partimos das contribuições dos Estudos Retóricos de Gêneros, representados nos trabalhos de Miller (2009); Bazerman (2015); Freedman (1993, 2003); Bhatia (2004); Devitt (2004; 2009); assim como da Linguística Sistêmico-Funcional (MARTIN; ROSE, 2015) e nas questões que envolvem o letramento acadêmico, a partir dos postulados de Street (2014), Lea e Street (2008), Bezerra e Lêdo (2019). Os resultados apontam para um ensino mais integrativo que pode contribuir para a aprendizagem dos estudantes, de modo a tornar o acesso e a circulação na nova Comunidade Discursiva Acadêmica menos problemática para eles. A produção da resenha, por meio desse ensino interativo, decerto permitirá ao estudante o desenvolvimento de uma consciência crítica de gênero, aferível a longo prazo, o que somente poderemos constatar em pesquisas futuras. Esperamos, assim, poder contribuir para as discussões que emergem desse fértil ambiente da escrita acadêmica, não só compreendendo o gênero, mas sinalizando para a ampliação das possibilidades de ensino mais eficientes para o desenvolvimento do letramento acadêmico desses estudantes.

**Palavras-chave:** 1) Ensino interativo de gêneros; 2) Consciência crítica de gêneros; 3) Resenha acadêmica; 4) Letramento acadêmico.

## ABSTRACT

In view of the growing studies in the area of Language Sciences focused on the discussion of genre theories, we still consider the number of researches dedicated to the teaching-learning process of genres as a whole, but especially on genres to be small academics. From this lack of research and subjective experience as a teacher, or even as a graduate student, the challenge arises to explore this perspective, taken from the experience with groups beginning a Law course. Thus, this thesis starts from the need to build answers to the following question: how do undergraduate law students respond to the teaching of academic review genres, when exposed to interactive teaching of genres? So, our main objective is to analyze how students who have just entered the Law degree course respond to the teaching of the academic review genre, when exposed to interactive teaching of genres, aiming at the development of critical awareness of genres and academic literacy. Thus, our corpus consists of 74 copies of academic reviews produced by these students, collected in an applied activity in two private institutions located in the interior of the State of Pernambuco. For analysis, we assume that the genre aggregates linguistic elements associated with its social function and, therefore, the texts will be analyzed considering textual and contextual aspects. For that, we start from the contributions of Rhetorical Studies of Genre, represented in the works of Miller (2009); Bazerman (2015); Freedman (1993, 2003); Bhatia (2004); Devitt (2004; 2009); as well as Systemic-Functional Linguistics (MARTIN; ROSE, 2015) and issues involving academic literacy, based on the postulates of Street (2014), Lea and Street (2008), Bezerra and Lêdo (2019). The results point to a more integrative teaching that can contribute to student learning, in order to make access and circulation in the new Academic Discursive Community less problematic for them. The production of the review, through this interactive teaching, will certainly allow the student to develop a critical awareness of genre, measurable in the long term, which we will only be able to see in future research. We hope, thus, to be able to contribute to the discussions that emerge from this fertile environment of academic writing, not only understanding the genre, but also signaling the expansion of more efficient teaching possibilities for the development of these students' academic literacy.

**Key words:** 1) Interactive teaching of genres; 2) Critical genre awareness; 3) Academic review  
4) Academic literacy.

## LISTA DE QUADROS

**Quadro 1:** Critérios para definição de uma Comunidade Discursiva ao longo de quase três décadas (p. 36)

**Quadro 2:** Semelhanças e diferenças entre ESP e LSF (p. 43)

**Quadro 3:** Gêneros textuais/discursivos na atualidade (p. 48)

**Quadro 4:** Modelo de abordagens de aprendizagem da escrita e do letramento na academia (p. 66)

**Quadro 5:** Três pedagogias (p. 111)

**Quadro 6:** Ensino da resenha sob a dimensão tríplice de Devitt (2004; 2009) (p. 120)

**Quadro 7:** Organização discursiva das resenhas (p. 146)

**Quadro 8:** Reconhecendo marcas avaliativas na segunda versão (p. 163-164)

**Quadro 9:** Reconhecendo marcas avaliativas na terceira versão (p. 167)

**Quadro 10:** Organização retórica das resenhas de artigos (p. 168)

**Quadro 11:** UR1: Introduzir o artigo (p. 171)

**Quadro 12:** UR2: Sumariar o artigo (p. 176)

**Quadro 13:** UR3: Criticar o artigo (p. 180)

**Quadro 14:** UR4: Concluir a análise do artigo (p. 184)

**Quadro 15:** Organização retórica das resenhas dos estudantes de Direito (p. 187)

## **LISTA DE FIGURAS**

**Figura 1:** Dimensões macro e micro contextuais na academia (p. 24)

**Figura 2:** Registros, gêneros e disciplinas no discurso acadêmico (p. 79)

**Figura 3:** Currículo de gênero: o ciclo de ensino-aprendizagem (p. 91)

**Figura 4:** Funções do gênero e os focos de linguagem (p. 94)

**Figura 5:** Perspectiva de ensino-aprendizagem para os letramentos acadêmicos (p. 113)

**Figura 6:** Dimensões analíticas (p. 150)

**Figura 7:** Categorias de análise (p. 151)

## **LISTA DE IMAGENS**

**Imagem 1:** Formulário social e acadêmico (p. 132-134)

**Imagem 2:** Ficha de autoavaliação (p. 143)

**Imagem 3:** T4 – marcas avaliativas (p. 155)

**Imagem 4:** T15 – marcas avaliativas (p. 156)

**Imagem 5:** T2 – gêneros antecedentes: a redação do ENEM (p. 157-158)

**Imagem 6:** T15 – gêneros antecedentes: os textos dos vlogs (p. 160)

**Imagem 7:** E7: UR1 - versão 2 (p. 174)

**Imagem 8:** E11: UR2 SUB7/SUB8 (p. 177)

**Imagem 9:** UR3/SUB10 (p.181)

**Imagem 10:** Posicionamento subjetivo textualmente marcado (p. 187)

## **LISTA DE GRÁFICOS**

**Gráfico 1:** Ocorrências na primeira versão (p. 161)

**Gráfico 2:** Ocorrências das UR nas três versões (p. 169)

**Gráfico 3:** Ocorrências das SUB das UR1 nas três versões (p. 173)

**Gráfico 4:** Ocorrências das SUB das UR2 nas três versões (p. 178)

**Gráfico 5:** Ocorrências das SUB das UR3 nas três versões (p. 182)

**Gráfico 6:** Ocorrências das SUB das UR4 nas três versões (p. 185)



## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>13</b> |
| <b>1 TEORIAS DE GÊNEROS: UMA DISCUSSÃO À LUZ DE DIFERENTES TRADIÇÕES .....</b>   | <b>17</b> |
| <b>1.1 Os Estudos Retóricos de Gêneros .....</b>   | <b>18</b> |
| <i>1.1.1 Gênero como forma de ação social .....</i>  | <i>19</i> |
| <i>1.1.2 Agrupamento de gêneros: a relação entre os gêneros na academia.....</i>   | <i>22</i> |
| <i>1.1.3 Memória do Uptake e a consciência crítica de gêneros.....</i>   | <i>26</i> |
| <b>1.2 O Inglês para Fins Específicos (ESP) .....</b>  | <b>29</b> |
| <i>1.2.1 O(s) propósito(s) comunicativo(s) .....</i>   | <i>31</i> |
| <i>1.2.2 A noção de comunidade discursiva: a dimensão contextual do ESP .....</i>  | <i>33</i> |
| <i>1.2.3 Culturas disciplinares: o gênero como mediador entre fronteiras .....</i>   | <i>39</i> |
| <b>1.3 A Linguística Sistêmico-Funcional entre os traços linguísticos e as práticas sociais .....</b>                          | <b>42</b> |
| <b>1.4 Gêneros no contexto brasileiro .....</b>  | <b>45</b> |
| <b>2 A ESCRITA ACADÊMICA: OS PRESSUPOSTOS DO LETRAMENTO ACADÊMICO NA ÁREA DISCIPLINAR DO DIREITO.....</b>                      | <b>50</b> |
| <b>2.1 Letramentos: por uma definição plural.....</b>  | <b>50</b> |
| <i>2.1.1 Os Novos Estudos dos Letramentos: entre o social e o linguístico .....</i>  | <i>52</i> |
| <i>2.1.2 Modelos de letramento.....</i>  | <i>53</i> |
| <i>2.1.3 Letramentos de poder: a “ágora” acadêmica e a construção social dos discursos..</i>                                   | <i>56</i> |
| <b>2.2 Letramentos acadêmicos: a construção social do conhecimento .....</b>   | <b>59</b> |
| <i>2.2.1 Concepções de leitura e escrita no contexto acadêmico .....</i>   | <i>60</i> |
| <i>2.2.2 Abordagens de aprendizagem da escrita no contexto acadêmico: uma ponte entre o normativo e o transformativo .....</i> | <i>65</i> |
| <i>2.2.3 O lugar dos gêneros sob a perspectiva dos letramentos acadêmicos: os gêneros de prestígio .....</i>                   | <i>70</i> |
| <b>3 POR UMA PEDAGOGIA DE GÊNEROS: ENTRAVES E PERSPECTIVAS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM.....</b>                            | <b>73</b> |
| <b>3.1 Mundo da realidade x Mundo pedagógico: as interfaces do ensino de gêneros na academia .....</b>                         | <b>76</b> |
| <i>3.1.1 Cognição [aprendizagem] situada: a questão da transferência .....</i>   | <i>80</i> |
| <i>3.1.2 A dimensão “crítica” aplicada ao ensino .....</i>   | <i>84</i> |
| <b>3.2 (Re)pensando o currículo baseado em gêneros: o gênero como ‘princípio organizador’ do ensino .....</b>                  | <b>87</b> |
| <i>3.2.1 O ciclo de ensino-aprendizagem australiano .....</i>  | <i>90</i> |

|   |            |
|---|------------|
| 3.2.2 Modelo de análise de gêneros: entre movimentos e passos .....                             | 95         |
| <b>3.3 Ensino de gêneros: abordagem explícita versus aquisição tácita.....</b>                  | <b>98</b>  |
| 3.3.1 A dimensão tácita e o ensino implícito de gêneros.....                                    | 101        |
| 3.3.2 Ensino explícito de gêneros .....   | 103        |
| 3.3.3 O papel do docente e do estudante em ambas as abordagens.....                             | 105        |
| <b>3.4 “O melhor de dois mundos”: o ensino interativo de gêneros.....</b>                       | <b>107</b> |
| 3.4.1 A abordagem de Devitt e a correlação com os letramentos acadêmicos.....                   | 112        |
| 3.4.2 Um diálogo com a Pedagogia Histórico Crítica para uma consciência crítica de gêneros..... | 115        |
| 3.4.3 A construção de uma proposta: a resenha como partícula, onda e campo.....                 | 119        |
| <b>4 ENQUADRE METODOLÓGICO DA PESQUISA: CONHECENDO A COMUNIDADE ACADÊMICA .....</b>             | <b>124</b> |
| <b>4.1 Caracterização da pesquisa: compreendendo o contexto de situação.....</b>                | <b>124</b> |
| 4.1.2 A área disciplinar .....  | 129        |
| 4.1.3 Os participantes da pesquisa.....   | 130        |
| <b>4.2 Mecanismos para coleta e procedimentos de análise .....</b>                              | <b>137</b> |
| 4.2.1 Coleta do corpus.....   | 138        |
| 4.2.2 Composição do corpus.....   | 142        |
| 4.2.3 Categorias de análise .....   | 148        |
| <b>5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>  | <b>153</b> |
| <b>5.1 Primeira versão: “uma vaga ideia” .....</b>  | <b>153</b> |
| <b>5.2 Segunda versão: análise de resenhas.....</b>   | <b>162</b> |
| <b>5.3 Terceira versão: <i>feedback</i> e modelagem .....</b>                                   | <b>166</b> |
| <b>5.4 Do mais implícito ao mais amplamente explícito: comparando as três versões....</b>       | <b>168</b> |
| 5.4.1 UR1: introduzir o artigo.....   | 170        |
| 5.4.2 UR2: Sumariar o artigo.....   | 175        |
| 5.4.3 UR3 – Criticar o artigo .....   | 179        |
| 5.4.4 UR4: Concluir a análise do artigo .....   | 182        |
| <b>5.5 Organização retórica das resenhas produzidas pelos estudantes de Direito.....</b>        | <b>186</b> |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>  | <b>189</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>   | <b>192</b> |
| <b>ANEXOS.....</b>  | <b>200</b> |
| <b>ANEXO B .....</b>  | <b>202</b> |
| <b>ANEXO C.....</b>   | <b>215</b> |



## INTRODUÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem por meio de gêneros traz à pauta discussões em torno das estratégias e das possibilidades pedagógicas que contribuam para a formação de usuários proficientes e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes quanto ao uso desses gêneros e seus respectivos impactos nas mais diversas situações de comunicação. Há os que defendam a necessidade de uma modelagem para que o usuário iniciante se aproprie de determinado gênero. Por outro lado, entretanto, há quem considere que a apreensão de determinados gêneros somente se dará mediante a imersão direta deste usuário na situação comunicativa. É a partir desse paradigma que, neste trabalho, indagamos; como os estudantes do curso de graduação em Direito respondem ao ensino do gênero resenha acadêmica, quando expostos ao ensino interativo de gêneros?

No intento de buscar possíveis respostas a essa questão maior, nos deparamos com outros questionamentos que contribuem para delinear o percurso que empreendemos na pesquisa. Desta feita, emergem indagações desta natureza: como os estudantes respondem às novas situações de comunicação a que são expostos no ensino superior? Ou mesmo, considerando-se o conhecimento de gêneros diferente entre as pessoas e, supondo-se que para alguns estudantes seja mais fácil adquirir conhecimentos sobre determinado gênero que para outros, quais as estratégias podem ser utilizadas pelos docentes no desenvolvimento dessa aprendizagem? Como as orientações dadas pelos professores impactam a produção das resenhas acadêmicas pelos estudantes?

Parece lugar comum considerarmos a existência de um hiato entre as produções de texto ensinadas e esperadas no Ensino Médio em relação às produções que passam a ser exigidas ao ingressarem na Universidade. De igual modo, isso deve gerar um impacto nas formas de ensinar e, conseqüentemente, de se adquirir os conhecimentos em torno desses novos gêneros. Concordamos com Bezerra (2012) ao apontar que os diversos estudos sobre os letramentos no ensino superior sugerem que não é simples para os estudantes se apropriarem dessas novas práticas de leitura e escrita tão somente pelo fato de ingressarem nesse nível de ensino. Para Bezerra (2012, p. 247), “trata-se de práticas complexas que envolvem a orientação do aluno para o desenvolvimento de múltiplas competências, numa complexa inter-relação entre aspectos linguísticos, cognitivos e socioculturais”.

Apesar de o ensino de gêneros, pressupondo-se tácito, explícito ou interativo, ser uma temática recorrente entre diferentes teorias de gêneros no âmbito mundial, pouco se tem discutido sobre isso no contexto brasileiro. Muitos dos trabalhos desenvolvidos no país estão

substancialmente voltados ao letramento acadêmico, ou ainda às teorias de gêneros que subjazem às práticas, mas pouco se vem discutindo quanto aos modos como são ensinados ou como são adquiridos esses gêneros, sobretudo, no Ensino Superior. É nessa perspectiva em que esta pesquisa busca oferecer uma discussão que permita ampliar a percepção dessas pedagogias neste nível de ensino. Entendidas essas pedagogias, enquanto estratégias didáticas para a construção de um conhecimento que possa levar o estudante a desenvolver maior autonomia dentro desse novo contexto, de modo a transitar de forma mais qualitativa nessa Comunidade Discursiva, da qual torna-se parte.

Quanto ao alcance teórico do nosso estudo, partilhamos do que assevera Freedman (2003), ao apontar para a necessidade de um estudo mais aprofundado, por pesquisadores, teóricos, professores e especialmente os que podem testar suas hipóteses quanto ao ensino de gêneros, seja por um viés estritamente implícito, ou não, em suas salas de aula. Assim, esta pesquisa deverá ampliar a perspectiva do ensino de gêneros, especialmente em se tratando de estudantes que estão iniciando a carreira acadêmica e, ao ingressar nessa cultura disciplinar, será necessário desenvolver diferentes habilidades a fim de que esteja de fato imerso nas práticas letradas desse domínio discursivo. Dessa forma, através deste trabalho podemos identificar, amparados em diferentes perspectivas teóricas, quais os impactos que cada uma delas pode ter para a aprendizagem do gênero resenha acadêmica, esta, por sua vez, evidenciada na capacidade de esse estudante produzi-lo efetivamente.

Diante disso, nosso principal objetivo é analisar como os estudantes recém ingressantes no curso de graduação em Direito respondem ao ensino do gênero resenha acadêmica, quando expostos ao ensino interativo de gêneros. Para tanto, buscamos identificar diferentes práticas de ensino a que foram expostos os estudantes ao longo da trajetória escolar, até chegar à graduação, além de compreender a que conhecimentos de gêneros os estudantes recorrem quando se percebem diante de situações de comunicação que não lhes são familiares e, por fim, discutir como os estudantes aplicam o que lhes é ensinado na produção desse gênero.

Nessa direção, o desenho teórico sobre o qual se assenta esta pesquisa compreende diferentes perspectivas que, apesar de contrastarem em alguns momentos, partem de um princípio comum: uma concepção de língua como prática social e, por assim ser, torna-se esse o fio que conecta as escolhas teóricas para a compreensão do nosso objeto. Quanto ao conceito de gênero, apoiamos-nos nos Estudos Retóricos de Gêneros (ERG), representados especialmente pelo célebre conceito, desenvolvido no trabalho de Miller (1984; 2009; 2012), a noção de gênero como ação social, assim como na contribuição de autores diversos que se filiam a essa abordagem. Nessa mesma concepção, é o ensino interativo de gêneros (DEVITT, 2004) que

complementa essa percepção do gênero, agora não apenas situado no social, mas também como objeto de ensino, no nosso caso, a resenha acadêmica. Por ser a resenha um gênero que transita nos diferentes domínios, quando escolarizada na educação básica, ou na circulação real em sites, revistas, pressupomos não se tratar de um gênero totalmente estranho ao estudante. Entretanto, em se tratando da resenha acadêmica, esta, por sua vez, pressupõe certa regularidade que, talvez, ainda não tenha sido apreendida por um estudante iniciante na graduação. Assim, é o trabalho de Bezerra (2001, 2011), por meio da organização retórica desse gênero, amparado nos estudos do Inglês com Fins Específicos (ESP), o ponto de partida para o enquadre pedagógico e analítico que configura a nossa pesquisa. Outro conceito que se localiza nesse fio tecido pela prática social, é o conceito de Letramento, aqui tomado, especialmente, a partir dos estudos de Street (1998, 2014) e nos seus desdobramentos, até se chegar aos Letramentos Acadêmicos. Na dimensão aplicada, buscamos respaldo nas teorias de gêneros associadas ao ciclo de ensino-aprendizagem da Linguística Sistêmico-Funcional, num diálogo com a Pedagogia Histórico-Crítica, de Saviani (2011) que, por sua vez, nos oferece subsídios para a composição de um enquadre pedagógico que venha facilitar o desenvolvimento da consciência crítica do estudante em torno dos gêneros, enquanto sujeitos ativos naquela comunidade, capazes de produzir conhecimentos e se posicionar frente à realidade.

Assim, no intuito de sistematizar esta pesquisa, no primeiro capítulo, situamos os estudos de gêneros no interior das teorias, especialmente, nos Estudos Retóricos de Gêneros e no Inglês para Fins Específicos. Intitulado *Teorias de gêneros: uma discussão à luz de diferentes tradições*, o foco do capítulo é situar as teorias de gêneros num recorte espacial a partir do que prevê cada uma dessas perspectivas. Estruturado em quatro tópicos em que são enfatizados elementos de cada aporte considerado para o estudo do nosso objeto, a saber: a) Os Estudos Retóricos de Gênero, com foco nos conceitos de gênero como ação social, no entendimento dos sistemas de atividades e na compreensão do *uptake*; b) O Inglês para Fins Específicos, por meio das discussões em torno da noção de propósito(s) comunicativo(s), assim como da Comunidade Discursiva (CD) e das diferentes culturas disciplinares; c) a Linguística Sistêmico-funcional, numa breve exposição quanto os traços linguísticos e o processo social inerente aos gêneros, e d) os gêneros no contexto brasileiro a fim de situar os estudos locais sobre gêneros.

Quanto ao segundo capítulo, intitulado: *A escrita acadêmica: os pressupostos do letramento acadêmico na área disciplinar do Direito*, exploramos uma definição plural que dê conta da ideia dos letramentos e, para isso, trazemos à discussão os Novos Estudos dos Letramentos, os modelos de letramentos e as relações de poder que subjazem à construção

social dos discursos. Além disso, apresentamos os letramentos acadêmicos e as concepções de leitura e escrita que imperam no contexto da academia e, por fim, o capítulo é finalizado com a relação entre os letramentos acadêmicos e os gêneros prestigiados na academia.

Já o terceiro capítulo, '*Por uma pedagogia de gêneros: entraves e perspectivas do ensino de gêneros no processo ensino-aprendizagem*', pretende discutir o ensino de gênero na academia, pensada numa dimensão cognitiva, mas também crítica aplicada a esse ensino. O segundo tópico, por sua vez, coloca em relevo o gênero como 'princípio organizador' do ensino, de modo a se (re)pensar esse currículo baseado em gêneros e, para isso, mobilizamos diferentes pedagogias de gêneros, entre as quais, o ensino interativo de gêneros, abordagem que defendemos nesta tese. Tudo isso em estreito diálogo com a Pedagogia Histórico-Crítica que complementa toda essa nossa defesa.

O quarto capítulo dedica-se à descrição metodológica da pesquisa, desde a sua caracterização até a exposição das categorias de análise. E, por fim, no quinto capítulo, apresentamos a análise e a discussão dos resultados, momento em que exploramos três diferentes versões de resenhas, seguido das considerações finais.

Os resultados a que chegamos levam-nos a considerar que este pode ser um campo muito vasto a se pesquisar, posto que envolve dimensões pedagógicas que abrigam diferentes teorias e sujeitos, que respondem de forma distinta a depender de variados processos. Além disso, compreendemos que tais respostas validam quão possível, ou até mesmo, necessário, é apostar na mescla teórica, no intento de buscar soluções pedagógicas viáveis. Como proposto neste trabalho de tese, acreditamos ter cumprido o objetivo elencado, mas não descartamos o desejo de ampliar as discussões, dadas as múltiplas possibilidades de se pensar a partir dos gêneros na academia. Este trabalho, cujo recorte nos permitiu compreender o ensino da resenha acadêmica, coloca-nos diante da projeção de nova aplicação, para o ensino de outros gêneros acadêmicos tão ou mais prestigiados que ela, ou mesmo, a partir dela.

## CAPÍTULO I

### 1 TEORIAS DE GÊNEROS: UMA DISCUSSÃO À LUZ DE DIFERENTES TRADIÇÕES

Embora os primeiros estudos decorram da Grécia Antiga, entre nós, as discussões em torno dos gêneros textuais têm tido um crescimento considerável desde a década de 1970. Grande parte desses materiais podem ser vistos como tentativa para o desenvolvimento de taxonomias ou esquemas classificatórios, ou ainda, visando a estabelecer modelos hierárquicos dos elementos constitutivos do gênero. Nesse sentido, Freedman e Medway (1994) apontam que nos estudos literários tradicionais, os gêneros – soneto, tragédia, ode, entre outros -, foram definidos pelas convenções de forma e conteúdo e, por assim ser, essas primeiras definições direcionavam o foco a categorias apriorísticas aplicadas ao texto com o mero intuito de classificação, sobretudo, por estas serem centradas nas regularidades textuais.

Entretanto, com base no avanço da literatura sobre o tema, percebemos que nos estudos atuais de gênero, o enfoque à análise deixa de ser exclusivo aos textos literários, passa justamente a centrar-se nos gêneros não-literários. Além disso, podemos apontar ainda ao fato de que, como afirmam Freedman e Medway (1994, p. 1), “o novo termo ‘gênero’ tem sido capaz de conectar um reconhecimento das regularidades em tipos discursivos com uma ampla compreensão social e cultural da linguagem em uso”. Dessa forma, ao partirmos desse pressuposto de mudança na perspectiva dos estudos de gêneros, podemos observar o caráter etnográfico aplicável a essa dimensão maior do gênero, não se restringindo aos estudos literários.

Dessa forma, diante da apresentação desse cenário, são muitas as abordagens teóricas que tratam dos estudos sobre gêneros textuais, e cada vez mais vêm ganhando espaço na Academia. Nesse sentido, concordamos com Bawarshi e Reiff (2013, p. 15), quando, em seu capítulo introdutório, reconhecem que, nas últimas três décadas, “pesquisadores que atuam em diversas disciplinas e em diversos contextos revolucionaram a maneira como pensamos os gêneros”, sobrepondo-se ao recorte voltado às categorizações e classificações herdadas dos estudos literários.

Dessa maneira, é após essa visão histórica geral dos primeiros estudos de gêneros que situamos o nosso trabalho, pressupondo o diálogo entre diferentes abordagens teóricas, as quais são explicitadas a seguir, na pretensão de empreender discussões sobre o gênero em suas múltiplas faces, utilizando para isso, o que cada teoria pode enfocar para explorá-lo na sua



complexidade. Assim, este capítulo aparece estruturado em quatro tópicos, a saber: os estudos retóricos de gêneros, com especial ênfase aos pilares de sua conceituação, explorando a perspectiva do gênero como ação social, a compreensão dos sistemas de atividades e a noção, cara aos estudos na área, do *Uptake na sua relação com a consciência crítica de gêneros*; o *Inglês para Fins Específicos*, especialmente na compreensão dos conceitos de propósito comunicativo e comunidade discursiva; a *Linguística Sistêmico-Funcional* com base na discussão em torno da dimensão linguística e social; e, por fim, uma breve menção aos *gêneros no contexto brasileiro* a partir da pesquisa de Bezerra (2017).

### 1.1 Os Estudos Retóricos de Gêneros

De acordo com Bawarshi e Reiff (2013), pesquisadores como Kenneth Burke, Karlyn Kohrs Campbell, Anthony Giddens, Carolyn Miller e outros influenciaram o desenvolvimento da compreensão de gênero como ação social, por meio da incorporação de variadas concepções que migraram das teorias sociais, uma vez que o gênero emerge das interações que se dão em um contexto social, pois os gêneros constituem as formas de conhecer, ser e agir em sociedade, estabelecendo uma relação dinâmica em que aparecem inter-relacionados os gêneros e as atividades sociais. Dessa forma, foram as contribuições dos estudos desenvolvidos por Carolyn Miller que culminaram em artigo seminal escrito em 1984, cujos desdobramentos desse trabalho levaram a uma variedade de implicações teóricas dos Estudos Retóricos de Gêneros (ERG), corroborando a concepção de gêneros como “formas de ação social” (MILLER, 1984, 2009).

Conforme Bawarshi e Reiff (2013), os especialistas em Estudos Retóricos de Gêneros (ERG) ressaltam como os gêneros habilitam os usuários da língua a agir retórica e linguisticamente sobre atos simbólicos reconhecíveis, assim como avaliam que, ao desenvolver essas ações, tais usuários executam seus papéis no mundo social e interferem nessas realidades sociais. E, por assim se comportarem, os gêneros podem ser vistos como participantes e constituintes das dinâmicas sociais, mediadas pela linguagem.

De forma análoga, porém, ampliando a percepção sociológica de Miller, Bazerman (2015a, p. 40) assevera que “os gêneros são simultaneamente categorias de formas textuais, formas de interação social e formas de reconhecimento cognitivo e de formação de motivações e pensamentos”. Na mesma obra, o referido autor complementa que “temos de levar a sério a ideia de que o gênero é uma categoria psicossocial de reconhecimento e não algo fixado na forma do texto” (p. 48). Essa percepção, portanto, rompe completamente com a ideia do gênero

centrada nos seus aspectos estritamente estruturais, de modo a ganhar lugar o seu carácter psicossocial.

Se partirmos desse pressuposto de que o gênero não está restrito a uma forma linguística, mas antes, refere-se a uma maneira de realizar, por meio da linguagem, ações sociais em determinados eventos comunicativos, torna-se presumível a relação que se dá entre o trato da língua e os usos sociais mediados pelo gênero. Em virtude da complexidade em se compreender as dimensões que constituem um gênero, parece necessário estabelecermos uma relação entre os traços linguísticos e a ação social. Nesse entendimento, o gênero perpassa o social e percebemos que não ser possível atribuir a esse conceito um carácter reducionista, centrado na forma, no estilo ou no conteúdo. Tais aspectos se inter-relacionam e convergem, porém, como já apontado anteriormente, não dão conta da complexidade inerente ao gênero. É nesse sentido que tecemos algumas considerações quanto ao carácter social do gênero no tópico subsequente.

### *1.1.1 Gênero como forma de ação social*

Pensar o gênero sob o ponto de vista da estrutura - como parece ser uma tendência em alguns estudos, se tomarmos como referência, por exemplo, os estudos literários – não nos parece dar conta da ação destes na realidade. Como sinaliza Miller (2009, p. 53), com base na teoria social de Giddens, partindo da primazia da ação, “embora as estruturas sejam o que se reconhece como constituintes da sociedade, pois é o que é reproduzível, a ação é o que é significativo, e é na ação que criamos o conhecimento e a capacidade necessária para reproduzir a estrutura”. Logo, pensar o gênero implica associar os níveis pragmático, centrado na ação; o sintático, alinhado à forma; e o semântico, voltado à substância, tudo isso vinculado ao(s) propósito(s) comunicativo(s) e ao contexto que subjaz tal ação.

Trazer à discussão reflexões em torno dos gêneros, situando-os como “artefatos culturais” (MILLER, 2009), é partilhar da ideia de que não se pode limitar o conceito de gênero a uma categoria linguística, e sim percebê-lo enquanto forma de vida e de organização social. Nesse sentido, Bawarshi e Reiff (2013), ancorados na autora supracitada, apontam que os gêneros não devem ser definidos apenas com base na junção de traços substanciais e formais que apresentam em situações recorrentes, mas pelas ações sociais que produzem. Além disso, eles não só oferecem formas tipificadas, mas são artefatos culturais capazes de mostrar os modos de agir de certas culturas.

Dessa maneira, a abordagem do gênero no sentido de ação social, defendida por Miller (2009), está relacionada à recorrência e à ação retórica, o que levaria a autora a definir o gênero como ação retórica tipificada, de modo que se permite compreender o gênero como resposta aos fatos recorrentes que integram determinado contexto social. Ao sustentar essa ideia, Miller (2009, p. 22) aponta que “uma definição retoricamente válida de gênero precisa ser centrada não na substância ou na forma de discurso, mas na ação que é usada para sua realização”, o que corrobora o que postula Bazerman (2006), ao considerar que um gênero só existe quando os seus usuários o reconhecem e o diferenciam. Assim, podemos inferir que apenas os envolvidos nas situações podem interpretá-las e respondê-las e, através delas, perceber semelhanças recorrentes para dar origem a novas respostas retóricas.

Nessa perspectiva, Miller (2009) aponta para alguns elementos particulares da compreensão de gêneros. Inicialmente, ela percebe o gênero como uma categoria convencional de discurso, fundamentada no alcance da ação retórica, de modo que a ação funciona em resposta ao sentido da situação e do contexto em que ocorre. Além disso, a autora reflete que o gênero pode ser interpretado por meio de regras numa relação hierárquica, que vai de um micronível a um macronível, ou seja, do linguístico à ação retórica mediada pelo gênero. Outro aspecto que ela defende é que considerar o gênero não restrito à forma ajuda a construir a substância da vida cultural. Por fim, nesse aspecto, o gênero constitui um meio retórico que medeia as interações privadas com as coletivas, o singular com o recorrente.

Alinhado à discussão do conceito de gênero, Bazerman (2011, p. 32) ratifica a função de atender às necessidades comunicativas dos seus usuários, ao indicar que “os gêneros emergem nos processos sociais em que as pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos”.

No sentido de compreender o gênero, convém esclarecer que, para os retóricos, cujas pesquisas estão voltadas ao ensino da escrita, em contraponto ao ensino de texto baseado em sequências tipológicas,

[...] o gênero tem sido uma maneira de lidar com as características particulares da escrita situada – uma maneira de ir além do processo das particularidades da etnografia para atender à forma como é realmente percebido e utilizado em situações comunicativas, em vez de como é idealizado em abstrações sobre o que é correto e sobre os modos de organização de parágrafos (BAZERMAN, 2011, p. 63).

Desse modo, parece premente que se estabeleça uma relação conceitual que leve a perceber os gêneros enquanto a realização de propósitos comunicativos que se organizam em

prol de uma ação a ser realizada em um dado momento, reiterando o que sugere Miller (2009), ao definir gêneros como padrões recorrentes do uso da língua. Para tanto, o reconhecimento de um gênero e da ação social parece estar articulado não somente à forma reconhecível que venha a ter, mas, especialmente, aos seus propósitos.

Entretanto, a compreensão do conceito de gênero para alguns autores supera a dimensão social, estendendo-se a uma representação social, mas também cognitiva. Tal compreensão ancora-se em campos distintos. Desenvolvida no âmbito da psicologia, nos Estados Unidos, a compreensão de gêneros como forma de cognição situada considera o seu caráter dinâmico, assim como o fato de que para realizar ações, os gêneros precisam estar ligados à cognição, pois a forma como conhecemos o mundo e agimos nele estão inter-relacionados.

Berkenkotter e Huckin (1995), na defesa de uma teoria sociocognitiva do gênero, apresentam cinco princípios que constituem este quadro teórico: gêneros são dinâmicos, situados, constituem-se de forma e conteúdo, apresentam dualidade da estrutura e são propriedade da comunidade.

Nos termos dos referidos autores “os gêneros são formas retóricas dinâmicas que se desenvolvem a partir de respostas a situações recorrentes e servem para estabilizar a experiência e atribuir-lhe coerência e sentido” (BERKENKOTTER; HUCKIN, 1995, p. 4). Assim, considerar os gêneros como formas dinâmicas pode se remeter ao fato de que à medida que se modificam as condições de uso, os gêneros mudam ao lado desse processo, para não se tornarem antiquados. Analogamente relacionada ao conceito bakhtiniano de “relativa estabilidade”, está a capacidade de acomodação a essa variação.

Por assim dizer, entendemos que os gêneros têm o formato que têm por refletirem a comunidade e suas relações. Por isso, considerar o gênero como formas de cognição situada decorre do fato de que o conhecimento que temos de gêneros é derivado de “[...] nossa participação em atividades comunicativas do cotidiano e da vida profissional” (BERKENKOTTER; HUCKIN, 1995, p. 4). Além disso, os mesmos autores entendem que o gênero adota tanto a forma quanto o conteúdo, de modo que nós construímos estruturas sociais através dos gêneros e, através deles, simultaneamente, reproduzimos essas estruturas. Assim, o entendimento do gênero perpassa o social e instaura a necessidade de uma percepção cognitiva.

Diante do exposto, depreendemos que não é possível atribuir ao gênero um caráter reducionista, centrado na forma ou no conteúdo, como categoria social ou meramente cognitiva. Pelo contrário, tais aspectos se inter-relacionam e convergem a fim de constituir o gênero e suas dinâmicas relações. No intuito de se compreender tais relações, no próximo tópico, apresentamos algumas discussões sobre os sistemas de atividades.

### *1.1.2 Agrupamento de gêneros: a relação entre os gêneros na academia*

Parece-nos central a ideia de que os gêneros não operam de forma isolada, tendo em vista que as ações na sociedade não ocorrem de forma linear e estanque. Já que sob o ponto de vista da realidade, um fato não se encerra para que outro se inicie, pois as ações dar-se-ão de maneira articulada e, assim também os gêneros, uma vez que estes “são parte do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais” (BAZERMAN, 2011, p. 32).

Nesse sentido, neste tópico do nosso trabalho, partimos do pressuposto de que os gêneros não podem ser vistos e operados como categorias isoladas em si mesmas, deslocados das relações que constroem e por quem são construídos. Assim, como nos aponta Bazerman (2011, p. 32), os “gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos”. Se nesta pesquisa, selecionamos como gênero a ser estudado a resenha, tal escolha foi feita com fins metodológicos para efeitos de análise mais específicos, mas não deixamos de reconhecer que esse gênero mantém estreita relação com outros gêneros e aparece em diferentes níveis, se pensarmos as condições de produção e recepção em que a resenha pode vir a ser explorada. Portanto, não podemos, diante da realidade do ensino de outros gêneros acadêmicos, negar a relação que, no caso especificamente, a resenha, estabelece junto aos demais gêneros que circulam nesse domínio discursivo bem como as questões contextuais. Além disso, defendemos um ensino pautado em gêneros antecedentes e, por isso, parece-nos improvável desconsiderar as relações que os gêneros estabelecem, como nos aponta Bhatia (2004), no “mundo real do discurso”.

De acordo com Bezerra (2017, p. 48) os gêneros devem ser tratados como “[...] entidades complexas, dinâmicas, que se manifestam no mundo real e como parte da complexidade desse mundo”. Nesse sentido, ao longo de quase duas décadas, pesquisadores dos ERG desenvolveram diversos conceitos capazes de descrever o modo complexo como os gêneros relacionados capacitam seus usuários a praticar ações sociais consequentes. Dentre os quais, destacamos conceitos como: “contexto de gêneros”, “repertório de gêneros”, “sistemas de gêneros”, “conjunto de gêneros” (DEVITT, 2004); assim como, “ecologia de gêneros” (SPINUZZI, 2003).

Embora reconheçamos que o estudo de tais categorias parece bastante promissor, para fins de delimitação da pesquisa, voltar-nos-emos ao conceito de sistemas de gêneros, sobretudo, na compreensão empreendida por Bazerman ([1994], 2019), em que o referido autor estudou as relações que se estabelecem entre os gêneros por meio da análise de pedidos americanos de

patentes, sobre a qual conclui a existência de uma complexa rede de gêneros inter-relacionados, em que cada participante realiza um ato em algum movimento reconhecível em um dado gênero também reconhecível, seguido por várias respostas genéricas esperadas por parte de outros. Em seus termos “sem um senso comum de gênero, outros não saberiam que tipo de coisa estávamos fazendo. E a vida já é bastante misteriosa” (BAZERMAN, [1994], 2019, p. 133).

Ao trazermos a discussão para o terreno da academia, as palavras de Bezerra (2012) acertadamente situam as relações entre os estudantes e o contato com os gêneros acadêmicos.

Para o autor,

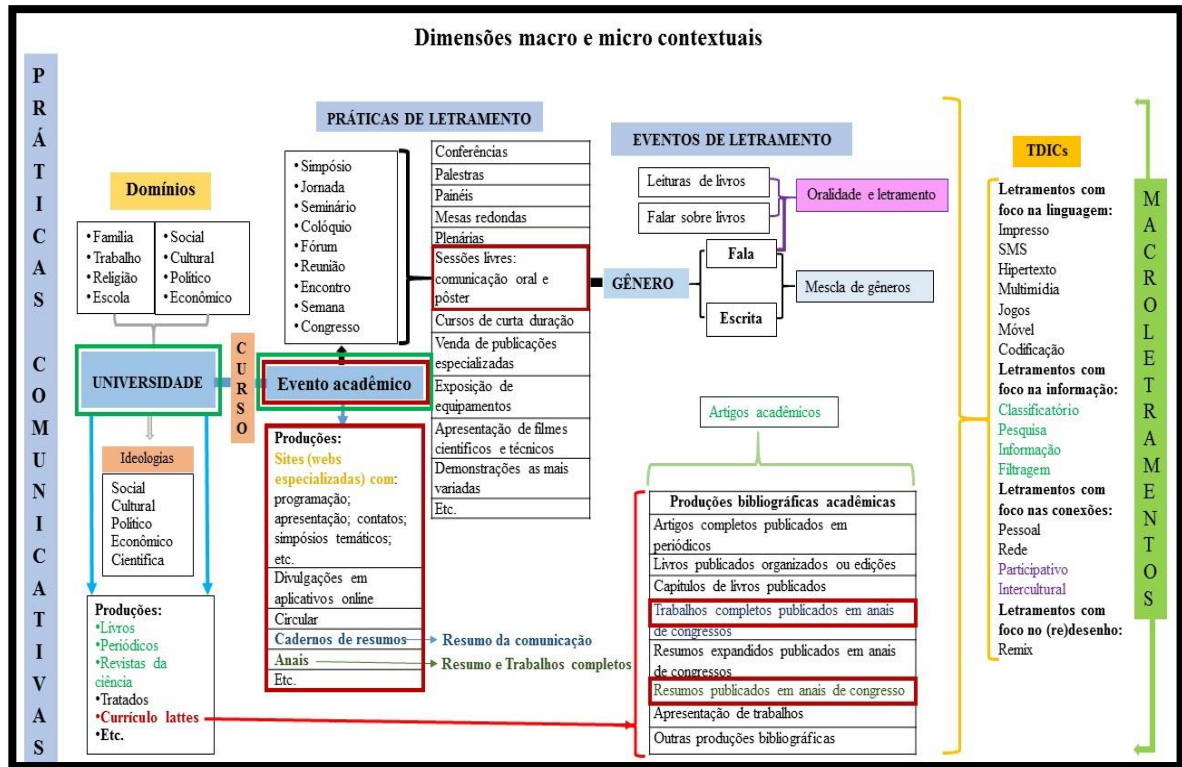
em diversas situações de interação social, como é o caso do contexto acadêmico de cursos de graduação e de pós-graduação, os estudantes travam contato com diversos gêneros acadêmicos, em função de atividades de leitura e de produção de textos. Situados em uma instância específica de atividade social, esses gêneros necessariamente se constituem e se apresentam numa relação recíproca, por vezes configurando-se como redes complexas que refletem um esperado processo de letramento acadêmico por parte do aluno (BEZERRA, 2012, p. 244).

Com isso, percebemos o domínio discursivo acadêmico como um *locus* de relações múltiplas e dinâmicas que se dão entre as práticas comunicativas e as práticas de letramentos nelas implicadas. Embora com um objetivo distinto do nosso, Oliveira (2019)<sup>1</sup> elaborou um esquema que ilustra, de forma clara, a complexa relação que ocorre no âmbito da academia, ao associar as dimensões macro e micro contextuais que se estabelecem, sobretudo, dentro do universo dos eventos acadêmicos.

---

<sup>1</sup> Em trabalho inédito, mas gentilmente cedido durante a realização, em coautoria, do minicurso ‘Escrita na academia’, que ocorreu no ERELIP em 2019.

**Figura 1:** Dimensões macro e micro contextuais da academia



Fonte: Oliveira (2019, inédito).

Na nossa pesquisa, observando o quadro configurado por Oliveira (2019), podemos levantar algumas questões a serem pensadas e discutidas, dentre as quais: entendida a complexidade desse sistema de atividades, como pode ocorrer a inserção de um estudante recém ingressado na universidade? Qual o papel dos gêneros nessa inserção? Qual o conjunto de gêneros que passa a ser parte do universo desse estudante? Como a resenha pode contribuir para que este estudante possa transitar nesse universo? Parecem-nos nada óbvias, infinitas as possibilidades, as respostas a estas questões. Contudo, aqui esperamos evidenciar a necessidade em tornar essas discussões mais centrais sob o ponto de vista da inserção do estudante nesse novo domínio discursivo, com suas particularidades.

No que diz respeito à primeira pergunta, se pudermos pensar neste jovem egresso do ensino médio, percebemos que a academia passa a ser um espaço bastante distinto do que ele conhece até então, haja vista que esse jovem passa a conviver com gêneros [acadêmicos] nunca antes lidos ou produzidos por ele; isso já nos encaminha à segunda questão, pois entendemos que os gêneros organizam a vida em sociedade, o que na universidade não poderia ser diferente. Assim, dominar os gêneros que circulam neste sistema pode ser um facilitador para a inserção desse jovem nesse universo. Quanto ao terceiro questionamento, esse estudante passa a ler e a

escrever determinados gêneros pela primeira vez, com base no seu conhecimento anteriormente construído, já que nem sempre são dadas orientações sobre a produção/recepção desses gêneros específicos; o que nos leva à quarta questão, em relação à resenha, pois acreditamos que este gênero acadêmico encontra um parâmetro nas resenhas de filmes e livros lidas e/ou produzidas até o ensino médio, servindo como um suporte para as novas atividades que decorrem desse novo sistema de atividade no campo disciplinar, ou mesmo na circulação de resenhas em diferentes mídias. Dessa forma, podemos presumir que, em se tratando de um gênero do domínio discursivo acadêmico, embora façamos um recorte para estudo e análise, a resenha não se realiza de forma isolada de outros gêneros. Fato irrefutável é que ela já surge em referência a um outro gênero, correspondendo a uma “recontextualização” (BAWARSHI; REIFF 2013, p. 121), tendo em vista que a resenha é um gênero que adquire propósitos distintos aos do texto fonte.

Consideradas as disciplinas ministradas em um dado curso, como sistemas de atividades, ao nosso estudo cabe, portanto, observar o gênero resenha a partir do prisma que abarca a relação com outros gêneros dos quais fazem parte o universo de um estudante em um curso de graduação em Direito na relação com o conjunto de gêneros que ler ou produz no seu papel de estudante. Dados os propósitos investidos neste trabalho, quanto à opção por apontar a resenha como parte desse conjunto de gêneros, reconhecemos que adotamos, portanto, uma perspectiva mais “individualista” (SPINUZZI, 2004) do gênero e, é claro, disso incorre o fato de não podermos situar uma dimensão mais ampla desse sistema.

Apoiando-se na perspectiva de Bhatia (2004), para quem os agrupamentos de gêneros podem se dar de duas formas, referindo-se aos domínios disciplinares e profissionais específicos ou a uma perspectiva transdisciplinar e por meio de múltiplos contextos profissionais, no nosso trabalho, o enfoque é dado com base nos domínios disciplinares. Para tanto, comecemos por considerar o sistema de atividades e sua relação com o sistema de gêneros no interior do domínio discursivo acadêmico da área de Direito, entendendo o conjunto de gêneros como pondera Bezerra (2017, p. 52), ao ampliar a definição de conjunto de gêneros proposta inicialmente por Bazerman (1994), “o conjunto de gêneros não diz respeito apenas à produção (falar ou escrever), mas também às atividades de recepção de textos (ler e ouvir) que caracterizam os papéis dos indivíduos nos distintos sistemas de atividades”. À medida que o estudante ingressa nesse sistema de atividades e passa a interagir com o sistema de gêneros que impera naquele domínio e, começa a operar o seu ‘novo’ conjunto de gêneros, essa imersão nesse universo acadêmico pode contribuir para o desenvolvimento da capacidade de agir retoricamente de forma eficaz naquele contexto. Com base nisso, o próximo tópico busca dar



conta de discutir o ‘*uptake*’ do gênero e como esse processo pode levar à consciência crítica de gêneros.

### *1.1.3 Memória do Uptake e a consciência crítica de gêneros*

O processo de aquisição e compreensão dos usos efetivos dos gêneros tem sido foco de muitos trabalhos aplicados, especialmente pelo fato de haver uma vasta gama de perspectivas que ladeia essa discussão. Com isso, neste tópico, pretendemos trazer à pauta o conceito de *uptake*, tomado de empréstimo da teoria dos atos de fala (AUSTIN, 1962), por Anne Freadman (2002), a fim de compor uma relação deste com o desenvolvimento da consciência crítica de gêneros (DEVITT, 2004). Dessa forma, como já reconhecemos ao longo das discussões aqui empreendidas, partimos do pressuposto de que os gêneros não podem ser tomados como objetos isolados. Ao contrário, os gêneros se relacionam dentro dos mais variados sistemas e interferem no processo de aquisição e conhecimento sobre gêneros a partir de gêneros antecedentes, em resposta a novas demandas retóricas.

Nesse sentido, neste tópico, ao centralizar as discussões em torno dos conceitos de *uptake* e consciência crítica de gêneros, tentamos responder à seguinte questão: como a resenha se relaciona com outros gêneros e como isso pode levar ao desenvolvimento de uma consciência crítica de gêneros, de modo que os estudantes apliquem o conhecimento necessário para produzir novos gêneros dentro desse novo sistema de atividades (a universidade)? Embora não saibamos se chegaremos a uma resposta única e plausível, pontuamos ser essa questão urgente, pelo fato de que, por algum tempo, temos considerado o ensino de gêneros centrado em prescrições genéricas, desconsideradas as necessidades para a apreensão de determinados gêneros, inclusive pelo fato de que não asseguramos ser possível que sejam ensinados explicitamente todos os gêneros acadêmicos aos estudantes. Logo, parece-nos necessário sinalizar outras propriedades inerentes a essa prática, que podem contribuir efetivamente para um efetivo uso dos gêneros.

Na perspectiva da teoria dos atos de fala, o *uptake* corresponde à compreensão de um ato ilocucionário (o que se pretende), na forma de um ato perlocucionário (o efeito sobre as ações do ouvinte). De acordo com Bezerra e Pereira (2020), esse conceito foi aplicado aos estudos de gênero inicialmente por Freadman (1994) que, inspirada na noção de jogo de linguagem de Wittgenstein (1994) e no pensamento de Austin (1990), elaborou uma detalhada metáfora baseada no jogo de tênis. Nessa metáfora, o *uptake* refere-se às batidas de bola trocadas pelos jogadores, cuja validade se associa necessariamente às regras do tênis, em

partidas efetivas e em situações específicas, por exemplo, em um grande campeonato ou entre amigos.

Em relação à teoria de gêneros, *uptake* diz respeito às trocas de textos que ocorrem em situações e condições específicas, nas quais os gêneros funcionam como as “regras do jogo”. Sobre isso Bawarshi e Reiff (2013, p. 111) asseveram que “não podemos compreender verdadeiramente determinada troca de textos sem compreender os gêneros, e não conseguimos compreender determinados gêneros sem compreender como eles se relacionam uns com os outros dentro do cerimonial”, lembrando-se que o cerimonial designa, na metáfora de Freadman, o responsável por fornecer as regras para as partidas, e são dotados de múltiplos gêneros. Em face disso, podemos enfatizar que o “*uptake* é o resultado da ação do gênero” (BAWARSHI, 2015, p. 189). Dessa forma, é necessário que os participantes da enunciação possam circular entre os mais diversos gêneros que constituem esse cerimonial e, se considerarmos a dinâmica do contexto da academia como esse cenário maior, que fomenta as regras e organiza as atividades, implicará no conhecimento do *uptake*.

A esse respeito Bawarshi e Reiff (2013, p. 112) acrescentam que “[...] dentro das regras do jogo do gênero, cada texto é uma performance situada em que o falante ou escritor joga com estratégias tipificadas incorporadas do gênero, incluindo o senso de tempo e oportunidade”. Essa posição dos autores representa o que apontamos nesse trabalho como um ponto de partida necessário de ser considerado, sobretudo, no ensino e aprendizagem de gêneros. Em ensaio anterior, com o intuito de discutir a “função gênero”, Bawarshi ([2000], 2019) apresenta, de forma bastante curiosa, como o conhecimento das estratégias para essas trocas concretas precisa ser desenvolvido para que não resultem em interações ineficazes e, como no seu relato, até constrangedoras. Para tanto, ele faz menção ao discurso do primeiro presidente dos Estados Unidos, George Washington que, frente à nova situação de se pronunciar ao congresso, o faz com base na adaptação de um gênero antecedente, já conhecido por ele, amparado no discurso da monarquia – sistema oposto ao parlamento americano -, cujo estilo, formato e substância se aproximavam de um “discurso do rei” que levou a uma resposta dos parlamentares em tom de subserviência, condição não esperada em um governo democrático.

O fato acima mencionado consegue evidenciar aspectos que precisam ser tomados como referência para o referencial que temos de gêneros a fim de compor e responder a novas demandas, pois potencialmente partimos do já conhecido e adequamos aos novos parâmetros e situações emergentes. Nos termos de Bawarshi (2019, p. 167), apoiado na perspectiva dos gêneros antecedentes (JAMIESON, 1975) e no conceito de *uptake* aplicado a gêneros (FREADMAN, 1994, 2002), “os gêneros antecedentes, portanto, desempenham um papel na

constituição de ações subsequentes [...]”. Isso, se pensarmos a situação que originou o fato e que levou a um desencadeamento de novas ações, entre o discurso presidencial, elaborado baseado no discurso monárquico, que levou a uma resposta em tom servil, ainda que em condições totalmente controversas.

Ao trazermos a compreensão do conceito de *uptake*, aplicado aos gêneros, no âmbito da academia, supomos que um estudante recém-chegado à universidade, posto diante de novas situações de produção e recepção de gêneros, opera a partir dos gêneros antecedentes que integram o seu repertório. Dito isso, respondem às novas demandas, na adaptação de situações preexistentes. Conforme Bawarshi e Reiff (2016, p. 44), “aprendizes aprendem esses *uptakes* como parte de sua aquisição de gêneros e da participação em sistemas de atividades”, especialmente a partir de orientações didático-pedagógicas, ou por meio de “metagêneros” (GILTROW, 2002).

Freadman (2002, p. 48) esclarece, portanto, que o *uptake* não depende de uma ‘causação’, mas antes, de seleção. Uma vez que, ele

seleciona, define ou representa o objeto [...] *uptake* é antes a captura de um objeto; não é a causação de uma resposta para uma intenção. Essa é a dimensão oculta da longa, ramificada e intertextual da memória do *uptake*: o objeto é retirado de um conjunto de possibilidades.

A partir disso, compreendemos que é essa seleção que pode articular a dinâmica orientada pela agentividade dos gêneros. Para a autora supracitada, “as apreensões possuem memória” (FREADMAN, 2002, p. 48) e, com isso, o que escolhemos aprender e como aprendemos decorre do reconhecimento dos significados que construímos que se tornam, com tempo, conhecidos e habituais. Assim, representa “o conhecimento de quando e por que usar um gênero; como selecionar um gênero adequado em relação a outros; onde e a que custo aprender um gênero [...]” (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 113). Tal conhecimento pode resultar, portanto, de diferentes situações, associado a memórias de nossas experiências, das relações com outros participantes, bem como pela referência às autoridades da área.

Uma questão possível e recorrente seria: como esse processo pode se dar no ambiente pedagógico, entendido esse espaço como um distanciamento do *locus* de realização do gênero? Embora não seja intento nosso neste tópico abordar questões objetivamente pedagógicas, pois o faremos em capítulo próprio, defendemos aqui, assim como sinaliza Freadman (1994), uma abordagem de gêneros voltada para o ensino e aprendizagem que dê conta de pensar a relação entre o contexto e o sistema de atividades em que o gênero e os usuários aparecem inseridos.

Um ponto que pode nos ajudar a compreender esse processo é que segundo Bazerman (2006, p. 31),

O gênero é uma ferramenta para descobrir os recursos que os estudantes trazem consigo, ou seja, os gêneros que trazem de sua formação e de sua experiência em sociedade. É também uma ferramenta para definir os desafios que levarão os estudantes para novos domínios ainda não explorados por eles, mas não tão diferentes dos domínios que conhecem a ponto de serem ininteligíveis.

Assim, isso nos leva a uma outra questão: como os estudantes poderão aplicar seus conhecimentos dos gêneros às novas situações que surgem para o processamento efetivo desse *uptake*? A fim de nos ajudar a compor uma resposta plausível a esse questionamento, concordamos com Devitt (2004, p. 192) ao apontar que precisamos ensinar uma “conscientização do gênero”, ou seja, de que é necessário promover “uma consciência crítica tanto dos propósitos retóricos quanto dos efeitos ideológicos das formas genéricas”, de modo a incorporar questões de ordem contextuais, bem como, linguísticas.

Discutidos esses conceitos, tão caros aos ERG, mas não descartados em outras perspectivas teóricas, no próximo tópico, apresentamos um panorama das pesquisas em torno do Inglês para Fins Específicos, sobretudo, a partir dos postulados de Swales (1990).

## **1.2 O Inglês para Fins Específicos (ESP)**

Neste tópico, pretendemos apresentar uma outra perspectiva de destaque dentro dos estudos de gêneros, o ESP (*English for Specific Purposes*) que, para nós, tem trazido grandes contribuições para a análise de gêneros, já consideradas sinônimos, começamos por apresentar um breve percurso dos estudos dessa corrente. Originalmente pensada sob o ponto de vista do ensino de língua inglesa para falantes não-nativos em contextos acadêmicos e profissionais é, muitas vezes, o ESP utilizado, como nos indicam Bawarshi e Reiff (2013), como um termo guarda-chuva que dar conta de outros estudos como o inglês para fins acadêmicos, inglês para fins profissionais e inglês para fins médicos.

De acordo com Paltridge (2013), o termo “gênero” foi introduzido aos estudos do ESP já em 1981, por Elaine Tarone e seu grupo de pesquisadores, no estudo do uso da passiva. Concomitantemente, o termo também aparece nos trabalhos de Swales e, desde então, tem sido incorporado aos estudos do ESP, de modo a compor um conceito fundamental da área. Dessa forma, para fins de atendimento aos propósitos do nosso trabalho, essa teoria nos serve, especialmente, ao uso da análise de gêneros com propósitos aplicados, a partir da identificação da recorrência de traços linguísticos com base em variedades reais do gênero, no nosso caso, a

resenha; dos propósitos e os efeitos comunicativos desse gênero, inserido no domínio discursivo acadêmico.

Nesse sentido, tal perspectiva nos leva a concordar com Swales (1990), em obra intitulada *Genre analysis: English in academic and research settings*, ao considerar que os estudos do ESP têm se tornado, desde os primeiros trabalhos, mais específicos e mais profundos, já que não basta que exploremos as dimensões meramente linguísticas do gênero, como o registro, por exemplo. Antes e junto a isso, é necessário estabelecer um elo entre a descrição linguística e os efeitos manifestados por meio dessas escolhas linguísticas, na sua relação com o contexto e a função social. Logo, estamos tratando de aspectos não só linguísticos, mas também retóricos do gênero.

Conforme apontam Bawarshi e Reiff (2013), embora os primeiros estudos do ESP datem da década de 60 e que, na década de 80, tenham iniciado a análise de gêneros como ferramenta didática e de pesquisa, o trabalho que deu visibilidade a essa teoria foi publicado em 1990, por John Swales, autor que “teorizou e desenvolveu de forma mais completa a metodologia para introduzir a análise de gêneros na pesquisa e ensino de ESP” (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 61). Ao longo do seu trabalho, Swales (1990; 2004) desenvolveu amplos conceitos que vieram a compor o escopo desses estudos, dentre os quais o nosso trabalho se ampara em dois principais deles, o conceito de propósito comunicativo e de comunidade discursiva que serão individualmente tratados nas seções subsequentes.

Nesse campo, uma análise do gênero não deve se pautar exclusivamente nos seus elementos linguísticos, pois o texto tende a ser concebido em seu contexto e, portanto, é o conhecimento do gênero elemento fundamental, já que este permite que os membros de uma dada comunidade compreendam que propósitos pretendem alcançar e, para isso, precisam mobilizar os gêneros adequadamente.

O trabalho de Swales (1990) recebeu influências de campos distintos, no campo do folclore, dos estudos literários, da linguística e da retórica, de modo a compreender a complexidade de se conceber o gênero e o seu ensino, sobretudo em se tratando do ensino e da aprendizagem de Inglês como língua estrangeira. Resultante dessa matriz eclética, o referido autor apresenta uma caracterização dos gêneros, a saber: a primeira é a ideia de classe, já que o evento se constitui do discurso, dos usuários e das condições em que esse discurso é produzido. Em seus termos, um evento também compreende “[...] o papel do discurso e o ambiente de produção e recepção, incluindo suas ações culturais e históricas (SWALES [1990], 2019, p. 71); a segunda, é que esses eventos compartilham um propósito comunicativo comum, categoria esta que, por algum tempo, foi considerada central para a análise de gêneros, mas ampliada a

*posteriori*, tendo em vista que esse não é um fator tão transparente ao gênero, além de que o gênero pode apresentar um conjunto de propósitos; a terceira característica é que exemplares de gêneros variam em sua prototipicidade, pois os gêneros se organizam por semelhança com outros gêneros, por meio de características que são recorrentes; a quarta característica, por sua vez, é a lógica ou razão subjacente ao gênero, ou seja, os membros de uma dada comunidade reconhecem determinado gênero pelo que se convencionou considerá-lo como tal, servindo a um propósito socialmente compartilhado, pois “[...] membros estabelecidos de comunidades discursivas empregam gêneros para perceber comunicativamente os objetivos de suas comunidades” (SWALES [1990], 2019, p. 75) e isso faz com que essas convenções levem à restrição da participação de membros e não-membros. Por fim, a quinta característica, é a nomenclatura elaborada pela CD, pelo fato de que essa terminologia mostra como os participantes dessa comunidade percebem a situação de comunicação e como nomeiam os gêneros.

Tais características levam à clássica definição de gêneros proposta por Swales, em seminal obra, ao indicar que

um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham certo conjunto de propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva e, portanto, constituem a lógica subjacente aos gêneros. Essa lógica molda a estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe a escolha do conteúdo e o estilo. Além do propósito, os exemplares de um gênero demonstram padrões de semelhança, mas com variações em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público-alvo (SWALES [1990], 2019, p. 81-82).

Essa definição corresponde a uma fértil perspectiva que se distancia de um recorte que possa conceber o gênero como elemento exclusivamente linguístico, já que a análise de gêneros age e opera numa dimensão maior, que envolve o contexto e os participantes de uma dada comunidade e os propósitos sociais compartilhados. Isso evidencia ainda o caráter dinâmico do gênero na sua relação com a CD de modo a se organizar no atendimento ao(s) propósito(s) comunicativo(s). É sobre este último que nos dedicamos a discutir no tópico seguinte.

### *1.2.1 O(s) propósito(s) comunicativo(s)*

Aspecto de fundamental importância no entendimento do gênero e da forma de ação social é o propósito comunicativo que, de acordo com Swales (1990), por algum tempo, constituiu-se como critério central e revelador para a análise de gêneros, visão revista em trabalho posterior. Dessa forma, a discussão aqui proposta emerge da definição de propósito comunicativo a partir de Swales (1990), pautada, sobretudo, no indício de que os gêneros

realizam propósitos, e nos trabalhos que sucedem esse primeiro, em prol de uma redefinição desse conceito, em Askehave e Swales (2001) e Swales (2004), nos quais se postula o uso do propósito não mais como categoria imediata na identificação do gênero.

Swales (1990) apresenta uma definição para gêneros que sinaliza a importância da compreensão do(s) propósito(s) comunicativo(s), tido como critério privilegiado para identificação de gêneros. Assim como Swales, Bhatia (1993) sugere que os gêneros devem ser caracterizados pelo(s) propósito(s) comunicativo(s) que esperam atingir. Dessa forma, na perspectiva de ambos, o propósito comunicativo é tão intrínseco ao gênero que podemos conceber o gênero como um “exemplo da realização bem-sucedida de um determinado propósito comunicativo, utilizando o conhecimento convencionalizado de recursos linguísticos e discursivos” (BHATIA, 1993, p. 16).

No sentido de compreender os propósitos comunicativos de um determinado gênero, ressaltamos o que apontam Biasi-Rodrigues e Bezerra (2012), ao defenderem o entendimento de que os propósitos vão além da intenção do autor, já que

O propósito comunicativo, portanto, não será algo simplesmente imanente no texto como tal, visto que se trata sempre de um processo de construção social desse propósito ou propósitos, nem será uma realidade meramente psicológica, definível como “intenção do autor”, pois seria imperativo questionar essa onipotência do autor sobre o texto e sua recepção na sociedade (BIASI-RODRIGUES; BEZERRA, 2012, p. 236).

De fato, parece unânime, entre os pesquisadores dessa perspectiva, que os propósitos demonstram o funcionamento do gênero, articulado à maneira de agir socialmente. Vale mencionar ainda que o reconhecimento dos propósitos de um determinado gênero pode contribuir significativamente para uma utilização eficaz deste. Contudo, Askehave (1999) aponta que há um forte desejo de se classificar textos<sup>2</sup> com base em diferentes parâmetros. Seu objetivo nesse trabalho refere-se aos critérios de classificação dos textos de modo a agrupá-los pelas características linguísticas, situacionais e funcionais. Ao fazer a incursão nessa discussão, a autora já sinaliza a fragilidade de se tomar o propósito comunicativo como categoria determinante para a análise de gêneros.

Nesse sentido, para Askehave e Swales (2009), apesar de ser constituinte do gênero e fundamental ao gênero, o propósito comunicativo não pode mais ser concebido como um critério primeiro e autossuficiente, responsável pela definição do gênero, dadas as questões que

---

<sup>2</sup> Embora reconheçamos que se trata de aspectos distintos, texto e gênero no trabalho de Askehave (2001) aparecem de forma intercambiável.

envolvem o seu reconhecimento, não se limitarem a uma única dimensão, pressupostas questões outras, sejam linguísticas, sociológicas, próprias da situação de comunicação.

Dada a complexidade desse conceito, Swales (2004) ratifica que a identificação do propósito é algo difícil, além de acrescentar a possibilidade de existência de complexos e múltiplos propósitos comunicativos nos gêneros. Não se trata da abolição dessa categoria, longe disso, é antes perceber o(s) propósito(s) mediante análise e não tão somente considerá-lo *a priori* responsável pela definição do gênero, como anteriormente estabelecido.

Assim, ganha relevo nessa discussão a possibilidade de operar a partir da “investigação mais ampla do texto-em-contexto” (ASKHAVE; SWALES, 2001, p. 208). Disso resultou a necessidade de explorar a análise de gêneros sob dois aspectos principais, os aspectos linguísticos de um lado e, por outro, o procedimento contextual, reforçando a necessidade de operar a partir do nível contextual em direção ao textual. Desse percurso, iniciado no contexto, perpassando os traços textuais, o analista pode ser levado a compreender a ação sociorretórica subjacente à prática.

Diante do exposto, podemos destacar o fato de que a análise de gêneros considera os gêneros nas suas múltiplas faces, enquanto uma categoria multidimensional que partilha aspectos de ordem linguísticas e contextuais, de modo a atingir diversos propósitos, a depender, dentre outras coisas, da CD em que se insere, da hierarquia dos participantes, da situação de comunicação e das escolhas linguísticas. Ao tentarmos dar conta de um gênero como a resenha, dentro do contexto acadêmico, partimos do pressuposto de que esta pode variar em seus propósitos, tendo em vista, por exemplo, se esta será produzida por estudantes a fim de obter créditos em uma dada disciplina ou se será produzida por um especialista com o intuito de avaliar uma obra recém lançada na sua área. Cabe ao analista, portanto, incorporar e explorar esses aspectos. Dessa forma, o tópico seguinte propõe uma discussão em torno dessa dimensão contextual, a partir do conceito de CD.

### *1.2.2 A noção de comunidade discursiva: a dimensão contextual do ESP*

Há quem diga que esse conceito já foi discutido “extensivamente em contextos acadêmicos” (RAMPAZZO; ARANHA, 2019, p. 373), e disso não discordamos completamente. Entretanto, trazer essa discussão no âmbito do nosso trabalho assinala a necessidade de compreender a CD como elemento constituinte do que concebemos como gênero, pois este não se realiza fora de um contexto, tampouco, pode ser observado como uma abstração, que se dá fora do social, dissociado dos comportamentos dos participantes da



situação de comunicação. Assim, neste tópico, elencamos as noções de CD desenvolvidas ao longo de duas décadas, desde o seminal trabalho de Swales (1990), chegando às publicações do nosso século, relacionando esse conceito às concepções em que temos nos amparado a fim de estudar o nosso objeto.

Dessa forma, o autor conceitua a CD como “redes sociorretóricas que se formam a fim de atuar juntas em favor de um conjunto de objetivos comuns” (SWALES, 1990, p. 9), sendo esses objetivos tidos como comuns, a referência para os propósitos compartilhados que, por sua vez, são realizáveis pelos membros dessas CD, por meio dos gêneros. Em outras palavras, podemos dizer que essa noção compreende a produção textual enquanto uma prática social, desenvolvida por comunidades que apresentam comportamentos e convenções que lhes são próprios, cujos discursos refletem e fortalecem os seus valores.

Nesse mesmo trabalho, o referido autor sugere uma distinção entre a comunidade discursiva, vista como um grupo sociorretórico heterogêneo que compartilha interesses, em oposição à comunidade de fala, grupo sociolinguístico homogêneo de pessoas que compartilham um espaço geográfico, colocando-as em posições de distanciamento, visão essa que será alvo de reflexões futuras e contribuirá para a ampliação dos primeiros conceitos. Swales (2009) retorna a essa primeira distinção e identifica pontos plausíveis de manutenção e outros de revisão.

Com base nas observações dos seus alunos, começa a considerar que as diversas comunidades não estão isoladas entre si. Ao contrário, pois “[...] a comunidade acadêmica ou outras comunidades discursivas influenciam, interagem e contribuem com a comunidade de fala mais ampla” (SWALES, 2009, p. 206), e Swales (2016) destaca que cada CD não só influencia, mas também é influenciada pelas comunidades maiores, dentro de onde estão situadas. Com isso, sugere que essa relação pode se dar em círculos concêntricos de coparticipação que se expandem do mais local, se pensarmos o contexto em que se aplica a nossa pesquisa, à turma em que realizamos, se estende ao departamento do curso de letras, a universidade como espaço onde interagem outras áreas e departamentos. Tal relação se dá do núcleo, o espaço mais próximo e determinado, estendendo-se às regiões mais periféricas, de modo que os comportamentos dos membros dessa comunidade acadêmica, por exemplo, refletem e agem mutuamente com base nos valores compartilhados. Sobre essas questões, Hyland (2004), por sua vez, pontua

que as comunidades discursivas não são monolíticas e unitárias. Elas são compostas por indivíduos com experiências diversas, expertise, compromissos e influências. Há variações consideráveis na extensão até que ponto a identidade dos membros com suas miríades de objetivos, métodos e

crenças, participam de suas diversas atividades e se identificam com suas convenções, histórias ou valores. Além de pesquisadores comprometidos, influentes e proselitistas de alto perfil, as comunidades compreendem grupos e discursos concorrentes, ideias marginalizadas, teorias contestadas, contribuintes periféricos e membros ocasionais.

Embora reconheça essa forte heterogeneidade própria de uma CD, Swales (2009, p. 204) ratifica que existem “fortes motivos para se manter a linha sobre a comunidade discursiva, especialmente quando vista como veículo de controle para a produção e administração dos gêneros”. Contudo, considerando-se que o mundo está em constante mudança, as CDs não podem ser concebidas como estáticas, como implicitamente posto nos primeiros trabalhos, de modo que ele reconhece que inicialmente tangenciara aspectos como ir “à busca do novo: novas maneiras de realizar as coisas, novos gêneros, novos temas, novos produtos e a criação de um novo espaço de pesquisa” (p. 207), fato que é sinalizado, embora pouco desenvolvido, como uma segunda problemática para essa definição (SWALES, 2016).

Desde a primeira obra, datada em 1990, Swales apresentou seis características que corresponderiam às comunidades discursivas; em publicação posterior, Swales (2009) revisita alguns conceitos e reelabora essas características, alterando cinco delas e, em Swales (2016), acrescenta mais duas a compor, para efeitos de comparações, o quadro que elaboramos com base nos três trabalhos:

**Quadro 1:** Critérios para definição de CD ao longo de quase três décadas

| Swales (1990)  | Swales (2009)   | Swales (2016)   |
|--|---|---|
| Possui um conjunto de objetivos públicos comuns amplamente aceitos;                              | Possui um conjunto perceptível de objetivos que podem ser formulados pública e explicitamente, no todo ou em parte, aceitos pelos membros; podem ser consensuais ou distintos, mas relacionados;      | Possui um conjunto perceptível de objetivos que podem ser formulados pública e explicitamente, no todo ou em parte, aceitos pelos membros; podem ser consensuais ou distintos, mas relacionados;  |
| Possui mecanismos de intercomunicação entre os seus membros;                                     | Possui mecanismos de intercomunicação entre os seus membros; (não houve alterações, embora para o autor, variem de acordo com a comunidade);  | Possui mecanismos de intercomunicação entre os seus membros; mas acrescenta que precisamos enfatizar o papel dos novos canais digitais, além de que sem qualquer meio de intercomunicação de qualquer tipo, não há uma comunidade real; |
| Usa mecanismos de participação principalmente para prover informações e feedback;                | Usa mecanismos para uma série de propósitos: para prover o incremento da informação e do feedback; canalizar a inovação; manter o sistema de crenças e valores e para aumentar o espaço profissional; | Uma CD usa seus mecanismos participativos para gerenciar as operações da CD e promover (geralmente) recrutamento, mudança, crescimento e desenvolvimento, e para orquestrar (raramente) contenção e extinção.                           |
| Utiliza e, portanto, possui um ou mais gêneros para a realização comunicativa de seus objetivos; | Utiliza uma seleção crescente de gêneros para alcançar seu conjunto de objetivos e para praticar seus mecanismos participativos;  | Utiliza uma seleção crescente de gêneros para alcançar seu conjunto de objetivos e para promover seus mecanismos participativos.  |
| Desenvolve um léxico específico;   | Já adquiriu e continua buscando uma terminologia específica;  | Já adquiriu e continua a refinar uma terminologia específica;   |
| Admite membros com um grau adequado de conhecimento relevante e perícia discursiva.              | Possui uma estrutura hierárquica explícita ou implícita que orienta os processos de admissão e progresso dentro dela.   | Possui uma estrutura hierárquica explícita ou implícita que orienta os processos de admissão e progresso dentro dela (essa ideia reduz a impressão estática da primeira definição);   |
|  |   | Uma CD desenvolve um senso de "relações silenciais" (BECKER, 1995), segundo o qual há um senso de coisas que não precisam ser ditas ou que não devem ser explicadas em detalhes em palavras ou escrita.                                 |
|  |   | Uma CD desenvolve horizontes de expectativas. Isto é, um senso de sua história e sistema de valores para o que é bom e menos bom.   |

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Esse quadro parece evidenciar o quanto esses critérios têm significado para a compreensão do que configura uma CD, que tem ganhado destaque, desde a primeira publicação, na compreensão da dinâmica que orienta o contexto acadêmico. Se tomarmos como ponto de partida o desenho criado pela primeira obra, identificamos algumas lacunas que foram reconsideradas em momentos posteriores, tendo em vista que se o mundo muda, as comunidades discursivas também mudam e, ao lado delas, o modo de concebermos as relações que estabelecem com os gêneros e com os sujeitos que as integram e se olharmos a últimas dessas publicações, é possível supor a ideia de que não há uma definição mais consideravelmente pronta, já que o autor não retorna a esses conceitos em seus trabalhos posteriores.

No primeiro critério: *uma comunidade discursiva tem um conjunto de objetivos amplamente aceito*, na primeira publicação, não parece haver lugar para conflitos, já que sugere haver uma aparentemente intocável harmonia, como se o tempo todo os membros convergissem nos seus propósitos, o que já passa a ser considerado distintamente na segunda publicação, ao ampliar essas possibilidades, estendendo-se à ideia de que podem, em algum momento, esses objetivos se mostrarem divergentes.

Quanto ao segundo critério, em que *uma comunidade discursiva tem mecanismos de intercomunicação entre os membros*, nas três versões, o autor reitera a necessidade de manter esses mecanismos, já que defende não haver uma comunidade real sem os mecanismos de intercomunicação. Entretanto, amplia sua perspectiva ao considerar as mudanças tecnológicas que mudam, sobremaneira, os meios com os quais estabelecem esse processo, já que existem diversos mecanismos de conversação e trocas de mensagens, por exemplo.

Ao considerar a perspectiva de que *uma comunidade discursiva usa mecanismos participativos para prover informação e feedback*, observamos que neste terceiro critério houve uma ampliação na sua perspectiva, pois para Swales (2016, p. 15) “este terceiro critério foi infelizmente sempre incompleto”. Assim, na sua última versão enfatiza a necessidade que esses mecanismos são usados não apenas para prover informação e feedback, mas também são usados para dar início a ações e atividades, presumindo a ideia de mudança por meio deles.

Em relação à quarta característica, de que *uma comunidade discursiva utiliza uma seleção crescente de gêneros para alcançar seu conjunto de objetivos e para promover seus mecanismos participativos*, a ênfase se dá na mudança no foco, desde a primeira publicação, da ideia voltada à “posse” do gênero por uma dada comunidade. Isso, parece, portanto, insustentável, já que nas palavras de Swales (2016, p. 15), “os conjuntos de gêneros são frequentemente particularizados, como os gêneros são executados, reexecutados e refinados,

mas raramente são “apropriados”, no sentido de tornar-se uma propriedade de uma CD particular”.

Quanto ao quinto critério: *adquiriu e continua a refinar um léxico específico*, entende-se que a comunidade tende a se organizar com terminologias apropriadas ao seu campo. Tal aspecto pode operar como uma estratégia de diferenciação entre esta e outras comunidades. Se pensarmos no âmbito do Direito, por exemplo, existe uma primazia no uso de termos latinos e na conservação da linguagem e uso de vocabulário específico e isso pode marcar um distanciamento com não-membros daquele agrupamento.

O sexto critério, por sua vez, corresponde à ideia de que *uma CD possui um limite de membros com um nível adequado de conteúdo e especialização discursiva*, tal critério parece refletir os cinco primeiros, pois essa organização se dá de maneira hierárquica dentro da comunidade que valida a admissão de novos membros e progressão desses. O que nos leva a postular a ideia de que a comunidade muda constantemente com a inserção de novos membros e as atividades que passam a desempenhar nessa comunidade de modo a levá-lo a progredir no desenvolvimento de suas práticas.

Em Swales (2016), surgem dois novos critérios: o sétimo, que corresponde ao fato de que *uma CD desenvolve um sentido de “relações silenciais”*, tendo em vista que, dentro de uma CD há um sentido de coisas que não precisam ser ditas em detalhes, pois são presumidas, já que há um conhecimento compartilhado entre os participantes. Por fim, o oitavo, em que *uma CD desenvolve horizontes de expectativas*, pois os fatos são historicamente reconhecidos pelos participantes, e definem o ritmo das atividades.

Além disso, Swales (2016) aponta para a existência de três tipos de comunidades discursivas dentro da academia, que se diferenciam com base na localização, origem e tipos de atividades, seriam elas: a comunidade discursiva local (CDL), a comunidade discursiva focal (CDF) e, por fim, a comunidade discursiva folocal (CDFL).

Dessa forma, as CDL compreendem três subtipos, dos quais seriam: residencial, vocacional e ocupacional. Essas CDL representam “grupos de pessoas que trabalham no mesmo local (em uma fábrica ou departamento universitário) ou na mesma ocupação em alguma área” (SWALES, 2016, p. 12). Nessas CDL, os membros estão familiarizados com suas atividades, bem como, com as terminologias próprias, com as palavras e frases necessárias ao desenvolvimento de suas práticas, de modo que membros externos a ela podem vir a desconhecê-las. Segundo o referido autor, “existem acordos de aprendizes (como períodos probatórios) através dos quais novos membros são examinados como eles tentam se aculturar aos comportamentos ocupacionais aceitos” (SWALES, 2016, p. 12).

As CDF, por sua vez, são o oposto, em vários aspectos, das CDL. São associações que atravessam uma região, uma nação, ou seja, opera internacionalmente, cujos agrupamentos podem se dar informal ou formalmente, e seus membros podem apresentar diferentes nacionalidades, idades, ocupações, condições econômicas e educacionais, mas que interagem de diferentes formas. Um exemplo que pode ilustrar bem essas comunidades, sobretudo as voltadas a atividades profissionais, poderia ser bem representado por eventos internacionais que agrupam diferentes pesquisadores que partilham do mesmo campo de pesquisa.

Por fim, o terceiro tipo de comunidade discursiva, as CDFL, reúne características das duas primeiras e, de acordo com Swales (2016, p. 13) “estas são comunidades híbridas cujos membros têm uma lealdade dupla - e às vezes dividida -, pois são confrontados por desafios e pressões internas e externas”, de modo que, como reforça o autor, estão sujeitos a forças centrífugas e centrípetas. Seus membros compreendem como se organizam suas próprias instituições e estão envolvidos com demandas externas às suas instituições, seja em atividades de pesquisa em outros países, ou publicações em periódicos internacionais reconhecidos.

### *1.2.3 Culturas disciplinares: o gênero como mediador entre fronteiras*

Nosso intento reservado a este tópico, parte do pressuposto de que a própria CD já apresenta um caráter diverso e heterogêneo e, a partir disso, com base em autores como Hyland (2004), Wardle ([2009] 2019), dentre outros, uma questão servirá de norte à nossa discussão: como disciplinas específicas usam a linguagem e como isso interfere na agentividade dos gêneros?

Compreender como se comporta uma área disciplinar, nos termos de Hyland (2004), é importante por dois motivos: o primeiro se dá pelo fato de que 1) “o discurso disciplinar é considerado uma fonte rica de informação sobre as práticas sociais dos acadêmicos”, além de que “[...] o discurso é socialmente constitutivo em vez de simplesmente ter forma social; escrever não é apenas mais um aspecto do que se passa nas disciplinas, é visto como produzindo-as”. Uma segunda razão é “o que os acadêmicos principalmente fazem está escrito: eles publicam artigos, livros, resenhas, conferências e anotações de pesquisas; eles se comunicam com os colegas por e-mail, solicitam impressões, e ajuízam avaliações [...]” (HYLAND, 2004, p. 2-3).

Se considerarmos que ao imergir nesse novo espaço, a academia, o estudante recém-chegado à graduação precisa participar das atividades esperadas dessa comunidade, concordamos com Devitt (2015) ao apontar que os estudantes não chegam como tábulas rasas,

pois trazem consigo conhecimentos anteriores sobre gêneros, com os quais mantiveram contato em toda a sua dinâmica social, sobretudo, ao longo da vida escolar. Tais memórias podem, em algum grau, auxiliar no desenvolvimento de sua capacidade de produzir novos gêneros, mas também, quando não orientado adequadamente, pode comprometer a sua aprendizagem. Embora não seja esse o foco aqui, trazemos esse exemplo a fim de retomar que o processo de ingresso em uma CD não se dá também de forma simples e harmoniosa. Se falarmos nos termos de áreas disciplinares, os comportamentos dessas áreas também ocorrem distintamente, mas parece haver uma tendência em se buscar uniformizar o ensino de escrita de gêneros acadêmicos, tangenciando-se as práticas disciplinares, o que para nós, pode comprometer o desenvolvimento da capacidade de o estudante interagir de maneira eficaz naquele contexto. Arelado a isso, assumimos, assim como Hyland (2004, p. 10), que “a ideia de culturas disciplinares, portanto, implica um certo grau de diversidade interdisciplinar e um grau de homogeneidade intradisciplinar”.

Tal perspectiva encontra respaldo imediato quando nos deparamos com o trabalho de Wardle ([2009]; 2019), ao corroborar a ideia defendida por diversos autores dos ERG, que percebem e defendem a necessidade de operar os gêneros a partir dos seus contextos de realização, tendo em vista que os gêneros “não podem ser facilmente ou significativamente imitados fora de suas situações e exigências retóricas que ocorrem naturalmente” (WARDLE, 2019, p. 248).

A esse respeito, convém pôr em destaque a perspectiva de Medway (2002) em que sugere ampliar a noção da ação social do gênero, expressa por Miller (1984), ao postular que “a teoria de gênero combina dois conceitos significativos de ação social e institucionalização” (MEDWAY, 2002, p. 134), sendo que este, por sua vez, corresponde a essa capacidade de aplicar o que já se tem, “um atalho textual aprendido que pode ser extraído e conectado à situação atual”. Amparada na Teoria da Atividade, e referindo-se aos cadernos de arquitetura produzidos por estudantes, em seus próprios termos, assevera que

quando empregamos um gênero de maneira inteligente, não substituímos apenas a atividade de "executar o gênero" pela atividade de abordar nosso objetivo; pelo contrário, ainda precisamos ficar de olho no objetivo - a exigência e o que queremos fazer diante disso - manter essa atividade no nível superior, enquanto, com nossa atenção periférica, ajustamos as configurações genéricas para se adequar a essa situação precisamente (MEDWAY, 2002, p. 135).

Nesse sentido, podemos dizer que se espera de um membro de uma CD que este deva agir em resposta às situações que surgem a partir do que já conhecem, mantendo, contudo, a ideia de que isso não apresenta um caráter formulaico e engessado, pois no interior das mais

diversas áreas disciplinares, assim como nas mais diversas práticas sociais, há seus propósitos específicos e particulares para atender às demandas que surgem, conectadas pelos propósitos compartilhados daquela área. Assim, a institucionalização é uma característica importante para o gênero. Entretanto, “simplesmente ensinar aos estudantes as características institucionalizadas de variados gêneros limita e simplifica as exigências diversas a que esses gêneros responderam em suas situações retóricas [...]” (WARDLE, 2009, p. 249), tendo em vista que uma outra característica do gênero é estar estabilizado por agora (SCHRYER, 1993), não necessariamente, com uma estrutura fossilizada e imutável. Embora a questão nos direcione ao trato efetivamente pedagógico da questão, esse aspecto será melhor enfatizado em capítulo específico.

Dessa forma, ainda que não de forma estática, podemos perceber que as marcas institucionais são importantes para as definições territoriais, sendo necessário considerá-las. Assim,

[...] práticas comunicativas disciplinares envolvem um sistema de engajamento social apropriado com o material de um e de outros colegas. A escrita que as disciplinas produzem, apoiam e autorizam. Pode, portanto, ser vista como ligada a formas de poder nessas organizações. Há representações de discursos legítimos que ajudam a definir e manter epistemologias particulares e limites acadêmicos. Porque os textos são escritos para ser compreendidos dentro de certos contextos culturais, os analistas de gêneros chave podem promover *insights* até o que está implícito nesta cultura acadêmica, suas operações retóricas rotineiras revelando percepções do escritor dos valores e crenças do grupo. Gêneros não são, portanto, apenas tipos de textos, mas implica práticas institucionais particulares, daquilo que produzem, distribuem e consomem (FAIRCLOUGH, 1992, p. 126). Propósitos individuais e sociais interagem com características discursivas em todos os pontos de escolha e em todos os gêneros, e analisá-los é aprender algo como cada disciplina concebe o conhecimento e o define (HYLAND, 2004, p. 12).

Nesse entendimento, percebemos cada disciplina como um espaço de delimitação dos discursos, organizados numa conjuntura que envolve os membros e as atividades, por cada um, desempenhadas. Sendo necessário, portanto, aos recém-chegados uma apropriação dos discursos daquela área, a fim de que interagir com os membros mais experientes e de contribuir para o conhecimento daquele grupo. Na expressão de Becher (1989), cada disciplina pode ser concebida como uma tribo acadêmica, com regras, terminologias, conhecimentos, convenções próprias, formando uma cultura separada das demais. Conhecer essa cultura disciplinar é reconhecer os seus propósitos e agir em função deles.

Segundo Parodi (2015) os gêneros têm mostrado uma interessante diversidade através das disciplinas, por duas razões: a primeira decorre do fato de que alguns deles são criados



especificamente para o contexto universitário, enquanto outros são importados de domínios profissionais ou científicos; a segunda, por sua vez, diz respeito ao fato de que alguns gêneros exibem padrões recursivos didáticos ou informativos, enquanto outros apresentam um conteúdo mais denso e especializado. Acrescenta ainda que “da mesma forma, pesquisas recentes neste campo têm observado que gêneros prototípicos, tais como a resenha e o artigo de pesquisa, escritos na graduação e pós-graduação, também são relevantes ao trabalho científico profissional” (PARODI, 2015, p. 2015). Assim, podemos depreender que os gêneros, mesmo dentro de uma mesma cultura disciplinar, podem variar em *status*, propósitos e configurações.

Ao concebermos que essa perspectiva do ponto de vista do ESP se dá de forma muito aproximada à abordagem da LSF, em quem também nos apoiamos, especialmente, no desenho da parte aplicada da pesquisa, posto que adaptamos a proposta metodológica do ciclo australiano, achamos por bem, no próximo tópico, discutirmos algumas aproximações e distanciamentos entre ambas e, a partir disso, pontuamos a que aspectos o nosso trabalho se alinha e se ampara na sua percepção do gênero e como isso ressoa na proposta aplicada.

### **1.3 A Linguística Sistêmico-Funcional entre os traços linguísticos e as práticas sociais**

Se observarmos bem, facilmente podemos perceber que diferentes abordagens de gênero o concebem a partir de diferentes níveis, que se estendem do linguístico ao social. No alinhamento pedagógico em que assentamos nossa pesquisa, duas teorias são centrais na configuração a ser aplicada e, por isso, dedicamo-nos a compreender um dos pontos de convergência entre a LSF e o ESP, que é a mescla entre o constituinte linguístico e o social. Quando observamos a resenha como um potencial gênero a ser trabalhado nas turmas de graduação, ainda que nesta pesquisa não analisemos as dimensões internas do texto, sobretudo, nas formas de escrita, exploramos aspectos discursivos deste, para os quais ambas as abordagens cooperam. Ademais, quando elaboramos as sequências de atividades, baseamo-nos na configuração do ciclo de ensino-aprendizagem australiano. Em capítulo destinado a tratar as relações entre ambas as abordagens, Bawarshi e Reiff (2013) destacam características que as distanciam e as aproximam, conforme destacamos no quadro 2:

**Quadro 2:** Semelhanças e diferenças entre ESP e LSF

| <b>Semelhanças</b>   | <b>Diferenças</b>  |
|--|--|
| Os traços linguísticos estão ligados ao contexto e à função social.  | Público-alvo. A LSF (foco em crianças em idade escolar, econômica e culturalmente desfavorecidas); ESP (estudantes internacionais avançados)   |
| Pretendem tornar visível para estudantes desfavorecidos as conexões entre língua e função social incorporadas pelos gêneros, mediante o ensino explícito destes. | Implicações nos modos de conceber o gênero a ser ensinado.<br><br>Compreensão de contexto. LSF (gêneros se localizam no nível do contexto de cultura) e o ESP (os gêneros se localizam num contexto mais específico, da comunidade discursiva. |

**Fonte:** Bawarshi; Reiff (2013, p. 62-64). *Adaptado.*

Com base no quadro 2, podemos perceber que as abordagens compartilham semelhanças e diferenças. Dessa forma, centramos nossa atenção, especialmente, no que Bawarshi e Reiff marcam como distanciamento. Se pensada a questão do público-alvo, podemos relativizar um pouco essas variações, considerando-se os desdobramentos dos trabalhos dessas áreas, pois a LSF, embora na origem esteja marcada a voltar-se especificamente ao público de crianças, seus trabalhos ressoam também no ensino superior; além de que o ESP apresenta variações na aplicação do modelo CARS, por exemplo, em trabalhos que se distanciam do foco em estudantes de língua estrangeira, no ensino superior, estendida a aplicação a gêneros na educação básica.

Frankel (2013, p. 18), alinhada à perspectiva teórica australiana, embora não pretenda fortalecer dicotomias, faz um recorte em seu trabalho sugerindo perceber o gênero a partir destas duas categorias: “gênero como produto textual e gênero como processo social”. No que diz respeito ao primeiro aspecto, apresenta o ciclo de ensino-aprendizagem australiano que explora o gênero na sua face mais textual. No entanto, pondera o fato de haver inúmeras críticas a esse modelo por mostrar uma preocupação com uma “rotulagem gramatical”, não permitindo que os estudantes façam uma análise mais crítica e avaliativa sobre o gênero.

Levando em conta a segunda categoria, Frankel (2013, p. 19) afirma que há uma tendência em valorizar o processo social componente da pedagogia baseada em gênero. Conforme a autora: “Kress (1987, 1993), por exemplo, aponta para uma abordagem da linguagem que enfatiza as dimensões sociais e culturais”. Dessa forma, ele se distancia de

outros pesquisadores por privilegiar o contexto social. Entretanto, em sua concepção de gênero, ele continua a destacar a importância dos textos, já que seus aspectos textuais convencionais permitem identificá-lo como pertencente a um gênero em particular, integrando assim a noção de gênero como ação social.

Dessa maneira, percebemos uma variedade de pontos de vista, necessários para a compreensão da complexidade inerente ao gênero, de modo que seria restritivo percebê-lo por um ângulo meramente linguístico, mas também pela questão social e pelos seus propósitos comunicativos, pois a opção por um ou outro aspecto poderia impor fronteiras ao entendimento de como esse gênero se organiza e se realiza socialmente. Se no âmbito conceitual, observamos uma variedade de perspectivas, tal diversidade se amplia quando tomamos o gênero como objeto de ensino.

No panorama atual, existe um conjunto de teorias que se diferenciam tanto nos conceitos quanto nas suas implicações para análise e, sobretudo, para o ensino. Por isso, ao tratar das implicações das teorias de gêneros no ensino, pretendemos realizá-lo de modo a dialogar com os fundamentos linguísticos da LSF, cujas pesquisas têm se voltado ao campo educacional e, principalmente, por apresentar êxito na atuação com estudantes carentes de acesso a determinados gêneros.

É necessário ratificar a importância de, antes de tudo, perceber o gênero como ação social (MILLER, 2009). No entanto, convém refletir, ainda, que a materialização nessas formas de organizar a vida socialmente requer uma organização linguística vinculada ao uso e ao contexto. Logo, é na ação social que se concentra a necessidade de pensá-lo como objeto de ensino, pois é no gênero que a língua se realiza socialmente e, com isso, passa a ser comprometimento da escola instrumentalizar os estudantes para que, efetivamente, interajam de forma exitosa através da linguagem e, conseqüentemente, dos gêneros.

Visto por um ângulo voltado às questões pedagógicas, especialmente, no que concerne à perspectiva adotada pela LSF, Ghio e Fernández (2008, p. 175) indicam que “o surgimento da teoria da linguagem em educação é um dos principais interesses da LSF, e revela a eficácia do diálogo entre questões teóricas e aplicadas”. As mesmas autoras acrescentam ainda que a teoria de registro e gênero desenvolvida pela LSF tem ajudado a oferecer modelos de língua para o ensino e a aprendizagem. É a partir disso que defendemos um ensino sistemático do gênero, desde que esse apareça articulado às práticas sociais.

Na definição de Martin (1997, p. 43), os gêneros são vistos como “processos sociais graduais e guiados por objetivos, através dos quais os sujeitos vivem suas vidas em dada cultura”. Apesar das distinções teóricas, tal conceito converge com a definição de gênero

defendida por Miller (2009), visto como ação social, no entanto, o que as distanciam é a forma de abordagem.

Já segundo Ghio e Fernández (2008, p.52), ao trazer os gêneros para o centro das discussões, a teoria de gênero via LSF “se baseia na ideia de que todo comportamento linguístico vem determinado por fatores socioculturais e têm o propósito comunicativo”. Dessa maneira, percebemos um amálgama de percepções, necessárias para a compreensão da complexidade inerente ao gênero, de modo que seria restritivo percebê-lo por um ângulo meramente linguístico, mas também pela questão social e pelos seus propósitos comunicativos, pois a opção por um ou outro aspecto poderia impor fronteiras no entendimento de como esse gênero se organiza e se realiza socialmente.

Como temos visto até aqui as discussões em torno dos gêneros num cenário macro, de modo a situar tais estudos na realidade dos estudos desenvolvidos no nosso país, no próximo tópico, fazemos um recorte dentro da realidade de pesquisa brasileira.

#### **1.4 Gêneros no contexto brasileiro**

Neste tópico, situamos nossa discussão por meio de uma breve linha de tempo que se organiza em torno de pouco mais de três décadas, a fim de compreender como os estudos de gêneros chegam ao contexto brasileiro e de que maneira têm se expandido ao longo do tempo. Para tanto, estruturamos o tópico a iniciar com uma breve apresentação sobre a chegada do tema às questões teóricas nacionais, em seguida, apontamos como o trabalho com os gêneros no Brasil tem sido percebido internacionalmente e, por fim, mapeamos alguns dos trabalhos recentes sobre a temática e de que forma essas publicações conseguem pôr em relevo a centralidade do tema nos estudos referentes à linguagem dos últimos dois anos.

De início, nos amparamos em um trabalho, a nosso ver, seminal para os estudos contemporâneos sobre gêneros no cenário nacional, Bezerra (2017), com obra intitulada *Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta]teóricas e conceituais*, cuja introdução apresenta um panorama de entrada do tema nas discussões teóricas nacionais, já na década de 80. Segundo o autor, a pesquisadora Bernadete Biasi-Rodrigues foi uma das grandes pioneiras nas discussões sobre gêneros textuais/discursivos no Brasil, assim como, Luís Antônio Marcuschi e tantos outros que os sucederam, na década de 1990, como Désirée Motta-Roth, Dilamar Araújo e a própria Bernadete Biasi-Rodrigues, cujas teses versavam sobre a análise de gêneros. Na mesma década, emergem os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), que se organizam em torno do ensino de língua por meio de gêneros, com influência especialmente do Interacionismo Sociodiscursivo do grupo de pesquisadores da Universidade de Genebra, cujos

representantes mais conhecidos no país são Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, cujas pesquisas se organizam em torno do ensino de língua mediado pelos gêneros. No Brasil, as atividades desse grupo ganharam centralidade com a tradução do livro *Gêneros orais e escritos na escola*, em 2004, dos referidos autores, com capítulo que apresenta a sequência didática como mecanismo para o ensino de gêneros.

Ainda sem uma preocupação, necessariamente cronológica, merece destaque, portanto, a obra *Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino* de Anis Bawarshi em coautoria com Mary Jo Reiff, traduzida por Benedito Bezerra, publicada em 2013. Cujo capítulo 10, dedicado a *Abordagens de gênero no ensino da escrita*, ao tratar sobre diversas abordagens pedagógicas, sugere o acréscimo de uma quarta abordagem, além das três já discutidas no nosso trabalho, sendo esta “o modelo educacional brasileiro ou a abordagem didática brasileira” (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 215). Tal perspectiva parece pressupor uma síntese das tradições linguísticas, retóricas, sociológicas e pedagógicas para o estudo de gêneros, por meio de

uma abordagem pedagógica fundamentada na teoria do interacionismo sociodiscursivo e na tradição suíça de gêneros. O modelo brasileiro combina o foco na consciência do gênero, a análise das convenções linguísticas e a atenção ao contexto social. Sua sequência pedagógica geralmente parte de atividades de escrita baseadas no conhecimento e na experiência prévia dos gêneros do escritor, passa pela análise do gênero nos contextos retórico e social e culmina com a (re)produção do gênero (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 225).

Em um trabalho em que trata com bastante ponderação essa questão, considera essa visão tomada pelos autores “um tanto generalizante” e simplista da questão, já que para Bezerra (2017, p. 88) “não [me] parece pacífica a existência dessa síntese, especialmente no que diz respeito à combinação da abordagem do ISD com as tradições anglófonas”. Ao mesmo tempo, aponta que os autores norte-americanos “oferecem um panorama artificialmente harmonioso dos estudos realizados no país”, tendo em vista o fato de que as pesquisas sobre gêneros realizadas no Brasil partem de realidades bastante heterogêneas.

Nesse sentido, Pimentel (2019), em sua tese de doutorado, investigou como se caracterizam os estudos de gênero textual no âmbito da pós-graduação no Brasil entre os anos de 2000 e 2016, por meio dos seus diálogos e interlocuções como sistemas complexos. Em seu trabalho, discute qual seria a efetiva participação das diversas teorias de gêneros no ambiente acadêmico, de modo que seus resultados corroboram o entendimento de que no país tende-se a absorver e a aplicar as teorias de gêneros presentes internacionalmente, mas não como uma mera reprodução das tradições internacionais. Como constatado pelo referido pesquisador, é comum o diálogo entre teorias de gêneros entre si e também com outras teorias.

Dessa forma, seus achados parecem ratificar as considerações apontadas por Bezerra (2017) e se distanciam de uma possível rotulação de “síntese”, pois nos estudos brasileiros tem-se uma tendência em se estabelecer diálogos dos mais diversos, não podendo ser considerado um processo que ocorre da mesma forma em todos os espaços do país. O que nos parece mais evidente, sobretudo, é que essa combinação teórica extrapola os limites com outras teorias e isso pode ampliar a perspectiva para os estudos no país.

Em uma busca rápida, acessamos o *Google Scholar*, ferramenta do Google para o acesso a publicações de trabalhos acadêmicos, a fim de observarmos o cenário das discussões sobre gêneros no contexto atual. Para tanto, utilizamos no item de pesquisa o assunto: *gêneros textuais/discursivos*, além de estabelecermos alguns filtros, dentre os quais: *desde 2020; classificar por relevância e pesquisar páginas em português*, o que resultou no quadro 3:

**Quadro 3:** Gêneros textuais/discursivos na atualidade

| <b>Publicação</b>  | <b>Autoria/<br/>organização</b>               | <b>Espaço de publicação</b>                                   | <b>Foco (com base nos<br/>resumos)</b>  |
|--|---|---|---|
| Gêneros textuais/discursivos e ensino: a mídia radioblog na escola   | Sampaio;<br>Silva                             | Revista de Estudos Acadêmicos de Letras                       | Gênero como objeto de ensino. (BAKHTIN/ISD)   |
| Gêneros textuais e reflexões sobre práticas com o livro didático   | Pereira,<br>Silva,<br>Pereira                 | Anais do Congresso Nacional Universidade EAD e Software Livre | Gênero como objeto de ensino. (Linguística textual)   |
| Dossiê estudos sobre gêneros textuais: perspectivas, temáticas e contextos   | Melo,<br>Bezerra,<br>Pinto                    | Letras em Revista   | Diferentes concepções teórico-metodológicas.  |
| Estudo dos gêneros textuais e práticas pedagógicas em escolas do campo   | Ferreira,<br>Silva, Lopes                     | Anais do Congresso Nacional Universidade EAD e Software Livre | Gêneros textuais em alguns espaços de educação.   |
| A compreensão da argumentatividade em três gêneros textuais: uma análise sob a perspectiva do contexto sociocognitivo de estudantes de uma periferia carioca | Guimarães                                     | Línguas e instrumentos linguísticos/ Unicamp                  | Gênero como objeto de ensino. A argumentatividade nos gêneros pelo viés da Linguística Textual. |
| Dossiê: Gênero textual/discursivo como instrumento possibilitador de letramentos: práticas necessárias no contexto formal de ensino                          | Moretto,<br>Wittke,<br>Cristovão,<br>Artemeva | Periódico Horizontes – USF                                    | Gênero e letramentos. Diferentes concepções teórico-metodológicas (ESP/GDV, etc.)               |
| O gênero textual no livro didático: campo aberto e uma proposta para o letramento  | Freire, Silva,<br>Costa                       | Anais do Congresso Nacional Universidade EAD e Software Livre | Gêneros textuais em alguns espaços de educação.   |
| Letramentos e gêneros discursivos jurídicos no ensino médio: Possibilidades de Estudo a Partir da Base Nacional Comum Curricular                             | Tussi   | Linguagem em foco   | Gêneros (BAKHTIN; ISD); Letramentos (NEL)   |
| Gêneros textuais e o incentivo à produção escrita: da educação infantil à prática docente (2019)   | Sales; Silva;<br>Araújo                       | Scire – revista acadêmico-científica                          | Gênero na perspectiva do ensino de escrita.   |
| Compreensão escrita em língua inglesa: uso de estratégias da pedagogia de gêneros  | Schmidt;<br>Cabral.                           | Revista Ibero-Americana de humanidades, Ciência e Educação    | Gênero como objeto de ensino de língua (estrangeira), via LSF.                                  |

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Conforme podemos perceber no quadro, que lista os dez primeiros trabalhos acadêmicos resultantes dos filtros por nós selecionados, o tema dos gêneros textuais/discursivos aparece sempre relacionado a implicações pedagógicas, direta ou indiretamente, entretanto, as concepções em torno desses gêneros se movem e se articulam com diferentes abordagens

teóricas, não somente voltadas às teorias de gênero, entre as quais, a Linguística Textual, a LSF, a Gramática do Design Visual, Novos Estudos dos Letramentos, o ESP, o ISD, aos estudos bakhtinianos e, em alguns casos, combinadas entre si. Esse resultado, embora observado sem maior refinamento, ratifica os posicionamentos de pesquisadores como Bezerra (2017) e Pimentel (2019).

Certo de que esse é um terreno passível de muitas discussões, Bezerra (2017) defende, em sua concepção, a qual partilhamos, que é animador considerarmos que se forem estabelecidos os diálogos entre as diversas teorias de gêneros e tantas outras possíveis, os estudos de gêneros no Brasil “já terão o seu lugar no panorama mundial da pesquisa de gêneros plenamente justificado (BEZERRA, 2017, p. 109). Dito isso, podemos compreender que os diálogos existem, de forma bastante diversificada, porém o que os torna singulares em relação à pesquisa brasileira está na forma em que esses diálogos são feitos, para que não haja implicações teóricas incompatíveis, ou ainda que se apresentem de forma inconsistente.

Diante do exposto, ao longo do que discutimos neste capítulo, parece difícil não considerar as múltiplas questões que ladeiam e constituem a noção dos gêneros. Isso posto que cada teoria o concebe por um viés e, no todo, cada uma contribui para a percepção deste como iminentemente social, cognitivo, linguístico, dotado de propósitos, situado, constituinte de uma CD e, portanto, contextual. Embora tenhamos estendido a discussão do capítulo, esta parece longe de se esgotar, dada a dimensão do gênero e, em muitos momentos do texto, retornamos a esses conceitos. Nessa direção, o próximo capítulo enfoca a relação deste, do processo de escrita e os letramentos.



## **2 A ESCRITA ACADÊMICA: OS PRESSUPOSTOS DO LETRAMENTO ACADÊMICO NA ÁREA DISCIPLINAR DO DIREITO**

Neste capítulo, partimos de um ponto convergente entre as abordagens teóricas por nós elencadas, tendo em vista que todas compartilham, ainda que de maneiras distintas, do pressuposto da língua real, em uso, valendo-se do contexto social em que esses discursos são produzidos. Como assertivamente postula Bazerman (2015a, p. 14) “a linguagem humana baseia-se na interação e na atividade em contexto e só se torna significativa e dotada de propósito em situações de uso”, o que nos revela e nos assegura de que qualquer estudo que se volte às questões de linguagem, seja ela oral ou escrita, não deve tomá-la como um simulacro e numa operação *in vitro*, mas, ao contrário, como elemento constitutivo da dinâmica das relações em sociedade.

Convém explicitarmos que o foco desse nosso capítulo reside no entendimento dos letramentos acadêmicos, porém acreditamos que a noção mais geral do conceito de letramento deva ser tratada a fim de compreendermos em que se ampara tal abordagem. Nesse sentido, sob a necessidade de se operar no nível do desenvolvimento dos letramentos, sobretudo, o acadêmico, na primeira seção, apresentamos algumas definições mais gerais para o conceito de letramento(s) à luz de diferentes olhares, com ênfase às práticas sociais envolvidas nesse processo e nas relações de poder que lhes subjazem. Na segunda seção, destacamos o letramento acadêmico, pensado na perspectiva do discurso científico. E, por fim, na terceira seção, discutimos o lugar dos gêneros na óptica dos letramentos acadêmicos. No entanto, convém ressaltar que, embora reconheçamos e defendamos o letramento como prática social, o nosso estudo dá conta apenas de operacionalizar as práticas letradas no contexto universitário, buscando valorizar as implicações decorrentes do contexto social mais amplo.

### **2.1 Letramentos: por uma definição plural**

A discussão em torno do desenvolvimento dos processos de leitura e escrita nas sociedades modernas tem tomado parte do terreno das questões consolidadas, mas pouco consensuais, se vistas historicamente, no campo dos estudos sociais e da linguagem. Com o objetivo de validar o conceito de letramento sobre o qual nos apoiamos, nesta seção, faremos uma breve incursão no seu desenvolvimento histórico, decorrente dos estudos de diferentes pesquisadores, orientados por lentes teóricas distintas. Entretanto, vale ressaltar que tais aspectos serão melhor explorados nas subseções próprias que estruturam o capítulo.

É de conhecimento nosso a problemática em torno da percepção de dualidade entre letramento/letramentos<sup>3</sup> (singular e plural). No nosso trabalho, partimos do pressuposto de que as práticas sociais letradas são múltiplas e diversas, que variam conforme contexto, fatores culturais e econômicos de cada estrato social, adotamos, portanto, o termo no plural, *letramentos*. A opção pelo termo vem no sentido de pôr em relevo essa multiplicidade, como nos aponta Street (2003), ao considerar que se faz necessário ir na contramão do que predomina no modelo autônomo do letramento, que o concebe numa perspectiva única, homogênea.

De acordo com Street (2014, p. 68), os Novos Estudos do Letramento

defendem o projeto de leituras revisadas de muitos relatos passados de contato com culturas e que o letramento era um fator importante e oferecem uma base a partir da qual novas etnografias podem ser reproduzidas, importantes não só para o debate sobre a racionalidade mas também para nosso entendimento das ideologias de poder.

Em outras palavras, essa perspectiva plural compreende o sujeito situado na prática social, sob a influência das variações que podem se dar no tempo e no espaço e, portanto, dinâmico. Nos termos do autor, “o que o letramento é para qualquer grupo é o que ele é nos contextos em que é vivenciado” (STREET, 2014, p. 97). Logo, estamos de fato pensando em letramentos plurais, heterogêneos, múltiplos e que se dão em vários níveis até dentro de um mesmo contexto.

Ao trazermos esses estudos para o cenário nacional, sob influência desses estudos de Brian Street, a introdução do termo ‘letramento’ deu-se no Brasil com o pioneiro trabalho de Mary A. Kato, com a publicação da obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, publicada em 1986. Com base nisso, consideramos este, portanto, um termo recente nos estudos nacionais e, sobretudo, polissêmico, por assim dizer, ao longo dos estudos que sucederam essa primeira obra. Nessa obra, o termo fora utilizado para dar conta de diferenciar os processos de aquisição da linguagem, nas modalidades oral e escrita, pelo viés da Psicolinguística, sem apontar, contudo, para uma definição mais específica do termo. Entretanto, o grande valor dessa obra reside no fato de representar o ponto de partida para a ampliação das discussões, especialmente pelo fato de que novas questões começam a ser postas sobre a efetividade dos conceitos postulados até então, quanto aos processos de aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita. Dessa forma, no contexto anterior ao livro, enfatizava-se a mera necessidade de se identificar o sistema linguístico, de modo que bastaria aos

---

<sup>3</sup> Embora deixemos clara a perspectiva plural que adotamos, ao longo do trabalho ocorrem, de forma indistinta, ambas as grafias.

aprendizes decodificar os símbolos alfabéticos, para que assim pudessem ser considerados ‘alfabetizados’. Em virtude disso, de acordo com Araújo (2020), com o advento dessa publicação, a leitura e a escrita passam a não ser mais vistas como produtos, além de que o termo ‘alfabetização’ começa a ser questionado.

No cenário nacional, o tema ganhou ainda mais espaço em virtude de várias publicações na década de 1990. Autoras como Kleiman (1995), Soares (1998) muito se dedicaram à compreensão do termo letramento para além da visão estritamente linguística e descontextualizada que prevalecia até então. Segundo Kleiman (1995, p. 15), para quem à época, os estudos sobre letramento no Brasil já demonstravam vigor, ainda que incipientes, “[...] os estudos já não mais pressupunham efeitos universais do letramento, mas pressupunham que os efeitos estariam correlacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usavam a escrita”. Essa perspectiva fortalece a ênfase às práticas sociais que constroem e são construídas nas/pelas relações mediadas pela linguagem.

Ademais, numa definição mais objetiva, nos termos da autora supracitada, o letramento é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 18-19). Nessa reflexão, a autora põe em destaque a supremacia da relação que se dá entre as práticas sociais e a tecnologia dos sistemas de escrita. Dessa forma, parece premente a impossibilidade de se reduzir esse conceito, de modo a excluir o seu aspecto central que reside nas dinâmicas das relações sociais, bem como, não anula a escrita.

As perspectivas adotadas até então tendiam em perceber o letramento centrado numa óptica individualizada, meramente cognitiva. Quando, na verdade, estamos tratando de um conjunto de práticas sociais, cujo processo não pode se confundir exclusivamente com a aquisição da escrita. Antes, leitura e escrita emergem das realidades sociais, que são múltiplas e heterogêneas que, por assim serem, ocorrem de forma contextualizada e, conseqüentemente, os indivíduos que participam dessas atividades no seio de uma dada cultura se apropriam de diferentes letramentos.

Entendidas as questões mais gerais em relação ao termo, no próximo tópico, ganha destaque a correlação entre o social e o linguístico, tão tomados em posições de oposição a depender das perspectivas que se adote.

### *2.1.1 Os Novos Estudos dos Letramentos: entre o social e o linguístico*

Embora já tenhamos antecipado alguns aspectos centrados na correlação entre a prática social e o linguístico que subjazem os estudos dos letramentos, esperamos, nesta seção, fazer uma breve discussão a respeito do termo partindo de noções que põem em relevo a crítica ao caráter aplicado, com ênfase exclusivamente ao oral e ao escrito, ou por meio de uma dicotomia entre ambas as modalidades, ou expressas por meio de um *continuum*. Entretanto, nosso enfoque parte, principalmente, da noção de letramentos numa dimensão que agrega ambas as modalidades e prevê a interação dessas com outras linguagens, dentro de um contexto social mais amplo, concebidas a leitura e a escrita como práticas sociais que emergem dos mais variados contextos que ressoam de modos distintos também a depender das relações de poder.

Pensar os letramentos numa dimensão que se limita à ideia meramente orientada pela linguagem não situada, pode representar a negação do seu papel constituinte da história e da formação sociocultural dos mais diversos povos e, principalmente, da influência decorrente da própria organização social. Quanto à nova condição de sociedade letrada, “a esfera pública exige como pré-requisito uma comunidade letrada pronta a receber informação na ausência de um informante, uma mensagem produzida por um emissor que, no entanto, não está na presença do destinatário (COULMAS, 2013, p. 84).

Na visão dos NEL, tanto a escrita quanto a leitura passam a ser vistos como processos implicados em questões sócio-históricas e culturais. Uma vez pensada essa dimensão múltipla, heterogênea, associada às práticas de leitura e de escrita parece indissociável tomar o estudo destas sem considerar os múltiplos contextos em que acontecem. De modo a ampliar as discussões e, ao mesmo tempo, tornar mais clara a ideia de letramento em que nos apoiamos, o próximo tópico objetiva dar conta dos modelos de letramento.

### 2.1.2 Modelos de letramento

Antes de iniciarmos a apresentação e discussão sobre os conceitos que sustentam a definição de Street (2014) para os modelos de letramentos, podemos supor que tais perspectivas, antes, podem estar atreladas às concepções que subjazem uma definição de língua. Bagno (2019), em capítulo de apresentação do seu livro intitulado *Objeto língua*, situa essa percepção do objeto, no seu caso, a língua, como tendenciosamente percebida de modo autônomo do sujeito. Nessa perspectiva, o autor parte da famosa citação *saussureana* de que “o ponto de vista é que cria objeto” e, a partir disso, aponta

Daí o curioso paradoxo de ser preciso criar um *objeto* entranhadamente *subjetivo* – o que contradiz a aceção mais remota de *objectu-*, algo que é “lançado diante” de nós, que é posto na nossa frente, no nosso caminho: se é

preciso criar o objeto é porque ele não está “diante de nós”, mas, talvez, dentro de nós. Quem sabe até mais do que um *ob-jectu*, no caso da teorização linguística, seja mais preciso falar de um *pro-jectu*, algo “lançado para frente”, ou mesmo de um *ex-jectu*, algo lançado para fora”, para fora de nossa teorização, e que, somente então, posto à nossa frente por nós mesmos, se torna um *objeto*. (BAGNO, 2019, p. 10, *grifos do original*).

Se nos permitirmos atentar à concepção de língua que tem imperado nos estudos linguísticos, podemos perceber a evidência de que há uma ênfase em colocá-la em distanciamento do sujeito para que assim possamos defini-la em sua “objetividade”. Grosso modo, não intentamos adentrar conceitos específicos dos estudos de Saussure, pois fugiria do escopo da nossa pesquisa, no entanto, por meio dessa analogia entre essa perspectiva sobre a língua e o modo como isso reverbera e ressoa nas concepções de letramentos, consideramos que esse distanciamento sugerido, se pensarmos os primeiros estudos de Saussure, centrado na dimensão sistêmica da língua, em um recorte centrado na estrutura, pode contribuir para o fortalecimento da noção do modelo de letramento autônomo.

Nessa direção, recortar o letramento da cultura e das relações de poder compreende uma série de eventos que reforça a perspectiva do “letramento autônomo” que, por sua vez, denota, dentre outros aspectos, o letramento dissociado do contexto social, de modo que a língua, tomada como “autônoma”, é objetificada, posta como externa aos sujeitos, sejam alunos ou professores. Tal perspectiva ainda impera nos mais diversos contextos educacionais e acrescentamos ainda que não somente pensada na educação básica, mas também na educação superior, quando muitas vezes as atividades que envolvem leitura e escrita partem desse distanciamento da linguagem, desconsideradas as condições de uso da língua e efeitos implicados neste uso, enfatizando-se, por vezes, tão somente a consciência metalinguística. O que se pode confirmar nas palavras de Street (2014, p. 146), ao considerar que “o modelo autônomo de letramento tem sido um aspecto dominante da teoria educacional e desenvolvimental”.

E para usarmos os termos de Street (2014), não podemos conceber as perspectivas de letramentos voltadas exclusivamente a “explicações tecnicistas e aculturais do letramento” como suposto no “modelo autônomo”, o qual

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

Para o referido autor, a disseminação desse modelo de letramento presume-se dada ao menos por quatro meios, a saber: a) o distanciamento entre língua e sujeitos, já que a língua é tratada como “coisa” e os sujeitos envolvidos são tomados como receptores passivos; b) os usos

metalinguísticos, concebidos como competências neutras, desprovidas de significados para as relações de poder e ideologia; c) o “privilegiamento” conforme a supremacia da leitura e da escrita sobre a fala e; d) a “filosofia da linguagem” por meio da percepção de suposta neutralidade, desfocando a matriz ideológica das construções sociais. Disso, podemos associar a tendência em considerar os estudos da língua como desprovida de contexto, este tomado sob uma perspectiva mais ampla, amparado no seio das relações sociais entre os mais diversos grupos com sua vasta gama cultural, para além do contexto imediato.

Em contrapartida, na mesma obra, Street propõe a concepção de um letramento que extrapole os aspectos técnicos inerentes às práticas de leitura e escrita, como defendido nos modelos autônomos, no sentido de um modelo ideológico do letramento que, por sua vez, compreende um modelo que “se situa numa ideologia linguística mais ampla, na qual distinções entre eventos de escrita, leitura e oralidade são apenas subcategorias, elas mesmas separadas e definidas dentro de uma ideologia” (STREET, 2014, p. 142). Desse modo, tal modelo não nega a dimensão linguística que subjaz as práticas de leitura, escrita e oralidade, mas agrega a essas subcategorias o seu caráter ideológico que sustenta a dinâmica das relações de poder nelas implicada.

Ao observarmos os usos da linguagem sob o ponto de vista do social, tudo está atrelado aos interesses sociais, como nos aponta Fiorin (1998, p. 29), uma vez que a ideologia “é uma ‘visão de mundo’, ou seja, o ponto de vista de uma classe social a respeito da realidade, a maneira como uma classe ordena, justifica e explica a ordem social”. Dessa forma, entendemos aqui a ideologia de forma semelhante, posta como sendo o princípio que constitui a realidade e pela qual é constituída e, dessa forma, os letramentos não se percebem imunes a esse alcance das relações de poder que imperam e organizam a dinâmica social.

Embora Street (2014) defina distintamente ambos os modelos, não os concebe de forma dicotômica, tendo em vista que o modelo ideológico não nega as especificidades técnicas que envolvem a leitura, a escrita e a oralidade. O que está posto e gera essa diferenciação reside no fato de o modelo autônomo não considerar a dimensão social que age no fortalecimento dos distanciamentos sociais incorporados pelas relações de poder que emergem desses contextos reais. Nos termos do referido autor:

Argumento que esses modelos não estabelecem uma dicotomia no campo, mas sim que todos os modelos de letramento podem ser entendidos como arcabouço ideológico e que só na superfície os modelos chamados “autônomos” parecem ser neutros e imparciais. Nesse sentido, aqueles que desejam preservar uma visão “autônoma” de letramento é que são responsáveis por uma dicotomia. Os que aderem a um modelo ideológico não negam a importância dos aspectos técnicos da leitura e da escrita [...], mas

sustentam que esses aspectos do letramento estão sempre encaixados em práticas sociais particulares [...] (STREET, 2014, p. 160).

As práticas letradas não dizem respeito apenas à cultura, se oral ou escrita, mas também, às estruturas de poder. Nas palavras de Barton e Hamilton (2012, p. 17), “letramentos são parte das práticas sociais que são observáveis nos eventos letrados e são padronizados pelas instituições sociais e pelas relações de poder”. Nesse sentido, no próximo tópico, nos dedicamos a compreender as relações que ultrapassam o sentido linguístico e as práticas sociais em si.

### *2.1.3 Letramentos de poder: a “ágora” acadêmica e a construção social dos discursos*

O nosso objetivo neste tópico é apontar a academia como uma esfera pública, uma “esfera da racionalidade” (COULMAS, 2014, p. 84), o que pressupõe que esta seja acessível às pessoas, entretanto, reconhecemos que há a necessidade de uma ampliação desse espaço e, para isso, são necessárias ações que sejam facilitadoras de modo a levar à promoção desses acessos.

De início, convém apontar que reconhecemos a academia como um espaço institucionalizado e, por assim ser, numa visão mais sociológica, concordamos com Berger e Luckmann (1985), ao discorrerem sobre implicações das instituições, como providas de historicidade e controle. A esse respeito, asseveram que “as tipificações recíprocas das ações são construídas no curso da história compartilhada. Não podem ser criadas instantaneamente. As instituições têm sempre uma história, da qual são produtos” (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 80).

Com isso, o espaço institucional acadêmico apresenta uma tradição reconhecida ao longo do tempo, o que contribui para uma tendência a uma certa fixidez, seja nas estruturas sociais internas, seja no produto decorrente dessas estruturas. E, conseqüentemente, essa tradição leva ao fortalecimento de um controle social. Este, por sua vez, em se tratando do processo de circulação do conhecimento, por meio do constructo teórico produzido e tornado público por meio da escrita, é um forte mecanismo de controle para acesso, circulação e hierarquia dentro desta instituição.

Por esse ângulo, também concebemos a academia como instituição ligada à esfera pública. O pensamento de Coulmas, no que diz respeito à esfera pública, em algum ponto esbarra e contradiz o ponto de vista de Habermas (1974) e válida, em algum grau, as marcas institucionalizadas e restritas, tendo em vista que Habermas considera aquela como sendo totalmente inclusiva. Nos termos de Coulmas (2014, p. 85), em torno do suposto acesso universal, “isso nunca quis dizer que todo mundo tinha acesso. Para começar, a cidadania tinha

uma definição restrita, excluindo grandes contingentes da população”, embora estejamos em espaços social e temporal distintos do retratado pelo autor, a realidade atual não destoaria em completo, considerada a exclusão de alguns grupos, postos à margem. Nesse sentido, o letramento representa um dos símbolos que pode funcionar como passaporte ou barreira para as práticas sociais prestigiadas. Ademais, existem outros fatores que, embora não sejam o foco de nossa discussão, somados ao que se espera do letramento, contribuem para essa exclusão, dentre os quais estão, a etnia, a condição social, as questões de gêneros. Logo, não estamos tratando de uma condição metalinguística, mas, antes, de uma condição que se ampara nas esferas sociais.

‘Acesso para todos’ era uma idealização, válida somente no sentido de que, em oposição à sociedade feudal em que a vida de uma pessoa era largamente determinada pelo seu nascimento, a burguesia emergente oferecia um espectro mais amplo de oportunidades de vida – ainda que dificilmente acessíveis a todos. (COULMAS, 2014, p. 85).

Coulmas (2014) reconhece ainda que há uma mudança nesse cenário atualmente, pois “ela se tornou mais igualitária, sem dúvida, mas o acesso universal ainda é um valor normativo e não uma realidade” (p. 85), pois para o autor, o letramento ainda é “um elemento de desigualdade”. De modo que “[...] as habilidades letradas são indicativas do *status* e do prestígio social e são correlatas de outras variáveis sociais” (COULMAS, 2014, p. 24, *grifos do original*). Se trouxermos essas reflexões para apoiar a nossa leitura do cenário sobre o qual se constrói a vida acadêmica, podemos perceber que esse ainda é um espaço de acesso restrito. E quando consegue ser adentrado, requer desses novos membros o desenvolvimento das condições mínimas para circulação no interior desse domínio. Outrossim, para Coulmas (2014), na literatura sobre a esfera pública tem se atribuído um papel secundário ao letramento, o que pode nos levar a supor a existência de um hiato entre as práticas de leitura, escrita e oralidade como constituintes da dinâmica da organização da própria sociedade.

Embora possa parecer uma fuga ou um rompimento com o fio discursivo do capítulo, no intuito de compreendermos uma definição do cenário acadêmico, em linhas gerais, recorreremos para essa discussão, ao estabelecimento de uma metáfora com a ágora grega, “espaço comum, sede da *Hestia Koiné*, espaço público em que são debatidos os problemas de interesse geral. É a própria cidade que se cerca de muralhas, protegendo e delimitando em sua totalidade o grupo humano que a constitui” (VERNANT, 2000, p. 40). Nessa analogia que aqui lançamos, a academia seria esse espaço comum, compartilhado pelos membros daquela comunidade, mas que é cercado por “muralhas”, entendidas aqui como as fronteiras que separam a academia dos espaços gerais, conforme já apontamos no tópico destinado à



compreensão das comunidades discursivas. O tema reacende aqui, a fim de ilustrar de forma mais específica o distanciamento pressuposto nessa esfera, ao mesmo tempo tida como pública, mas restrita a um determinado grupo. Tal restrição reverbera os distanciamentos impostos nas relações de poder que a sustentam, bem como nos recursos simbólicos que a constituem.

De acordo com Coulmas (2014, p. 25) “como prática social, a escrita ocupa uma posição diferente nos recursos simbólicos das diferentes sociedades e é encarregada de funções diferentes relativas, de diversas maneiras, ao poder”. No nosso entendimento e com base numa vasta literatura, a escrita por algum tempo tem ocupado uma posição privilegiada para sustentação das ideias do poder. Se pensarmos a universidade como essa esfera pública, por exemplo, ainda que agregue atividades orais, ela confere à escrita um espaço privilegiado para circulação e propagação de achados e discussões científicas. É esse espaço uma agência de letramento que atribui grande status à escrita. Para Bazerman, concebendo-a numa dimensão que dá conta das relações de poder que subjazem tal prática,

A escrita pode ser um potente instrumento de pensamento, sentimento, identidade, engajamento e ação. Ao transformar nossos impulsos em palavras, podemos revelar-nos a nós mesmos e ao mundo, podemos participar de importantes debates, movimentos e atividades. Escrever compõe os campos de atuação de nossa época letrada, e cada texto que escrevemos reivindica um lugar, uma identidade, uma significação, uma ação nesses campos da vida. Quanto mais pudermos escrever para além dos limites das prescrições burocráticas repressoras, tanto mais obteremos o poder de nos definir e representar no mundo letrado (BAZERMAN, 2015a, p. 8).

No contexto acadêmico, ao considerarmos que os achados científicos têm o seu valor agregado à publicação que se faz deles, tal publicidade dar-se-á mediante o processamento da escrita, por meio da circulação em periódicos reconhecidos, ou em livros, tudo a depender da cultura disciplinar. Embora com variações, em linhas gerais, o caráter escrito passa a conferir cientificidade a essas pesquisas que, por sua vez, podem ser apresentadas em eventos científicos por meio de práticas orais, mas tendem a se referir ao seu texto escrito. Dessa forma, a escrita parece funcionar como veículo catalisador da ciência, além de que parece constituir um símbolo de controle dentro desse espaço institucional.

E, com isso, a escrita mantém e fortalece o status na cultura acadêmica, de modo que cabe aos novatos neste espaço a apropriação das particularidades que lhe são inerentes a depender da cultura disciplinar de que passa a fazer parte. Sendo, portanto, necessário o desenvolvimento de letramentos acadêmicos para, conseqüentemente, contribuir para a construção dos discursos na sua área. É sobre esse aspecto que tratamos no tópico subsequente.

## 2.2 Letramentos acadêmicos: a construção social do conhecimento

Como fio condutor deste tópico, elencamos o conceito de letramentos acadêmicos e, portanto, a discussão aparece estruturada de modo a tratar concepções que subjazem os processos de leitura e de escrita, em seguida, exploramos diferentes abordagens de aprendizagem da escrita no contexto acadêmico.

A princípio, consideramos necessário apontar para algumas concepções que sustentaram os processos de leitura e escrita ao longo do tempo, assim como, dedicamos maior espaço àquelas que correspondem a uma maior apreensão do nosso objeto. Este, por sua vez, se constitui em dimensões complexas e, com isso, nas nossas discussões apoiamo-nos, especialmente, às práticas sociais a ele associados.

No início da vida escolar, somos sistematicamente inseridos no universo da leitura e da escrita. Embora as reconheçamos como práticas sociais, que emergem das relações em sociedade, não necessariamente dependentes da organização escolar, é na escola que os estudantes são introduzidos, de forma estruturada, na cultura da leitura e da escrita. À medida que nos apropriamos do sistema de escrita, bem como das implicações deste na dinâmica do desenvolvimento social, mais nos consideramos aptos a agir no mundo social, permeado por práticas de valorização das atividades de leitura e escrita.

A perspectiva dos letramentos acadêmicos, foco da nossa discussão, procura dedicar uma atenção especial “às relações de poder, autoridade, produção de sentidos e identidade que estão implícitas no uso de práticas de letramento em contextos institucionais específicos” (LEA; STREET, 2006, p. 229). Assim, essa noção abarca aspectos cada vez mais complexos, não podendo se concentrar apenas no que o estudante sabe ou não. Ou simplesmente, no que se suponha que saiba.

Ao olharmos as questões dos letramentos situados numa perspectiva mais local, parece necessário considerar as particularidades no contexto brasileiro, tendo em vista que tem havido uma notória expansão do ensino superior, seja em ofertas e em matrículas. Conforme dados do Censo realizado em 2019<sup>4</sup>, num recorte espaçado por 10 anos – entre 2009 e 2019 – houve um aumento de 43,7% nas matrículas no ensino superior, atingindo neste último ano 8,6 milhões de estudantes. É fato que isso pode ter forte impacto quando pensamos as ideologias que operam nessas instituições e, conseqüentemente, na dinâmica social da contemporaneidade.

---

<sup>4</sup> Informações na íntegra disponíveis em:  
[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2020/Notas\\_Estatisticas\\_Censo\\_da\\_Educacao\\_Superior\\_2019.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf)

Nesse sentido, é interessante apontar ainda que, ao tratarmos sobre letramentos acadêmicos, numa perspectiva global com base na literatura internacional, ou ainda local, a partir dos estudos desenvolvidos no Brasil, parece-nos possível vislumbrar um cenário que precisa transpor “a lente exclusivamente no aluno” (STREET, 2015), de forma a atentar ao todo, considerando-se também e, sobretudo, as relações de poder que imperam. Com base nisso, Jacobs (2015) sugere a necessidade de os professores refletirem sobre a prática, assim como a instituição refletir sobre os seus sistemas. E, portanto, é preciso considerar, além do que se pressupõe como condição para ingresso desse estudante, o que se pode ofertar e a partir de que pressupostos.

De acordo com Lea e Street (1998), a aprendizagem na educação superior pressupõe a adaptação do estudante a novas formas de conhecer, de compreender, de interpretar e de organizar o conhecimento. E, portanto, entendemos ser necessário explorar caminhos que possam levar a esses fins. Além disso, pesquisas, sejam nacionais ou internacionais, como as de Lillis e Scott (2007), de Bezerra e Lêdo (2018), dentre outros, sinalizam o fato de ser necessário compreender que o ingresso no ensino superior representa uma operação complexa para o estudante. Segundo Lillis (2001, p. 58), ainda impera uma “prática institucional de mistério” que, de alguma forma, pode e parece interferir na apropriação desses novos discursos por parte de estudantes, como por ela chamados, de “não-tradicionais”<sup>5</sup>.

Diante de todo o percurso neste tópico, ao refletirmos sobre a construção social do conhecimento, achamos por bem recuperar um breve panorama dos estudos que agregam as práticas de leitura e escrita, especialmente, no contexto acadêmico, por ser esse o nosso espaço de pesquisa e por ainda compor um espaço ainda pouco acessível na nossa realidade. É sobre isso que tratamos no tópico que segue.

### *2.2.1 Concepções de leitura e escrita no contexto acadêmico*

As discussões empreendidas em torno das concepções de letramento, seja em relação ao período destinado à aquisição da escrita, ainda na infância, ou mesmo, no contexto acadêmico, parecem-nos necessárias, tendo em vista que neste nosso trabalho, entendemos o fenômeno letramento como um processo complexo, envolto por questões não apenas linguísticas, mas, sobretudo, sociais. Vale salientar ainda que nos parece consensual e pouco discutível que leitura e escrita são práticas sociais. Contudo, nosso intuito neste subtópico é discorrer sobre ambas as

---

<sup>5</sup> No nosso trabalho, entendemos esses estudantes “não-tradicionais” como aqueles que chegam à universidade com lacunas no processo formativo na educação básica. Normalmente, oriundos de grupos menos favorecidos. Fato que parece fortalecer o modelo de *déficit* sobre o qual temos discordado conforme apontado no capítulo destinado às questões voltadas ao ensino.

modalidades postas no contexto acadêmico, de modo a correlacioná-las com as noções de letramentos acadêmicos que aqui defendemos.

De acordo com Montyn e Mazzuchino (2017, p. 22), as principais funções da leitura e escrita no contexto acadêmico são “comunicar, recordar, fixar, informar, aprender” e para desenvolver as habilidades de escrita nesse espaço é necessário o que os autores chamam de “treinamento sustentado e contínuo” para o sucesso das práticas. No nosso ponto de vista, entretanto, talvez o que chamam por “treinamento” poderia não ser a chave para a formação de usuários de linguagem eficientes, pois essa perspectiva alinha-se sobremaneira a uma visão estritamente “normativa” aplicada ao conceito de letramentos. Antes, consideramos necessária a orientação sistemática de atividades que envolvam a leitura e/ou escrita de gêneros acadêmicos, porém, não de forma mecânica como o termo “treinamento” pode nos sugerir, mas envolvendo aspectos dessa ordem articulados às relações de poder a ele associados.

Concordamos com Russell *et al* (2009) ao assertivamente apontar que as práticas de leitura e escrita desenvolvidas no ensino superior são muito mais especializadas que na escola secundária e, ao nosso ver, por assim serem precisam ser amplamente discutidas e situadas em um contexto mais particular.

As concepções de leitura e de escrita implicam diretamente na visão que temos a respeito da linguagem e, conseqüentemente, no que concebemos como letramentos necessários à aprendizagem dos estudantes no ensino superior. Dessa forma, começemos por destacar as concepções de leitura que têm imperado nos estudos da linguagem, ao longo do tempo e, para isso, mencionemos os estudos desenvolvidos no campo da Linguística Textual no Brasil, especialmente, nos trabalhos de Koch (2002), Koch e Elias (2017a; 2017b), em um contraponto com a Linguística Aplicada, evidenciado nos estudos de Kleiman (2004).

Segundo Koch (2002) existe uma correlação entre a concepção de língua com a percepção do texto e da leitura. E a isso acrescentaríamos ainda a concepção de letramento. Para a referida autora, a leitura pode ser tomada a partir de três focos. O primeiro que ela destaca é o foco no autor, em que nessa perspectiva há uma aproximação com a concepção de linguagem como representação do pensamento, cujo sujeito é percebido como psicológico, individual e a leitura resulta da capacidade de apreender as ideias do autor, sem considerar sequer os conhecimentos prévios do leitor. Parece haver nessa concepção a negação de um sujeito social, pois é como se o sentido fosse expresso, e totalmente garantido, pelo ponto de vista do autor. O segundo foco, por sua vez, se dá pela ênfase ao texto. Nessa abordagem, há a prevalência da percepção da língua como estrutura, como um código, um mero instrumento para comunicação

e, assim, tudo o que precisa ser compreendido está posto no texto de forma transparente. Na terceira concepção, entretanto, a leitura é concebida como

atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH; ELIAS, 2017a, p. 11).

Nessa terceira perspectiva, já aparece uma ampliação, tendo em vista que essa atividade de leitura é percebida como uma atividade complexa que não se encerra no leitor, no autor ou no texto, mas na interação que se dá entre eles. Podemos analogamente relacioná-la com a necessidade de desenvolvimento de múltiplos letramentos para que o texto possa fazer sentido. De acordo com Kleiman (2004), de forma mais abrangente, em uma certa oposição ao percurso desenvolvido pela linguística textual, com tendência à ênfase cognitiva, voltando-se especialmente ao interesse da ação do sujeito, considera que

A concepção hoje predominante nos estudos de leitura é a de *leitura como prática social* que, na Linguística Aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, *os usos da leitura estão ligados à situação*; são determinados pelas *histórias dos participantes*, pelas *características das instituições* em que se encontram, pelo *grau de formalidade ou informalidade da situação*, pelo *objetivo da atividade de leitura*, *diferindo segundo o grupo social*. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler (KLEIMAN, 2004, p. 14, *itálicos nossos*).

Nessa óptica da Linguística Aplicada, mais do que uma atividade que parte do interesse da ação do leitor, a leitura emerge de um contexto social, no âmbito das práticas sociais. Dessa maneira, não nos parece redutível ao foco da ação subjetiva, mas, principalmente, ao fato de ser uma atividade situada, que envolve diferentes sujeitos, em diferentes contextos, representando diferentes grupos e se pensarmos o contexto que configura a nossa pesquisa, na própria comunidade discursiva e nas relações que dela emergem. No nosso caso, pensadas a leitura e a escrita no contexto acadêmico, para além dos elementos linguístico-discursivos ou mesmo dos conhecimentos prévios dos sujeitos, devemos considerar as especificidades institucionais e os desdobramentos dessas sobre as práticas de leitura e de escrita.

Se operamos dessa forma na leitura, como isso ocorre na escrita? Essa é uma questão particularmente cara ao nosso trabalho, tendo em vista que o objeto de estudo será analisado conforme as manifestações disso na escrita e, dessa maneira, parece-nos evidente a necessidade de compreender o fenômeno da escrita a partir das concepções que a orientam.

Para Koch e Elias (2017b, p. 30), “a atividade de escrita envolve aspectos de natureza variada (linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural)”. Nessa direção, refletir sobre a escrita, de forma mais ampla, pode nos fazer pensar a própria linguagem ou mesmo os letramentos. De igual modo, em relação à leitura, as concepções de escrita subjazem uma concepção de linguagem, de sujeito escritor e de texto, além da sua percepção como prática social.

Koch e Elias (2017b) apresentam três diferentes concepções de escrita a depender do foco: na primeira, a escrita com o foco na língua, esta, por sua vez, reduzida à percepção da gramática normativa e de suas regras, de modo que a boa escrita é medida apenas pelo bom uso dos recursos gramaticais. Nessa linha, a linguagem é tomada como algo pronto e invariável. A segunda redireciona o foco para o escritor, pois este passa a ser visto como “um ego que constrói uma representação mental, ‘transpõe’ essa representação para o papel e deseja que esta seja ‘captada’ pelo leitor da maneira como foi mentalizada” (KOCH; ELIAS, 2017b, p. 33). Sob esse ponto de vista não há lugar para a interação decorrente desse processo, uma vez que os sentidos dependem apenas do escritor. Já a terceira concepção foca na interação, cujo trabalho parte do pressuposto de que “o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação a um outro (o seu interlocutor/leitor) com um certo propósito” (KOCH; ELIAS, 2017b, p. 36) e, para tanto, recorre a estratégias linguísticas, textuais, pragmáticas, cognitivas, de modo mais geral, contextuais. Assim como o argumento apontado por Kleiman (2004) no que diz respeito à leitura, podemos associar à questão da escrita o caráter social imanente a essa prática.

Na contramão das concepções interativas e pautadas nas práticas sociais, entretanto, a escrita em ambiente institucional, muitas vezes, é tomada meramente como instrumento de avaliação. Por conseguinte, a perspectiva de leitura e de escrita do professor pode impactar nas práticas desenvolvidas na universidade. Em uma reflexão envolvendo três grandes nomes dos estudos dos letramentos (LILLIS; STREET; LEA, 2015), Lea destaca o quanto as marcas institucionais são presentes na ação do que chamam “tutores”, ao mencionar uma pesquisa desenvolvida pela autora em que estes, no intuito de apresentar elementos que ilustrassem seu trabalho com a escrita, começaram a entregar documentos numa perspectiva estritamente institucional. Fato que parece revelar o quanto o enquadre institucional se sobrepõe de forma mais contundente, de modo a confundir-se com os registros da realização da prática de escrita.

Parece-nos necessário que um professor tenha uma consciência do conjunto de objetivos dessa instituição, além de compreender a dinâmica organizacional dela e dos gêneros que nela circulam. Desse modo, deve ser necessário compreender as epistemologias que subjazem a essas práticas letradas na construção do discurso da área disciplinar, usando os termos de Scott

e Lillis (2007), distanciando-se de práticas estritamente “normativas”, ampliando-se e tornando-as “transformativas”. Entendidas aquelas como voltadas à identificação e à indução, ou seja, centradas nas normas estruturais, no sentido mais próximo ao modelo autônomo; e aquelas, por sua vez, abertas, mais próximas de um modelo ideológico de letramento, que situa e permite que sejam contestadas as relações nela travadas.

Nessa direção, Russell *et al* (2009) são enfáticos ao considerar que a escrita precisa ser tomada como ferramenta de aprendizado, tendo em vista que não se trata de algo posto e tomado em sua totalidade, mas uma capacidade que desenvolvemos processualmente, muito mais centrada na ação de escrever. Para os autores, a escrita precisa ser vista como um repertório de estratégias de comunicação, a nosso ver, que leve em conta diferentes elementos, principalmente contextuais, bem como do desenvolvimento de competências que possibilite ao estudante posicionar-se criticamente, de modo a expor suas opiniões e contribuir para a construção do conhecimento na sua área.

Pipkin e Reynoso (2010), em uma publicação destinada ao estudo das práticas de leitura e escrita acadêmicas, em capítulo organizado em torno das concepções de leitura e escrita, depois de uma vasta discussão sobre diferentes teorias de ordem cognitiva, ao refletirem sobre a elaboração de um “modelo de escrita”, concluem que muitos autores concordam que uma teoria da escrita necessita considerar fatores tanto cognitivos, quanto sociais, assim como linguísticos e textuais. Entretanto, apontam para uma dificuldade em se formular uma teoria que dê conta de todos esses aspectos. É por isso que em nosso trabalho buscamos articular diferentes visões teóricas em torno do mesmo objeto, para que assim possamos desenvolver esse estudo de forma mais abrangente.

Logo, para a ampliação das capacidades de escrita na academia entendemos como necessário o desenvolvimento sistemático de atividades de escrita, principalmente, tomadas pela compreensão da escrita como prática social, concebida como um fenômeno complexo que não se reduz ao mero domínio das diretrizes gramaticais ou tão somente a uma modelagem do gênero. Dessa forma, ratificamos o que afirma Wingate (2015, p. 1), ao apontar que “[...] a escrita é o produto final de um processo complexo de letramento”. Antes, parece urgente entender a escrita, assim como os letramentos, como um fenômeno plural e processual, cujo desenvolvimento dar-se-á mediante a imersão do estudante em práticas letradas dentro do contexto em que o jovem passa a estar inserido, sem desconsiderar as diretrizes institucionais e as relações de poder que as subjazem. Não é, necessariamente, uma prática a ser transposta das vivências anteriores, como da educação básica, por exemplo, já que esse novo espaço

institucional requer uma adaptação e uma reconfiguração frente às novas demandas de escrita que emergem desse novo contexto. É sobre isso que discutimos no próximo subtópico.

### *2.2.2 Abordagens de aprendizagem da escrita no contexto acadêmico: uma ponte entre o normativo e o transformativo*

Neste tópico, apoiamo-nos centralmente em duas fontes que discutem de forma bastante objetiva a compreensão dos letramentos acadêmicos, numa dimensão que articula a teoria e a prática subjacentes, que são os trabalhos de Lea e Street (1998) e Lillis e Scott (2007), em diálogo com pesquisadores que partiram das suas respectivas contribuições. De forma ordenada, tratamos inicialmente da compreensão dos três modelos de aprendizagem descritos por Lea e Street (1998), e aqui estabelecemos uma relação com a perspectiva dos conceitos de normativo e transformativo, resultantes das contribuições de Lillis e Scott (2007).

Ao partirmos da perspectiva do modelo ideológico de letramento, a escrita no ensino superior é tomada sob três abordagens distintas, que compreendem o fenômeno em diferentes prismas. De forma a tornar a exposição mais didática, usaremos o quadro sintético elaborado por Thomazini e Cristóvão (2018) como base para a descrição objetiva dos três modelos, com alguns acréscimos, a partir da publicação original de Lea e Street (1998), conforme segue:



**Quadro 4:** Modelo de abordagens de aprendizagem da escrita e do letramento na academia

| <b>MODELOS DE LETRAMENTOS</b> | <b>HABILIDADES DE ESTUDO</b>  | <b>SOCIALIZAÇÃO ACADÊMICA</b>  | <b>LETRAMENTO ACADÊMICO</b>  |
|-------------------------------|---|--|--|
| FOCO                          | Concentra-se no ensino de aspectos formais da língua, ex.: estrutura de sentenças, gramática e pontuação. Além de voltar-se à ideia de “resolver problemas”.  | Reconhece áreas temáticas e disciplinares, apesar de considerar o contexto cultural, compreende culturas como relativamente homogêneas.      | Considera-se relação de poder, autoridade, produção de sentido e identidade. Agenciamento como papel da linguagem no processo de aprendizagem. |
| PERSPECTIVA METODOLÓGICA      | Dá pouca atenção ao contexto.   | Recorre à análise do discurso e às teorias de gêneros, entretanto, considera a escrita do estudante como meio transparente de representação. | Não é restrita às disciplinas e às comunidades temáticas.  |
| TEORIA ORGANIZADORA           | Constitui-se por teorias autônomas adicionais que se interessam pela transmissão do conhecimento, já que concebem que as habilidades uma vez aprendidas pelo estudante podem ser transferidas de um contexto a outro. | Utiliza diferentes gêneros e discursos para a construção do conhecimento de forma particularizada.   | Examina práticas de letramento de outras instâncias; ex.: governamental, empresarial, burocracia universitária.                                |
| EPISTEMOLÓGICO                | Psicologia behaviorista.  | Psicologia Social; Antropologia e Educação Construtivista.   | Influenciado pela Análise Crítica do Discurso, Linguística Sistêmico-Funcional e Antropologia Cultural.  |

**Fonte:** Thomazini e Cristóvão (2018, p. 94, *adaptado*).

Conforme sintetiza o quadro, cada uma das perspectivas, ainda que se mostrem socialmente orientadas, emergem de focos distintos. Se observarmos as colunas da esquerda para a direita, compreendemos que a primeira, a que os autores denominam de Habilidades de Estudos (HE), corresponde a ideia proposta pelo modelo autônomo do letramento, cuja validade está centrada nos aspectos estruturais da língua, tomando-se esse letramento como único, anulando-se o papel do contexto para a composição da situação de comunicação, da cultura disciplinar, numa perspectiva estritamente tangente ao caráter social da língua; o segundo modelo, a Socialização Acadêmica (SE), por sua vez, tende a negar as questões mais estruturais

da língua, direcionando o foco às particularidades disciplinares e contextuais. Contudo, tal perspectiva, se tomada isoladamente, aparenta-nos ser vaga, pois nos leva a considerar apenas que a imersão em uma dada cultura disciplinar seja condição suficiente para que o estudante possa circular efetivamente naquela comunidade inteira. Por fim, o terceiro caminho, que é o dos Letramentos Acadêmicos (LA) que, a nosso ver, demonstra-se gradual, à medida que incorpora as especificidades dos dois primeiros, e lhes acrescenta elementos que preencheriam as lacunas deixadas por eles, de modo a considerar que o alcance dos letramentos extrapola as questões subjetivas, ou centradas nas estruturas mais formais da língua, ou ainda, o processo de “aculturação” dos estudantes. Nos termos de Lillis e Scott (2007, p. 10) “o que marca aqueles que podem ser caracterizados como adotando uma abordagem de 'letramentos acadêmicos' é a extensão em que a prática é privilegiada acima do texto”.

Como fora mencionado, os LA não excluem as HE, nem a SA. Pelo contrário, compreendem que o contexto acadêmico, a comunidade discursiva, os gêneros acadêmicos, assim como toda a construção discursiva naquele espaço ocorre numa dimensão marcadamente múltipla e heterogênea. Nesse sentido, o estudante recém-chegado à universidade necessita - não no sentido defendido por modelos que se pautam no déficit - ser “apresentado” de forma mais explícita às especificidades daquela nova comunidade que passa a integrar, sem que precise, no entanto, “inventar a universidade” no sentido de Bartholomae (1986, p. 4). Visto que esse novo contexto demanda diversas práticas comunicativas, que variam no interior de uma mesma comunidade, numa mesma disciplina, ou até de um docente a outro, assim como das experiências do próprio estudante.

Ao usarmos a perspectiva apontada por Lillis e Scott (2007), no que diz respeito às noções de normativo e transformativo, tentamos operar em sentido análogo ao que sugerem os autores. Ainda que não estejamos negando a presença das convenções próprias institucionais, defendemos que estas precisam, a todo o tempo, serem revisitadas.

Nessa direção, considerada a comunidade discursiva acadêmica numa dimensão macro, faz-se necessário observar as práticas em, pelo menos, três direções, com o foco nas diretrizes institucionais, que abarca muito da identidade acadêmica de uma dada comunidade; no professor, que precisa compreender a organização daquela comunidade e; no estudante que, embora seja o membro novato naquele departamento, traz consigo múltiplos conhecimentos decorrentes de práticas anteriores - não *diretamente* transferíveis, em oposição ao que pressupõe a abordagem das habilidades de estudo -, mas que não devem ser tomados como meros receptáculos de orientações sistemáticas.

Concordamos com McCambridge (2015), quando nos coloca diante da complexidade em se pensar práticas de ensino que objetivem o desenvolvimento dos letramentos acadêmicos do estudante, tendo em vista que, ao adotarmos posturas mais explícitas, não estamos dizendo ser suficiente que apresentemos a este as práticas institucionais dominantes. Antes, é válido ressaltar que não devemos reforçar de forma acrítica as relações de poder, posto que isso, de alguma forma, reduz e simplifica as normas da comunidade.

De acordo com Lillis e Scott (2007), a diversidade, que é parte fundamental da natureza da linguagem e do letramento, tende a ser vista como algo problemático. Ainda que estejamos tratando de estudantes nativos de língua portuguesa, como é o caso da nossa pesquisa, em um país com expansão da oferta e da procura pelo ensino superior, essa diversidade aparece fortemente marcada. A exemplo dos resultados de pesquisas realizadas nos Estados Unidos da América, no Reino Unido, na África do Sul, demonstrados nos trabalhos de pesquisadores aqui referenciados, percebemos que o enquadre parece particularmente comum. Para os autores do Reino Unido,

os textos escritos dos alunos continuam a constituir a principal forma de avaliação e, como tal, a escrita é uma atividade de ‘alto risco’ na educação universitária. Se há ‘problemas’, no entanto, está longe de ser simples e, por isso, é a definição e articulação do que constitui o "problema" que está no cerne de muitas pesquisas sobre letramentos acadêmicos, envolvendo exploração crítica e empírica [...] (LILLIS; SCOTT, 2015, p. 9).

Conforme atestamos no ponto de vista dos autores, parece ser recorrente a visão centrada sobre o estudante. Ao sair da educação básica e adentrar no ensino superior espera-se, normalmente, que os mecanismos de escrita tenham sido tão completamente compreendidos que, a partir desse ingresso, a circulação desse novo membro no meio acadêmico dar-se-á mediante o seu desempenho nas atividades de escrita e, esta parece ser tomada como condição suficiente para os letramentos naquele contexto.

Além disso, aos estudantes que não dominem esse mecanismo, por meio dessa perspectiva, nos reservamos a apontar que serão expostos aos dispositivos de exclusão e, se retomarmos os conceitos fortalecidos no modelo autônomo, poderão ser classificados como “iletrados” ou que não sabem escrever. Na contramão, concordamos com os autores supracitados, ao considerar que esses ditos “problemas” deveriam funcionar como aportes para avanços na compreensão da complexidade inerente à natureza das práticas de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, dos processos de letramentos, que envolvem toda uma ideologia constituinte daquela comunidade, mas que não pode negar a diversidade de conhecimentos que chegam para além dela, trazidos pelos estudantes.

Nesse sentido, no que diz respeito à perspectiva transformativa,

um dos principais elementos constitutivos dessa abordagem transformativa é o interesse em extrair perspectivas (muitas vezes subestimadas) dos estudantes escritores e em valorizar os recursos que eles trazem para a construção de sentidos na academia (TUCK, 2015, p. 195).

No nosso ponto de vista, é adequado atrelar à perspectiva normativa, que parece tender a prevalecer como objetivo principal do ensino de escrita na academia, a necessidade de se ampliar a dimensão do conhecimento que o estudante traz à universidade, de modo que no contato com esse novo contexto, nessa nova comunidade discursiva, o estudante poderá apropriar-se mais facilmente do conhecimento disciplinar a que será exposto. Dessa maneira, ao entendermos os letramentos como processo, uma prática não se encerra totalmente para que outra se inicie. Ou seja, no encerramento da educação básica, embora o estudante esteja encerrando um ciclo dentro de uma modalidade de ensino, os conhecimentos produzidos até então servirão como ponte para o desenvolvimento de novos, agora adequados ao novo contexto em que passa a estar inserido na educação superior.

Nas palavras de Lillis e Scott (2007, p. 11-12) “a prática oferece um meio de ligar a linguagem com o que indivíduos, como autores socialmente situados, fazem, ambos, no nível do ‘contexto de situação’ e do nível do ‘contexto de cultura’”, segundo os quais, isso se dá de três modos específicos:

- 1) uma ênfase na prática sinaliza que instâncias específicas de uso da linguagem - textos falados e escritos - não existem em isolamento, mas estão ligadas ao que as pessoas fazem - práticas - no mundo material e social.
- 2) que as formas de fazer as coisas com os textos passam a fazer parte do cotidiano, rotinas implícitas da vida tanto do indivíduo, *habitus* nos termos de Bourdieu (1991), quanto das instituições sociais. Instâncias específicas de uso da linguagem envolvem recorrer a "recursos representacionais" disponíveis - e em contextos institucionais - legitimados (KRESS, 1996, p. 18).
- 3) O terceiro é o nível mais abstrato, em que a noção de prática “oferece uma maneira poderosa de conceituar a ligação entre as atividades de leitura e escrita e as estruturas sociais nas quais estão inseridas e que as ajudam a moldar” (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 6).

A partir dessa ênfase tríplice, podemos perceber que a linguagem opera numa dimensão situada, em que os sujeitos agem por meio dela. Ainda que os autores não explicitem o tratamento às questões de linguagem, entendemos que essas ações ocorram por meio dos gêneros. Além disso, esses gêneros de que fazem uso refletem as normas institucionais da comunidade de que fazem parte. E, quanto ao terceiro nível, como essa relação ocorre dentro

das estruturas sociais, de modo a fortalecer as questões de poder e ideologias impressas por esses gêneros. É por essa razão que no próximo tópico trazemos nossas considerações sobre o lugar dos gêneros textuais na abordagem dos letramentos acadêmicos.

### *2.2.3 O lugar dos gêneros sob a perspectiva dos letramentos acadêmicos: os gêneros de prestígio*

O lugar dos gêneros nos estudos dos letramentos tem sido tema de destaque nos mais diversos trabalhos, a exemplo de Bezerra (2012), Bezerra e Lêdo (2018), Russell *et al.* (2009), assim como de English (2015), entre outros. E, sobre isso, Bezerra, Lêdo e Pereira (2020, p. 42) consideram que “embora os NEL mencionem a noção de texto como central para o conceito de letramento, compreendemos que os textos que circulam na sociedade não aparecem isoladamente, mas mediados pela categoria de gênero”. Bezerra (2012, p. 67) já apontava na direção da centralidade dos gêneros nesses estudos. Assim, é “o conceito de gêneros mais produtivo para entender conceitos como práticas e eventos de letramento do que a noção geral e um tanto abstrata de “textos” que é comumente utilizada nos Novos Estudos de Letramento”. Ao tomarmos os letramentos como práticas sociais e, conseqüentemente, os gêneros como formas de ação social, como já proposto por Miller (1984), dificilmente poderíamos dissociar um estudo do outro.

Ao gênero poderia caber o papel de imprimir às relações linguísticas, cognitivas e, sobretudo, sociais, em práticas de leitura e de escrita, uma relação mais contextual. Para Bezerra e Lêdo (2018, p. 187), “olhar para os gêneros, nessa perspectiva, contribui para conferir maior objetividade e contextualidade ao foco na leitura e na escrita nos processos de letramentos acadêmicos”. Se partirmos do pressuposto de que as práticas de letramentos são permeadas pelas relações de poder, pode ser por meio dos gêneros que essas práticas se mostrem mais visivelmente.

Ao retomarmos o conceito de comunidade discursiva e suas características, já discutidas em capítulo próprio, sabemos que o gênero é parte da compreensão da dinâmica organizacional da instituição. Nesse sentido, é por meio dos gêneros que os discursos institucionais circulam e se fortalecem em um determinado contexto. Há gêneros mais privilegiados que outros a depender da comunidade, assim como de uma cultura disciplinar a outra.

Tomamos de empréstimo, a expressão “língua de prestígio” de Kahane (1986, p. 495), ao se referir à escrita, indicando que “em sociedades letradas, umas das primeiras motivações para se adquirir a língua de prestígio é sua identificação com a educação, que transfere para ela

os valores de um símbolo de classe”. Pensado de forma análoga, os gêneros de prestígio no domínio discursivo acadêmico correspondem a formas de marcar “pertencimento” a uma dada comunidade. Para conhecer a organização de uma comunidade e circular bem nela, parece-nos necessário o conhecimento dos gêneros que dela fazem parte e, principalmente, o domínio dos processos de leitura e escrita desses gêneros.

Pensando-se os gêneros a partir de uma abordagem mais pedagógica, English (2015) considera-o um recurso dinâmico e transformativo no processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, para o desenvolvimento dos letramentos no ensino superior. Como será melhor explorado no capítulo destinado às discussões em torno de diferentes pedagogias de gêneros, por agora, é válido sinalizar a dinamicidade impressa no trabalho com os gêneros a depender de uma determinada área disciplinar.

Nessa direção, de acordo com Bazerman e Prior (2007, p. 155) o gênero “se tornou não somente um lugar central para o reconhecimento das diferenças disciplinares e sociais, mas um lugar onde os efeitos sócio-históricos dos domínios em expansão da disciplinaridade estão sendo registrados”, de modo que o gênero é visto como “ação social organizada” (p. 157).

Portanto, sobre a necessidade de colocar os estudantes em contato com os mais diversos gêneros da comunidade que eles passam a fazer parte, pode ser uma ponte para o desenvolvimento dos letramentos acadêmicos. Sobre isso, aponta Bezerra (2012, p. 65-66) que

O envolvimento contínuo e crescente do aluno com a leitura e a produção dos gêneros mais valorizados na universidade, ou seja, a sua inserção nas práticas e eventos de letramento que cercam o discurso acadêmico, será um fator decisivo para a construção da sua identidade como participante legítimo e legitimado do ambiente acadêmico.

Nesse sentido, o autor defende que o estudante precisa estar em contato com os gêneros mais valorizados na academia. Em nosso trabalho, por exemplo, embora consideremos que os gêneros não se realizam de maneira isolada, por efeitos metodológicos, optamos pelo estudo da resenha acadêmica. Um gênero que parece ser bastante utilizado na academia, seja em práticas de leitura ou de escrita nas mais diferentes áreas, tendo em vista as vastas publicações destas em seções de periódicos e, além disso, por cumprir diferentes propósitos no cumprimento à tarefa de divulgar pesquisas recentes nas respectivas áreas, acompanhadas por críticas fundamentadas por especialistas no assunto. Segundo Araújo (2009, p. 78) a resenha é “um gênero textual que tem como objetivo social descrever e avaliar conteúdo de um livro recentemente lançado no mercado editorial e direcionado àqueles interessados na contribuição da obra para determinado campo disciplinar”. Tal definição ampara-se no contexto social de ampla circulação das resenhas. No entanto, a resenha parece ser tomada, exclusivamente, por

muitos, como ferramenta para avaliação da escrita e a isso questionamos: de fato, até que ponto o ensino deste gênero pode contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes?

Para nós, seja na prática de leitura ou de escrita, a resenha explora diferentes competências que precisam estar amplamente vinculadas à dimensão social sobre a qual se constrói. Além disso, este é um gênero que aparece entre os ensinados na educação básica, logo, o estudante já possui um conhecimento anterior sobre esse gênero, o que se ratifica nas palavras de Bezerra (2009, p. 95), para quem a resenha “é um gênero socialmente representativo por transitar igualmente nos ambientes escolar e acadêmico”.

A partir disso, parece emergir a necessidade de se refletir em torno de uma pedagogia que oriente a atividade de ensino e aprendizagem de gêneros também na universidade. Embora diferentes teorias atentem à perspectiva de ensino de gêneros de formas diversas, em nosso trabalho, partimos do pressuposto que a apreensão de diferentes gêneros não se dá particularmente pela mera imersão do estudante em contexto acadêmico. Por outro lado, também não advogamos ser possível que todos os gêneros acadêmicos possam ser ensinados aos estudantes por meio de uma modelagem. Dessa forma, é sobre isso que tratamos no capítulo destinado a explorar diferentes abordagens de pedagogias de gêneros.

### CAPÍTULO III

#### **3 POR UMA PEDAGOGIA DE GÊNEROS: ENTRAVES E PERSPECTIVAS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM**

Este capítulo tem como principal objetivo apresentar de forma crítica e objetiva diferentes perspectivas de ensino sobre as quais pode se apoiar o processo de domínio da escrita de gêneros na academia. Nesse sentido, convém apontar o fato de que não é pretensão nossa esgotar todas as pedagogias já sinalizadas e trabalhadas em pesquisas, o que certamente não daríamos conta. Antes, tratamos o tema a partir de três abordagens associadas às teorias de gêneros já discutidas neste trabalho.

Inicialmente, destacamos algumas questões envolvidas ao processo de ensino como um todo, tendo em vista que esse, apesar de fecundo, é um terreno que parece envolver tensões, a depender da perspectiva que se adote. Em linhas gerais, de um lado, há os que defendam pedagogias mais tradicionais; de outro, pedagogias mais modernas e inventivas, por assim dizer. Do nosso ponto de vista e de alguns autores com os quais nos alinhamos, consideramos que diferentes pedagogias contribuem, de forma distinta, para o desenvolvimento da aprendizagem, além de que é razoável dizer que, muitas vezes, as boas práticas não se localizam em posições extremas e dicotômicas. Embora consideremos evidente a necessidade de o professor conhecer e dominar variadas maneiras de ensinar para atingir diferentes fins, entendemos a pertinência em discuti-las, sinalizando os pontos, a nosso ver, que possam corroborar uma aprendizagem mais eficiente, a fim de traçar um melhor caminho, em se tratando do ensino de escrita de um gênero acadêmico, no nosso caso, a resenha.

De acordo com Lindblom-Ylänneet et al. (2006) os contextos de aprendizagem variam e isso pode impactar significativamente a eficácia das intervenções pedagógicas. De igual modo, Lerner (2002), ao se voltar a uma discussão em torno da perspectiva curricular, defende a necessidade de se levar em conta a natureza das instituições que realizará a transformação didática. Dito de outra forma, poderíamos dizer que as questões que subjazem a consolidação de propostas didático-pedagógicas não são suficientes em si mesmas, mas respondem de forma distinta diante da dinâmica social. Disso decorre o fato de considerarmos a importância de olhar, particularmente, o processo de desenvolvimento do ensino no país, ainda que não o façamos no nosso trabalho como enquadre central, pois fugiria do escopo dos nossos objetivos, essa nos parece uma discussão premente. Assim, para compreender um pouco sobre essas tensões, sem maior enfoque à cronologia das ações, convém apresentar um breve percurso histórico das



pedagogias no Brasil. Se tomarmos como referência a formação histórica brasileira, o ensino se desenvolveu de forma morosa e cercado por percalços.

Considerando-se a recente história do Brasil, no período colonial, o interesse em se voltar às questões de ensino deu-se de forma tardia, em torno de meio século após a chegada dos europeus. Além disso, tal ato, até onde nos narra a literatura, deu-se tão somente no intuito de catequisar os nativos e, conseqüentemente, fazer com que estes cessassem em resistir aos domínios portugueses, logo, desse ponto de vista, o ensino foi inicialmente tomado como ferramenta de dominação e aculturação. De acordo com Saviani (2019), diante de uma “realidade rebelde”, os jesuítas precisaram ajustar suas ideias educacionais de modo a se adequar às condições da colônia brasileira. Nesse percurso, interessa-nos compreender como as concepções de ensino que operam no cenário nacional mantêm relação com as múltiplas bases que a originaram, de modo a chegarmos à discussão sobre o ensino de gêneros na universidade.

O desenvolvimento da educação brasileira não corresponde a um processo linear e sistemático. Sua trajetória é marcada, dentre outras coisas, por inúmeras reformas e variadas tentativas de se implementar diferentes metodologias de ensino. Sobre isso Saviani (2019), em importante obra, organiza diacronicamente a periodização da história das ideias pedagógicas no Brasil, embora não o faça sem apontar as tensões que circundam essa historiografia. Em síntese, nessa organização, o autor revela que essa história esteve vinculada à história dos grandes pedagogos, sob o viés da filosofia da educação.

Na sua obra, Saviani (2019) distribui essas ideias pedagógicas em quatro períodos, subdivididos em fases, entre os quais, temos: a) no primeiro período, tem-se o monopólio da perspectiva religiosa; b) no segundo, passam a coexistir as vertentes religiosa e leiga pedagogia tradicional; c) no terceiro, tem-se a predominância da pedagogia nova e, por fim, c) no quarto período, configuração da concepção pedagógica produtivista. Tal divisão, ainda que tomada numa visão holística da educação, possivelmente pode ressoar, ainda que indiretamente, nas concepções e nas práticas que imperam em nosso tempo.

De acordo com Libâneo (2014), no que diz respeito às tensões em torno das discussões voltadas ao ensino, parece haver uma polaridade na própria concepção de educação. De um lado, há quem conceba a educação como atividade estritamente técnico-pedagógica e, do outro, como atividade sociopolítica. E, a nosso ver, isso acaba por implicar diretamente nas concepções de ensino; conforme veremos mais adiante, há perspectivas que se sustentam em uma ou outra concepção. Dessa forma, quando tratarmos desses dilemas pedagógicos, sempre buscaremos nos situar numa posição que dê conta de compreender as contribuições de uma e

outra visão, para ilustrar nossa perspectiva, tomamos de empréstimo a expressão de Bhatia (2004, p. 237) em que “a verdade, entretanto, está em algum lugar no meio”.

De acordo com Libâneo (2014, p. 120) existem três posições que subjazem tais concepções: a primeira corresponde a “entender a educação enquanto prática política” que, no entanto, tangencia a dimensão pedagógica da escola; a segunda, por sua vez, entende a educação como “atividade exclusivamente escolar”, agora, deixando de lado a natureza política que a constitui; a terceira, rompendo um pouco com essa dicotomia, compreende a educação como “atividade pedagógico-didática”, ou seja, assumindo a necessidade de vinculação entre o componente pedagógico e a dinâmica social.

Lerner (2002) discute algumas questões concernentes à elaboração de documentos curriculares e aponta, dentre outras coisas, para os problemas didáticos que compõem a produção curricular, a quem cabe à didática da língua resolver. A autora sinaliza para uma problemática que extrapola a dimensão dos saberes da área da linguagem, nos seus termos:

Os saberes das outras disciplinas – em particular os da linguística, que estuda o objeto, e os da psicolinguística, que estuda a elaboração do conhecimento linguístico por parte do sujeito – estão indubitavelmente presentes, mas intervêm apenas articulando-se para compreender melhor os problemas didáticos que se apresentam. Os saberes que essas outras disciplinas nos proporcionam constituem uma ajuda fundamental, mas não são suficientes para resolver os problemas curriculares (LERNER, 2002, p. 53).

Vale mencionar ainda que, para a referida autora, essa problemática precisa ser concebida também sob o ponto de vista da natureza das próprias instituições, já que estas apresentam suas especificidades, além de apontar para a dificuldade de se construir objetos de ensino, no seu caso, a leitura e a escrita que, quando escolarizados, são recortados das práticas sociais. De modo a tornar mais objetiva a questão, no nosso trabalho, pensamos na problemática em torno de se transformar o gênero em objeto de ensino e as implicações disso.

Tal aspecto pode ser considerado amplamente, considerando-se o ensino proposto na educação básica, assim como, na universidade, já que a questão levantada pela autora assinala uma dimensão que extrapola o foco no objeto do ensino ou na dimensão cognitiva do sujeito. Entendemos, a partir disso, que a proposta na qual se assenta este trabalho, ainda que não garanta uma consolidação dessa problemática, promete contribuir para uma percepção mais ampla para o ensino da língua, por meio de gêneros. Uma vez que, no que concerne ao ensino de gêneros, variados são os posicionamentos quanto às metodologias a serem empregadas, se aquelas de base sociológica ou linguística e, como veremos mais adiante, nossa posição versará em considerar o que cada uma propõe e, ao fim, propomos uma abordagem que condensa um pouco de cada perspectiva.

### 3.1 Mundo da realidade x Mundo pedagógico: as interfaces do ensino de gêneros na academia

Como já mencionado na abertura do capítulo, parece haver uma certa polarização ao tratarmos da realidade do ensino na sua relação com o mundo real. Portanto, iniciamos este tópico ao retomar uma menção de Bhatia (2004), quando explora as aplicações das teorias de gêneros, sobretudo, a partir da Linguística Aplicada, em que abre, dentre outros, os seguintes questionamentos: “em que medida as práticas pedagógicas devem refletir ou explicar as realidades do mundo do discurso”, seguidos de mais duas questões postas em destaque: “a descrição genérica é um reflexo da realidade? Ou é apenas uma ficção convenientemente inventada pelo professor?” (BHATIA, 2004, p. 233-234). Tais perguntas, ainda que originalmente pensadas para o discurso escrito profissional, no nosso trabalho, servirão de norte à discussão que reverbera sob as três pedagogias.

O autor supracitado elenca três problemas associados à Linguística Aplicada em geral e o ensino e a aprendizagem de línguas em particular, seriam: questões curriculares, conflitos disciplinares e opções analíticas. Contudo, embora os conflitos disciplinares em algum momento apareçam em nosso trabalho, para fins deste tópico, abordaremos apenas o primeiro e o último.

No que diz respeito às questões de currículo, Bhatia (2004) explora algumas polaridades que implicam diretamente os “dilemas pedagógicos” (JOHNS, 2002). Como Bhatia (2004) opera suas discussões a partir do ESP, sobretudo, no mundo profissional, a primeira questão curricular é “educação *versus* treinamento”, tendo em vista que ao ingressar no mundo do trabalho, os recém-formados tendem a agir de forma inadequada nas ações diante dos problemas cotidianos da atividade profissional. Assim, há uma lacuna entre os dois mundos, o pedagógico e o da realidade. Paralelamente, se transpusermos essa questão às práticas de ensino de gêneros na transição entre a educação básica e a academia, ao ingressar no novo contexto, o novato também sofrerá o impacto na aquisição do conhecimento sobre os gêneros que constituem uma dada comunidade.

O segundo paradigma versa sobre a divisão entre as habilidades linguísticas *versus* comportamento comunicativo, dilema que também figura no cerne das diferentes pedagogias e, a nosso ver, converge com as questões em torno dos gêneros, ora tomados por um viés estritamente linguístico, ora numa perspectiva pretensamente sociológica. Para o referido autor, a profissão de professor de línguas sempre enfatizou uma ou outra, e se atentarmos às pedagogias mais recorrentes e elencadas na nossa pesquisa, o mesmo fenômeno tende a se confirmar. Em seus termos,

A competência linguística é muitas vezes definida de forma muito restrita e, portanto, é inadequada para desenvolver uma capacidade razoável para lidar com tarefas comunicativas profissionais especializadas. A competência comunicativa, por outro lado, é definida de forma muito ampla e, portanto, é muito desafiadora para os alunos de segunda língua desenvolverem, e mesmo que consigam fazer isso, deixa-os longe de qualquer capacidade de lidar com os gêneros especializados (BHATIA, 2004, p. 234-235).

Se considerarmos que o nosso trabalho explora o ensino para estudantes nativos, a barreira linguística não se dará diretamente pelas vias comunicativas do conhecimento do idioma, mas se considerarmos quão ampla é a competência comunicativa, outros aspectos para além da capacidade em se comunicar em um dado idioma, tendo em vista que essa comunicação pode se dar de formas distintas a depender dos propósitos que constituem a situação de comunicação. Dessa maneira, pensar em ambas as competências, seja a linguística ou a comunicativa, e as questões ideológicas a elas associadas, como mecanismos necessários ao desenvolvimento de gêneros, pode vir a contribuir para o processo de ensino e aprendizagem desses gêneros e, conseqüentemente, com a efetiva circulação do novo membro naquela comunidade.

A terceira questão relacionada ao currículo corresponde à relação linguagem *versus* conhecimento disciplinar, o que gera uma forte tensão disciplinar entre os gêneros, e leva à necessidade de o estudante novato precisar desenvolver vários letramentos a fim de se mover entre os limites disciplinares. Fato sobre o qual Bhatia (2004, p. 235) conclui que “uma compreensão de múltiplas perspectivas é necessária para qualquer resolução satisfatória e eficaz desta preocupação”, não bastando um conhecimento apenas linguístico ou apenas sociopragmático. Assim, esse dilema pedagógico não se constitui em torno dos dois extremos, mas, aparentemente da correlação entre ambos, conforme discutiremos mais adiante.

Em situação de oposição também se encontra a relação sala de aula (contexto acadêmico) *versus* mundo real (no caso do trabalho de Bhatia, contexto profissional). Se pensarmos, por um lado, o contexto acadêmico como espaço para o desenvolvimento das competências necessárias para atender às necessidades do mundo da realidade, parece-nos necessário explorar, dentre outros aspectos, também a habilidade linguística, dadas as divergências entre os operadores do discurso pedagógico, pois

para o desenvolvimento de adequado controle sobre os gêneros e práticas profissionais que incluem a capacidade de produzir e usar gêneros profissionais específicos, a habilidade linguística é apenas um dos fatores; talvez muito mais importante do que é a capacidade de entender as convenções e as restrições, as preocupações e as práticas, os valores e a cultura das comunidades profissionais (BHATIA, 2004, p. 235-236).

Dito isso, entendemos que a sala de aula, ainda que em uma situação de simulação da realidade, incorpora elementos desta a fim de fazer sentido. Logo, essa conexão corresponde às “duas metades da mesma disciplina” (BRUMFIT, 1984), ainda que normalmente postas em divisão. No trabalho de Bhatia (2004), também são apresentadas algumas tensões em torno da “pedagogia da linguagem”, consideradas pelo autor como parcialmente resolvidas, como a dualidade entre escrita como produto e como processo; ou ainda, a escrita individual *versus* colaborativa; textos *versus* tarefas; e, por fim, andaime *versus* criatividade na aprendizagem de gênero.

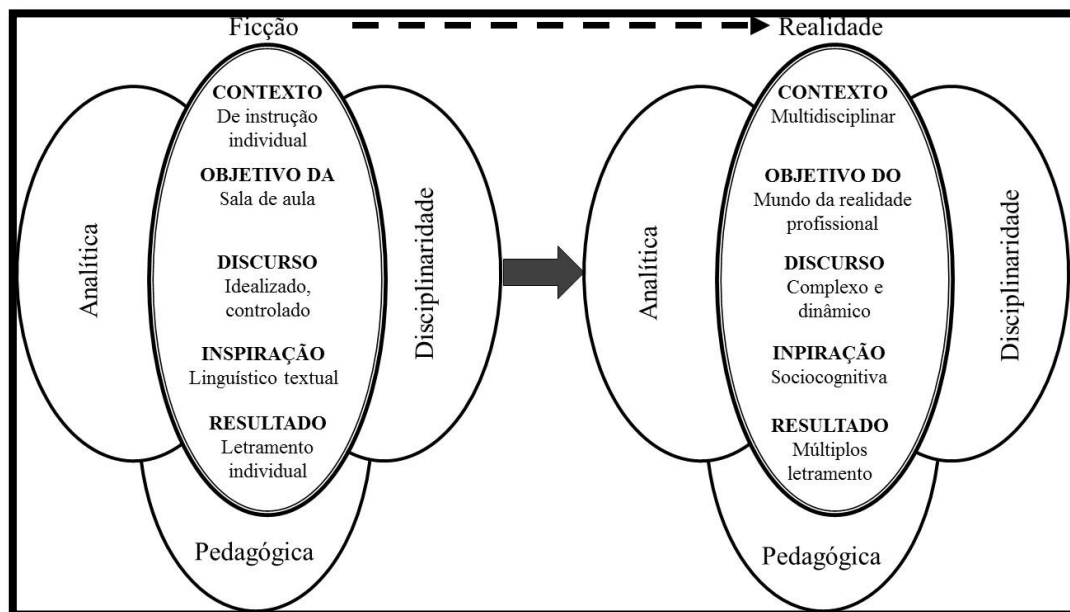
É sobre esta última que nos dedicamos a discutir, pois coloca em relevo duas visões pedagógicas fortemente marcadas nos estudos de gêneros, de um lado, o ensino explícito de gêneros e, de outro, os que consideram tal prática limitante e restritiva, em defesa de um ensino implícito desses gêneros. Se a primeira parece convergir para uma ênfase à convenção, posta a partir da apresentação de modelos e, por isso, pode levar a uma falsa fixidez ao gênero, a segunda, por sua vez, não leva em conta como os estudantes recebem determinados gêneros, como mais familiares ou não e, assim, parece pressupor que bastaria um contato com esse gênero, a partir de seu contexto, e o estudante já estaria apto a produzi-lo. A nosso ver ambas, ambas captam apenas um aspecto da complexa dimensão do ensino e, nessa direção, Bhatia (2004, p. 238) acrescenta que

embora seja essencial para o aluno estar familiarizado com convenções genéricas específicas associadas a uma determinada configuração profissional, não é necessário, nem desejável restringir a experiência do comportamento linguístico apenas aos aspectos convencionalizados e padronizados da construção e do uso do gênero.

Dessa maneira, o reconhecimento das convenções genéricas, ainda que seja um conhecimento importante para que os recém-chegados à comunidade possam interagir nela, dada a complexidade inerente ao gênero, não garante o desenvolvimento dessa capacidade comunicativa. Assim, por meio do uso de gêneros, o ensino não deve se limitar aos elementos linguísticos, mas também não deve desconsiderar a necessidade de ensinar os estudantes, de maneira mais sistemática, a produzi-los. Nos termos do próprio autor, não descartando a viabilidade de explorar o entorno linguístico, “[...] para usar o gênero criativamente, o primeiro pré-requisito é estar consciente das convenções situadas em culturas disciplinares específicas” (BHATIA, 2004, p. 238). Logo, não se trata de um projeto de reprodução de estruturas genéricas, mas, antes, considerar o conhecimento do gênero como um recurso a ser aprendido que pode levar a instrumentalizar o estudante com ferramentas que possam ser utilizadas a depender das demandas comunicativas que se propuserem.

Pensada essa configuração, que dá conta das tensões em torno do que Bhatia (2004) convencionou chamar de análise linguística, o referido autor apresenta um diagrama em que se articulam ambas as dimensões: de um lado, o mundo ideal ou da ficção, em que estaria a sala de aula e, do outro, o mundo da realidade, onde reside o universo profissional, o que em seus termos corresponde ao fato de que “a principal diferença nessas estruturas analíticas discursivas é que uma tira sua inspiração da linguística ou linguística textual, enquanto a outra depende mais da sociopragmática” (BHATIA, 2004, p. 241). O que reverbera no fato de uma dimensão, a da sala de aula, ser voltada mais especificamente à forma linguística, em contraste, a outra se concentra mais nos valores intrínsecos aos discursos da vida real. conforme segue:

**Figura 2:** Registros, gêneros e disciplinas no discurso acadêmico.



**Fonte:** Bhatia (2004, p. 242).

Ao analisarmos a figura 3, embora dispostos didaticamente numa relação dual, ambas as dimensões não parecem ocorrer isoladas, dada a relação dinâmica e variável aplicada a cada uma delas. Quer seja no mundo ideal, quer no mundo da realidade, as questões que envolvem os gêneros são atravessadas por variáveis que dificilmente poderiam se fechar em si mesmas. Se observarmos o primeiro mundo, o da ficção, o enfoque é dado à dimensão linguística, em um contexto cujo gênero é recortado da situação comunicativa e realocado como objeto de ensino. O segundo mundo, por sua vez, o da realidade, pressupõe um olhar multidisciplinar, em que o discurso complexo e dinâmico, menos controlado que o da sala de aula, requer o desenvolvimento de múltiplos letramentos. Se olharmos isoladamente, podemos nos

questionar, como operam as duas dimensões para que o estudante, em situação acadêmica, ou em ingresso no mundo profissional, desenvolva a aprendizagem dos gêneros, de modo que ele pudesse interagir naqueles contextos? Já que o primeiro opera no nível linguístico, seria essa uma condição suficiente? E o segundo, no nível sociopragmático, também daria conta?

Ao intitularmos o tópico com uma aparente dicotomia e discuti-la como o fizemos, apoiados nos estudos de Bhatia (2004; 2017), pretendemos trazer à cena questões que subjazem às práticas de ensino de gêneros a partir de uma concepção que não se desprende do fato de este organizar e estruturar as práticas discursivas que se constroem na tessitura da vida social.

Bhatia (2004) apresenta no capítulo introdutório uma síntese do desenvolvimento histórico dos estudos de linguagem, sobretudo, a análise do discurso escrito em contextos acadêmicos e profissionais, por meio de diferentes perspectivas em torno da noção de discurso, entre as quais destaca: discurso como texto, discurso como gênero, discurso como prática profissional e discurso como prática social. Cronologicamente, tais estudos atravessaram três fases: “a primeira fase pode ser vista com ênfase à textualização dos recursos léxico-gramaticais e a segunda sobre as regularidades da organização, com a última destacando a contextualização do discurso” (BHATIA, 2004, p. 4). Nesse enquadre, essa separação muito se assemelha ao desenvolvimento dos estudos do texto no Brasil.

Dito isso, abertas as questões, convém discutirmos o modo a alcançar a aprendizagem de determinados gêneros, a fim de que o estudante possa participar de modo mais efetivo de uma dada comunidade discursiva, seja acadêmica ou profissional, embora destaque-se aquela por ser o foco deste trabalho. Dessa premissa, propomo-nos, no tópico subsequente, a explorar aspectos associados às formas de ensinar e aprender, tomadas numa dimensão cognitiva, por um lado, mas também política e por que não dizer crítica, por outro.

### *3.1.1 Cognição [aprendizagem]<sup>6</sup> situada: a questão da transferência*

Neste tópico, quando queremos explorar uma dimensão complexa que constitui debates no que diz respeito aos conhecimentos prévios dos estudantes e à transferibilidade desses conhecimentos ou da sua impossibilidade, partimos de algumas questões levantadas por Tardy (2006, p. 95) e retomadas por Devitt e Bastian (2015): “[...] o conhecimento prévio pode ser transferido de um contexto a outro? Ou de uma situação para outra? Ou de um gênero para outro?”. Ao trazer essas questões a autora enfatiza a importância de se levar em consideração esses conhecimentos prévios, tendo em vista que estes podem contribuir, se mobilizados

---

<sup>6</sup> Alguns estudiosos utilizam uma forma como sinônimo da outra, no nosso caso, também optamos por fazê-lo de forma indistinta.

adequadamente, ou mesmo, prejudicar, se não tratados de forma correta. Nesse sentido, aponta para o fato de que os estudantes partem de suas experiências práticas prévias e atuais para a construção do conhecimento sobre os gêneros e, por assim ser, tais experiências podem auxiliar para o desenvolvimento de pedagogias de ensino.

Ao retomarmos a problemática da transferibilidade, podemos considerar quanto improvável parece ser uma prática que pressuponha uma relação direta de transferência. Conforme Brown et al. (1989), a escola tende a priorizar a transferência de um saber absoluto para o aprendiz, que se estrutura por meio do ensino de estruturas formais e descontextualizadas. Embora, quando Devitt (2004) toma a questão de o estudante transferir o conhecimento para outras situações, esteja tratando de uma ação própria do sujeito, a ideia pressuposta nessa transferência pode sugerir o apagamento de outros fatores contextuais para além do aprendiz e da própria situação de comunicação apreendida por ele.

De modo a permitir uma interpretação semelhante a acima mencionada, Gauthier *et al.* (2014), ao tratar o princípio da metacognição, defende que

A metacognição está para o processo de aprendizado assim como o maestro está para a orquestra sinfônica. Ela representa o posto de pilotagem do conjunto do processo de tratamento de informações. Desde a fase da aquisição, que visa compreender o objeto de aprendizado, passando pela fase de registro, que garante a codificação, o armazenamento e a evocação das informações na memória de longo prazo, até a fase de **transferência**, que dá prosseguimento ao objetivo final de reutilizar mais tarde o que foi aprendido inicialmente, a consciência metacognitiva age como gestor do tratamento das informações (GAUTHIER *et al.*, 2014, p. 75, negrito do original).

Diante disso, não queremos negar a importância da metacognição, no entanto, reclamamos uma ênfase ao caráter situado e interativo desse processo. Nossa tese emerge do pressuposto de que, ao partirmos de conhecimentos preexistentes para a construção de novos, esse processo não se dá como a ideia de transferência pode apressadamente sugerir. Não se trata, necessariamente, de um processo linear, em que se transfere algo de um lugar para outro, pois essa construção de conhecimentos se ampara, antes de tudo, nas práticas sociais em que a situação de comunicação ocorre, ou mesmo nos mais variados contextos em que os indivíduos participam, nos usos da linguagem, até mesmo nos próprios gêneros. Além disso, embora ao tratarmos dessa aprendizagem possamos incorrer no recorte de tomar o indivíduo na sua singularidade, mesmo diante de um processo altamente individual, tudo ocorre no meio das relações sociais, o que mais uma vez corrobora para uma percepção mais complexa da questão.

Ao observarmos a noção de transferência, podemos tomá-la sob dois pontos: pela influência de um sujeito a outro como, por exemplo, do professor para o aluno; ou como forma de reelaboração dos conhecimentos do próprio aluno. Gauthier *et al.* (2014, p. 234)



compreendem a existência, de um lado, de uma “transferência vertical para definir a capacidade de utilizar, em um contexto mais complexo, algo aprendido em um contexto simples e em transferência horizontal para descrever a capacidade de generalizar a novos contextos algo aprendido em um contexto inicial”. Contudo, algumas questões são levantadas quanto à complexidade desse processo de transferência, como reconhecem os próprios autores, já que “a transferência de um contexto para o outro se torna especialmente difícil se um conteúdo de aprendizado só tiver sido ensinado em um único contexto, e não em contextos diferentes” (p. 235), por exemplo.

Segundo esses mesmos autores, cabe ao professor preparar os estudantes para transferir seus conhecimentos a outros contextos, e afirmar ainda que o professor “consegue isso definindo claramente em cada aula como, quando e por que fazê-lo em contextos diferentes”. A essa última afirmação, acrescentaríamos algo a se refletir, que garantias temos de que conseguimos, enquanto professores, oferecer todos esses elementos e que garantias temos de que a assimilação destes se daria de modo suficiente para essa suposta transferência? Ou poderíamos ir ainda mais além e nos questionarmos se, nessa perspectiva, tomada estritamente, a aprendizagem do gênero como uma atividade cognitiva, condicionada à transferência desses conhecimentos de gêneros por parte dos estudantes, haveria mesmo espaço para o contexto e o caráter social que dele decorre? Ou ainda, seria possível o desenvolvimento de uma consciência crítica de gêneros? Teriam os diferentes sujeitos uma apreensão do gênero adequada?

Nesse sentido, Tardy (2006, p. 94) assevera que os estudantes têm “dificuldade em transferir conhecimento desenvolvido em um domínio para outro”. Entendemos, dessa maneira, que esse processo requer, por parte do docente, a mobilização de estratégias que não se esgotem na mera expectativa de que o estudante busque o que sabe e transfira para a nova situação.

Para compreendermos o cerne das questões por nós levantadas, achamos por bem recuperar algumas discussões atreladas ao conceito de cognição, para entendermos esse caráter situado, pleiteado e defendido por nosso estudo. Do ponto de vista da perspectiva cognitivista contemporânea, Gauthier *et al* (2014, p. 69) aponta que “sistema cognitivo humano é concebido como um sistema adaptativo, especializado; ele evoluiu para permitir que a espécie humana se adaptasse melhor ao seu ambiente [...]”. Tal processo resultou, segundo esses mesmos autores, em duas aptidões exclusivamente humanas: a propensão em transmitir e a capacidade de aprender. Em referência ao desenvolvimento das capacidades especializadas, no sentido de compreender como um novato em uma dada área pode se tornar um especialista, as pesquisas mencionadas pelos autores revelam que isso pode se dar em três etapas: a fase cognitiva, a fase associativa e a fase autônoma. Na primeira fase, uma competência é construída pela aquisição,

compreensão e domínio de uma gama de conhecimentos daquela área; em seguida, na segunda fase, esses conhecimentos são colocados em prática; na terceira fase, os saberes se tornam automáticos e acessíveis. Entretanto, não se pode relativizar o lugar do social diante desse processo, não somente cognitivo, mas sociocognitivo.

Do ponto de vista de um enquadre teórico para os estudos de cognição aplicados aos gêneros, como já exploramos anteriormente, Berkenkotter e Huckin (1995), numa dimensão psicológica, apontam como um dos princípios, o caráter situado do nosso conhecimento de gêneros, de modo que “o conhecimento do gênero é uma forma de ‘cognição situada’ que continua a se desenvolver à medida que participamos das atividades da cultura ambiente”. Em outras palavras, nosso conhecimento deriva da nossa participação em contextos próprios, como já enfatizado ao longo do trabalho, o que reverbera na importância do elemento contextual na construção desse processo de aprendizagem de gêneros, ou seja, a ação de aprender aparece vinculada à noção de participar. Nos termos de Oliveira e Giorgi (2011, p. 361) “o aprendiz, para a cognição situada, não é identificado como alguém que recebe passivamente conhecimentos contidos no mundo, nem tão pouco constrói conhecimento centrado em si e distante das situações que arquitetam e propiciam sentido à sua vivência”, ou seja, ele não transfere simplesmente o que sabe, ele reelabora esse conhecimento motivado pela situação comunicativa em que se ver inserido. É por meio dessa situação de comunicação que ele age de modo a buscar no seu aparato cognitivo ferramentas que, articuladas ao contexto em que se constitui a nova prática, de modo a reelaborar esse conhecimento e responder adequadamente àquela nova situação de comunicação.

De acordo com Oliveira e Giorgi (2011), rememorando uma passagem do trabalho de Gildea e Miller (1987), ao explorarem o conhecimento de uma palavra no dicionário em comparação à aprendizagem em situações de comunicação reais que, por sua vez, tendem a ser experiências diferentes. Para aqueles “as palavras não se definem por si mesmas; elas fazem parte de um contexto cuja característica principal são as negociações sociais” (p. 361). Se pensarmos a aprendizagem dos gêneros, dentro da universidade ou mesmo na educação básica, podemos fazer uma analogia e considerar que o gênero não se define por si só, mas por diversos fatores que compõem a negociação social. Isso não nega que, ao buscar adaptar o conhecimento de gênero, o estudante recorra ao que sabe a respeito e reelabore esse conhecimento, não por mera transferência, mas sob influência dos mais variados fatores que constituem a situação de comunicação. Antes de partirmos da noção de transferência, podemos pensar uma reelaboração do conhecimento preexistente, por parte do aprendiz, possibilitada pela ênfase ao tratamento dos fatores contextuais.

Consideramos válido ressaltar que não estamos afirmando que Devitt (2004) conceba essa transferência numa dimensão estritamente individual, no entanto, consideramos problemática a relação que o termo “transferência” tem adquirido nos estudos pedagógicos brasileiros e, portanto, a opção por seu uso pode gerar compreensões variadas e até redutíveis, diante de uma proposta tão bem pensada pela autora. Embora este tenha sido o tópico selecionado para o tema, essa discussão não se esgota e é retomada, sobretudo, na seção destinada ao estudo do ensino interativo de gêneros.

### 3.1.2 A dimensão “crítica” aplicada ao ensino

Por definição, a ação de criticar corresponde a “v.t.d 1 analisar, julgar (obras, peças, filmes etc.) 2 p.ext. apontar defeitos, dizer mal de; depreciar; elogiar” (HOUAISS, 2004). Assim, tal ato compreende uma ampla capacidade de avaliação e emissão de juízo frente a várias situações ou objetos. Uma questão interessante reside na referência ao termo “crítica” quando aplicado ao ensino. Em documentos oficiais da educação, como a Base Nacional Curricular Comum para o Ensino Médio (BNCC-EM), por exemplo, um texto composto por 150 páginas que, por meio de uma breve consulta, ao pesquisarmos a ocorrência do radical – *critic*, localizamos a recorrência ao termo 104 vezes. Ainda que seja uma pesquisa breve, por entendermos não ser indispensável para fins deste trabalho, essa recorrência do termo nos sinaliza a ênfase à capacidade de se pensar um ensino que pressupõe o desenvolvimento da capacidade de posicionamento crítico diante dos fatos sociais.

Pennycook (2006, p. 67) atribui ao menos quatro significados para o termo ‘crítico’ dentro da Linguística Aplicada. Nos seus termos, “crítico no sentido de desenvolver distância crítica ou objetividade; crítico no sentido de ser relevante socialmente; crítico seguindo a tradição neomarxista de pesquisa; e crítico como uma prática pós-moderna problematizadora”. Além disso, o autor situa que esses modos diferentes de conceber trabalhos críticos se distribuem em domínios diferentes da linguística aplicada, inclusive na pedagogia crítica, bem como no letramento crítico. No nosso trabalho, não obstante, podemos considerar que a noção que mais corresponde à dimensão crítica aplicada aos gêneros se localiza, principalmente, na segunda acepção, no sentido de ser relevante socialmente, por trazer no seu bojo um conjunto de questões e interesses socialmente compartilhados, dentro de uma comunidade discursiva. Posto que pensar criticamente o gênero é refletir o gênero em contexto, em realização, e um estudante que desenvolve sua consciência crítica do gênero, conseqüentemente, transita de forma mais confortável nos mais variados contextos dentro daquela comunidade.

Dessa forma, neste tópico, após uma breve introdução acerca do termo, buscamos tecer uma visão em torno do fazer crítico frente à construção do saber, numa estreita relação com o que subjazem os letramentos acadêmicos. Dessa forma, advogamos neste trabalho o desenvolvimento de uma consciência ‘crítica’ de gêneros por parte dos nossos estudantes.

Apesar de nosso objetivo neste tópico não estar centrado em um estudo do termo, fazemos referência a essa forte presença na BNCC, no sentido de destacar a dimensão crítica pressuposta no ensino de língua. Lembramos que a concepção de língua sobre a qual se ampara o nosso trabalho é a língua como uma prática social, entendida esta como inseparável das noções de ideologia e hegemonia (LIRA; ALVES, 2018), e aquela, por sua vez, manifesta-se por meio dos gêneros, por influência de vários fatores, dentre eles os valores compartilhados pela própria comunidade discursiva. Sendo ambas as noções – ideologia e hegemonia - indissociáveis da complexa dimensão dos gêneros e, portanto, devem ser contempladas quando pensadas estratégias de ensino, sem que o gênero possa ser reduzido a uma categoria linguística reproduzível, mas como uma ação dinâmica situada que constitui uma prática social e que por ela também é moldado.

No percurso em que desenhamos esta pesquisa como um todo, colocamos a prática social como elemento que interliga os vários conceitos que formam o corpo do trabalho, seja a noção do gênero como forma de ação social, a perspectiva dos letramentos numa dimensão ideológica, bem como a noção de comunidade discursiva, entre outros. São esses elementos pensados como parte fundamental para o desenvolvimento de uma pedagogia de gêneros que possa incorporar ações que atravessem o limitado ensino explícito de uma estrutura genérica predeterminada, ou uma vaga ideia pressuposta nas pedagogias implícitas.

A partir disso, cabe, portanto, trazer o nosso olhar para a dimensão crítica a ser considerada na realização das atividades mediadas pelo gênero, tendo em vista que o objetivo maior não é formar estudantes que sejam “reprodutores” de gêneros, mas que sejam pessoas capazes de agir retoricamente a fim de atingir os mais variados propósitos, determinados pelas complexas e variáveis situações comunicativas. Em síntese, os estudantes precisam ser convidados a agir criticamente frente às ideologias que lhes são impostas.

Pennycook (2006), ao fazer um estudo voltado à linguística aplicada crítica, como um campo de investigação transdisciplinar, ou de forma mais enfática, indisciplinar, consegue enquadrá-la sob o rótulo de ser uma LA transgressiva. A esse último conceito direcionamos nossa atenção, pois consideramos que se trata de uma perspectiva que dá conta de definir o que entendemos quando colocamos em relevo o caráter crítico aplicado aos gêneros. O referido autor recupera esse conceito a partir de bell hooks, que se diz influenciada principalmente pelos

professores que tiveram a coragem de transgredir os limites. Esse termo é fortemente marcado por um engajamento em prol de se opor e resistir à dominação e ao questionamento de crenças pré-concebidas. Talvez possa parecer ousado pensar um ensino de gêneros na óptica da transgressão, no entanto, a nossa defesa pressupõe um ensino que dê conta de enfatizar as inter-relações que constituem uma situação comunicativa na academia, espaço de prestígio e, ao mesmo tempo, excludente, que incorpora os letramentos de poder.

Nesse sentido, ensinar a partir de gêneros, ou mesmo, ensinar determinados gêneros, em algum grau, margeia a ideia de não se fecharem as fronteiras entre os domínios impostos pela ordem ou estrutura. Antes, é permitir que o usuário do gênero, aprendiz ou não, possa agir retoricamente com foco na ação e, não precisamente, nos enquadres de uma estrutura. Isso, no entanto, só seria possível se este usuário conseguir mobilizar seus conhecimentos do gênero, mas também da situação de comunicação e dos seus propósitos, o que não cabe numa visão engessada e estabelecida *a priori*, mas numa perspectiva transgressora.

Numa dimensão geral pensada a educação, Libâneo (2014, p. 49-50, *adaptado*) apresenta quatro pressupostos associados à dimensão do fazer crítico, a saber:

- 1) uma abordagem crítica supõe estreita interdependência entre educação e realidades sociais e, portanto, compreende a educação como uma das manifestações de condições sociais concretas. Tais condições sociais, no contexto brasileiro, têm características de desigualdade, interesses de classe, divisão social do trabalho;
- 2) os interesses dos grupos dominantes se opõem à formação da consciência de classe de grupos dominados, razão por que procuram controlar a escola (o que não significa que o consigam totalmente). O impedimento da elevação desse nível de consciência se dá na forma do descaso pela educação, permitindo ao povo apenas o conhecimento rudimentar;
- 3) levar a educação a sério pressupõe contrapor a essa educação uma nova cultura nascida entre as massas, trabalhando o senso comum;
- 4) o papel indissociável domínio da competência técnica e do seu sentido político.

Essas palavras de Libâneo dão conta de pensarmos o quanto o trabalho didático pedagógico necessita incorporar as dimensões também políticas que constituem a sociedade e isso pode se manifestar quando o estudante se percebe dentro de uma comunidade com regras, valores, crenças que, por vezes, podem ser vistas numa perspectiva crítica, para que assim se perceba parte. É o gênero um espaço de reprodução de ideologias e desconstrução, pois é ele a chave para a compreensão da ordem social que rege a instituição.

É interessante mencionar ainda, embora estejamos estudando uma pedagogia de gêneros, com fins metodológicos voltados à análise textual, cujo desenvolvimento do senso crítico de modo geral, por parte do estudante, nem sempre pode ser recuperado e aferido linguisticamente, é essa noção de ideologia e reconhecimento dos valores que imperam em uma

dada comunidade, um elemento importante na elaboração e desenvolvimento dessa pedagogia. Dessa maneira, nos tópicos que seguem iniciamos um percurso para delinear uma pedagogia de gêneros que venha a incorporar, dentre outros aspectos, a dimensão crítica aplicada ao gênero, de modo que este passa a ser considerado um princípio organizador.

### **3.2 (Re)pensando o currículo baseado em gêneros: o gênero como ‘princípio organizador’ do ensino**

Ao compreendermos as variadas bases sobre as quais se constitui o ensino brasileiro, podemos concordar que estamos falando em um sistema bastante heterogêneo, se pensarmos modelos pedagógicos que se consolidaram entre nós. No que diz respeito ao ensino dos gêneros textuais, esse aspecto se mantém. Dessa forma, neste tópico, objetivamos tangenciar os aspectos teóricos inerentes aos estudos de gêneros, tema já abordado em capítulo próprio, para colocarmos em relevo a dimensão aplicada dessas teorias, por meio do entendimento de diferentes pedagogias de gêneros. Quando chamamos o gênero como “princípio organizador” para o ensino de línguas, estamos retomando uma expressão utilizada por Brian Paltridge (2001), ao apresentar o seu livro designado a apresentar vários trabalhos de pesquisa que partem desse princípio.

Na literatura internacional, há um lugar de destaque para os estudos voltados ao ensino de gêneros textuais, seja na educação básica ou no ensino superior. A exemplo disso, trabalhos de autores e grupos de pesquisas, como os que integram os professores norte-americanos Miller, Bazerman, Devitt, dentre outros, amparados nos pressupostos dos Estudos Retóricos de Gêneros; ou ainda, o conhecido grupo de Genebra, amplamente reconhecidos no nosso país, especialmente pelos trabalhos de Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly e Jean Paul Bronckart, apoiados no Interacionismo Sociodiscursivo; assim como, o grupo de Sydney, por meio da Linguística Sistêmico-Funcional, cujos expoentes principais, Jim Martin, David Rose, Huqaya Hasan, Michael Halliday, apresentam sólida pesquisa no entorno da temática sobre o ensino de gêneros.

No Brasil, com o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a temática do ensino de gêneros sai dos muros da universidade e começa a ressoar nas práticas escolares, o que podemos ratificar nas palavras de Bezerra (2017, p. 33-34), ao salientar que

a temática dos gêneros antes mais restrita aos círculos de pós-graduação, firmou-se também no horizonte de trabalho dos professores de língua nas escolas brasileiras, tornando-se uma questão central também para a educação básica.

Embora essa discussão abrigue tensões, aspecto também apontado por Bezerra (2017, p. 34), ao enfatizar que “a inserção da categoria de gênero como norteadora do ensino de língua não se faz sem problemas para compreensão e apropriação de estudantes de graduação e pós-graduação e docentes da educação básica”, ao que eu acrescentaria, nem mesmo entre os estudiosos, é um terreno favorável ao desenvolvimento de muitos estudos. É nessa problemática que nosso trabalho busca discutir a dimensão ensinável dos gêneros, tomada numa ótica que amplia a noção exclusivamente voltada à educação básica, que repercute em dificuldades também no ensino superior.

Quanto ao ensino de gêneros, Cope e Kalantzis (1993, p. 85), enfatizando o papel da pedagogia de gênero em permitir incluir e dar acesso a estudantes menos favorecidos a determinados gêneros, numa narrativa que se opõe, sobremaneira, ao discurso progressista centrado exclusivamente no estudante agente da própria aprendizagem, defendem que:

A escrita de gêneros da narrativa e do relato é substancialmente poderosa, mas eles são gêneros que chegam menos “naturalmente” a estudantes cultural, linguístico e socioeconomicamente desfavorecidos do que a grupos socialmente dominantes. Aqueles estudantes precisam, especialmente, ser expostos a experiências de aprendizagem em que eles explorem seus modos através da análise explícita das características genéricas, façam avaliação crítica da função social do gênero, e então o escrevam. Isso significa que professores têm muito mais a fazer do que simplesmente dar espaço para as vozes dos estudantes (COPE; KALANTZIS, 1993, p. 85).

Ao colocarmos em destaque a necessidade de se observar as práticas de ensino que envolvem os gêneros textuais, seja na educação básica ou no Ensino Superior, incidimos em variadas práticas explícitas, implícitas ou até interativas. Nesse sentido, a discussão em torno desse ensino ocorre sob diferentes enfoques a depender das teorias que o orientam. De acordo com Devitt:

todas as pedagogias de gênero compartilham uma compreensão de gêneros como social, culturalmente e linguisticamente embutidos. Todas as pedagogias de gêneros parecem compartilhar o mesmo objetivo maior: dar aos alunos acesso à linguagem, estruturas e instituições que sejam importantes para o seu desenvolvimento individual, acadêmico e profissional. Pedagogias de gênero diferentes resultam, no entanto, da ênfase em diferentes preocupações teóricas (DEVITT, 2004, p.342).

Trazidas as discussões ao espaço escolar, no que diz respeito às concepções de gêneros aplicadas à educação básica, e podemos ampliar para o ensino com um todo, inclusive na Universidade, Chapman (1999) aponta para a existência de um foco triplo, de modo que a cada uma destas perspectivas, podemos associar diferentes encaminhamentos teóricos: o primeiro trata sobre *aprender gêneros*, em consonância com a utilização de estratégias retóricas, sem

que haja uma modelagem daquele gênero. O segundo foco, por sua vez, refere-se a *aprender através de gêneros*, em que o gênero é visto como processo de aprendizagem, com estratégias específicas para adquiri-lo. Por último, *aprender sobre gêneros*, o que remete à percepção do gênero como recurso cultural. A cada uma dessas nuances, podemos relacionar uma pedagogia de gêneros e quem sabe até revelar essa visão num *continuum*.

Paltridge (2001, p. 8) situa alguns pontos de tensão em torno de se pensar uma abordagem explícita ou não. Um dos aspectos é que a defesa de uma prática explícita não garante, necessariamente, que o estudante venha a desenvolver sua competência genérica. Ao explorar essa questão, o referido autor se ampara em Delpit (1998, p. 132), quando este defende que aos estudantes ainda não inseridos numa dada cultura de poder, “ouvir explicitamente as regras dessa cultura torna a aquisição de poder mais fácil”. No segundo ponto, traz o argumento de Luke (1996) ao ressaltar que “a aprendizagem de gêneros dominantes leva à reprodução acrítica do *status quo* e não fornece necessariamente o tipo de acesso que os professores esperam que seu ensino proporcione aos alunos”. Um outro ponto mencionado, agora apoiado na visão de sistêmicos como Martin e Christie, seria de que “não ensinar os gêneros de poder é socialmente irresponsável”, tendo em vista o desfavorecimento linguístico de alguns estudantes e, por fim, apoiado agora em Hammond e Mackin-Horarick (1999), destaca o fato de que “ensinar sobre gêneros não exclui análise crítica deles, mas fornece aos aprendizes a base necessária para analisá-los e criticá-los”.

A isso, podemos somar, portanto, que não se trata de uma percepção que possa excluir mutuamente outras, já que acreditamos não ser o foco tratar de ensinar o gênero, necessariamente, mas fornecer subsídios para o desenvolvimento da competência genérica dos estudantes, que se manifesta numa dimensão tanto linguística quanto marcadamente situada e, portanto, não pode ser desconsiderada a dimensão contextual. E, ao explorar tais questões, isso pode ser realizado pela mobilização de estratégias tanto explícitas quanto implícitas, que abarquem os elementos constituintes da situação de comunicação como os papéis, o(s) propósito(s), o conteúdo e a *expertise* comunicativa pressuposta para executar a ação mediada pelo gênero com sucesso.

Do ponto de vista pedagógico, parece imperar uma forte tendência em se olhar o gênero a partir da estrutura, da forma visível. Rajagopalan (2006) denuncia o fato de que o social tem sido negligenciado pela própria linguística, sendo uma categoria posta em segundo plano. Isso soa de forma controversa quando defendemos uma língua como prática social, pois como estudar os gêneros se direcionamos nossa ênfase ao estritamente linguístico? Por outro lado, não estamos defendendo com isso o apagamento do estudo das competências linguísticas. A



nosso ver, ambos, o linguístico e o pragmático-social, são partes inseparáveis quando estudamos os gêneros.

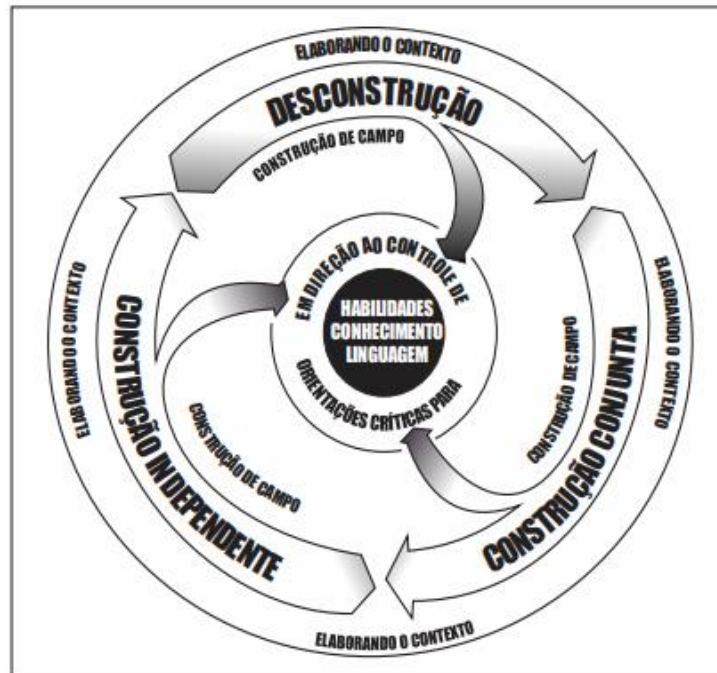
Amparados na necessidade de discutir como cada pedagogia de gênero opera sobre o ensino, nos tópicos que se sucederão direcionamos as discussões no sentido de compreender como cada uma delas age levando-se em conta a metodologia empregada, as ênfases, bem como os papéis sociais envolvidos no processo.

### *3.2.1 O ciclo de ensino-aprendizagem australiano*

No intuito de explorar diferentes pedagogias, começemos por uma abordagem marcadamente explícita, conhecida como o ciclo de ensino-aprendizagem da Linguística Sistêmico-Funcional. Embora normalmente posta como uma abordagem centrada no texto, de acordo com Martin (2015), a regra básica em que se baseia essa pedagogia de gênero não é pedir aos alunos que escrevam de imediato, mesmo que a atividade possa se organizar em torno da capacidade de produção escrita do estudante. Antes, é preciso apresentar o gênero que se espera escrever através de exemplares do gênero instanciados em textos, por meio de uma “desconstrução”, para recuperar elementos contextuais. Numa sequência, os estudantes se envolvem na construção conjunta de um texto do mesmo gênero que, mais uma vez, funcionará como molde para a construção individual que virá subsequentemente.

A visão de gêneros de Martin (2015) é localizada a partir da perspectiva do projeto LERN (*Literacy and Education Research Network*), sobretudo, através do “ciclo de ensino-aprendizagem”, cujo modelo foi adaptado por vários autores. Todavia, basear-nos-emos na versão de Rothery (1994), por sua vez, ampliada por Rose (2014, p. 6), conforme segue:

**Figura 3:** Currículo de gênero: o ciclo de ensino-aprendizagem



**Fonte:** Rose (2015, p. 6).

O modelo apresenta três estágios principais quais sejam: a desconstrução, a construção conjunta do texto e a construção independente do texto. A forma como o modelo se estrutura estabelece uma relação cíclica, inter-relacionada que contribui para a compreensão do gênero sob um viés mais amplo que o linguístico, que parte da construção do próprio contexto a fim de que o estudante identifique as práticas sociais em que o gênero aparece inserido.

Durante a desconstrução, o aluno é posto em contato com uma variedade de exemplares do gênero. Nessa etapa, alunos e professor deverão, juntos, identificar o contexto cultural e situacional que orientam aquele gênero, seus propósitos sociais e suas relações com os traços linguísticos que refletem sua função. No segundo estágio, é iniciada uma produção de texto dentro do gênero, também de modo conjunto, envolvendo professor e alunos. Na última etapa, esses deverão construir, de forma independente, uma versão do texto do gênero. A aplicação desse modelo aparece detalhadamente em trabalhos de Martin (1999), Martin e Rose (2003; 2007; 2008), que trazem a descrição de todo o processo de produção, tendo por base o relato autobiográfico de Mandela, cujo texto corresponde a um modelo que serve para instrumentalizar os alunos na construção de outros relatos autobiográficos.

De acordo com Rose (2015), a etapa preparando para a leitura tem a função de permitir que todos os alunos sigam o texto que está sendo lido, bem como que participem na elaboração das atividades durante e após a leitura. Esse estágio inclui dois elementos: a sinopse do campo

do texto a ser lido e o sumário passo a passo de como o campo se desdobra através do gênero. O referido autor orienta que a depender do texto, essa fase pode ser distribuída da seguinte maneira:

Alguns textos longos, tais como capítulos de novelas ou histórias curtas podem ser lidos todos de uma vez, mas textos longos devem ser lidos parágrafo por parágrafo, de modo que cada parágrafo deve ser brevemente preparado, lido e elaborado (ROSE, 2015, p. 322).

A preparação para a leitura aparece com a função de um roteiro a ser seguido pelos estudantes, a partir da compreensão dos elementos lexicais que constituem o texto. No trabalho de Rose (2015), é utilizada como exemplo uma atividade desenvolvida com a história de “João e o pé-de-feijão”. Nessa fase do ciclo, o fato de o estudante saber que a história que está sendo lida corresponde a uma narrativa com uma série de episódios e que muitos deles incluem uma certa configuração, como o problema e a resolução, talvez facilite a compreensão do gênero e, conseqüentemente, a forma como se organiza, conhecimento que poderá ser replicado quando a situação comunicativa com que o estudante tiver contato assim o exigir. Importante ressaltar que o reconhecimento de tais padrões, por parte do professor, tomado com o especialista que medeia e estrutura o processo de ensino-aprendizagem, pode contribuir para que possa planejar bem a atividade.

A etapa subsequente é a leitura detalhada. Nela, o professor deve orientar os estudantes a lerem o texto em partes, identificando e discutindo o sentido de cada uma delas e como se estruturam para o cumprimento de suas funções. A função dessa etapa é “permitir que todos os estudantes leiam a passagem com compreensão completa e fluência e reconheçam as escolhas linguísticas feitas pelo autor. Assim, eles podem reconhecê-las em outros textos para depois inseri-las em seus próprios” (ROSE, 2015, p. 323).

No trabalho com a história de João e o pé-de-feijão, o professor “preparou” para a leitura do texto, pois antes de realizá-la, antecipou alguns aspectos para os quais os estudantes deveriam atentar no texto. Nessa etapa, temos a orientação de que a leitura seja pontual, sendo, pois, pausada nos pontos que mereçam maior destaque para a discussão em classe. Entre professor e estudantes pode haver um encadeamento de ações cíclicas que se iniciam na elaboração do professor, perpassam pela participação do estudante, retornam à avaliação do professor e assim por diante. Sabemos, ainda, que a participação dos estudantes pode não ser total, dada a heterogeneidade da própria sala de aula, uma vez que alguns apresentam dificuldades de socializar o que pensam a respeito, algumas vezes, por temer a rejeição dos

colegas ou do próprio professor. Por isso, entendemos o fato de que essa tarefa deve ser realizada em etapas. Assim, a leitura detalhada pode solucionar isso de três maneiras:

Em primeiro lugar, a fonte inicial de respostas é o texto que está disponível para todos, em vez do conhecimento de alguns alunos; segundo, a tarefa é preparada com significado e são apresentadas pistas que todos possam compreender e aplicar; em terceiro lugar, a tarefa de articular a formulação identificada é dirigir-se individualmente aos alunos, por nome, de modo que todos têm uma oportunidade igual para responder (ROSE, 2015, p. 328).

A preparação, muitas vezes, sinaliza para uma classificação geral do significado no interior do texto, com indagações do tipo: quem, o que e onde está acontecendo, focando questões que permitam localizar esses aspectos. Mais adiante, Rose (2015, p. 329) afirma que esse procedimento “também pode ser usado para guiar a escrita. Seguindo a leitura detalhada, a sequência pode levar às camadas mais internas da linguagem ao se concentrar na gramática e na grafologia ou pode ir direto para a escrita de novos textos”. Caso todos os estudantes demonstrem compreensão na leitura detalhada, o professor deve seguir para a etapa posterior.

Na reescrita conjunta, há um direcionamento a cada parte do texto, de modo que se levam em consideração, sobretudo, os aspectos gramaticais presentes nesses trechos. Essa técnica é importante para que os estudantes identifiquem os padrões de linguagem e os utilizem em situações semelhantes. Nessa fase, são exploradas algumas passagens do texto, previamente selecionadas pelo professor, a fim de que os estudantes exercitem questões de escolhas lexicais, gramaticais, discursivas feitas pelo autor para, a partir disso, reescrevê-las.

Na sequência, é o momento da construção conjunta, em que o texto tomado por base é desconstruído para que os estudantes, que já conhecem a organização textual do gênero após terem passado pelas etapas anteriores, produzam um novo exemplar desse gênero, coletivamente. Rose (2015, p. 332) ilustra bem a organização do programa *Reading to Learn*, com foco nas funções do gênero e dos focos na linguagem, conforme segue:

**Figura 4:** Funções do gênero e os focos de linguagem

|                | Currículo de gêneros      | Funções   | Linguagem  |
|----------------|---------------------------|---|--|
|                | Preparando para a Leitura | Compreende os textos à medida que são lidos.  | Padrões do campo revelando-se através do gênero.   |
|                | Leitura Detalhada         | Leitura em profundidade de linguagem literária, abstrata e técnica.                       | Padrões de sentido entre as sentenças.   |
| Texto completo | Construção de Sentenças   | Incorporação de habilidades letradas básicas na leitura e escrita de textos curriculares. | Funções dos grupos de palavras em sentenças, palavras em grupos e padrões de letras em palavras. |
|                | Ortografia                |   |  |
|                | Escrita de Sentenças      |   |  |
|                | Reescrita Conjunta        | Apropriação da linguagem literária, abstrata e técnica pela leitura.                      | Reescrita de estruturas gramaticais como sentenças.  |
|                | Construção Conjunta       | Construção de textos bem-sucedidos para avaliação   | Etapas e fases de gêneros explicitamente rotuladas   |

Fonte: Rose (2015, p. 332).

Defensores dessa pedagogia consideram-na adequada, pois através da exploração dessas estratégias, estudantes que possuam pouco ou nenhum acesso a determinado gênero em seu contexto, podem identificar sua organização retórica, bem como os seus padrões linguísticos, além, é claro, de poderem aplicá-los a outros textos, cujas necessidades partilhem de padrões linguísticos e retóricos semelhantes.

Não obstante, várias são as críticas em torno dessa perspectiva. Cope e Kalantzis (2000) revelam que alguns estudiosos dos gêneros, embora concordem em princípio sobre a importância de tornar a estrutura do texto explicitamente e sua relação com a atividade social, advogam que as tendências formalistas na versão de Martin tendem a contribuir com o fortalecimento de uma pedagogia de transmissão linear. De um lado, crescem visões progressivistas, de outro, emerge uma retomada de uma pedagogia tradicional. É possível que nos questionemos, mas de que lado deveríamos estar?

Embora uma resposta única à questão acima posta não seja intento nosso, podemos considerar que, como temos defendido em nosso trabalho, há muitas polarizações quando, muitas vezes, a resposta está situada de forma equilibrada entre esses polos. O ciclo tende a focar os elementos textuais em sua abordagem, mas não nega ao estudante o conhecimento

contextual do gênero. Parece-nos necessário que, ressaltadas as diferenças, haja um maior engajamento em se buscar equilíbrio entre as teorias, antes de adotar uma em detrimento da outra.

### 3.2.2 Modelo de análise de gêneros: entre movimentos e passos

Quando nos referimos ao ensino de escrita de gêneros no ensino superior, entre os pesquisadores dessa área, é comum associarmos rapidamente aos estudos desenvolvidos por Swales, sobretudo, em relação ao modelo CARS. No entanto, esse modelo tem sido bastante referenciado em pesquisas para além do contexto acadêmico e profissional, como foi inicialmente proposto, não somente em termos analíticos, como também nos seus usos pedagógicos. De acordo com Swales (2009) esse êxito em relação aos crescentes usos e adaptações desse modelo, se deu por algumas razões: “(...) por ser relativamente simples, funcional, apoiado em *corpora, sui generis* para o gênero a que se aplica e por, pelo menos no estágio inicial, oferecer um esquema que até o momento não estava amplamente disponível”.

Esse modelo resultou da análise da introdução de artigos de pesquisas decorrentes de diferentes áreas. Em seus estudos, foram identificados dois elementos essenciais: os movimentos e os passos. Aqueles, por sua vez, segundo definição de Swales e Feak (1994, p. 35) apud Bawarshi e Reiff (2013, p. 68-69) são vistos como um “ato comunicativo delimitado que tem a função de atingir um objetivo comunicativo principal”, ou seja, aparece vinculado ao propósito mais geral do gênero. Nesse modelo, foram identificados três movimentos principais, cujas metáforas utilizadas emergem da natureza biológica ao fazer referência a território e nicho, ao referir-se às escolhas retóricas a fim de situar os trabalhos dentro do campo, estabelecendo uma “competição ecológica por espaço de pesquisa em um território fortemente disputado” (SWALES, 2009, p. 41). Seriam: “estabelecer um território” (movimento 1); “estabelecer um nicho” (movimento 2) e “ocupar o nicho” (movimento 3) (SWALES, 1990, p. 141). No interior desses movimentos, aparecem os passos que são as estratégias utilizadas pelos autores a fim de estabelecer a importância da sua pesquisa, por exemplo, “alegar centralidade”, “indicar uma lacuna”, explora também, além dos padrões textuais, os elementos léxico-gramaticais (p. 150).

Algumas pesquisas realizadas no Brasil, a partir desse modelo ganharam notoriedade no cenário acadêmico, são os trabalhos de Motta-Roth (1995), Araújo (1996) e Bezerra (2001; 2006; 2009), entre outros. Tais pesquisas se voltam à escrita de gêneros acadêmicos, como a resenha, nosso objeto de estudo, assim como nós, com estudantes recém-chegados ao ensino

superior. Entendemos e, repetidas vezes, destacamos isso ao longo do nosso trabalho, que quando o estudante ingressa no ensino superior, passa a se inserir em práticas discursivas distintas das vivenciadas até o ensino médio, tendo em vista que se pressupõe, muitas vezes, que este estudante, por já ter encerrado a educação básica, ter prestado uma avaliação para ingresso naquela instituição, já esteja apto à vivência da vida acadêmica.

É comum ouvirmos, em situações reais dentro destas instituições, que estes estudantes nada sabem sobre a escrita de gêneros acadêmicos e, a partir disso, são pensadas estratégias a fim de uma melhor condução desse aprendiz nesse novo contexto. Mais uma vez, esbarramos nos dilemas em torno de que pedagogias se mostram mais efetivas para a inserção desse estudante nas atividades de produção científica, sobretudo, por meio da leitura e produção de gêneros como resumos, resenhas, fichamentos, artigos. Assim, o modelo de análise retórica parece uma via plausível para o ensino desses gêneros.

Ainda que se trate de um modelo analítico e, não necessariamente, um modelo de orientação para escrita, a análise de movimentos e passos pode funcionar como um meio de compreender o gênero na sua realização linguística, mas também, social, uma vez que o estudante pode compreender que os gêneros, para construir sentidos, recorrem às mais variadas estratégias discursivas, por meio de seleções linguísticas que contribuem para a construção dos mais variados propósitos comunicativos empreendidos nesses gêneros. Por meio de modelos de análise, o professor pode auxiliar o estudante a não, necessariamente, reproduzir um padrão de escolhas retóricas, mas, antes, refletir que as escolhas linguísticas que o produtor faz ocorrem para atender a um propósito social impresso num determinado gênero.

Ainda que seja um modelo de análise de gêneros que circulam na área, é comum nos depararmos com críticas, se considerarmos, por exemplo, que a apresentação de um modelo poderia denotar o que temos amplamente criticado nas perspectivas de ensino engessadas em modelos previamente estabelecidos, como uma proposta limitada à estrutura do gênero.

De acordo com Swales (2009, p. 35), ao se referir às críticas que se constroem em torno dos modelos, tendo em vista que muitos os qualificam como “provisórios” ou como “simplificações”; ou mesmo, como colocado nos seus termos, esses modelos são, por vezes, tomados como grandes feitos na realização acadêmica “como quando autores anunciam que seus longos estudos já podem ser resumidos em novos modelos ou que seus modelos evidenciam o que análises esquematizadas podem fazer do ponto de vista tanto heurístico quanto pedagógico”.

Em resposta, podemos destacar que isso pode depender da forma de condução desse uso. Se o professor, previamente, apresenta o modelo como sendo uma receita para escrita de

um dado gênero, é fato que isso demonstra uma redução do que se propõe pensarmos retoricamente um gênero. Mas, se, ao contrário, o professor conduzir a atividade com os estudantes, promovendo o contato destes com os gêneros, numa análise dos elementos linguísticos a que os autores recorrem para a escrita dos seus textos, numa relação com os propósitos sociais que emergem desse gênero, o estudante estará desenvolvendo sua capacidade analítica e reflexiva em torno desses gêneros e, conseqüentemente, poderá desenvolver sua capacidade de escrita, foco deste trabalho.

Nessa mesma direção, ao contrário do que se levanta na questão acima, o modelo de análise de movimentos e passos se distancia totalmente de um modelo estático, pois à medida que os estudantes analisam variados textos, compreendem que um mesmo gênero, ainda que apresente certa previsibilidade na sua estrutura, também apresenta variações, já que é comum que sejam identificados elementos que variam de um texto para outro.

Nesta pesquisa, situamos o modelo de análise de movimentos e passos, quando utilizado para auxiliar os estudantes na escrita de gêneros acadêmicos, como uma pedagogia mais explícita, já que em um dado momento, se define um padrão retórico para o gênero, o que pressupõe uma modelagem. No que tange à prática de ensino, Swales (2009) aponta, dentre outras questões, para a preocupação de que uma análise descritiva possa tornar-se um manual, o que nem de longe, é o objetivo. Ao discutir isso, o referido autor faz uso das palavras de Anthony (2000, p. 18) que, a esse respeito, afirma “os métodos propostos para o ensino de gêneros também passaram de abordagens explícitas para outras em que certos traços dos gêneros ‘são negociados na discussão em sala de aula ou ‘reinventados’ por meio de elaboradas tarefas de escrita”. Embora, a realidade em que o autor explora tais discussões se distancie um tanto da nossa, especialmente, no recorte que fazemos, ao atuar com estudantes de graduação, Swales concorda que mesmo os estudantes de pós-graduação podem necessitar de apoio nesse processo, assim, imaginemos o nosso estudante recém chegado à graduação. Além disso, nesse mesmo trabalho, o autor conclui, diante daquela sua realidade, quão vantajoso pode ser que os estudantes possam “criticar modelos mais simples do que aprender e aplicar modelos sofisticados” (SWALES, 2009, p. 46).

Em outras palavras, como temos nos prolongado em defender, não se trata de apresentar um padrão único para a escrita de um gênero, mas analisar criticamente exemplares desses gêneros, tomados dentro de um contexto real. A partir disso, o estudante poderá exercitar sua capacidade analítico-crítica e não somente um domínio limitado a um conjunto de regras que, em uma dada situação de comunicação real, poderá não corresponder aos propósitos.



### 3.3 Ensino de gêneros: abordagem explícita *versus* aquisição tácita

Para os defensores de um ensino implícito, cuja compreensão parte de não se apresentar uma modelagem para o gênero a ser ensinado, sem maior atenção às estratégias específicas para adquiri-lo, há um direcionamento maior à necessidade de inserção no ambiente autêntico do gênero, de modo que o conhecimento de gênero seja desenvolvido de forma tácita, perspectiva da qual decorre o ensino implícito. Logo, para Reber (1993, p.5), nele “a aquisição do conhecimento ocorre independentemente da tentativa consciente de aprender”. Transpondo esse conceito para a questão do ensino de gêneros, as perspectivas implícitas apostam que o conhecimento sobre determinados gêneros somente ocorrerá, de modo natural, através da imersão do estudante em situações de uso autêntico do gênero.

Para nós, o ensino baseado em gêneros, na educação básica, nos parece mais marcadamente um simulacro, o que para nós não deve ser um problema, mesmo porque como defende Bezerra (2009), o gênero deve ser utilizado não como um fim em si mesmo. E, por assim ser,

Centralmente, a ideia é evitar o equívoco de conceber o ensino de língua como o ensino de uma determinada quantidade selecionada de gêneros. O papel do gênero no ensino de língua não é constituir um fim em si mesmo, embora haja, sem dúvida, situações em que o ensino de determinados gêneros será estratégico. Globalmente, no entanto, o foco do ensino de língua é o desenvolvimento de habilidades relativas à fala e à escrita, e o gênero entra como uma estratégia para facilitar esse desenvolvimento, e não para substituí-lo (BEZERRA, 2019, p. 308).

No contexto da Educação Básica, dada a diversidade de contextos em que o gênero aparece, ao utilizá-lo em sala de aula, ele pode ser caracterizado como “instrumento” (SCHNEWULY; DOLZ, 2004) para o ensino da língua. Quando tratamos no ensino de gêneros acadêmicos, nos distanciamos um pouco desse simulacro, tendo em vista que a apreensão de determinados gêneros pressupõe a inserção desse estudante no rol de atividades que integram a comunidade acadêmica. Dessa forma, propor a imersão do estudante em atividades práticas de leitura e escrita de gêneros acadêmicos pode ser um percurso estratégico, embora nem sempre possível, pois ao trazermos o gênero para uma situação didática, tudo que viermos a desenvolver, não tomará o gênero como elemento autêntico dentro do seu próprio nicho. Quando falamos em produção textual na academia, com os mais variados gêneros, essa atividade pode funcionar para que o estudante possa circular no território de sua comunidade disciplinar, podendo se estabelecer no campo da pesquisa, trazendo contribuições para a área. Assim, neste caso, parece ser o gênero, de fato, o objeto em si a ser ensinado, considerando-se suas especificidades linguísticas e contextuais próprios. De que maneira isso pode ser feito é o

que pretendemos explorar. Na discussão empreendida por Bonini e Figueiredo (2010, p.123) sobre isso

Para Swales (1990, 1998), ao compartilhar propósitos comunicativos, gêneros e léxico específico, os membros de determinado grupo formam uma comunidade discursiva, ou uma “rede sócio-retórica”. É característico dessas comunidades também apresentar mecanismos de intercomunicação e feedback e uma hierarquia que controla a entrada e ascensão dos seus membros. *O ingresso e a ascensão de um sujeito específico na comunidade ocorrem principalmente através do domínio de gêneros dessa comunidade, uma vez que eles são peças centrais na realização dos propósitos sociais estabelecidos nesse contexto* (BONINI; FIGUEIREDO, 2010, p.123, *grifos nossos*).

Uma questão central nessa discussão é “qual o papel, **se houver**, que o ensino explícito das características do gênero pode desempenhar na aprendizagem da escrita de novos gêneros?” (FREEDMAN, 2003, p.193, *grifos nossos*). *O ensino explícito é necessário? É possível? Pode ser útil? Pode ser prejudicial?* São questões que surgem ao longo do que a autora denomina de uma “Hipótese Forte” contra o ensino explícito de gêneros. Nisso, parece-nos evidente o posicionamento dessa hipótese e dos que a defendem contrariamente à possibilidade de se projetar um ensino de gêneros a partir de uma modelagem.

No que tange ao entendimento dessa possibilidade de se refletir quanto às estratégias para a aquisição do conhecimento de gêneros, sobretudo, no contexto acadêmico e profissional, Freedman (2003, p.198) pondera que “a pesquisa sobre gêneros acadêmicos e profissionais está apenas começando a revelar o conjunto de processos e práticas similarmente complexos, bem como a interação fluida e dinâmica entre eles, que são fundamentais na criação de tais gêneros”.

Entre as pesquisas nacionais, no que tange ao desenvolvimento da escrita acadêmica de estudantes iniciantes, Silva e Castanheira (2021), em trabalho recente, identificaram em sua pesquisa,

[...] de um lado, que os estudantes têm um entendimento de que a escrita acadêmica não é tácita, explícita, autoevidente e transparente, ou seja, eles parecem significá-la como algo que merece explicitação no contexto de ensino e aprendizagem. De outro lado, que os professores, conforme narrativas dessas estudantes, parecem significá-la de outra forma - a escrita acadêmica, por si só, já é clara, autoexplicativa e não problemática, cabendo ao estudante ter autonomia para se apropriar dela, bem como capacidade para perceber seus próprios erros e aprender com eles (SILVA; CASTANHEIRA, 2021, p. 185).

Nesse sentido, parece haver uma variação em torno das diferentes perspectivas. Além disso, a discussão não se encerra quando optamos por uma abordagem em detrimento da outra; uma vez que, dada a complexidade que circunda a questão, não bastaria pensar em uma modelagem ou numa estrutura composicional a ser ensinada, pelo simples fato de que não

daríamos conta de explicitar toda a informação necessária sobre tais gêneros, mas também não devemos simplesmente esperar que este estudante desenvolva essa escrita por si mesmo. Assim, “em questões linguísticas, normalmente sabemos mais do que podemos dizer” (FREEDMAN, 2003, p.199), ao propor uma modelagem, poderemos impedir que os alunos acionem o que sabem sobre o gênero tacitamente, pois conforme o ponto de vista defendido pela autora, a aquisição desse novo gênero deve ser alcançada através da intuição de regras abaixo do nível consciente, ou seja, tacitamente. Nessa perspectiva, podemos atentar ainda para o fato de que a exposição ao discurso escrito é uma condição necessária para a aquisição do novo gênero, mas não é suficiente.

A esse respeito, percebemos a complexidade de se “ensinar” gêneros, pois há uma infinidade de contextos em que os gêneros se inter-relacionam, nos quais a escola não poderia estar de fato imersa ou deles fazer uma reprodução fiel. Desse modo, haverá nessa tentativa um “rompimento na apreensão”, ou seja, não havendo o contato com o contexto de uso de determinado gênero, é provável que o usuário não desenvolva a apreensão adequada. Em consonância com essa questão, Bawarshi e Reiff (2013) defendem que

o conhecimento da apreensão é conhecimento de quando e por que usar um gênero; como selecionar um gênero adequado em relação com outro ou outros; onde e a que custo apreender um gênero, ao longo da extensão de seu perfil de apreensão; como alguns gêneros citam explicitamente outros gêneros em sua apreensão, enquanto alguns só o fazem implicitamente, e assim por diante (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 113).

Porém, o ensino implícito de gêneros, assim como as perspectivas explícitas, também não está imune às críticas. Assim, defendemos o fato de que não devemos permanecer tão somente presos aos extremos, situando a necessidade de uma prática explícita ou implícita. O que se ratifica no entendimento de Bazerman (2015, p. 34) de que “temos maior consciência de gêneros quando encontramos algum novo e precisamos de alguma orientação sobre o que está acontecendo”, podendo essa orientação ser necessária para que possamos agir retoricamente, de modo a atingir os mais variados propósitos.

O que pode revelar uma atenuação da negação à possibilidade ao ensino explícito de gênero ocorre quando Freedman (2003, p. 202, *grifos nossos*) apresenta a Hipótese Restrita que, por sua vez, “permite certas condições limitadas sob as quais o ensino explícito pode melhorar a aprendizagem – *pelo menos para certos alunos*”. Por essa abordagem, apresentando uma ressalva, a autora começa a sugerir que em algumas situações o ensino explícito pode responder de modo bem-sucedido. Tais aspectos serão melhor explorados no tópico que segue.

### *3.3.1 A dimensão tácita e o ensino implícito de gêneros*

Se partirmos do pressuposto de que todo o conhecimento adquirido pela humanidade nem sempre esteve condicionado ao processo de ensino e, conseqüente, aprendizagem, havemos de considerar que, em se tratando do conhecimento de gêneros, em algum grau, também não depende, exclusivamente, do caráter de ser ensinável. Disso, defendemos, apoiados nos postulados dos Estudos Retóricos de Gêneros, ou mesmo de abordagens explícitas, que a apreensão do gênero pode se dar numa relação que incorpore duas dimensões, uma primeira, ensinável, tomada o gênero como objeto de ensino, assim como, uma segunda, pressuposta nas relações sociais, uma dimensão tácita. É sobre esta que nos voltamos neste tópico.

Como vimos até aqui, uma comunidade discursiva partilha valores e crenças que lhe são próprios e que as constituem. Dito isso, entendemos que as relações que nela se estabelecem cumprem, de certa forma, suas regras e, por assim ser, contribuem para que ao se adentrar aquele universo, os recém-ingressos tendam a buscar conhecer essas regras e responder às expectativas daquela comunidade. Poderíamos nos questionar, especialmente, sobre como se daria conhecer essas regras e agir satisfatoriamente dentro dessa comunidade? Embora não consideremos que essa resposta caminhe em uma mão única, concordamos com Polanyi (2009, p. 19) quando assevera que “não podemos escolher explicitamente um conjunto de novos valores, mas devemos nos submeter a eles pelo próprio ato de criá-los ou adotá-los”. Assim, no que concerne ao ensino dos gêneros, por exemplo, mais do que apresentar uma modelagem para um gênero particular, o conhecimento das regras, valores daquela comunidade pode funcionar como elemento facilitador para a apropriação dos discursos que imperam nela, não apenas no sentido de reproduzi-los e reforçá-los, mas também de modificá-los.

Numa visão de ordem mais filosófica, especialmente no campo da filosofia da ciência, Polanyi (2009), ao dizer que parte do óbvio, considera que “nós conhecemos mais do que conseguimos dizer” e que a grande complexidade disso resulta em explicar esse fenômeno. A fim de ilustrar essa passagem, o autor faz uma comparação com o fato de que é possível que reconheçamos um rosto entre um milhão de rostos, mas dificilmente saberemos falar tudo o que sabemos sobre aquele rosto, pois como o mesmo autor indica, nem todo conhecimento pode ser manifesto em palavras. O todo da sua obra apresenta uma gama variada de importantes conceitos, que não exploraremos, pois fugiria do escopo do nosso trabalho. Oportunamente, buscamos em sua pesquisa o entendimento em torno do conhecimento para, a partir daí, compreendermos como nosso olhar para o ensino de gêneros poderia se situar.

Por assim ser, se transpusermos essa premissa ao ensino de gêneros, alguém não poderia discordar que quando ensinamos um/por meio de gênero, certamente não somos capazes de ensinar tudo a respeito desse gênero, tendo em vista o caráter multifacetado que o constitui. Ainda que possamos reconhecer um determinado gênero atentando apenas à sua forma, inicialmente, há uma série de elementos que contribuem para o gênero se manifestar da maneira que o faz. E se operarmos no nível da realidade, tão variadas são as formas que um mesmo gênero pode apresentar a depender de uma série de fatores contextuais que por mais que as reconheçamos, certamente, não poderíamos falar sobre todas elas.

Desse ponto de vista, rememoramos a sétima característica de uma CD (SWALES, 2004), conforme já apontamos anteriormente, tendo em vista que uma comunidade desenvolve “relações silenciais”, cujos membros já iniciados reconhecem a dinâmica de funcionamento desta, sem que necessariamente informações sejam dadas por todo tempo. Assim, o conhecimento que estrutura e organiza uma comunidade e subjaz a capacidade de novos membros responderem às novas ações, nem sempre pode ser expresso explicitamente. Por vezes, precisa ser pressuposto, ou mesmo, construído no bojo das interações.

Na nossa perspectiva, a apreensão do conhecimento sobre gêneros contempla duas faces, entre as quais temos uma mais implícita, cujo conhecimento nem sempre pode ser transposto e apresentado didaticamente, por meio de palavras e, uma outra, mais explícita, em que é possível facilitar essa apreensão, oferecendo uma sistematização desse conhecimento. De modo a ilustrar isso, mencionemos a metáfora do iceberg de Saiani (2004), ao referir-se ao explícito como sendo a ponta, parte visível e, quanto à maior parte submersa, embora pressupomos sua existência, decerto podemos ter pouca dimensão desta, ou se temos, podemos não conseguir tornar claro sobre o que se trata, sendo esta parte do conhecimento tácito, portanto, implícito.

Embora essas definições propostas em Polanyi (2009), se formos descuidados, possam nos conduzir à ideia de um conhecimento partilhado universal, o referido autor deixa claro o lugar do significado que construímos a partir das nossas experiências pessoais singulares e que estas, por sua vez, implicam diretamente em como concebemos as coisas a depender de tais experiências. Se pensarmos o contexto da sala de aula, sobretudo, as selecionadas para a nossa pesquisa, cujos estudantes, moradores de cidades interioranas, oriundos de realidades sociais e econômicas tão diversas, como esperar uma apreensão em igual medida, se não transpusermos o melhor que pudermos a respeito do conhecimento sobre os gêneros na academia? Nosso argumento se sustenta numa linha de equilíbrio, em que entendemos a existência de uma dimensão tácita, mas que se tomada em consonância com as dimensões mais visíveis, sem que

uma exclua a outra, como parecem sugerir caminhos teóricos mais fechados em si mesmos, teremos, a longo prazo, contribuído não para a reprodução escrita de gêneros, como podem levar as pedagogias explícitas, mas para a construção de uma consciência crítica de gêneros que, diante de uma realidade marcadamente heterogênea, não seria facilitada se optássemos por uma pedagogia implícita.

Já discutidas as questões que envolvem o ensino implícito e sua relação com o conhecimento tácito, no próximo tópico, nos dedicamos a apresentar um ensino voltado ao reconhecimento da ponta do iceberg, por meio do ensino explícito de gêneros.

### 3.3.2 *Ensino explícito de gêneros*

Ao tratarmos do ensino explícito, em linhas gerais, estamos falando de múltiplas concepções e perspectivas. Assim, começemos neste tópico por apontar alguns caminhos que partem da noção de ensino explícito para, em seguida, discutir como tais abordagens podem ser tomadas na óptica do ensino de gêneros.

Gauthier *et al* (2014) reforça, sobretudo, a eficácia do ensino explícito e, para isso, menciona uma série de trabalhos nessa linha. Dentre os pontos que confirmam sua defesa estão: o fato de que esse ensino favorece estudantes de todas as idades, especialmente aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem ou com estudantes advindos de realidades sociais menos favorecidas; menores taxas de reprovação; aprendizagem significativa, com caráter permanente. Na mesma obra, os autores consideram a existência de críticas equivocadas em torno dessa abordagem pedagógica, pois muitos associam o ensino explícito ao ensino tradicional e ao magistral.

No intento de desconstruir esses equívocos, os autores supracitados apresentam um breve percurso histórico, que se inicia no século XVII, período a que os autores atribuem o surgimento da pedagogia, cuja preocupação inicial era “estruturar a transmissão dos conteúdos e controlar o comportamento dos alunos. E mais, os próprios mestres eram controlados no contexto das primeiras iniciativas de formação ao ensino que foram instauradas naquela época” (GAUTHIER, *et al* 2014, p. 58). Já durante o século XX, inúmeras foram as tentativas de modificação, ou mesmo, abolição dessa maneira de dar aula. Eis que surge uma nova pedagogia, o que fortalece uma visão fortemente maniqueísta em que tudo o que de negativo é atribuído à tradição pedagógica. Nesse movimento, a tradição pedagógica tornou-se a pedagogia tradicional, abordagem extremamente criticada.

No que diz respeito ao ensino superior, os autores mencionam um forte lugar ao ensino magistral, que corresponde, nos termos deles, a um monólogo do professor, cujo papel do

estudante se restringe a tomar nota de tudo o que recebe. Ao que os autores colocam não se tratar de uma abordagem explícita, pois, nesta, tem-se uma prática guiada em que ao longo de todo o processo, professor e aluno interagem de modo que é possível mensurar a aprendizagem de forma contínua e não somente, ao final, como pressupõe o ensino magistral.

Conforme Doughty e Williams (1998), uma marca de um ensino mais explícito parte do pressuposto da estratégia de “direcionar” o estudante no sentido de que este compreenda a forma a ser ensinada; por outro lado, abordagens mais implícitas caminham no sentido de “atrair” o estudante para a percepção dessa forma sem, necessariamente, fazer uso de explicações mais sistemáticas, ou mesmo, metalinguísticas. Estes mesmos autores, embora em seus estudos estivessem voltados ao ensino de língua estrangeira, contribuíram para uma percepção de ensino que reside na ideia de um *continuum* entre ambas as abordagens, a depender do foco determinado. Para não desviarmos do foco deste tópico, trataremos mais adiante, a nossa proposta que se assemelha a ideia de *continuum*, agora com o ensino por meio de gêneros no centro da discussão.

Embora destacáveis sejam os benefícios apontados pelos defensores do ensino explícito, muitas pesquisas que partem em defesa dessa abordagem, em linhas gerais, parecem focar, sobretudo, aspectos como o desenvolvimento de habilidades dominantes, na arquitetura cognitiva, centrados majoritariamente na forma, e tangenciam as práticas sociais, cujos elementos constituintes desta precisam ser considerados nas atividades de ensino. Nos estudos da linguagem, portanto, essa perspectiva carece de um destaque às manifestações dessas práticas no âmbito das mais variadas situações de comunicação, constituídas das mais variadas formas, implicados os mais diferentes fatores.

Em busca de uma possível definição, o ensino explícito “refere-se a uma abordagem de aprendizado que é dirigida pelo professor, vai do simples até o complexo e usualmente se dá em três etapas: modelagem, prática dirigida e prática autônoma (ROSENHINE; STEVENS, 1986)” (GAUTHIER *et al*, p. 51). Assim, as etapas que constituem uma abordagem explícita pressupõem ações estruturadas, sistemáticas, dirigidas pelo professor até que o estudante possa desenvolver sua autonomia e a capacidade de agir linguisticamente, pondo em prática os conceitos orientados pelo professor nas primeiras fases. Nos termos dos referidos autores

No método de ensino explícito, o professor primeiro demonstra aos alunos o que é preciso fazer; em seguida, ele os orienta durante a prática guiada, para que, por sua vez, eles façam exercícios e no fim sejam capazes de realizar a tarefa sozinhos na prática autônoma. Questionamentos e *feedbacks* devem ser constantes ao longo de toda essa fase, permitindo que o professor se certifique de que as ações efetuadas pelos alunos estejam corretas (GAUTHIER, *et al* 2014, p. 192).

A partir disso, e diante do caminho empreendido por nós até aqui, parece-nos central o papel do professor nesse processo. É sobre isso que discorreremos no tópico a seguir.

### 3.3.3 O papel do docente e do estudante em ambas as abordagens

Quando nos propusemos a abordar diferentes perspectivas teóricas quanto ao ensino de gêneros na academia, questionamo-nos também a respeito do papel do professor, do estudante, e até mesmo das instituições de ensino. A respeito daquele Tardif (2008, p. 227) destaca o fato de que em muitas pesquisas acadêmicas em educação, especialmente focadas na educação básica, o professor tende a ser tomado como objeto de pesquisa ou como colaborador, no entanto, o referido autor propõe que o professor seja considerado “sujeito do conhecimento”. No contexto do ensino superior, ainda que se trate de um professor com pós-graduação *stricto sensu*, o quadro não nos parece tão distinto. Contudo, nossa pesquisa percebe o professor como, de fato, sujeito que sistematiza, organiza e reflete o processo de construção do conhecimento, cujo papel pressupõe a mobilização de diferentes estratégias pedagógicas para efetivamente levar à consolidação das aprendizagens.

Consideramos que não nos parece fecundo debatermos esses caminhos em direção a uma pedagogia que se volte ao desenvolvimento de usuários críticos, sem levar em conta os agentes do desenvolvimento desse processo. Dessa forma, neste tópico, propomos um diálogo das noções teóricas que constituem o corpo da nossa proposta, numa relação com esses agentes, paralelamente, o lugar do docente e do estudante.

Começemos por discutir o trabalho de Gauthier *et al* (2014), quando retoma a discussão entre o ensino construtivista e socioconstrutivista, ambos centrados no aluno, com o do ensino explícito, focado no professor. Se considerarmos esse primeiro como uma abordagem pretensamente associada ao ensino implícito, compreendemos que o desenvolvimento da aprendizagem é focado no estudante, enquanto o segundo, transfere essa obrigação ao professor; destaca-se, assim, uma outra dicotomia, o paradigma do ensino e o paradigma do aprendizado. Esse tom oposicionista é considerado pelos autores “[...] um caráter distorcido, aproximativo e relativamente incorreto” (GAUTHIER, *et al* 2014, p. 85) e, sobre isso, vêm em defesa de que no ensino explícito também se preocupa com o estudante, pois o professor planeja suas ações a fim de apontar caminhos claros para o estudante.

Diante disso, podemos nos questionar, seria possível uma prática que se volte a apenas um ou outro – estudante ou professor? Entendemos, dessa maneira, que a ação envolta no processo de ensino-aprendizagem supera a visão maniqueísta que determinadas perspectivas teóricas tendem em sustentar. Se uma abordagem mais implícita, embora considerada focada



no estudante, ainda que não necessariamente o professor tenha o papel de estruturar esse ensino sistematicamente, no sentido de apresentar conteúdos e formas, é o professor o responsável por “atrair” esse estudante para a construção dessas aprendizagens.

Pedagogias filiadas a uma abordagem mais construtivista, como as que apoiam o ensino implícito, são propensas em considerar, muitas vezes, o professor como um facilitador, já que o ensino é centrado no estudante. É o professor um facilitador no processo de atrair o estudante para a percepção das formas, sem que, necessariamente, haja um ensino sistemático sobre estas, supondo-se uma aprendizagem por imersão no contexto. Por outro lado, pedagogias mais explícitas consideram o professor um mediador do processo de aprendizagem, no seu papel de especialista. Assim, essa é uma abordagem mais centrada no professor, pois é ele quem deve agir a fim de direcionar o estudante no desenvolvimento de habilidades específicas. Nós, no entanto, não advogamos por uma abordagem ou outra, se centrada ou no aluno ou no professor. Pelo contrário, consideramos uma perspectiva que parta da interação entre estes sujeitos envolvidos nesse processo, de modo que caiba ao professor, ao mesmo tempo direcionar e atrair o estudante, para que este apreenda as especificidades do conteúdo em estudo. Ao estudante cabe ainda ser um sujeito crítico e ativo para a construção dessa aprendizagem.

Ademais, à medida que o ensino avança e o estudante passa a níveis mais avançados desse processo, menor poderá ser a intervenção do professor, no entanto, esta não deixa de existir. Para Gauthier *et al* (2014, p. 84) “[...] quando a especialização aumenta, uma orientação exterior e intensiva se torna menos importante, mas, mesmo nesse nível, uma orientação considerável é tão eficaz quanto uma abordagem menos estruturada”. Dito de outra forma, e apoiados nos apontamentos dos estudantes e em outras pesquisas, ainda que estes estejam em um nível de ensino mais avançado, como a graduação, por exemplo, o papel de orientação do professor pode impactar no processo de aprendizagem desse estudante.

Mais uma vez, convém elucidar quão desafiador pode ser vislumbrar uma abordagem em que haja lugar para o protagonismo de ambos. Dito isso, faz-se premente não se projetar um ensino com foco no professor ou no aluno, pois ainda que a gestão da sala de aula pressuponha uma hierarquia, a relação entre estes pode corroborar a consolidação das aprendizagens. Uma pedagogia efetiva para o ensino por meio dos gêneros textuais, a nosso ver, pressupõe, assim como o seu objeto – a linguagem – uma prática interativa, negociada, em que ambos apresentam sua parcela de corresponsabilidade.

Se trouxermos essa discussão para o ensino dos gêneros acadêmicos, como o que defendemos em nossa proposta, parece-nos necessário, dentre outras coisas, a orientação mais explícita por parte do professor, já que as práticas sociais que subjazem esses gêneros são novas

para os estudantes e apreender meramente as estruturas não dá conta da amplitude do conhecimento de gêneros necessário para que os novatos ingressem e atuem nessa comunidade discursiva. E, cabe, portanto, ao estudante, vivenciar essa prática, mobilizando o seu repertório de conhecimento historicamente construído a fim de desenvolver novas aprendizagens, de forma ativa e crítica, levando-o a participar ativamente daquela comunidade discursiva.

Convém destacar ainda que as instituições de ensino possuem um papel relevante na consolidação dessa relação entre professor, como o especialista, e o aprendiz, sujeito historicamente construído, com seu repertório de conhecimentos, mobilizados nessa interação, a fim de responder às mais diversas situações de comunicação no interior de uma comunidade discursiva.

### 3.4 “O melhor de dois mundos”: o ensino interativo de gêneros

Antes de iniciarmos essa discussão com foco nessa perspectiva que propomos, tomamos de empréstimo uma expressão utilizada por Wingate e Tribble (2012) em um trabalho cujo objetivo era “examinar criticamente ambas as abordagens [ESP e Letramentos Acadêmicos] e identificar princípios compartilhados (...)” voltados ao desenvolvimento de programas de apoio ao desenvolvimento da escrita de alunos do Reino Unido, oriundos de outras nacionalidades. No nosso caso em particular, não temos como objetivo comparar uma abordagem como mais eficiente que a outra, a exemplo de estudos como o de Cleeremans (1998) e Ellis (2009); pretendemos nesta pesquisa buscar articular duas dimensões, normalmente, postas em oposição. Como temos apresentado até aqui, há uma tendência em se tomar e se fortalecer noções excludentes entre práticas de ensino – se implícitas ou explícitas. Bezerra (2021, *inédito*)<sup>7</sup>, por sua vez, acredita

que o ensino de pós-graduação oferece um ambiente propício para se ir além do ensino explícito como mera reprodução de modelos formais e descontextualizados, mas também para se superar o ceticismo pedagógico que relega a aquisição de novos gêneros apenas à experiência prática de “aprender a escrever escrevendo” fora da sala de aula.

Nessa direção, como temos apontado ao longo do trabalho, percebemos que pedagogias implícitas ainda que tendam a enfatizar o elemento sociológico, negligenciam a dimensão pedagógica que pode levar à construção do conhecimento do estudante. Por outro lado, pedagogias explícitas centralizam suas forças em apresentar conteúdos estruturados, pensados

---

<sup>7</sup> Material inédito apresentado e estudado em reunião do Grupo de Pesquisa Gênero, Texto e Ensino, liderado pelo professor Benedito Gomes Bezerra, no Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, no semestre de 2021.1.

para o ensino, mas também abandonam a dimensão social inerente à natureza do conhecimento. Libâneo (2014, p. 123), embora opere na compreensão da pedagogia em linhas gerais, aponta para práticas que enfocam apenas a dimensão pedagógica acabam por “manter os alunos ao nível do senso comum, causando assim a separação entre o pedagógico e suas vinculações com o político”. Já o contrário, se tais práticas incidirem exclusivamente no social, também acarretariam no prejuízo para a formação do estudante, dada a sistemática que subjaz o ensino.

Assim, entendida a educação no contexto das relações sociais, parece urgente a necessidade de se equilibrar tais concepções de forma a abarcar a complexidade inerente ao processo de ensino-aprendizagem e, portanto, não caberia dissociar o pedagógico do social. E, sim, o oposto, tendo em vista que as áreas do conhecimento se organizam a partir do retrato e da análise do mundo em atividade, de modo a pensar uma pedagogia que opere no limiar das duas dimensões, a dar conta dos aspectos sociais, políticos e culturais agregados aos conteúdos ensináveis. Isso posto, defendemos que a escola, seja da educação básica ou na universidade, acolha estudantes com vivências e percepções diversas diante dos seus contextos particulares que, por sua vez, podem influenciar no modo como assimilam e constroem o conhecimento, e isso deve ser considerado ao se pensar um currículo, no nosso caso, um currículo baseado em gêneros.

Dessa forma, quando pensamos esse currículo, que pressupõe o ensino de/por meio de gêneros, “fenômeno de reconhecimento psicossocial” (BAZERMAN, 2006), mais uma vez ratificamos a pouca eficácia de um ensino que o reduza a objeto estático, engessado em um modelo único, ou tão somente, a uma categoria de realização social da linguagem. A partir disso, corroboramos a ideia de um ensino que incorpore e possibilite agregar elementos da ordem sistemática do ensino, no nível da linguagem, mas também, no nível pragmático, diante do funcionamento do gênero dentro de uma realidade sociocomunicativa.

Como já vínhamos discutindo no tópico anterior, não é rara a defesa ou a crítica a uma ou outra abordagem. Um ponto de vista menos radical que o de Freedman, e que parte do mesmo lugar teórico, o dos Estudos Retóricos de Gêneros, aparece no trabalho de Devitt (2009), ao reconhecer as limitações do ensino explícito de gêneros. A autora defende a necessidade de se ensinar uma consciência crítica de gêneros. Em seus termos, “[...] o gênero afetará o aprendizado de nossos alunos se ensinarmos explicitamente ou não. [...] é necessário o ensino de gêneros específicos explicitamente para os alunos para que eles tenham acesso e possam mais tarde usar esses mesmos gêneros” (DEVITT, 2009, p. 341).

Nessa perspectiva, a referida autora prevê aspectos que variam em virtude do encaminhamento teórico, conforme segue:

Assim, diferentes respostas pedagógicas aos entendimentos teóricos compartilhados surgem com objetivos diferentes para os alunos:

Se os gêneros são ações retóricas, então os aprendizes podem obter entendimento retórico ganhando acesso à linguagem e formas de gêneros.

Se os gêneros são ações sociais, o acesso às formas de gênero pode dar aos alunos agência dentro dos objetivos e estruturas dos grupos.

Se os gêneros reforçam estruturas e ideologias existentes, então ganhar consciência dos gêneros pode ajudar os alunos a reduzirem o reforço e propagação de normas e ideologias existentes.

Se a mudança de gêneros muda as normas e ideologias existentes, então alunos que mudam de gênero podem mudar os objetivos, estruturas e normas (DEVITT, 2009, p. 343).

Em linhas gerais, isso vem se somar à nossa defesa de que ao se pensar uma pedagogia de gêneros efetiva. Concordamos com Libâneo (2014, p. 130) ao postular que “a ênfase na aquisição de conhecimentos não visa, portanto, ao acúmulo de informações, mas a uma reelaboração mental que se traduzirá em comportamentos práticos, numa nova perspectiva de ação sobre o mundo social”. Isso nos permite conjecturar que não se trata de reforçar um currículo que dê conta de ensinar explicitamente ou implicitamente todos os gêneros, o que decerto seria impossível. Mas, antes, oferecer meios que levem à construção efetiva desse saber, de modo a instrumentalizar o estudante, em suas práticas comunicativas, a fazer uso de um repertório mais vasto de conhecimentos da linguagem a fim de atingir os mais variados propósitos. Fato esse que será possível mediante o desenvolvimento dessa consciência crítica de gêneros.

Isso, a nosso ver, sugere agregar aspectos que emergem de diferentes entendimentos teóricos, de modo a considerar o gênero sob uma ótica multidimensional, que pode apontar elementos retóricos, assim como formais, cujas estruturas aparecem disponíveis aos usuários para que os modifiquem em resposta às mais diversas situações retóricas. Assim, nos parece premente a necessidade de que os estudantes desenvolvam tanto a consciência linguística, quanto a consciência retórica, e que isso pode se dar por meio de uma instrução mais explícita, não necessariamente pressuposta em um modelo a ser replicado, mas, se não ofertada, pode contribuir para o fracasso na aprendizagem e fortalecer a exclusão de determinados grupos das comunidades discursivas acadêmicas. Nesse entendimento, nos termos de Paltridge (2001, p. 3),

Gêneros fornecem modos de responder a situações comunicativas recorrentes. Além disso, eles fornecem um enquadre que possibilita aos indivíduos orientar e interpretar eventos comunicativos particulares. Tornar esse conhecimento de gênero explícito pode fornecer aos aprendizes de língua com o conhecimento e as habilidades que necessitam para uma comunicação efetiva em comunidades discursivas particulares. Isso também pode fornecer aos aprendizes acesso a formas de linguagem socialmente poderosas.

A partir disso, é válido dizer que pensar o ensino de gêneros como foco do processo ensino-aprendizagem não corresponde ao cerne do nosso trabalho. Antes, compreendemos o gênero como princípio organizador para o ensino da linguagem, no nosso caso, no contexto acadêmico e, portanto, sabemos da impossibilidade de se ensinar cada gênero em particular. Diante disso, é importante que pensemos uma abordagem de ensino que priorize o desenvolvimento das competências necessárias para que o estudante possa estar apto a agir em resposta às situações que emergirem naquele contexto, de modo a mobilizar os recursos linguísticos e retóricos necessários para uma performance de gênero bem sucedida.

Devitt (2004) apresenta o gênero por meio da “lente heurística da partícula, onda e campo”, metáfora que examina o gênero como uma coisa em si (partícula), como um processo (onda) e um contexto (campo). Dessa forma, o ensino do gênero em si, a “partícula”, de forma isolada, não dá conta de sua complexidade. Logo, pressupõe a ampliação do olhar para esse objeto, sob o ponto de vista do processo, observando-o como uma “onda”, além de considerar a dimensão contextual na qual se realiza a ação de linguagem.

Embora partam de outra perspectiva, Cope e Kalantzis (1993, p. 85) reforçam a necessidade de um ensino explícito com uma orientação genérica que ultrapasse os aspectos meramente linguísticos ou meramente sociais, como encaminham algumas concepções de gênero. Sobre isso, os autores destacam que:

Uma pedagogia explícita para inclusão e acesso não é a mesma coisa que uma assimilação cultural reforçada como ensinar a usar uma língua alienígena para propósitos sociais. Aprender a gramática escrita dos gêneros de poder não é apenas uma questão de internalizar discursos dominantes. É também fornecer ferramentas para criticar o discurso, para compreender a carga ideológica da linguagem (COPE; KALANTZIS, 1993, p. 85).

Em linha análoga a defendida por Cope e Kalantzis (1993), Devitt (2009) apresenta um quadro em que situa três pedagogias de gênero a partir dessa metáfora, conforme podemos observar no quadro 5:

**Quadro 5: Três pedagogias**

| <b>Ensino de gêneros como partículas / coisas:</b><br><b>Gêneros Particulares</b>                                 | <b>Ensino de gêneros como onda/processos:</b><br><b>Antecedentes</b>   | <b>Ensino de gêneros como campos/contextos:</b><br><b>Consciência</b>   |
|---|--|---|
| Objetivo: Aprender a escrever gêneros particulares.   | Objetivo: aprender como construir a partir de gêneros anteriores quando aprende novos gêneros.                 | Objetivo: aprender a criticar e mudar gêneros existentes.   |
| <b>Partículas / Coisas:</b><br>Quais os gêneros relevantes que existem? Como eles podem ser melhor categorizados? | <b>Partículas / Coisas:</b><br>Quais gêneros servem como antecedentes para outros gêneros?                     | <b>Partículas / Coisas:</b><br>Quais são os componentes da consciência crítica?   |
| Que gêneros fazem isso para aprender?   | Quais os gêneros melhor estabelecidos como antecedentes potenciais?  | Quais gêneros se prestam ao desenvolvimento da consciência crítica?   |
| Quais são os componentes desse gênero?  |  | Quais os componentes dos gêneros que se prestam ao desenvolvimento da consciência crítica?  |
| <b>Onda/Processo:</b><br>Como essas formas mudaram com o tempo?   | <b>Onda/Processo:</b><br>Como as pessoas usam os gêneros conhecidos quando encontram gêneros menos familiares? | <b>Onda/Processo:</b><br>Como os escritores conscientes criticam e mudam os gêneros?  |
| Como os especialistas adquirem esses gêneros?   | Quais partes desses processos podem ser explicitadas e ensinadas?  | Que experiências os escritores precisam ter para desenvolver a consciência de gêneros?  |
| Como os novatos adquirem esses gêneros?   |  | Como os gêneros podem ser modificados? Como os iniciantes podem participar desta mudança?   |
| <b>Campo/Contexto:</b><br>Quais são os conjuntos de gêneros que os iniciantes precisam usar?                      | <b>Campo/Contexto:</b><br>Quais os gêneros futuros que esses escritores precisam de antecedentes?              | <b>Campo/Contexto:</b><br>Como o desenvolvimento da consciência de gêneros afetará a interação dos escritores como os usuários de gêneros existentes? |
| Que gêneros eles já conhecem?   | Quais os futuros gêneros para os quais esses escritores precisam de antecedentes?                              |   |
| Como a aprendizagem desses novos gêneros afetará suas interações com o contexto / cultura maior?                  | Como a aprendizagem desses antecedentes afetará as interações dos escritores em contextos futuros?             |   |

Fonte: Devitt (2009, p. 345-346).

A partir desse quadro 5, podemos perceber que a metáfora sugerida por Devitt (2009) pode ser conduzida por circunstâncias implícitas e explícitas a fim de instrumentalizar os

estudantes a adquirir novos gêneros. Em seu argumento, a referida autora não desconsidera o ensino explícito, mas também não limita o ensino do gênero por meio de uma modelagem. Prevê, antes, que pode ser ensinado um gênero particular, que servirá como parâmetro para a produção de novos gêneros. Quando o estudante já se perceber provido dessa consciência crítica, poderá responder retoricamente às novas situações comunicativas. A esse respeito, a autora argumenta que

Ao ensinar propósitos e registros acadêmicos, no entanto, não podemos ensinar todos os gêneros acadêmicos específicos que os alunos podem precisar na academia. Embora não possamos ensinar aos alunos um gênero específico totalmente, os gêneros que ensinamos e usamos em sala de aula podem servir como andaimes para posterior aquisição de gêneros, pois esses gêneros parcialmente aprendidos atuam como antecedentes para outros gêneros [...]. No tratamento de gêneros particulares como antecedentes para a aprendizagem de gêneros futuros, esta pedagogia muda de gênero como partícula para gêneros como onda ou processo (DEVITT, 2009, p. 346).

Dessa maneira, parece-nos uma saída interessante concentrar uma ênfase a essa múltipla dimensão e complexidade genérica aplicadas ao ensino. A partir dessa perspectiva, o professor não se limitaria apenas a uma modelagem meramente estrutural, mas poderia explorar os recursos linguísticos nas mais diversas situações de comunicação, ou seja, na sua realização retórica, organizada para atingir diferentes propósitos.

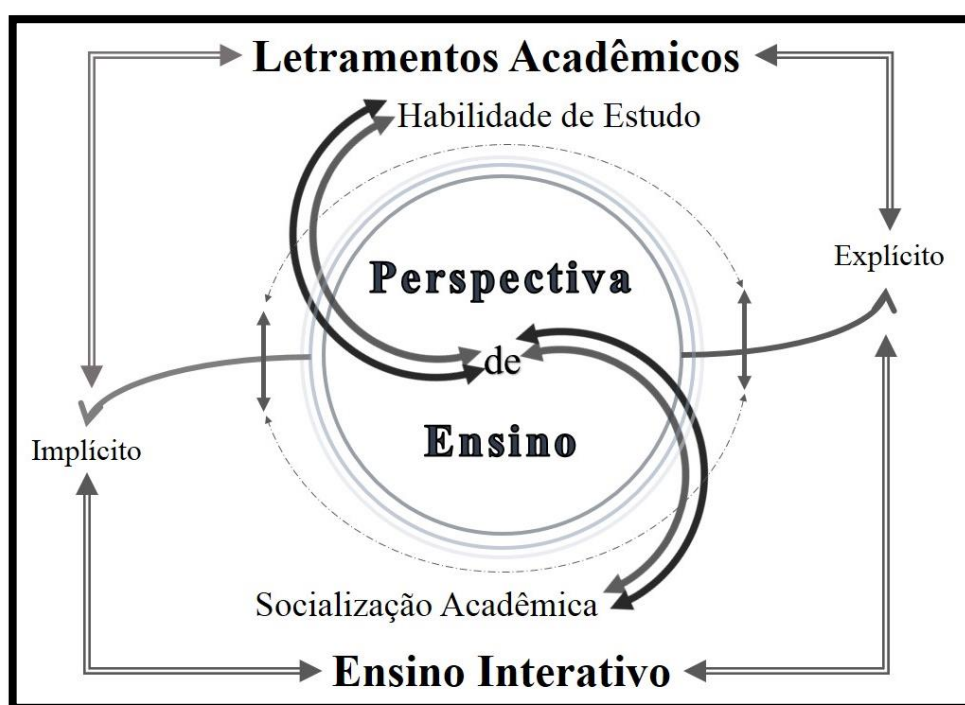
#### *3.4.1 A abordagem de Devitt e a correlação com os letramentos acadêmicos*

Conforme temos apontado ao longo das discussões empreendidas nesta pesquisa, compreendemos o desenvolvimento dos letramentos acadêmicos como um processo que não se restringe às práticas explicitamente orientadas em sala de aula, mas como um fenômeno que se desenvolve no seio das práticas sociais, das formas de discurso de poder, entre as quais merece realce o papel das instituições de ensino e do desenho pedagógico empreendido nestas.

Antes de focarmos no cerne do tópico, destaquemos o fato de que o ensino superior, por natureza, embora fundado sob a pesquisa, o ensino e a extensão, nos parece mais associado ao princípio da pesquisa, mesmo que isso não deva ser tomado como regra. Tendo em vista que a educação básica é amplamente pressuposta pela ideia de que o estudante “recebe” o conhecimento, é o ensino superior o espaço de “produção” desse conhecimento. Dessa forma, as demais esferas, destinadas ao ensino e à extensão, parecem funcionar como acessórios dessa premissa maior que é a pesquisa, ou seja, não recebem igual destaque. Conquanto seja salutar a discussão, essa relação tríplice não é parte do rol prioritário desta pesquisa e, portanto, direcionamos nossos esforços em situar a perspectiva de ensino que, vinculada às demais, corresponde a um elemento central quando tratamos da escrita de gêneros acadêmicos.

Em capítulo específico, temos tratado as questões envolvidas no conceito de letramentos de Street (1998; 2014) e aqui retomamos alguns dos seus aspectos numa relação direta entre as perspectivas de ensino adotadas, se mais explícitas ou mais implícitas, e o modelo de abordagens de aprendizagens da escrita e do letramento na academia. No modelo, o autor considera que uma abordagem não exclui a outra, já que tratam faces distintas do complexo processo que estrutura os letramentos no contexto acadêmico. A partir disso, elaboramos uma representação a fim de ilustrar essa inter-relação entre os processos de ensino e, conseqüente, aprendizagem, conforme apresenta a figura 5:

**Figura 5:** Perspectivas de ensino-aprendizagem para os letramentos acadêmicos



**Fonte:** Elaborado pela autora.

A figura 5 pretende tornar mais didática a compreensão dessa inter-relação, de modo que, observando-se do núcleo para as margens, na horizontal, de um lado, temos uma perspectiva de ensino mais implícito e, do outro, mais explícito. No eixo vertical, acima temos os letramentos acadêmicos paralelo ao que, assim como Devitt (2004; 2009), concebemos como o ensino interativo, abordagem que incorpora elementos que pressupõem tanto o ensino implícito quanto o explícito, como indissociáveis para o processo de ensino por meio de gêneros. Em movimento inverso, das margens para o núcleo, temos a socialização acadêmica e as habilidades de estudo. Ao longo de todo o desenho, identificamos a presença de setas, ora paralelas e arredondadas, transpondo a ideia dessa inter-relação entre as perspectivas de ensino



e as abordagens de aprendizagem da escrita. Assim como o modelo desenvolvido por Street (2014), cujas abordagens não se excluem, o modelo de ensino interativo de gêneros, envolve elementos que versam de um eixo a outro em torno do ensino explícito e implícito de gêneros.

Na abordagem a que Street (2014) denominou de habilidades de estudo, percebemos assim como no ensino mais explícito, uma tendência em se focar nos elementos da forma, sobretudo, no direcionamento do estudante a compreender os elementos da superfície textual. Enquanto, a segunda abordagem, denominada socialização acadêmica, tem-se uma maior ênfase aos elementos contextuais, à imersão dos usuários, levando-se em conta as áreas disciplinares e a comunidade, sem que necessariamente haja uma sistematização do conhecimento em torno dos gêneros, o que nos distancia de uma modelagem, como pressuposta na abordagem anterior, e nos aproxima de uma perspectiva mais implícita. Por fim, os letramentos acadêmicos que conciliam os aspectos ora valorizados por uma ou outra abordagem, mas acrescenta um aspecto crítico, de modo que incorpora a necessidade de se tomar um ensino que preconize o caráter múltiplo do gênero, já que este apresenta uma regularidade na forma, porém não se restringe a ela; que influencia e é influenciado pelos contextos disciplinares em que circula, mas que para fazer sentido, o elemento social sozinho pode não ser suficiente, já que estamos tratando de novatos que ingressam aquele novo contexto.

Dessa forma, para o desenvolvimento dos letramentos acadêmicos podemos considerar uma abordagem de ensino que mescla diferentes aspectos da face múltipla do gênero, pois não é intento do professor que o aluno se torne alguém capaz de simplesmente reproduzir uma estrutura, como pode se limitar a opção por nos restringirmos ao ensino explícito; também não podemos esperar que a mera imersão nas práticas do contexto acadêmico, seja suficiente para que o estudante se torne um usuário produtivo dentro daquela comunidade. Advogamos no sentido de compreender que o ensino interativo de gêneros pode colaborar de forma mais efetiva para o processo de desenvolvimento dos letramentos acadêmicos, agregando elementos da ordem da estrutura aos da ordem contextual, a fim de potencializar o desenvolvimento do senso crítico deste para que se torne um membro que venha a contribuir para fomentar o conhecimento dentro da sua área.

Nessa leitura que fizemos, o professor exerce um papel de especialista que direciona e atrai, ao mesmo tempo, o estudante para a compreensão de que os gêneros acadêmicos não se limitam a formas ou estruturas, mas possuem um lugar nas relações de poder dentro de uma dada comunidade e que o acesso a eles pode permitir o avanço nos conhecimentos da área, mas também do estudante dentro da cadeia produtiva de modo a tornar-se um membro efetivo

daquele grupo. É dessa premissa, que no próximo tópico, ousamos tecer um diálogo com a Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2011), a fim de situar nossos estudos na linha para o desenvolvimento de uma efetiva consciência crítica por parte dos estudantes, posto que essa abordagem pressupõe o reconhecimento histórico e condensa múltiplas dimensões que acenam para uma percepção da realidade, de modo a transformá-la. É, sobretudo, nesse ponto que se sustenta o fio condutor da pesquisa que se sustenta prioritariamente na prática social.

### *3.4.2 Um diálogo com a Pedagogia Histórico Crítica para uma consciência crítica de gêneros*

Como temos mencionado, no Brasil, quando estudamos teorias de gênero aplicadas ao ensino, é recorrente a presença de variados diálogos teóricos a fim de constituir uma perspectiva que consolide o tratamento dado ao objeto. Neste trabalho, particularmente, além de estabelecer uma relação entre diferentes teorias de gêneros, entendemos que a questão política está na gênese do processo educacional e, por isso, agregamos alguns elementos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), dado o seu caráter pedagógico amparado nos pressupostos do reconhecimento do processo histórico para o fortalecimento de uma identidade pedagógica que, de certa forma, traduza e interprete a realidade atual de modo a transformá-la. Termo originalmente cunhado em 1984, a PHC vislumbra a percepção do homem como um sujeito sócio histórico que se estabelece por meio das relações. Nos termos de Saviani (2011, p. 6):

A natureza humana não é dada ao homem mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Como podemos perceber é a natureza social humana constituída por meio das relações que se estabelecem entre os sujeitos, na sua singularidade, através da coletividade, sendo assim, iminentemente, social. É, da mesma forma a ação educativa, formada por meio dessas relações. A escola, por sua vez, ao longo do processo histórico, torna-se a forma dominante da educação, de modo que o saber espontâneo, natural dá lugar ao saber metódico, sistemático, “[...]estabelecendo-se o primado do mundo da cultura (o mundo produzido pelo homem) sobre o mundo da natureza” (SAVIANI, 2011, p. 7).

Quando trazemos a dimensão crítico-histórica para o debate pedagógico sobre o ensino dos gêneros acadêmicos, o fazemos por considerarmos indissociáveis os gêneros e as ideologias de poder a eles imanentes que, mesmo ao serem tomados como objetos de ensino para nossos fins de pesquisa, os gêneros são constituídos por ideologias, o que pode vir a contribuir para o fortalecimento destas no interior de uma dada comunidade. Como critica Rajagopalan (2006),

assim como o social, assuntos de ordem ética ou política têm sido negligenciados pelos linguistas. No entanto, podemos questionar, como tratar o fenômeno dos gêneros de forma apolítica? Cabe, portanto, orientar o trabalho para o desenvolvimento de uma consciência crítica do estudante novato, para que este se aperceba desses letramentos a fim de agir de forma ativa, não meramente reprodutiva, nas práticas comunicativas que emergirem daquele contexto.

Embora sejamos herdeiros de um positivismo fortemente enraizado quando tratamos do fazer científico, esperamos agir no sentido de distanciar a visão do estudante, frente à realidade social, de uma ideia de “neutralidade”, em direção ao pensamento crítico, de modo que aquele possa agir sobre a realidade e transformá-la, sem limitar-se a simplesmente reproduzi-la. Em linhas gerais, Saviani (2011), por sua vez, sugere que para se afastar dessa neutralidade em busca da objetividade, é preciso que busquemos respostas no reconhecimento histórico. Não estamos negando, no entanto, a presença de assimetrias, consolidadas historicamente, nas relações de poder no contexto acadêmico, como já sinalizamos anteriormente, ao estudarmos as comunidades discursivas, mas defendemos uma pedagogia de gêneros que dê conta de olhar a realidade e as ideologias que nela imperam, como elementos constituintes e constituidores da natureza do gênero. De acordo com Lavoura e Marsiglia (2015, p. 363):

Tomando como referência e elemento central a questão do saber objetivo, a teoria pedagógica histórico-crítica parte em defesa da socialização do conhecimento e do trabalho organizado e sistematizado dos professores como forma de produzir, direta e intencionalmente, em cada aluno singular, o domínio dos conhecimentos plenamente desenvolvidos pela humanidade ao longo da história.

A PHC se assenta, principalmente, sob os princípios que orientam os interesses da classe trabalhadora, esboçados na obra de Karl Marx. Pensada a universidade, historicamente, um espaço restrito a classes sociais economicamente privilegiadas, faz-se necessário buscar uma formação para atender os interesses, principalmente, de um grupo que esteve sempre à margem dos aparelhos governamentais. Merece destaque, portanto, que em nossa pesquisa atuamos em instituições de ensino superior privadas, o que poderia levar a alguém questionar, se não estaríamos com isso fortalecendo o modelo neoliberal do ensino, ao que poderíamos responder, contudo, o quanto a universalização do ensino superior público, apesar do crescimento alavancado por políticas públicas no início deste século, ainda é uma realidade distante quando observamos a distribuição dessas universidades, concentradas nos grandes centros, o que dificulta o acesso a estudantes que residam nas cidades do interior.

Apesar de a discussão empreendida por Rajagopalan (2013, p. 156) orientar-se em torno do ensino de segunda língua, o autor faz um apontamento interessante ao discutir a elaboração

desses currículos, muitas vezes orientados para uma minoria privilegiada. Com isso, apoiamos em uma afirmativa deste autor quando diz que: “[...] nem sempre as teorias e abordagens gestadas na Metrópole atendem aos interesses da periferia. Consciente e inconscientemente, elas tendem a ser orientadas pelos interesses de quem as elabora e propaga”. Se, ainda que de forma desautorizada, aplicarmos à Metrópole a ideia de uma metáfora como espaço de privilégios, de acesso restrito a grupos específicos, a universidade, muitas vezes, pressupõe que os estudantes dominem o conhecimento de gêneros suficiente para o contexto acadêmico; dessa forma, sendo desnecessário o trabalho por meio de pedagogias mais explícitas, por exemplo, disso poderia resultar o aumento de políticas segregativas e excludentes. Se olharmos as periferias, impedidas por essa fronteira epistemológica, por vezes, dissuadidas a não avançarem em direção a esse espaço de prestígio, antes designado exclusivamente a classes mais favorecidas, também convergiríamos para essas mesmas políticas. O que nos resta propor, então?

Por serem os gêneros textuais mecanismos para inserção, circulação, produção das práticas comunicativas que emergem dentro das instituições e as organizam, consideramos que eles também podem funcionar como veículos para permitir a abertura desses espaços de prestígio para os mais variados grupos, possibilitando a promoção da “emancipação humana” (FÁVARO, 2017). Defendemos que é através do conhecimento por meio desses gêneros que se alargam os caminhos dentro das universidades para esses grupos menos favorecidos de acesso, para que haja menor distanciamento entre a Metrópole e as periferias, no sentido metafórico ou não, seja por questões geográficas, trabalhistas, financeiras, entre outras – agravantes sempre apontados pelos estudantes.

Cientes de que toda perspectiva teórica carrega consigo críticas diversas, a PHC não foge à regra. Um dos elementos alvo de críticas é a defesa desta ideia da transmissão de conteúdos de ensino, algo a que equiparam às pedagogias tradicionais. No entanto, Saviani (2011, p. 17), diante das críticas de aproximação às pedagogias tradicionais, motivadas pela Escola Nova que se consolida num movimento de negação ao ensino dos conteúdos e que considera toda atividade como mecânica e anticriativa, explica que “[...] é preciso entender que o automatismo é condição da liberdade e que não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos. Isto ocorre com o aprendizado nos mais diferentes níveis e com o exercício de atividades também as mais diversas”.

A fim de ilustrar a importância do ensino mais sistemático, o referido autor usa o exemplo de quando se está aprendendo a dirigir um veículo, que requer uma repetição constante para que o aprendiz possa se familiarizar com os mecanismos que fazem o carro se movimentar.

De forma processual, gradativa, essas ações tornar-se-ão automáticas. Com isso, não estamos defendendo um ensino mecânico, por natureza, mas processual e sistemático para o desenvolvimento gradual da capacidade de agir autonomamente. Ao que ele conclui “a liberdade só será atingida quando os atos forem dominados” (SAVIANI, 2011, p. 18). Logo, poderemos agir criticamente diante dos gêneros, por exemplo, quando dominarmos os mecanismos mínimos esperados, como as regularidades estruturais, por exemplo. O que não se pode é achar que isso seria suficiente, como nos aponta Saviani (2011, p. 29), essa aprendizagem “inclui o saber técnico, começa muito aquém deste e o ultrapassa. Mas *não* o exclui, isso é importante; ao contrário, subentende-o como mediador de sua própria superação”. No nosso caso, a respeito do ensino de gêneros, uma vez apreendidos esses elementos, o estudante poderá mobilizar seus conhecimentos antecedentes e construir novos gêneros que respondam às mais diversas situações de comunicação.

Não podemos perder de vista que a PHC tem como questão central a prática social e, por assim ser, é uma perspectiva teórica que se alinha, a nosso ver, satisfatoriamente, com o ensino interativo de gêneros; já que, de um lado, se justifica mediante a compreensão do contexto sócio-histórico dos atos, mas sem se desvincular do caráter sistemático pressuposto enquanto fim pedagógico, sistematizado, por outro. Tudo isso, no entanto, tomado sob um prisma político que possa vir a promover a emancipação dos envolvidos. Nos termos de Saviani:

[...] a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Aos momentos intermediários do método, cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentalização) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (SAVIANI, 2011, p. 422).

Nessa direção, a educação não seria em si mesma um agente imediato de mudança social, mas seria mediadora, agindo sobre os sujeitos na prática (FAVARO, 2017). Nem de longe intencionamos expor exaustivamente a PHC. Para fins desta pesquisa, elencamos a prática social como elo fortalecedor das escolhas teóricas empreendidas para a consolidação de uma proposta pedagógica que possibilite o desenvolvimento de uma consciência crítica do estudante, que não se restrinja ao caráter meramente reproduzível tão cristalizado nas mais diversas pedagogias. Antes, ansiamos por um caminho pedagógico que possa instrumentalizar o estudante não apenas do aparato linguístico necessário para a escrita de um dado gênero, mas

pela possibilidade de o estudante poder agir retoricamente de forma eficaz nas mais diversas situações de comunicação, sejam do universo acadêmico, bem como do mundo da realidade, para além da universidade. É com esse objetivo que no próximo tópico, apresentamos uma proposta de ensino que busca incorporar esses elementos de modo a compor uma formação de uma consciência crítica de gêneros por parte do estudante.

### *3.4.3 A construção de uma proposta: a resenha como partícula, onda e campo*

Devitt, Reiff e Bawarshi (2004, p. 93-94) discutem como o conhecimento que se tem a respeito dos gêneros pode auxiliar no desenvolvimento da escrita e, para tanto, apresentam um guia que leva em conta quatro ações centrais, entre as quais destacamos: 1) a coleta de amostras dos gêneros; 2) identificação da cena e descrição da situação em que o gênero é usado, neste caso, com foco no contexto, o assunto, os participantes, os propósitos; 3) identificação e descrição de padrões nas características dos gêneros; 4) análise do que esses padrões revelam sobre a situação e cena. Assim, como podemos identificar nessas ações propostas pela autora, esse conhecimento sobre gênero perpassa por aspectos de uma abordagem que integra possibilidades ora mais, ora menos explícitas, numa mescla entre atividades mais centradas na forma e outras na situação comunicativa e em toda sua multiplicidade de elementos, a depender dos objetivos empreendidos pelo usuário do gênero e pela própria situação de comunicação.

Conforme o que sugerem os autores supracitados, é necessário que o usuário reflita sobre seu objetivo e seu papel enquanto escritor, sobre seus leitores, sobre o que sabe a respeito do assunto, o formato e a organização do texto, bem como, a escolha das frases e palavras, já que tudo isso contribui para a produção de um texto que atenda efetivamente aos propósitos de uma dada situação de comunicação.

Em trabalho recente, Bezerra (2021) apresenta um estudo em que discute dimensões pedagógicas para o ensino da escrita do artigo científico no contexto da Pós-graduação. Oportunamente, nesse trabalho, o autor além de situar as diferentes pedagogias, sugere o tratamento desse gênero sob o tríplice enfoque de Devitt (2009): o gênero artigo como partícula, como onda e como campo. Trabalho anterior e menos detalhado aparece em Lêdo e Pereira (2020), quando as autoras desenvolvem o estudo do gênero resenha no curso de graduação em Letras, sobretudo, tomando este enquanto partícula, porém numa relação com outros gêneros mais familiares aos estudantes. Essas pesquisas operam no sentido de ampliar a noção de ensino de gêneros, especialmente na academia, para além da mera reprodução formulaica, bem como, da insuficiente expectativa de domínio da escrita desses gêneros por parte de estudantes novatos sem um estudo mais sistemático. Além disso, tais trabalhos podem contribuir para a

compreensão de que os gêneros não são entidades isoladas, em que o professor “ensina” um de cada vez, sempre como uma partícula. Pelo contrário, esses trabalhos realçam o potencial pedagógico para o ensino dos gêneros em direção ao desenvolvimento dos letramentos acadêmicos e da consciência crítica dos estudantes.

Analogamente aos trabalhos supracitados, na nossa pesquisa, propomos a ampliação do olhar para o potencial pedagógico dos gêneros no ensino superior, como uma maneira de instrumentalizar o estudante por meio do domínio de ferramentas de escritas que possibilitem que este possa estar inserido nas práticas sociais que estruturam e fomentam sua respectiva área, de modo que este leia, publique, critique as publicações que circulem naquele contexto e, assim, venha participar de forma mais ativa da consolidação das pesquisas na sua área do conhecimento.

Em nossa proposta de trabalho, amparada nos estudos de Devitt (2004; 2009), observamos a resenha sobre a tríplice dimensão proposta pela autora, conforme segue:

**Quadro 6:** Ensino da resenha sob a dimensão tríplice de Devitt (2004; 2009)

| Perspectiva pedagógica                              | Grau de explicitude e implicitude | Ênfase  |
|---|-----------------------------------|---|
| Resenha como partícula (gênero específico)          | +exp; -imp                        | - Análise estrutural;<br>- Movimentos e passos retóricos;<br>- Escolhas linguísticas.             |
| Resenha como onda (gêneros antecedentes)            | -exp; +imp                        | - Inter-relação com outros gêneros;<br>- constelação de gêneros resenha;<br>- Gêneros familiares. |
| Resenha como campo (consciência crítica de gêneros) | -exp; +imp                        | - Posicionamento crítico;<br>- Escrita autoral;<br>- Convenção e inovação do gênero.              |

**Fonte:** Elaborado pela autora.

- a) *Resenha como partícula:* o objetivo é aprender a escrever gêneros particulares, no nosso caso, a resenha acadêmica. Esse gênero foi selecionado em virtude do seu potencial em possibilitar o posicionamento crítico do estudante, por meio do processamento da leitura e da produção escrita, a partir do reconhecimento das regularidades textuais que caracterizam o gênero como tal;

- b) *Resenha como onda*: objetivo é aprender a produzir a partir de gêneros anteriores, dentro de uma mesma constelação, ou mesmo, sem relação explicitamente direta, mas que seja familiar ao estudante. Durante a execução da proposta, possibilitar ao estudante relacionar o gênero resenha a gêneros anteriores, pressuposta a ideia de que ainda que se tratem de gêneros distintos, o gênero que sucede pode tomar como referência gêneros já familiares. Como a resenha é um gênero normalmente trabalhado desde os primeiros períodos, o professor poderá tecer as relações com uma constelação de resenhas já trabalhadas no ensino médio, ou mesmo com resenhas que circulam socialmente nas mídias sociais. Além disso, a resenha poderá ser um gênero preparatório para o estudo de gêneros mais prestigiados como o artigo científico, que requer dentre outras coisas, o posicionamento crítico do estudante;
- c) *Resenha como campo*: o objetivo é aprender a agir retoricamente a fim de atingir variados propósitos, configurando autoria, assim como, criticar e mudar gêneros existentes, considerando-se as relações de poder predominantes naquele contexto. Por ser a resenha um gênero potencialmente avaliativo e sintético, pode funcionar como uma forma de o estudante exercitar sua capacidade de síntese, mas, principalmente, o posicionamento crítico diante do que se publica na sua área. Além disso, apesar de a resenha parecer ser pouco prestigiada enquanto publicação em periódicos, por exemplo, se comparada ao artigo científico, pode ser um gênero preparatório para o exercício da crítica, condição importante para a circulação no contexto acadêmico, sobretudo, em áreas como o Direito. Sem deixar de mencionar o fato de que esse gênero pode dar voz ao estudante no sentido de este poder avaliar conteúdos dentro da sua área, o que normalmente poderia ser reservado exclusivamente a especialistas. Sobre o potencial pedagógico, a resenha está presente em boa parte dos currículos destinados ao ensino de gêneros acadêmicos.

Com base nisso, ao adaptarmos a metáfora elaborada por Devitt (2009) ao ensino da resenha no contexto acadêmico, estamos tomando-a como um gênero na sua particularidade, mas também na sua relação com outros gêneros, bem como no contexto em que circula e nas relações que se estabelecem nele. Quando fazemos isso, percebemos que uma abordagem interativa que contemple elementos mais explícitos, em uma dada circunstância, ou mais implícitos, em outra, quando não podemos dar conta de explorar todos os aspectos envolvidos nessa atividade. É por essa razão que no **quadro 6** vamos considerando diferentes graus de explicitude, a depender do foco em um dado momento da atividade de ensino.



Ao considerarmos a resenha como uma partícula, tendemos por destacar aspectos mais estruturais que fazem com que o usuário a identifique como tal. Nessa dimensão, colocamos em relevo, por meio da análise de exemplares, numa aposta mais explícita, os elementos que normalmente são característicos em uma resenha. Ainda que tomemos exemplares com realidades distintas, de um periódico a outro, por exemplo, e que possam variar de elementos, é possível que os estudantes identifiquem variados propósitos expressos por meio dessas regularidades.

Quando partículas se juntam, forma-se uma onda. Assim, ao tomarmos a resenha enquanto onda, estabelecemos uma relação desta com outros gêneros, mais familiares ao estudante. No âmbito da educação nacional, ao longo da educação básica, o estudante tem contato com uma constelação de resenhas, a exemplo das resenhas literárias ou mesmo resenhas de filmes, séries televisivas. Além disso, no cotidiano, os estudantes podem ter acesso a resenhas de produtos de beleza, de aparelhos eletrônicos, entre outros, tão comuns nas redes sociais. Dessa maneira, é bem provável estarmos certos de que o estudante em um dado momento da vida, escolar ou não, já teve contato com algum gênero dessa constelação, ainda que com propósitos e em contextos distintos. Outro ponto a ser destacado é que a resenha acadêmica poderá, não necessariamente, expressa a garantia de uma linearidade, funcionar como um gênero antecedente para a produção de artigos científicos e outros gêneros tão prestigiados. Nessa dimensão, nos afastamos do polo mais explícito e, consideradas as diferentes realidades sociocognitivas dos estudantes, “atraímos” a atenção destes para que possam mobilizar seu repertório a fim de buscar suas próprias referências de outros gêneros mais familiares, para que possam ser capazes de modificar esse protótipo de gênero já consolidado em um novo gênero que passa a atender àquela nova situação de comunicação.

Na terceira dimensão, em que o gênero é concebido como campo, nos distanciamos do olhar objetivamente para o gênero, e focamos, sobretudo, no contexto em que ocorre a situação de comunicação. Sob esse prisma, agora mais situado no polo mais implícito, cabe ao estudante compreender as diferentes realidades a fim de ajustar suas escolhas linguístico-discursivas e pragmáticas à situação comunicativa que em que ocorre. É o contexto acadêmico um espaço novo para o estudante novato; no entanto, este precisa reconhecer as relações de poder que integram aquela realidade, com o fito de, apropriado do que se espera para atuar e agir dentro daquela comunidade, poder adaptar, modificar e criticar por meio do uso efetivo dos gêneros.

Por meio dessas três dimensões, embora coloquemos a ênfase em um polo ou noutro – se mais explícito ou menos explícito; se mais implícito ou menos implícito –, nossa intenção é apontar para a ideia de um *continuum*, a depender sempre dos objetivos empreendidos em cada

atividade. Além disso, nossa proposta, adaptada de Devitt (2009), não corresponde a um modelo estanque que, necessariamente, apresenta essa ordem, pois mesmo quando tomamos o gênero na sua particularidade, isolado, com fins pedagógicos, nada nos impede que, simultaneamente, apontemos para outros gêneros mais familiares aos estudantes, ou mesmo, não deixamos para buscar pelo desenvolvimento da consciência crítica apenas ao final. Ou ainda, poderíamos optar por começar por retomar outros gêneros, por exemplo, uma constelação de resenhas para somente depois focar na resenha acadêmica. A consciência crítica, por sua vez, não se consolida ao final, como pode apressadamente sugerir a ideia de um modelo, mas esta deverá ocorrer ao longo de todo o processo.

Todo esse processo não se limita a ideia de fase ou etapa, que pressupõe que uma se encerre para que outra comece. Concordamos com Bezerra (2021) quando defende esta visão tríplice como dimensões do ensino que, a exemplo da física, matriz da metáfora, podem ocorrer numa ideia de simultaneidade, em que podemos em um dado momento observar mais atentamente a partícula; ou nos distanciamos e direcionamos nossa atenção para a onda que se forma a partir da inter-relação entre essas partículas; tudo isso dentro de um campo que as mantém num mesmo plano, espaço, de modo a impor certos limites.

O que percebemos com isso? Essa abordagem vem ratificar a inviabilidade de se optar por um ensino estritamente implícito ou explícito, haja vista a complexa organização dinâmica do gênero, já que este se constitui por meio das relações linguístico-discursivas, estruturais, expressas na superfície textual que facilitam maior explicitude, por um lado, mas também constitui e é constituído por ideologias de poder que ordenam e garantem o funcionamento daquela comunidade, o que denota um certo grau de implicitude, já que não podemos, enquanto professores, oferecer essas dimensões na sua integralidade sempre que tomamos um dado gênero como princípio para o ensino.

Em busca de uma forma de ilustrar essa abordagem num plano mais didático, no próximo capítulo, apontaremos juntos às questões metodológicas, um diagrama que apresenta o modelo interativo adaptado para a nossa pesquisa.

## 4 ENQUADRE METODOLÓGICO DA PESQUISA: CONHECENDO A COMUNIDADE ACADÊMICA

Um dos desafios para o desenvolvimento desta pesquisa, certamente, foi a definição da metodologia, tendo em vista que as aulas para a coleta dos dados e aplicação didática ocorreram de forma remota, em virtude da pandemia de Coronavírus. Dessa forma, algumas mudanças, se tomarmos como base o projeto de pesquisa inicial, dada a complexidade da situação. No entanto, vistos os resultados, acreditamos que essa situação não comprometeu diretamente o alcance da pesquisa e os seus resultados.

Neste capítulo destinado à metodologia, na primeira seção, exploramos a caracterização da pesquisa, sobretudo, discutindo elementos concernentes à natureza da pesquisa, às instituições parceiras, à área disciplinar e aos participantes; na segunda, por sua vez, destacamos os mecanismos para coleta e a composição do *corpus*; por fim, uma terceira seção, em que apresentamos as categorias de análise, bem como o detalhamento das versões decorrentes da proposta didática.

### 4.1 Caracterização da pesquisa: compreendendo o contexto de situação

Para um maior detalhamento da caracterização desta pesquisa, aproveitamo-nos das contribuições de Paiva (2019, p. 11). No que diz respeito às concepções de metodologias no âmbito da Linguística Aplicada, classificamos nossa pesquisa a partir das seguintes categorias por ela elencadas, conforme segue:

- a) A natureza: esta pesquisa é aplicada, o que nos permite gerar novos conhecimentos, na tentativa de contribuir para o desenvolvimento de estratégias para o ensino de gêneros;
- b) O gênero: discussões teórico-metodológicas e práticas já que buscamos agregar os construtos teóricos já estabelecidos a métodos aplicados ao ensino de modo a intervir no contexto pesquisado;
- c) Fontes de informação: primárias, posto que se baseia em dados coletados pela pesquisadora;
- d) Abordagem: mista, uma vez que utilizamos métodos quantitativos e qualitativos para a coleta e tratamento de dados, na busca de melhor compreender o processo de ensino e aprendizagem;
- e) Objetivo: é uma pesquisa explicativa, pois busca compreender os fatores que podem contribuir para o processo ensino-aprendizagem;

- f) Métodos: para a coleta, pesquisa-ação e, para interpretação dos dados, análise textual, operando nos níveis da organização retórica, pragmática, sintática e semântica;
- g) Instrumentos de coleta de dados: questionário semiestruturado aplicado aos estudantes a fim de compor o perfil social; textos produzidos pelos estudantes.

Como dito anteriormente, para a coleta do *corpus*, tomamos como base a pesquisa-ação, metodologia que permite um envolvimento entre o pesquisador e os demais participantes na pesquisa de modo a agir na sua realidade, na pretensão de gerar uma transformação. Nos termos de Thiollent (2011),

um dos principais objetivos dessa proposta consiste em dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora. Trata-se de facilitar a busca de solução aos problemas reais para os quais os procedimentos convencionais têm pouco contribuído (THIOLLENT, 2011, p. 14).

Nessa direção, a pesquisa-ação em nossa tese justifica-se como forma de atender às exigências teóricas, mas também por denotar a natureza aplicada da proposta deste trabalho, já que partimos do pressuposto da existência de uma lacuna no que diz respeito às pedagogias de gêneros na academia. Essa opção metodológica contribui para o desenvolvimento dos letramentos acadêmicos, bem como para o desenvolvimento de ações no sentido de implementar políticas que prezem pelo senso crítico dos estudantes, frente aos mecanismos imperantes em uma dada comunidade discursiva. A pesquisa-ação possibilita não somente o compartilhamento de conteúdo, mas uma vivência singular entre o pesquisador e os demais sujeitos do conhecimento, como o professor titular e o estudante, advindos de múltiplas realidades.

Um ponto importante a se mencionar, é o fato de que as relações que se tecem entre os participantes da pesquisa não são neutras, o que nos antecipa a possibilidade de conflitos ao longo do desenvolvimento da prática. Diante disso, faz-se necessário que sejam expostos, de forma clara e precisa, os objetivos do trabalho e o plano que dele decorrerá. Ademais, convém destacar que cabe ao pesquisador apresentar um olhar sensível e crítico frente à realidade, já que o letramento acadêmico é um processo e, estamos certos, de que não se esgota ao término de um trabalho.

A respeito disso, Paiva (2019, p. 76), acertadamente afirma que “muitas escolas [aqui optaremos por pensar em instituições de ensino como um todo] dificultam o desenvolvimento de pesquisa: professores não recebem nenhum reconhecimento por ela e nem tempo para desenvolvê-la e reportá-la; colegas podem se recusar a colaborar por receio da exposição”.

Esses apontamentos, portanto, foram considerados a ponto de um dos critérios para seleção dos espaços e dos colaboradores ter sido/ser a garantia de acesso, levando-se em conta a proximidade em relação à cidade onde reside a pesquisadora, bem como, a disponibilidade de o docente titular ceder o espaço para a aplicação.

Além disso, outro fator que nos levou a elencar essas turmas para o trabalho, deu-se por conta do período de pandemia que temos enfrentado desde o início do ano de 2020. Merece menção o fato de que o projeto desta pesquisa até a qualificação havia sido planejado em outros moldes, mas reajustado conforme o impacto desse período, fazendo-nos optar por atuar em espaços mais acessíveis à pesquisadora.

Considerando-se os procedimentos da pesquisa, sobretudo, pautada através de uma pesquisa-ação, este estudo foi dividido em alguns passos:

- 1) Definição da turma-alvo da pesquisa: 02 (duas) turmas de primeiro período de Direito, de 02 (duas) instituições distintas, privadas, localizadas em duas cidades do interior pernambucano; podemos ressaltar ainda que a professora colaboradora, assim como esta pesquisadora, tem mestrado, e ambas, sempre que possível, nos alinhamos na elaboração de atividades;
- 2) Adesão voluntária do docente titular da sala, mediante apresentação dos dispositivos legais para a aplicação da pesquisa, tendo em vista que este projeto é parte do projeto guarda-chuva desenvolvido pelo orientador deste trabalho, intitulado: *Leitura e escrita acadêmica em diferentes áreas disciplinares: uma abordagem baseada em gêneros discursivos/textuais*. Sendo, portanto, o nosso projeto dispensado em submeter-se ao Comitê de Ética, haja vista o projeto macro, do qual é parte, já ter sido submetido e aprovado pelo referido órgão, conforme: CEP/UNICAP, Parecer nº 2.560.673 de 23/03/2018.
- 3) Apresentação dos objetivos do trabalho ao docente e à turma, para cientificá-los das garantias éticas que subjazem a coleta e exposição dos dados;
- 4) Levantamento de informações prévias sobre as experiências de ensino de gênero enquanto estudantes, seja durante a educação básica, ou mesmo já no ensino superior, por meio de formulário enviado por meio do *Google Forms*;
- 5) Elaboração da proposta de ensino;
- 6) Aplicação de atividades para coleta do *corpus*;
- 7) Análise dos dados, apresentação e discussão dos resultados.

#### 4.1.1 As instituições

Nossa pesquisa foi aplicada em duas instituições de ensino privadas que, por sua vez, crescem em número nas cidades do interior, tendo em vista as dificuldades de acesso desses estudantes às instituições públicas, seja por localização ou mesmo pelas políticas de ingresso. No que diz respeito à distância em relação aos grandes centros, ambas distam mais de 250 km da capital pernambucana. Muitas vezes, estas IES parecem ser a única opção para esses estudantes, como podem sugerir os nossos dados.

Ambas as instituições foram implantadas em seus respectivos municípios há menos de 5 anos e atendem, em média, 10 municípios, já que muitos dos estudantes vêm das cidades circunvizinhas. As formas de ingresso também se assemelham, já que o estudante pode realizar um vestibular agendado, que uma delas denomina de vestibular tradicional; pela nota do Exame Nacional do Ensino Médio; por transferência institucional; segunda graduação. Para entender um pouco mais como funciona cada uma das instituições, segue uma síntese a respeito de cada uma.

A primeira instituição de ensino em que fomos acolhidos para a execução desta atividade de pesquisa fica localizada a cerca de 250 km da cidade do Recife, capital pernambucana, e oferece 05 cursos, na modalidade presencial, que são: Direito, Administração, Ciências Contábeis, Redes de Computadores e Serviço Social. Para fins de pesquisa, atuamos apenas no curso de Direito, ofertado na unidade desde o ano de 2019, mais especificamente, na turma de 1º Período, do semestre 2021.1. Oportunamente, por atuar nesta unidade de ensino desde a implantação do curso, foi possível colaborar com a construção do plano da disciplina Português Jurídico, ministrada por mim desde o seu início.

Dessa forma, a disciplina além de orientar para a linguagem no mundo do trabalho na área do Direito, sempre foi muito sensível ao desenvolvimento do letramento acadêmico, especialmente, na produção escrita de diferentes gêneros acadêmicos utilizados ao longo do curso, já que a grade original não contemplaria disciplina com foco nos estudos da linguagem acadêmico-científica. Em virtude disso, a execução da nossa pesquisa transcorreu conforme o plano de disciplina que foi se configurando desde o início do curso, de modo a tornar-se conteúdo obrigatório. Português Jurídico compunha a grade curricular como uma disciplina de apenas 30h, durante os cinco primeiros semestres, no entanto, em 2021.2, houve a expansão da carga horária, tendo em vista as significativas contribuições do seu conteúdo, seja do ponto de vista acadêmico-científico, seja na linguagem pressuposta no mundo da realidade, quando o estudante inicia as atividades específicas da área.

De início, já na primeira aula do semestre, é apresentado o plano de curso da disciplina que contempla os gêneros acadêmicos como conteúdo obrigatório, em destaque a resenha

acadêmica, tanto como instrumento avaliativo, pois corresponde a segunda nota da unidade, mas também como possibilidade de publicação para os estudantes, ou ainda como um gênero que permite ao seu produtor o exercício crítico a respeito do que se publica na sua área, no nosso caso, no Direito. Devido o curto espaço de tempo e com fins específicos, a resenha seria de um artigo publicado em periódico bem avaliado pela Capes, cujos temas ofereciam elementos que potencializariam o debate em sala de aula. A esse respeito, apontaremos em maior detalhe na seção destinada à descrição da atividade.

A segunda instituição colaboradora, por sua vez, localizada a cerca de 350 km da capital, oferece os seguintes cursos de graduação: Administração, Ciências Contábeis, Direito, Enfermagem e Pedagogia. Assim como a primeira faculdade, acolheu de forma bastante satisfatória a nossa proposta. Como informado anteriormente, a opção pelas instituições ocorreu devido às maiores possibilidades de acesso, pois ainda que não atuasse diretamente como docente na instituição, havia participado de outras atividades acadêmicas, como convidada, sempre com a pauta voltada à escrita acadêmica. Além disso, a proximidade tanto pessoal, quanto profissional com uma das professoras da instituição, que ministra a disciplina Leitura e Produção de Texto, também no 1º Período do Curso de Direito. A resenha também é conteúdo obrigatório no plano de curso da referida disciplina, ou seja, já é parte dos conteúdos trabalhados pela professora. A fim de formalizar a colaboração, já firmada de maneira informal entre as docentes, enviamos uma proposta sintética de trabalho, com breve descrição das atividades que seriam desenvolvidas. Ao final da aplicação da nossa proposta, como de praxe no trabalho da professora colaboradora, a instituição realizou um seminário de conclusão de curso com as respectivas produções dos estudantes, contando com a participação de outros profissionais que avaliariam as versões finais dos estudantes, entre as quais três seriam destacadas.

Tanto uma como a outra instituição, buscam desenvolver um trabalho que contribua para o desenvolvimento do estudante, tanto no campo do trabalho, após sua conclusão do curso, mas também atentam ao processo que se constrói ao longo dos cinco anos de graduação para atender a esse fim. Assim como, no sentido de perceber que o estudante, ao ingressar no ensino superior, advém de uma realidade distinta, no sentido de que as práticas de escrita anteriores à graduação apresentam especificidades que, embora mantenham alguma relação, diferem dos propósitos, estrutura, ideologias, dentre outros aspectos.

#### 4.1.2 A área disciplinar

Como temos defendido ao longo desta pesquisa, é natural para nós a emergência em se conceber cada área disciplinar como uma esfera singular, sobretudo, por estarmos tratando do contexto acadêmico. Entretanto, quando da aplicação da nossa proposta, consideramos necessária uma ênfase ao entendimento de como funciona a escrita acadêmica na área do Direito.

Ainda que não nos voltemos diretamente à linguagem no Direito, mas à escrita acadêmica do gênero resenha, um dos pontos dos quais não nos desvencilhamos é a estreita relação que ocorre entre o Direito e as ciências da linguagem, visto que aquele se constitui em um amplo território que incorpora complexas relações entre linguagem, convenção institucional e ações situadas nessa esfera de atividade humana. Dessa forma, neste tópico apresento um pouco da minha percepção enquanto pesquisadora participante das práticas, mesmo como membro externo àquela área disciplinar, ao ministrar uma disciplina linguística que dialoga com as percepções particulares da área, na articulação com conteúdos que possibilitem o desenvolvimento dos letramentos acadêmicos.

Originalmente, na primeira instituição, com exceção das disciplinas de metodologia e TCC, não podemos identificar um espaço explícito na grade curricular do curso de Direito para explorar os gêneros acadêmicos; a segunda instituição, por sua vez, apresenta uma ênfase ao trabalho com textos acadêmicos, no entanto, a grade tangencia o estudo específico da linguagem constituinte daquele domínio discursivo jurídico. É nessas lacunas que o olhar do linguista pode expandir e buscar mecanismos que deem conta de operar tanto no âmbito acadêmico, quanto na escrita profissional. Assim, as instituições podem atuar nas duas frentes, ao explorar tanto gêneros acadêmicos, quanto profissionais, destacadas as especificidades e as marcas contextuais inerentes a cada esfera.

Mesmo o estudante iniciante no curso de graduação, em decorrência do seu ingresso, passa a se inserir num conjunto de novas práticas, estranhas inicialmente, de modo que se faz necessário que este compreenda essa interação nos eventos comunicativos, ilustrativos daquela nova realidade. Quer seja, na representação de um acadêmico em Direito, ou mesmo com foco na formação profissional para além da graduação. São membros dessa comunidade, numa hierarquia diversa, indivíduos que dominam diferentes especialidades jurídicas, com variados níveis de especialização, uns com foco na carreira acadêmica, outros, no entanto, como membros de carreira estritamente jurídica.



O Direito, por natureza, constitui um domínio discursivo cujos membros desempenham os mais variados papéis sociais no curso da ação discursiva. Por assim ser, variados são os gêneros que organizam esse processo. No nosso caso, não estamos objetivamente focados nesses gêneros do mundo do trabalho jurídico, mas, antes, na dimensão acadêmica, entretanto, esta perspectiva, em algum momento, pelas mais variadas razões, se entrelaça com a escrita da própria área, de modo que um estudante da graduação apresenta um conjunto de gêneros diverso que transita pelos diferentes papéis em que se inscreve na vida em sociedade.

Nesse sentido, nos parece presumível, as múltiplas percepções quanto ao ensino de gêneros, quer sejam acadêmicos, quer sejam profissionais, decorrentes dessa heterogeneidade, o que reverbera na necessidade de o estudante buscar participar ativamente das atividades ligadas àquele domínio. Diante disso, o próximo tópico objetiva dar conta de compreender a composição desses sujeitos recém-ingressados e suas experiências de leitura e de escrita construídas ao longo da escolaridade e o contraste dessas com essas novas situações implicadas nessa nova realidade social.

#### *4.1.3 Os participantes da pesquisa<sup>8</sup>*

Os textos foram coletados em duas turmas distintas, com professores diferentes. Uma das turmas tem como professora titular esta pesquisadora, no primeiro período, na disciplina Português Jurídico, ministrada no curso de Direito durante o semestre de 2021.1; a outra, por sua vez, localizada em outra instituição, mas também de primeiro período do curso de Direito, na disciplina de Leitura e Produção de Texto, ministrada por uma professora colaboradora, no mesmo semestre.

Quanto ao meu papel de pesquisadora, coloco-me como participante já que, ao mesmo tempo, em que observo e analiso as situações em que se dá a prática, atuo como docente responsável pelo trabalho com o conteúdo. Além disso, considero necessário destacar que a colaboração da docente da outra instituição enriqueceu a atividade, pois a referida professora participou de todos os encontros que desenvolvemos com os estudantes e contribuiu para que todos encaminhassem, de forma satisfatória, as atividades desenvolvidas. Foi acordado com a docente a interferência mínima quanto à dimensão pedagógica, a fim de que os dados correspondam de forma fidedigna à prática de ensino desenvolvida por mim. Os objetivos, os propósitos e a metodologia da pesquisa foram apresentados já no início da atividade, com uma

---

<sup>8</sup> Neste tópico, opto em alguns momentos pela utilização da primeira pessoa do singular, já que trago um pouco da percepção muito particular quanto à prática desenvolvida.

breve descrição das ações e com ênfase aos ditames legais, conforme pressuposto pelo comitê de ética. Mesmo a atividade tendo sido desenvolvida de forma remota, buscamos garantias de anonimato e não armazenamento de dados em meios virtuais.

Convém pontuarmos o fato de que, como nos aponta Tardif (2008, 2014), o professor, antes de ser um mero colaborador em uma pesquisa, é um sujeito do conhecimento. Nesse sentido, pesquisas aplicadas devem considerar o professor e sua prática como elementos constituintes do próprio objeto. Assim, antes de me posicionar como pesquisadora, meu papel como docente tem lugar de destaque na pesquisa. Se o professor é um elemento central para a consolidação desta proposta, a participação do estudante não poderia ser diferente. Esse foi um dos pontos mais complexos, não pelo fato de se negarem a participar, mas, muitas vezes, pelo receio destes em ter suas produções analisadas e publicadas, ainda que garantido o anonimato. Na verdade, um dos fatores que pode ter contribuído para esse obstáculo parece ser o crescente ataque que a pesquisa vem sofrendo nos últimos anos, pois alguns estudantes manifestaram o interesse em participar das atividades, mas não assinaram o TLCE, de modo a alegar, em alguns momentos, não quererem expor os seus textos, mesmo que garantidos a ética e o anonimato. Isso, em algum grau, comprometeu um pouco a dinâmica planejada para a pesquisa.

Para cumprimento dos dispositivos legais, em razão do impacto direto da pandemia da Covid-19, guiamo-nos pelas orientações sobre ética e pesquisa em ambientes virtuais (ENSP Fiocruz, 2020), a fim de que as atividades fossem realizadas de forma remota, com todas as garantias necessárias aos participantes. Parece-nos válido pontuar o fato de que tivemos apenas uma aula presencial, em uma das instituições, em virtude da emissão de decretos para o distanciamento social. Os demais encontros foram realizados pelo *Google Meet* e as interações, de modo geral, ocorreram por *Whatsapp* e a troca de materiais pelo *Google Classroom*.

O formulário anônimo foi enviado a um total de 29 (vinte e nove) participantes, cujo retorno limitou-se a apenas 15 (quinze) respostas, de modo que 10 (dez) correspondiam à instituição em que atua esta pesquisadora e as demais, à instituição colaboradora. Mesmo alunos que assinaram o termo, poderão não ter respondido ao formulário.

No que diz respeito ao conteúdo, o questionário foi ordenado em quatro blocos, previamente apresentados aos participantes. A saber, o primeiro bloco voltava-se ao perfil social e econômico do estudante, com questões relacionadas às instituições em que estudavam, idade, escolaridade dos pais, tempo de conclusão do ensino médio, situação trabalhista, renda média familiar, informações sobre onde cursou a educação básica. Nele, o objetivo era compreender o lugar social desse estudante, que reside no interior, no sentido de identificar esses sujeitos sociais implicados diretamente nesse contexto. O segundo bloco, por sua vez,

explora a relação entre os participantes, ao longo do Ensino Fundamental, e o contato com a leitura e a produção dos mais variados textos. Neste bloco, aparecem pontos em torno dos primeiros contatos com a leitura, a familiaridade destes estudantes com os variados textos, seja na leitura ou na escrita. Neste bloco, foi possível compreender um pouco da experiência dos estudantes com os gêneros textuais, seja na escola, ou fora dela. No terceiro bloco, direcionamos a atenção ao ensino médio e as experiências de ensino a que foram submetidos. Nele, os estudantes listam as disciplinas com que mais se identificavam, bem como apresentam suas experiências de escrita mais recorrentes. Por fim, no último bloco, é a vez de destacarmos as experiências que se iniciam ao ingressarem na graduação, com questões voltadas, principalmente, ao contato com os gêneros promovidos pelos professores, além de considerar o impacto das experiências que constituíram a sua escolaridade até o seu ingresso na graduação, e as expectativas que construíam em relação a essas abordagens nos seus cursos.

### Imagem 1: Formulário social e acadêmico

|  |  |
|--|--|
| <p>Você entendeu a proposta da pesquisa e aceita participar? *</p> <p><input type="radio"/> Sim</p> <p><input type="radio"/> Não</p>                             | <p>2 Escolaridade do pai *</p> <p><input type="checkbox"/> Não estudou.</p> <p><input type="checkbox"/> Curso apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental (até a antiga 4ª série).</p> <p><input type="checkbox"/> Curso Ensino Fundamental completo (até a antiga 8ª série).</p> <p><input type="checkbox"/> Concluiu o Ensino Médio.</p> <p><input type="checkbox"/> Concluiu o Ensino Superior.</p> |
| <p>Neste primeiro bloco, queremos conhecê-lo um pouco. Assim, aqui tratamos o perfil social do estudante.</p>  | <p>3 Escolaridade do mãe *</p> <p><input type="checkbox"/> Não estudou.</p> <p><input type="checkbox"/> Curso apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental (até a antiga 4ª série).</p> <p><input type="checkbox"/> Curso Ensino Fundamental completo (até a antiga 8ª série).</p> <p><input type="checkbox"/> Concluiu o Ensino Médio.</p> <p><input type="checkbox"/> Concluiu o Ensino Superior.</p> |
| <p>Instituição em que cursa o Bacharelado em Direito</p> <p><input type="radio"/> FACCON</p> <p><input type="radio"/> FVP</p>                                    | <p>4 Quando você concluiu o Ensino Médio? *</p> <p><input type="checkbox"/> Há menos de dois anos.</p> <p><input type="checkbox"/> Entre dois e cinco anos.</p> <p><input type="checkbox"/> Há mais de cinco anos.</p>   |
| <p>1 Idade *</p> <p><input type="checkbox"/> Até 25 anos</p> <p><input type="checkbox"/> Entre 26 e 35 anos</p> <p><input type="checkbox"/> Acima de 35 anos</p> |  |

5 Qual sua situação trabalhista? \*

- Desempregado
- Servidor(a) público(a)
- Trabalhador(a) informal
- Trabalhador(a) com carteira assinada.

6 Qual a renda média familiar? \*

- Até um salário mínimo.
- Até três salários mínimos
- Acima de três salários mínimos.

7 Em que tipo de escola cursou a educação básica? \*

- Rede privada.
- Rede pública.
- Em ambas.

Chegamos ao terceiro bloco. Nele, gostaríamos de saber um pouco sobre suas experiências de leitura e escrita no Ensino Médio. Estamos quase concluindo!

1 Quais as disciplinas que mais se identificava no Ensino Médio? Por quê? \*

Sua resposta \_\_\_\_\_

2 Quais textos, normalmente, eram solicitados a escrever? \*

- Textos literários.
- Redação (texto dissertativo-argumentativo), pois havia grande preparação para o Enem.
- Textos muito variados, a depender dos objetivos do conteúdo que o professor ensinava.
- Textos cuja utilidade era a avaliação (apenas para recebermos uma nota) do professor, pois eram textos que não seriam úteis fora da escola.
- Textos com grande impacto na vida social. Aprendíamos a escrever de modo a aplicar esses conhecimentos de escrita também fora da escola.

3 Como os professores orientavam a escrita de um texto? \*

- Não orientavam. Apenas solicitavam a escrita e nós, os alunos, precisávamos pesquisar e descobrir como escrever.
- Explicavam de forma vaga. Nós, os alunos, precisávamos descobrir sozinhos como escrever um determinado texto.
- Os professores mostravam um modelo de escrita que deveríamos seguir. Bastava que seguissemos aquele padrão e estaríamos aptos a produzir tais textos.
- Os professores nos mostravam como esses textos circulam e como, normalmente, as pessoas os escrevem. Nesse caso, tínhamos a liberdade de compreender a estrutura regular daquele texto, mas poderíamos usar nossa criatividade a depender dos nossos objetivos.

Neste segundo bloco, queremos conhecer um pouco o seu contato com os mais variados textos, seja dentro ou fora da escola. Vamos lá!

1 Em qual espaço teve seu primeiro contato com a leitura? \*

- Em casa, mesmo antes de ir à escola.
- Somente na escola.
- Na escola. Porém, tinha contato com livros também em casa.

2 Em alguma circunstância, dentro ou fora da escola, já se deparou com algum texto pouco familiar para a leitura, ou seja, um texto cuja estrutura fosse muito diferente do que costuma ler? Em caso positivo, conte-nos como reagiu. Em caso negativo, relate-nos como reagiria. \*

Sua resposta \_\_\_\_\_

3 Em alguma circunstância, dentro ou fora da escola, já lhe foi solicitada a escrita de algum texto pouco familiar? Em caso positivo, conte-nos como reagiu. Em caso negativo, relate-nos como reagiria. \*

Sua resposta \_\_\_\_\_

Enfim, estamos no último bloco de questões. Aqui, nosso principal objetivo é conhecer um pouco da sua experiência no ingresso na graduação. Um desafio!

1 Quais os textos que foram solicitados a ler ao iniciar o curso de graduação? \*

- Apenas textos acadêmicos como artigos científicos, ensaios, resenhas, etc.
- Apenas livros sobre temas do universo do Direito.
- Uma diversidade de textos. Dentre os quais, artigos científicos, textos literários, textos constitucionais, textos jornalísticos, etc.

2 Quais os textos que foram solicitados a escrever ao iniciar o curso de graduação? \*

- Textos acadêmicos como fichamentos, resenha, resumo, etc.
- Apenas trabalhos de pesquisa, sem definição de como seriam esses textos.
- Outro: \_\_\_\_\_

3 Dos textos solicitados a escrever, algum deles tem alguma relação com os textos lidos e/ou escritos no ensino médio? Conte-nos. \*

Sua resposta \_\_\_\_\_

4 Dos textos solicitados a escrever, algum deles tem alguma relação com os textos lidos e/ou escritos nas suas atividades do dia a dia fora da escola? \*

Sua resposta \_\_\_\_\_

5 O que você espera que o professor da graduação faça ao solicitar a escrita de textos acadêmicos com os quais teve pouco ou nenhum contato? \*

- O professor não precisa apresentar nenhum texto para servir de modelo, nem falar sobre a escrita desse texto, afinal, podemos descobrir isso sozinhos.
- O professor deve falar sobre o texto, mas não precisa apresentar um modelo em detalhes.
- O professor deve apresentar um modelo a ser seguido, afinal é necessário que entendamos bem o que se espera daquele texto.
- O professor deve explorar não apenas um modelo que possamos seguir, mas apresentar aspectos envolvidos na produção, circulação e propósitos daquele texto.

Enviar Limpar formulário

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários

**Fonte:** Dados da pesquisa

Como já exposto anteriormente, a opção por atuar em instituições privadas, localizadas no interior do estado, deu-se por serem estas, muitas vezes, a via de acesso mais amplo a esses estudantes, posto que defendemos ao longo desta pesquisa a necessidade de se pensar na promoção ao acesso a essa modalidade de ensino, como a proposta da LSF ou do ESP, por exemplo. Nesse sentido, a partir das respostas apontadas ao longo do formulário, conseguimos mensurar parte da realidade desse estudante que, dificilmente, poderia se deslocar para os grandes centros e, mesmo que encontre instituições públicas mais próximas, muitos precisam trabalhar para o seu sustento e, majoritariamente, tais cursos tendem a ser diurnos. Enquanto que nas instituições de ensino privadas, há o atendimento noturno.

Os participantes, em sua maioria, têm menos de 25 anos de idade, correspondendo a um total de 80% das respostas, cuja maioria, pouco mais da metade dos pais concluiu, ao menos o Ensino Fundamental e, entre as mães, chega a 40% o percentual de mães que concluíram o Ensino Superior. O que esses números parecem nos revelar é que esse grupo apresenta referências quanto às perspectivas de estudo em seus lares e nos anima a pensar estarmos mais próximos da expansão dessa modalidade de ensino, ainda que em instituições privadas, mas que nessa situação, parece ser a política mais abrangente de acesso para esses jovens.

Outro aspecto que consideramos relevante pontuar diz respeito à situação trabalhista destes jovens, entre os quais apenas 20% trabalha com carteira assinada e apenas um deles é servidor público. Entre os demais, temos 20% desempregados e 53,3% em situação trabalhista

informal. Tal fato se confirma quando apontam o valor da renda familiar, em que 40% dos participantes possuem renda de até um salário mínimo, e 40% até 3 salários mínimos, de modo que apenas 20% dos entrevistados possuem renda superior a 3 salários mínimos. Diante disso, podemos concordar que, mesmo diante da baixa arrecadação familiar, essas famílias investem no ensino superior.

Quanto à educação básica, mais da metade dos participantes estudou em rede pública toda o período, apenas 1% na rede privada, e 40% em ambas as redes. Fato interessante é considerar que mesmo tendo estudado a educação básica na rede pública de ensino, o ingresso no ensino superior ocorre na rede privada, o que pode nos revelar, mesmo diante da implementação de políticas de acesso nas últimas décadas, a carência de instituições públicas de ensino superior que possam efetivamente democratizar esse acesso entre as pessoas de menor renda e residentes nas cidades interioranas ainda é um agravante que limita o acesso por parte desses grupos.

No segundo bloco, em que destacamos o contato com os variados textos, sobretudo, através da leitura, dentro e fora da escola, mais da metade dos estudantes afirmou ter contato com a leitura, tanto na escola quanto em casa. Quando questionados se em alguma circunstância, dentro ou fora da escola, já haviam se deparado com algum texto pouco familiar para a leitura, 13 participantes afirmaram que sim e, destacaram alguns gêneros que consideraram mais complexos como os textos literários no Ensino Médio e os textos científicos. Ao que apontaram o impacto inicial do estranhamento com o gênero, mas manifestaram que a dificuldade foi sanada, seja por meio de pesquisa ou por “adaptação” a esse novo gênero. Outros ainda, disseram ser a internet ou a busca por ajuda entre os pares, uma alternativa para auxiliar nesse novo contato.

No que diz respeito à escrita, a pergunta se repetiu e apenas 4 dos participantes informaram nunca ter passado por tal circunstância, mas se houvesse passado, um deles informou “acredito que iria tentar da melhor forma me adequar, produzindo o texto da forma mais parecida possível”, ao que o outro respondeu “de primeiro momento buscaria os padrões em que deveria ser escrito o texto para depois começar a escrita em si”. Ambas as respostas sinalizam a busca por modelos a serem seguidos, em parte, cremos nós, influência das pedagogias a que somos majoritariamente expostos, mas também, pelo fato de que, os gêneros, ainda que flexíveis, apresentam uma certa prototipicidade, o que contribui para que identifiquemos um gênero como tal.

O terceiro bloco, por sua vez, refere-se às experiências de leitura e escrita dos mais variados gêneros no Ensino Médio. Entre as questões, a primeira diz respeito à área

disciplinar com que mais se identificam os estudantes. Essa pergunta não ocorreu de forma arbitrária, mas para entender um pouco do campo com que mais se aproximam, se nas áreas mais sociais ou da natureza. Vale mencionar sobre isso, o fato de que as respostas variaram bastante, de modo que os estudantes ainda que em mais da metade mencionem a língua portuguesa e a literatura como as que mais gostam, quatro deles respondem ser as áreas exatas, da natureza, as que mais gostavam no Ensino Médio. Isso, talvez, pode nos levar a refletir em que grau as preferências entre esses diferentes domínios podem influenciar na escolha de uma área disciplinar como o Direito.

Quando perguntados quais textos eram normalmente solicitados a escreverem, 60% dos participantes informaram ser a redação escolar; 33,3%, textos variados a depender do conteúdo ensinado pelo professor; e apenas 6,7% destacaram os textos com impacto na vida social. Tais números nos sugerem que o ensino de escrita na escola, nesta etapa da escolaridade, preza pelo ensino da redação e a textos associados aos conteúdos, deixando à margem a funcionalidade desses textos na dinâmica social, para além das escolas. Embora, tenhamos visto um crescente número de estudos que parte do gênero como ação social, parece um desafio transpor o social quando o gênero torna-se ferramenta de ensino. Mais uma vez, cabe menção à relevância da pesquisa sobre o ensino por meio de gêneros, como maneira de contribuir para diminuir o distanciamento dos estudos do gênero textual como princípio organizador para o ensino de língua e como ação social expressa via linguagem.

Embora tenham considerado o ensino dos gêneros numa ótica estritamente com fins escolares, quando questionados em relação à metodologia de ensino empregada pelo professor, pouco mais da metade dos estudantes afirmaram que os professores exploravam a funcionalidade, o contexto de circulação e a flexibilidade inerentes aos gêneros. Se partirmos do pressuposto de que a maioria expressou ser a redação escolar o gênero mais ensinado, não nos parece que a funcionalidade desse gênero esteja claramente definida em um contexto que não o escolar, pois sua circulação se restringe a esse meio ou às políticas de acesso ao ensino superior e, até mesmo, a questionável flexibilidade desse gênero, se considerarmos, por exemplo, as competências exigidas no ENEM. Nesse ponto, consideramos válido refletir como o ensino de e por meio de gêneros ocorre na realidade do ensino nacional.

No último bloco, é chegado o momento em que os participantes refletem sobre o seu ingresso na graduação. Quando questionados sobre quais textos eram solicitados a ler desde que iniciaram a graduação, apenas 13,3% revelam ser os textos acadêmicos, ao que 66,7% listam ser uma diversidade de textos, mesmo advindos de outros domínios. Quando a questão volta-se à escrita, 60% destes informam serem os textos acadêmicos os mais solicitados,

seguidos de trabalhos de pesquisa, sem definição de como seriam esses textos. Diante disso, podemos perceber que já no início da graduação, os estudantes são requisitados a escrever gêneros acadêmicos, quando, muitas vezes, nas práticas de leitura, esses gêneros ainda aparecem de forma menos recorrente. Nesse sentido, podemos nos questionar, de que maneira, de fato, são expostos esses estudantes às práticas de letramentos no Ensino Superior, sobretudo, pelas pedagogias que lhes subjazem.

No momento em que são levados a relacionar os gêneros escritos na graduação aos gêneros do Ensino Médio, é interessante que 8 dos participantes consideram que um gênero familiar que serve de referência, como um gênero anterior, é a redação ou o que chamam de texto dissertativo-argumentativo, que também aparece como um gênero solicitado a escrita também na graduação. 6 participantes afirmam que os textos solicitados não apresentam relação com os textos lidos e escritos fora da escola, o que compreendemos se dar por duas principais razões, a primeira já sinalizada em questões anteriores, é o caráter recortado da realidade muitas vezes aplicado ao ensino de e por meio de gêneros; a segunda, por sua vez, especialmente, em se tratando da graduação, são as características de cada comunidade discursiva.

Por fim, a última questão sobre as expectativas quanto ao ensino da escrita de textos acadêmicos por parte dos professores, nos leva a um percentual de 73,3% dos participantes que consideram ser necessário que o professor explore não apenas um modelo a se seguir, mas que este apresente aspectos envolvidos na produção, circulação e propósitos daquele texto. Dessa perspectiva, parece-nos evidente que o estudante compreende a necessidade de se apresentar modelos de escrita, mas que essa prática de ensino não se limite a eles, já que se faz necessário por em relevo questões de ordem não estritamente linguística, mas também contextual.

Com base nas respostas ao formulário, e nas observações durante as atividades, é possível supor que os estudantes nutrem algumas expectativas quanto ao ensino, já que parece claro que estes compreendam a academia como um espaço disciplinar distinto das experiências anteriores, ainda que busquem referência no ensino médio, por exemplo, quando colocados diante de novas situações de escrita. Dessa maneira, nos tópicos que seguem, o percurso metodológico poderá explicitar aspectos quanto à dimensão praxiológica da pesquisa.

#### **4.2 Mecanismos para coleta e procedimentos de análise**



O período destinado para a coleta dos dados coincidiu com o avanço da pandemia do Coronavírus, o que nos levou a reorganizar o plano das atividades. No entanto, em linhas gerais, não houve comprometimento direto quanto ao que propusemos em nosso trabalho. Em ambas as instituições foi organizada uma sequência de 04 encontros, de modo que no primeiro momento, apresentamos os objetivos do projeto, o plano a ser desenvolvido e os termos que asseguraram os direitos dos participantes, considerando-se que estamos tratando de uma atividade realizada de forma remota, com o auxílio de ferramentas como o *Google Meet* para a interação, e do *Google Classroom* para a postagem dos materiais; além de contarmos com o apoio de um grupo no *WhatsApp* para informes gerais. Na primeira instituição, ainda tivemos o primeiro encontro na forma presencial; já na segunda, foi completamente realizada de forma remota. Ademais, a segunda instituição realizou um seminário de encerramento da disciplina com a escolha das três melhores resenhas produzidas pelos estudantes, por meio da minha avaliação, junto a dois membros externos, convidados pela professora da disciplina. A aplicação ocorreu primeiro na instituição em que atuo como docente e, ao concluir, conforme o cronograma da instituição colaboradora, iniciamos as atividades, conforme detalhamos no tópico subsequente.

#### 4.2.1 Coleta do corpus

Nesse primeiro momento, após exposição das diretrizes sobre as quais se sustenta o trabalho e as garantias aos participantes que, por sua vez, assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, foi realizada a primeira atividade de coleta dos dados, em uma versão menos explícita no que tange às orientações. A esta etapa denominamos de “ideia vaga”, já que o comando desta não trazia orientações explícitas a respeito do gênero textual que deveriam produzir, limitando-se a um comando, sem maior detalhamento. Em sua elaboração, conjecturamos a possibilidade de os estudantes buscarem apoio em gêneros com os quais já estavam familiarizados, ainda que sem menção alguma a quais seriam esses gêneros. Para a realização dessa primeira atividade, trabalhamos – a professora colaboradora em sua instituição e eu na minha - previamente um artigo que gerou frutíferas discussões em sala em virtude do teor mais polêmico. O título: “*Traficante não é vagabundo*”: trabalho e tráfico de drogas na perspectiva de adolescentes internados<sup>9</sup>, de autoria de Barros e Costa (2019), utilizado para explorar estratégias de leitura do texto acadêmico.

---

<sup>9</sup>Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/36727>.

Com a recepção do artigo por parte dos estudantes, considere que para esta primeira atividade bastaria lançarmos um comando simples para a primeira produção escrita, que foi: *Estamos vivenciando um “intercâmbio” entre duas instituições de ensino. A F1<sup>10</sup> irá receber estudantes da F2<sup>11</sup>. A professora pede que vocês possam informar os estudantes da outra instituição sobre algumas atividades que vocês desenvolvem. A primeira tarefa é: Vocês lembram do texto “Traficante não é vagabundo”: trabalho e tráfico de drogas na perspectiva de adolescentes internados, que estudaram em sala? Gostaria que vocês apresentassem esse texto aos visitantes, para que a partir do que vocês informarem, eles possam se interessar, ou não, pela leitura do texto. Vamos lá?! Escrevam...* O retorno desta atividade deveria ocorrer dentro da aula destinada, porém na F2, os estudantes apresentaram dificuldade no envio no tempo disponibilizado, o que gerou uma solicitação, inclusive da professora, para ampliação do horário, fato que permitimos, por não considerarmos danoso para a pesquisa. O resultado desta etapa corresponde à primeira versão.

No segundo encontro, transcorrido na semana subsequente, em uma aula intitulada: “A resenha está em toda parte!”, dedicamo-nos a apresentar uma “constelação de gêneros” resenhas (ARAÚJO, 2021), já que se trata de um gênero que circula nos mais diferentes domínios, para além do acadêmico e, certamente, por meio dessas discussões possibilitar que os estudantes despertem para a percepção de que estamos tratando de um gênero familiar, ainda que agora passe a ser tomado em um contexto distinto e, conseqüentemente, com propósitos diferentes. Na aula, foram apresentadas resenhas de produtos de beleza, automóveis, filmes, livros, entre outras; no sentido de que os estudantes possam relatar suas experiências enquanto consumidores de resenhas, na projeção de se colocarem também como possíveis produtores, já que uma das funções do gênero é apresentar uma apreciação crítica das coisas, elemento importante na construção da consciência a respeito das coisas do mundo real, algo minimamente esperado no desenvolvimento dos letramentos, incluindo, o acadêmico.

Neste segundo encontro, foram exploradas as relações mais contextuais para a produção de resenhas, de um modo geral, até chegarmos à construção do contexto em que se insere a resenha acadêmica, seu status, seus propósitos, as exigências retóricas, especialmente, na área em que se inserem: no nosso caso, o Direito. Oportunamente, foi o momento de colocarmos os estudantes em contato com resenhas acadêmicas da área, a fim de que pudessem realizar uma breve análise em que fosse possível identificar as unidades básicas que, normalmente, compõem

---

<sup>10</sup> Para não expor as instituições colaboradoras, utilizamos as referências às faculdades como F1 e F2, respectivamente.

<sup>11</sup> Situação simulada.

uma resenha. Para este primeiro contato com o gênero, selecionamos três resenhas bem distintas, publicadas em dois periódicos diferentes, disponibilizadas previamente no *Google Classroom*.

Para a seleção dos textos, levamos em conta o Qualis da revista em que foram publicados e o caráter recente da publicação. Em aula, no entanto, percebemos que poucos foram os estudantes que os leram previamente, em ambas as instituições e, em virtude disso, iniciamos uma análise dirigida aos elementos que se destacavam em cada um dos exemplares. À medida que fazíamos a leitura de cada parágrafo da resenha, perguntávamos aos estudantes por que, provavelmente, o autor escolhera escrever daquela forma. Isso foi feito em cada texto, o que levou a, juntos, identificarmos as unidades retóricas presentes em cada um deles. Isso possibilitou a conclusão de que as resenhas apresentam semelhanças, por conta das regularidades recorrentes nas três, mas que não seguem um único padrão e se diferenciam de outras formas.

Ainda sem, necessariamente, apresentar uma modelagem explícita, neste encontro, propusemos a produção de uma resenha de um artigo acadêmico para entrega na semana posterior. Esta etapa, no entanto, foi modificada de uma instituição para outra, pois na minha instituição, para a produção final, indiquei um número de um periódico, para que o próprio estudante escolhesse que artigo resenharia, o que foi acolhido por eles normalmente. Quando apresentei a proposta à professora colaboradora, ela pediu que indicasse o artigo a ser resenhado, tendo em vista, as dificuldades apresentadas pela turma. Ao compreender que isso não afetaria diretamente a pesquisa, fiz a adaptação.

Ademais, quando terminamos esse segundo encontro, ao lançar a proposta de produção, a reação foi diferente de uma instituição para a outra. Na instituição em que atuo, F1, embora esteja certa de que apresentariam inúmeros problemas nessa produção, não houve qualquer manifestação dos estudantes quanto às dificuldades de escrita. No entanto, em F2, bastou sair da chamada de vídeo, a professora me relatou, via WhatsApp, a angústia dos estudantes, pois não se sentiam seguros para a escrita, já que não houve um direcionamento objetivo, sobre qual de fato seria o modelo a seguir, já que as três resenhas apresentavam características diferentes. Diante desse pronunciamento, mais uma vez, pedi que a professora não oferecesse orientações para além das trabalhadas em aula. Apenas que deveria acalmá-los, justificando que a escrita é um processo e, neste momento, eles precisariam considerar as discussões empreendidas em sala para a escrita de um texto que marcasse o posicionamento crítico deles.

Outro ponto de forte tensão na F2 foi em relação ao prazo de entrega que, no caso, fora combinado junto a professora da sala que precisava cumprir as datas do calendário letivo do

semestre, tendo incorporado a nossa atividade como obrigatória para inclusão de nota. Entretanto, após investidas da professora, compreenderam a necessidade desse cumprimento. No prazo destinado ao envio dos trabalhos, todos os que participaram da aula cumpriram o envio, com exceção de um aluno que esteve doente e pediu extensão do prazo, o que não comprometeu, de modo algum, o andamento da pesquisa.

Após o recebimento dos textos, realizamos a correção da atividade, com orientações explícitas para a reescrita. Na devolutiva dos textos aos estudantes, enviamos também uma ficha de autoavaliação elaborada a partir das contribuições de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) e Bezerra (2009), numa versão adaptada aos nossos interesses de pesquisa. Esse foi o primeiro momento em que, de fato, os estudantes se viram diante de um modelo mais sistemático para a escrita da resenha. Embora tenham utilizado as orientações da ficha para a reescrita, nem todos a reenviaram junto à versão final. Isso em ambas as instituições.

Para a conclusão da atividade, Na F2, a professora colaboradora organizou um seminário de conclusão de disciplina que premiou os três melhores textos, conforme a avaliação de uma banca composta por três professores, entre os quais me incluo.

Em linhas gerais, dada a necessidade de compreender como ocorreu o processo de ensino e aquisição e produção efetiva da resenha acadêmica, as etapas para seleção do *corpus* até a análise textual, previamente dispostas compreenderam:

As estratégias de ação:

- 1) Aplicação de questionário para estudantes a fim de identificar práticas de ensino do gênero resenha acadêmica;
- 2) Elaboração de um plano de trabalho que possibilitasse a vivência de uma abordagem interativa do ensino de gêneros na academia;
- 3) Estabelecimento de critérios para análise dos exemplares das resenhas, produzidos pelos estudantes, levando em consideração a organização retórica prototípica desse gênero, com base no modelo resultante da análise de Bezerra (2009);
- 4) Análise contextual: as condições de produção da resenha na academia;
- 5) Análise textual;

O *corpus* do nosso estudo é constituído de textos, mais especificamente, as resenhas acadêmicas produzidas pelos estudantes que ingressaram nas respectivas instituições durante o semestre 2021.1, coletadas por meio da colaboração de uma docente externa e desta pesquisadora, atuantes em cursos de Bacharelado em Direito, sobretudo no primeiro período,

com a disciplina de Leitura e Produção de Textos e Português Jurídico, conforme detalhamos no tópico subsequente.

#### 4.2.2 *Composição do corpus*

Para o desenho desta pesquisa, pensamos inicialmente em como poderíamos coletar as informações necessárias a fim de validar a proposta de trabalho para o ensino interativo de gêneros. No projeto original, os objetivos eram mais amplos e pouco alcançáveis considerando-se a pandemia. Dessa maneira, o *corpus* que constitui esta pesquisa se organiza em três versões. Entre as quais, temos: a primeira versão, resultante de uma proposição “vaga” lançada pelo professor e, portanto, amparada principalmente numa abordagem mais implícita; a segunda, no entanto, decorre da elaboração da resenha pautada nas orientações mais sistemáticas, porém não limitadas a um modelo pré-estabelecido, já que neste momento, os mecanismos acionados advinham de ordem mais analítica; por fim, uma terceira, majoritariamente explícita, pressuposta uma modelagem, em que após o *feedback* do professor e a ficha de auto avaliação que traz a apresentação do modelo de análise de Bezerra (2009) e a adaptação do trabalho de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004), conforme segue:

Imagem 2: Ficha de autoavaliação

Sabemos que os gêneros textuais apresentam uma certa estabilidade na sua forma, ou seja, há elementos que se repetem e permitem que reconheçamos um gênero como tal. Porém, não podemos esquecer que esses textos podem apresentar variações que dependem das condições de produção. Com a resenha não poderia ser diferente!

**FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO**

Lembre-se de que, normalmente, quem procura ler uma resenha, certamente, desconhece o teor da obra original. Dessa forma, é importante que você reflita durante o processo de escrita e possa disponibilizar ao leitor da sua resenha, as principais informações, por isso, exercite a síntese e a avaliação, mas também descreva o material resenhado.

1. Do ponto de vista da estrutura, marque as estratégias que você identificou na sua resenha:

| Ação (o que eu fiz)                          | Sim | Não | Estratégia (como eu fiz)  |
|--|-----|-----|---|
| Fiz a introdução do artigo                   |     |     | a) Apresentei uma definição geral do tema<br>b) Destaquei a relevância do artigo<br>c) Trouxe informações sobre o autor<br>d) Explorei questões gerais sobre o tema<br>e) Informe a origem (como surgiu o artigo e onde foi publicado)<br>f) Mencionei publicações anteriores |
| Sintetizei o artigo                          |     |     | a) Descrevi a organização do artigo<br>b) Discuti o conteúdo do artigo<br>c) Citei material diferente do artigo   |
| Critiquei o artigo                           |     |     | a) Avaliei positiva ou negativamente o artigo<br>b) Aponte questões da formatação (se há tabelas, gráficos, etc.)   |
| Fiz alguma recomendação de leitura do artigo |     |     | a) Recomendei o artigo completamente<br>b) Recomendei o artigo apesar de apontar limitações<br>c) Indiquei possíveis leitores   |

(BEZERRA, 2009, p. 104, adaptado).

2. Do ponto de vista do conteúdo:

- O texto está adequado ao objetivo de uma resenha acadêmica?
- O texto está adequado ao(s) destinatário(s)? no nosso caso, o professor é o destinatário, mas se o seu texto chegasse a outros colegas da turma, consideraria que está adequado?
- O texto transmite a imagem que você quer passar de si mesmo? (ou seja, a imagem de quem leu e compreendeu adequadamente o texto original e de quem soube se posicionar em relação a ele de forma crítica?)

Fonte: Elaborada pela autora.

a) *Primeira versão: “uma ideia vaga”*

No que diz respeito à primeira versão, o comando para a execução da atividade foi: *Estamos vivenciando um “intercâmbio” entre duas instituições de ensino. A F1<sup>12</sup> irá receber estudantes da F2<sup>13</sup>. A professora pede que vocês possam informar os estudantes da outra instituição sobre algumas atividades que vocês desenvolvem. A primeira tarefa é: Vocês lembram do texto “Traficante não é vagabundo”: trabalho e tráfico de drogas na perspectiva de adolescentes internados, que estudaram em sala? Gostaria que vocês apresentassem esse texto aos visitantes, para que a partir do que vocês informarem, eles possam se interessar, ou não, pela leitura do texto. Vamos lá?! Escrevam...*

Cientes de que se tratava de uma questão hipotética, em ambas as turmas, destaquei que eles deveriam apresentar um conteúdo escrito que pudesse gerar o interesse ou não de a outra turma conhecer o texto ao qual se referiam e, para isso, seria necessária a utilização de estratégias adequadas para atingir tal fim. Na primeira instituição, duas estudantes perguntaram se poderiam fazer “uma espécie de carta” e eu respondi: “se vocês acham que essa é uma boa maneira de atingir seus interlocutores, ótimo!”. Com isso, pretendia mostrar a importância da mobilização do gênero textual mais adequado para alcançar um dado objetivo. Dessa forma, sem maiores questões, em F1, os textos foram produzidos e enviados. Embora eu tenha solicitado o envio pelo e-mail institucional, percebi que diante dos primeiros problemas acima sinalizados, eu poderia flexibilizar esse envio, de modo que permiti o envio por fotos via *Whatsapp*, ou mesmo, no corpo do texto de mensagem pelo mesmo aplicativo. Três alunas presentes fizeram a entrega por escrito na F1. Em F2, no entanto, o envio por meio do *Whatsapp* e do Google Classroom, foi mais demorado, tendo em vista o entendimento da turma quanto às exigências dessa atividade. Essa primeira versão resultou no envio de 15 (quinze) textos na F1 e, na F2, 7 (sete), totalizando 22 (vinte e dois) exemplares.

b) *Segunda versão: a resenha está em toda parte – a resenha na academia*

Após a apresentação de uma “ideia vaga” da construção de uma crítica, iniciamos a etapa em que os estudantes passaram a ter contato com exemplares desse gênero, extraídos de contextos reais de circulação. Sabemos que a resenha apresenta várias especificidades, conforme fomos explorando ao longo das aulas; porém, neste primeiro momento, destacamos

---

<sup>12</sup> Para não expor as instituições colaboradoras, utilizamos as referências às faculdades como F1 e F2, respectivamente.

<sup>13</sup> Situação simulada.

resenhas publicadas em periódicos respeitados da área do Direito. Para esta segunda aula, foram selecionados três exemplares de resenhas de livros, cujo critério de seleção foi a ordem em que foram sendo localizadas, na pretensão de não influenciar o entendimento em torno das convenções genéricas e suas variações, o que resultou em duas resenhas da revista da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Paraná, a que denominei texto 1: *Resenha da teoria crítico-estruturalista do direito comercial, de Salomão Filho*, e texto 2: *História de usucapião em terras devolutas: percepções oferecidas por uma obra jurídica de 1943*. O texto 3 foi extraído da Revista Videre, da Universidade Federal da Grande Dourados, intitulado *Bittar, Eduardo Carlos Bianca. Introdução ao estudo do direito: humanismo, democracia e justiça*. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

Os textos foram disponibilizados previamente no Google Classroom a fim de que os estudantes fizessem uma breve leitura. Cada um deveria conhecer pelo menos uma das resenhas, de modo que dividi a leitura conforme a ordem alfabética dos seus nomes. Iniciei esta etapa da aula, informando que estávamos falando em três resenhas na área do Direito, publicadas por pesquisadores especialistas em suas áreas e que, embora nem todos tenham lido os três textos, iriam perceber que os textos apresentam algumas semelhanças, mas também diferenças significativas, mas que, ainda assim, não deixam de ser resenhas. Destaquei ainda que quando vamos fazer uma publicação, seja numa revista, num livro, ou quando escrevemos trabalhos para os professores, um mesmo gênero textual pode apresentar características distintas a depender das diretrizes e normas apresentadas por quem solicita, quer seja uma chamada em revista, ou a orientação específica de um dado professor. Com isso, quis apontar para o gênero textual como não engessado, mas como um meio de atingir os mais variados os propósitos, resultantes não exclusivamente do domínio de mecanismos textuais, mas também contextuais.

Quando questionada pela docente colaboradora, se apresentar três textos em vez de apenas um, não provocaria confusão nos estudantes, respondi que: se eu iniciar minha aula com um modelo pré-concebido de resenha e o estudante, enquanto leitor, em algum momento de sua vida, se deparar com uma resenha fora daqueles moldes, poderia se questionar, se estaria diante ou não de uma resenha. Entretanto, se por outro lado, eu apresento as questões discursivas que compreendem esse gênero, dentro de uma área, já que sinalizo que isso pode variar de uma área a outra, acredito estar facilmente oferecendo ferramentas que podem ser ajustadas a cada nova situação de comunicação a que poderão ser expostos. Curiosamente, os três textos explorados nesta segunda aula, apresentam características distintas, o que serviu para reforçar a dinamicidade do gênero, conforme podemos atestar no quadro 7:



**Quadro 7:** Organização discursiva das resenhas

| TEXTO I   | TEXTO II  | TEXTO III   |
|---|---|---|
| <p>No primeiro parágrafo, aparecem informações sobre o autor e o seu objetivo ao escrever tal teoria. Além disso, situa historicamente essa produção. Do segundo ao último parágrafos, o resenhista sintetiza o conteúdo, trazendo marcas valorativas, centradas nele. Em nenhum momento menciona a estrutura do livro (homônimo à teoria), embora apareça nas citações no corpo do texto e nas referências. Ademais, não aparece no seu texto recomendação de leitura, como normalmente, esperamos em uma resenha. O foco é dado, sobretudo, a sintetizar e avaliar, de fato, o conteúdo da teoria.</p> <p>No 21º parágrafo, aparece uma menção à obra quando diz: “[...] já na introdução da sua obra destacou que ela se caracterizava [...]”, elemento que nos assegura que se trata da resenha do livro, ainda que não posto de forma clara.</p> | <p>Já no primeiro parágrafo, apresenta uma avaliação da obra, acompanhada do seu objetivo. Do segundo ao quinto parágrafos, o resenhista dedica-se a apontar a biografia do autor da obra. Comentei com os alunos que um detalhamento tão completo sobre o autor não me parece tão recorrente, mas relatei supor esse fato, devido à importância histórica tanto da obra, quanto de quem a escreveu. O resenhista recorre ao Verbetes biográfico do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil para trazer um recorte da história do autor. Traz ainda as informações sobre o currículo do autor apresentadas na obra, seguido de fatos políticos a ele associados. Adiante, no sexto parágrafo, aparece a descrição estrutural da obra, em relação ao número de páginas e aos capítulos em que se organiza. Segue tecendo considerações sobre o conteúdo da obra, acompanhado de marcas avaliativas ao longo de todo o texto. Ao explorar o conteúdo da obra recorre a outras leituras e apontamentos outros, alheios ao texto resenhado. Faz, além disso, destaque às escolhas do autor, com muitas críticas, ora positivas, ora negativas. Ao fim, apresenta recomendação e avalia como leitura obrigatória para um grupo específico.</p> | <p>Este texto começa com algo que foge à expectativa de um leitor ao ler uma resenha. O primeiro parágrafo apresenta o objetivo de uma resenha crítica – não necessariamente esta, mas no geral – justificada pelo que a revista em tela propõe. Já no segundo parágrafo, aparece uma síntese sobre a produção acadêmica do autor, depois reforça os objetivos do autor com a obra resenhada. No quarto parágrafo apresenta a estrutura organizacional do livro com uma síntese avaliativa desta. Sua discussão se divide em explorar o conteúdo em duas partes: os doze primeiros capítulos, seguidos dos demais (12). Ao longo disso, sintetiza o teor da obra e discute a partir dos conhecimentos no campo, num diálogo com outros autores e obras. Não identifiquei recomendação explícita, entretanto, pelas marcas avaliativas e os posicionamentos ora tomados pelo resenhista, conseguimos percebê-la.</p> |

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Embora avalie a aula como cumprida dentro do objetivo, em ambas as faculdades, acredito que poderia ter sido melhor explorada se todos os estudantes estivessem presencialmente e pudéssemos trabalhar em grupos. Diante das poucas contribuições deles quando questionados, optei por eu mesma apontar elementos de cada um dos textos e, eles

confirmavam esses pontos. Dois alunos da F1, que falaram sobre os textos 1 e 2, o fizeram com foco no conteúdo, utilizando, sobretudo, a capacidade de síntese, sem maior destaque à avaliação deste conteúdo por parte do resenhista, sem nenhuma menção à forma como o resenhista escrevera, apesar de a pergunta base ter sido: *como o autor escreveu esse texto? Que estratégias ele usou para falar de tais obras?*

O texto 1, por exemplo, apresentou algumas especificidades. Em uma primeira leitura mais superficial, não temos certeza se ele está resenhando um livro ou uma teoria em si. Esse fato é reforçado quando lemos o título, em que há menção direta a ideia de se resenhar a teoria. O texto 2, entretanto, apresenta uma ordem mais convencional dentro do que concebemos como mais prototípico na resenha. O terceiro, assim como o segundo, é bem representativo dessa expectativa, mas também apresenta algumas especificidades que colaboram para se enfatizar a existência de uma variação.

Desta etapa da aplicação na F1, obtivemos 19 (dezenove) textos. Neste caso, o número foi maior que a primeira versão tendo em vista os faltosos e a recusa de um dos estudantes que alegou discordar do teor do artigo que fora proposto, embora tivéssemos enfatizado que críticas negativas também precisariam ser desenvolvidas, não obtivemos sucesso. Em F2, a diferença também ocorreu, de modo a totalizar 11 (onze) textos. Desta feita, contamos com um *corpus* de 30 textos correspondentes à segunda versão.

*c) Terceira versão: reescrita orientada pelo feedback da professora e pela análise de modelos*

Finalizada a produção da segunda versão, recebidos os textos, o momento foi de realizar a análise textual e enviar o *feedback* para os estudantes. Junto aos comentários, encaminhei uma ficha de autoavaliação que levou à apresentação de um modelo mais prototípico para a resenha. Alguns estudantes manifestaram que agora ficaria mais fácil já que ficou mais claro o que era esperado na escrita. Outros, no entanto, sequer deram retorno, como foi o caso da turma da F2, pois a segunda versão seria condição para nota mínima na disciplina da professora, o que levou a muitos não terem interesse em reescrever, já que o foco para eles era a nota, embora esse nunca tenha sido o posicionamento da professora colaboradora, pois ela sempre incentivou a participação deles. Os textos foram encaminhados aos estudantes com comentários feitos em balões, na ferramenta de comentários do Microsoft Word ou era enviada uma folha complementar quando estes optavam pelo envio em PDF. Embora conheçamos a ferramenta de comentários nesse formato, optamos por fazê-lo de forma complementar, devido às diferentes

versões do programa que apresentamos, fato que poderia incorrer em alguma incompatibilidade.

Os comentários feitos à margem dos textos eram voltados principalmente às estratégias discursivas prototípicas do gênero resenha. O que não impediu que apontássemos ainda para questões de ordem gramatical. Como resultado desta etapa, obtivemos um retorno de 5 (cinco) textos na F1 e, 17 (dezesete), na F2. Nesse sentido, apenas 48 desses textos são distribuídos de forma equânime entre as três versões. Entendemos que cada uma das versões pode revelar as dimensões pressupostas no que cada estudante concebe a respeito do gênero, de modo a responder de forma distinta a depender das orientações do professor, se mais ou menos explícitas ou, ao mesmo tempo, interativas. Com isso, tomamos a totalidade dos textos como *corpus* de análise, o que perfaz um total de 74 exemplares.

#### 4.2.3 *Categorias de análise*

Um dos desafios quando trabalhamos com análise de gêneros, nos mais variados domínios, pode ser a definição das categorias tomadas para análise. Isso pode ser ocasionado, especialmente, pelo fato de a categoria mais iminente e perceptível residir sobre a superfície do texto, o que pode muitas vezes limitar a uma análise estritamente textual. Como temos repetidamente apontado ao longo desta pesquisa, compreendemos o gênero numa dimensão que, embora não negue a sua importância, extrapola o texto e, por isso, buscamos explorar categorias textuais, bem como, categorias contextuais, por meio da recuperação da situação de comunicação e do comportamento comunicativo expresso no *corpus*.

Nesta pesquisa, embora com algumas adaptações, remetemos a Bhatia (2004), por considerar que em análise de gêneros

O foco da análise tem se deslocado para os aspectos mais complexos e dinâmicos da construção e interpretação do discurso e as demandas sobre os analistas têm começado a ser mais desafiadoras, como alguém que precisa dar conta não apenas do uso dos gêneros textuais, mas também o modo que eles influenciam e, por sua vez, são influenciados por seus destinatários do discurso, incluindo suas opiniões, decisões e identidades (BHATIA, 2004, p. 155).

Assim, no nosso trabalho, diante da impossibilidade de se dar conta de todas essas dimensões que parecem se inter cruzarem, optamos por enfatizar especialmente dois desses aspectos destacados por Bhatia (2004), dentre eles a perspectiva sócio-cognitiva através da análise e da interpretação dos padrões de integridade genérica; da natureza e da função das culturas disciplinares; apropriação de recursos genéricos; padrões de recepção da audiência, no

que diz respeito às orientações ofertadas pelo professor; uso e exploração de estratégias retóricas. Assim como a perspectiva etnográfica, no que tange às recomendações docentes em relação ao ensino de gêneros, seja de modo explícito, tácito ou interativo.

Nessa direção, objetivamos contemplar em nossa análise o “espaço textual” que remete ao uso da linguagem, centrado nos movimentos retóricos, nas estratégias discursivas utilizadas na produção das resenhas; o “espaço sócio-cognitivo” levando em conta os fatores internos e externos ao texto, especialmente, em como esses fatores interferem nessa produção; o que não impede de, em algum momento, mencionarmos o “espaço profissional” a que denominaremos de espaço disciplinar, em que podemos explorar as particularidades referentes às resenhas produzidas na área disciplinar de Direito, caso tais distinções sejam representativas. Por fim, o referido autor pondera que “usando uma combinação de alguns ou de todos os procedimentos discutidos aqui, é possível chegar a diferentes estruturas metodológicas, dependendo da natureza da tarefa e das aplicações pretendidas” (BHATIA, 2004, p. 181).

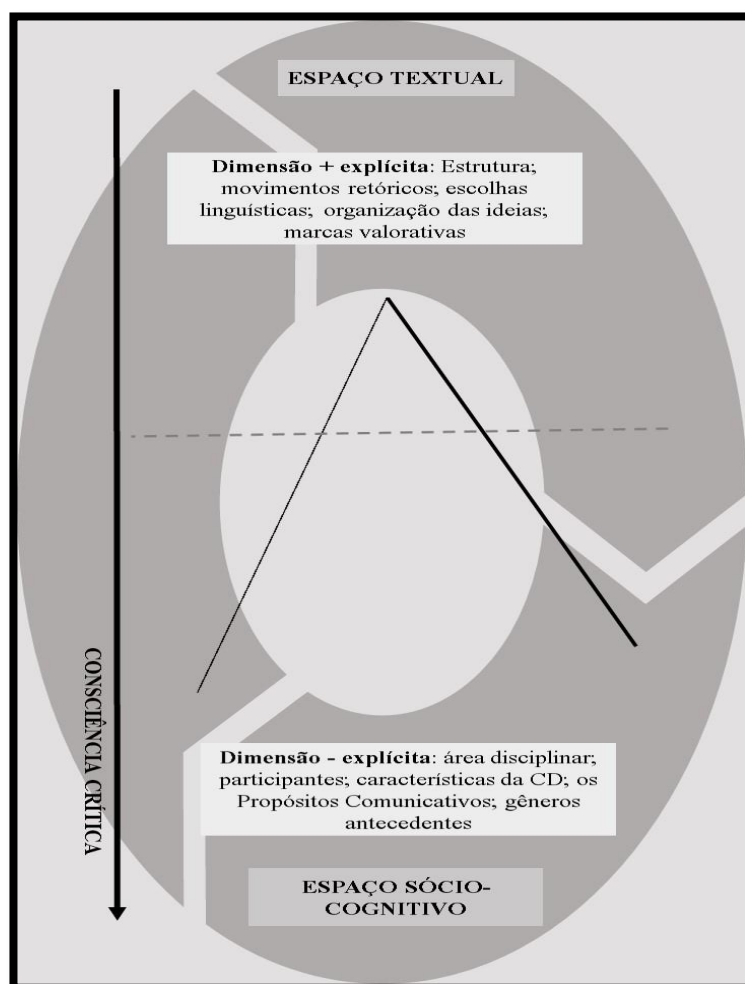
Diante do nosso interesse de pesquisa, ampliando a perspectiva do método para tratamento dos dados, não podemos situar nosso olhar nos aspectos meramente textuais. Dessa forma, como temos defendido ao longo deste trabalho, que os letramentos acadêmicos e o desenvolvimento da consciência crítica ocorrem na dinâmica de um processo complexo que não se encerra em uma produção escrita, e que os gêneros são considerados, por nós e por muitos pesquisadores em quem temos nos ancorado, como princípio organizador desse dinâmico processo.

Mesmo que a pesquisa na área tenha crescentes avanços, muitos dos trabalhos em análise a partir de textos acabam por se limitar à visão mais superficial destes, já que se trata do primeiro contato que temos quando postos diante de um *corpus* dessa natureza. Outrossim, parece desafiador partir de um *corpus* textual escrito na pretensão de desvelar aspectos também contextuais, por meio de elementos não tão explícitos quanto os perceptíveis à superfície do texto. Nessa direção, de modo a buscar amparo nas próprias observações, enquanto participante da prática, apontamos ao longo da análise destaques externos ao texto, coletados na prática. Esperamos com isso, oferecer um panorama mais abrangente em uma análise que dá conta de aspectos do espaço textual, mas também, sócio-cognitivo; em outros termos, seria partindo de um nível mais textual em direção a outro mais contextual.

Assim, no tratamento dos nossos dados, não pretendemos nos ater apenas ao discurso escrito presente nas três versões analisadas, mas sempre buscamos nos remeter às situações que se impuseram diante desse processo. Nesse sentido, com algumas adaptações, empreendemos nossas análises com ênfase a dois espaços apresentados por Bhatia (2004), no entendimento de

que quanto mais nos detivermos a destacar o espaço estritamente textual, mas distantes estamos da percepção da consciência crítica do estudante. Atentemos ainda ao fato de que a consciência crítica é parte de todo o processo dos letramentos, sem um condicionante claramente expresso, até onde podemos perceber, pouco mensurável. No entanto, embora não possamos medir em que grau de consciência poderia estar o estudante, quanto mais nos aproximamos de uma análise que amplie o espaço textual, considerando-se o espaço sócio-cognitivo que é, portanto, mais contextual, possibilitamos o desenvolvimento dessa consciência. Dessa maneira, nosso trabalho pressupõe uma atenção aos seguintes aspectos:

**FIGURA 6:** Dimensões analíticas



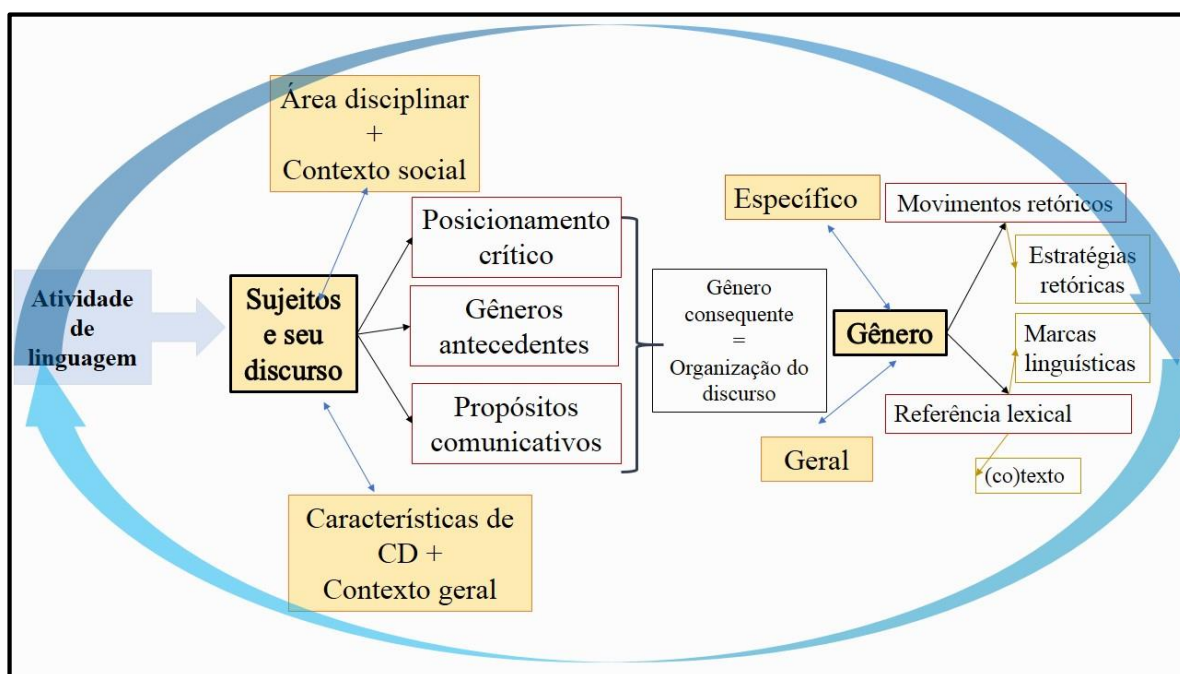
**FONTE:** Elaborado pela autora.

Como apresentamos na figura 6, é pressuposto para nosso trabalho que, ao realizarmos a análise dos textos, não separemos, de fato, o que é textual e o que é contextual, pois ambas as dimensões são indissociáveis num percurso analítico que objetive operar no entendimento de como o estudante apreende as orientações dadas pelo professor, no desenvolvimento da escrita

acadêmica e, conseqüentemente, dos letramentos acadêmicos para, em alguma medida, podermos mensurar os avanços com as pedagogias empregadas. Embora não utilizemos essa separação proposta na imagem como estanque e intransponível, optamos por enquadrá-la em níveis graduais de avanços na análise dos textos, de modo que nossas categorias de análise compreendem desde os elementos mais explícitos, como: a estrutura composicional, os movimentos retóricos, a organização das ideias, as escolhas linguísticas e as marcas valorativas, bem como os elementos menos explícitos, tais como: os participantes, a área disciplinar, a comunidade discursiva acadêmica, os propósitos comunicativos, os prováveis gêneros antecedentes (neste caso, mesmo que o estudante não tenha expressado uma relação com outros gêneros, é possível que identifiquemos referências a gêneros anteriores).

Com um maior rigor nos detalhes, a figura 7 consegue ilustrar:

**FIGURA 7:** Categorias de análise



**FONTE:** Elaborado pela autora.

Ao observarmos a figura 7, se partirmos do pressuposto de que uma atividade de linguagem opera em diferentes níveis, percebemos quão indissociável é a perspectiva entre o gênero, os sujeitos e seus discursos. Nesse sentido, parece evidente a necessidade de se considerar que múltiplas são as dimensões a serem tomadas ao longo das nossas análises. Tais dimensões transitam entre aspectos mais textuais e, portanto, mais visíveis; a aspectos mais contextuais e, portanto, menos evidentes em uma análise mais apressada. Nessa imagem, quando direcionamos nossa atenção ao gênero, seja numa ótica mais abrangente ou se tratando

de um gênero em particular, essa atividade de linguagem mobiliza elementos da ordem linguística, mas não se desvincula da percepção das dimensões contextuais.

Por essa razão, no próximo capítulo, nos dedicamos a analisar o nosso *corpus* à luz de uma metodologia que concebe o gênero na sua dimensão complexa e, por assim ser, busca incorporar todos esses elementos.

## CAPÍTULO V

### 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo objetiva, principalmente, analisar os dados de modo a recuperar o percurso teórico empreendido na configuração da pesquisa. Ele está estruturado em cinco tópicos, dos quais, do primeiro ao terceiro, são exploradas as três versões da resenha a partir do viés mais discursivo, com base em três categorias mínimas: menção explícita ao texto-fonte, marcas avaliativas e (não) recomendação. Essas, por sua vez, surgiram após o início da análise, tendo em vista, tratar-se de elementos básicos, inferíveis do comando da primeira aula, mas ausentes em vários dos textos produzidos pelos estudantes. A partir disso, ampliamos para as demais versões para identificar se o mesmo haveria ocorrido. O quarto tópico dedica-se a apresentar um comparativo entre os textos produzidos pelos mesmos estudantes nas três versões, a partir do quadro de Bezerra (2009), no intento de identificar a organização retórica prototípica de resenhas, manifesta nas unidades retóricas: UR1 – introduzir o artigo, UR2 - resumir o artigo, UR3 – criticar o artigo, UR4 – concluir a análise do artigo e em suas respectivas subunidades. Por fim, o quinto tópico, apresenta o modelo apreensível das produções textuais dos estudantes.

#### 5.1 Primeira versão: “uma vaga ideia”<sup>14</sup>

Movidos pela ideia de um ensino mais implícito de gêneros, como o proposto pelos ERG, optamos por denominar essa primeira etapa como “uma vaga ideia”, numa referência à definição de Freedman (2003), quando explica que parte de uma vaga sensação do gênero. À medida que realizávamos a coleta da primeira versão, vários eram os questionamentos que nos fazíamos, quando considerávamos as categorias tomadas para análise. Questões como: como não incorrer em uma análise que só capte a dimensão mais superficial do texto? Como podemos identificar possíveis gêneros antecedentes? Em que grau a imersão do estudante em uma comunidade discursiva acadêmica pode contribuir para o desenvolvimento da escrita? Ou mesmo, o quanto de explicitude é esperado, por parte do estudante, e até que ponto conseguimos atender? Quanto às análises, o que é textualmente captável ou o que é textualmente presumível? É por isso que neste tópico e nos que o sucedem, tratamos de analisar os textos produzidos pelos estudantes por um prisma multidimensional, pressuposta essa dinamicidade diante da atividade prática que desenvolvemos.

---

<sup>14</sup> Entre os textos referentes à primeira versão, encontramos textos escritos manualmente, especialmente, pelos alunos da F1, e outros textos digitados no Word, e um único texto digitado no padrão do Whatsapp. Essa variação deu-se por conta da flexibilidade na forma de envio, bem como, pelo fato de na F1 termos tido este primeiro encontro de forma presencial e o conteúdo foi entregue ao término da aula e, na F2, alguns optaram por digitar.



Essa primeira versão, com caráter mais diagnóstico, foi uma das mais complexas a ser realizada. Devido ao fato de já termos sinalizado os objetivos do projeto e apresentado a metodologia, esperávamos que a turma desenvolvesse essa atividade da forma mais natural possível, ainda que numa dimensão menos explícita quanto a que gênero textual deveriam recorrer. Como resultado, talvez por saberem tratar-se de uma pesquisa de doutorado, os participantes pareciam querer mostrar melhor desempenho, o que gerou algum desconforto em F2, pois estavam preocupados em não enviar algo “feito de qualquer maneira”, já que como não foi dito – claramente - como queria o retorno da atividade, sequer mencionamos a quantidade de linhas. Quando perguntada a respeito dessa quantidade, disse apenas que deveriam ser suficientemente claros e se fizessem entender. Segundo a professora, o fato de eu não apresentar as normas quanto ao que deveriam escrever gerou muita insegurança neles. A partir disso, conseguimos fazer uma primeira observação, um tanto óbvia: quanto menos explícita for a pedagogia empregada, maiores as dificuldades para o engajamento por parte dos participantes. Em F1, porém, esse momento ocorreu sem maiores transtornos, talvez pela proximidade com a docente e com as metodologias empregadas com regularidade nas aulas, mas, ainda assim, não foi de tudo confortável, pois alguns pediram para enviar após a aula a fim de fazer melhorias em seus textos, ou mesmo para pensarem melhor sobre como deveriam escrever.

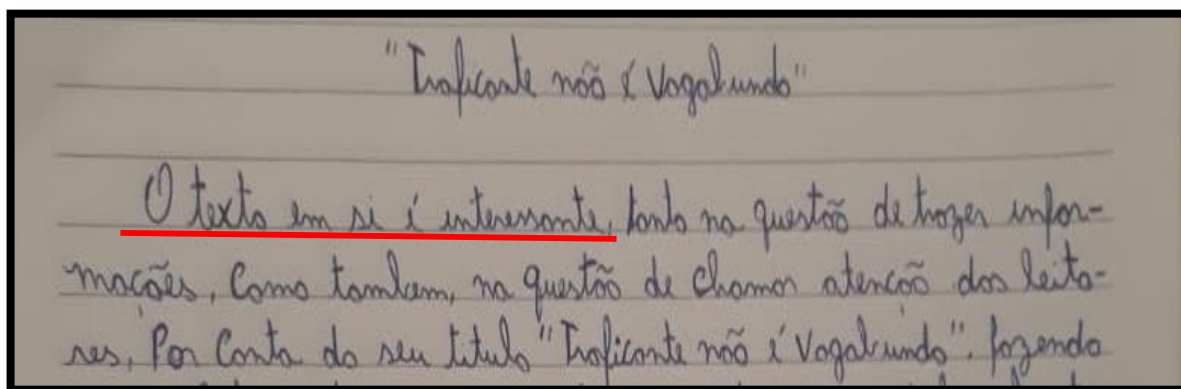
Embora não tenhamos solicitado explicitamente a produção de uma resenha, destaquemos o comando em questão, ao orientar que deveriam escrever sobre uma possível recomendação à leitura do artigo. Em resposta a isso, minimamente poderíamos supor a presença de menção explícita ao texto fonte, ou até mesmo, marcas avaliativas quanto a ele e, em algum grau, a recomendação ou não de leitura. E, serão essas, portanto, as três especificidades linguísticas pelas quais iniciaremos a análise. Para organização do *corpus*, designamos a nomenclatura T em referência a Texto, e serão enumerados, nesta versão, de T1 a T22.

O que chamamos de menção explícita ao texto fonte corresponde à passagem em que o estudante diz claramente que se refere ao texto intitulado “*Traficante não é vagabundo*”: *trabalho e tráfico de drogas na perspectiva de adolescentes internados*, quando incorporados ao corpo do texto e não apenas presente em um título. Entre os textos produzidos a partir dessa “ideia vaga” para a escrita, podemos perceber algumas variações, para além das estritamente estruturais, quanto ao total de linhas e de parágrafos. Foram coletados nesta etapa 22 (vinte e dois) textos, entre os quais foi possível identificar variações e regularidades.

Considerando-se a menção explícita ao texto fonte, como uma estratégia discursiva pressuposta como necessária mediante a solicitação, entre os textos analisados, apenas 4 (quatro) apresentam no corpo do texto uma referência explícita integral ao texto fonte, de modo a trazer o título e o subtítulo, respectivamente. 5 (cinco) dos textos reportam no corpo do texto apenas o título, “traficante não é vagabundo”, alguns, mantendo as aspas e, outros, dispensando-as, gerando um certo comprometimento para o possível leitor, já que de forma isolada a expressão ganha outros sentidos. Porém, a maioria das produções, 13 (treze), fazem menção apenas à ideia de texto, o que podemos presumir tratar-se do fato de que os estudantes podem ter buscado apenas responder ao comando da questão sem, necessariamente, informar ao seu interlocutor sobre a qual texto faziam referência explicitamente. Isso pode nos revelar ainda que o fato de as orientações terem sido vagas, abriu precedentes para que cada um o fizesse da forma mais familiar possível, sem preocupar-se com o gênero textual.

Na segunda categoria, em relação às marcas avaliativas, foram frequentes expressões avaliativas quanto ao conteúdo do texto, especialmente por meio de elogios, conforme podemos identificar nos textos T4 e T15, por exemplo:

### Imagem 3: T4- Marcas avaliativas<sup>15</sup>



**Fonte:** Dados da pesquisa

“Traficante não é vagabundo”

O texto em si é interessante, tanto na questão de trazer informações, como também, na questão de chamar atenção dos leitores, por conta do seu título “Traficante não é vagabundo”. fazendo...

<sup>15</sup> Os textos manuscritos seguirão transcritos abaixo *ipsis litteris* quando ocorrerem no texto. Como o foco em nossa atividade é a dimensão discursiva, por agora, não atentaremos a questões ortográficas ou gramaticais.

#### Imagem 4: T15- Marcas avaliativas

tráfico de drogas. A questão a ser analisada não é sobre a frase "Traficante não é vagabundo", pois isso é apenas a "ponta do iceberg", é o começo de um problema muito maior e complexo, onde a cada dia que passa isso só evolui nas favelas e no Brasil. A análise do texto é um campo amplo, mas ao mesmo tempo restringe um pouco sobre esse assunto, pois estudar o tráfico de drogas no Brasil é saber a verdadeira realidade, é saber lidar com os fatos. Não é só sobre a teoria mas a prática. Entretanto, a partir do momento em que vemos e ouvimos a

**Fonte:** Dados da pesquisa

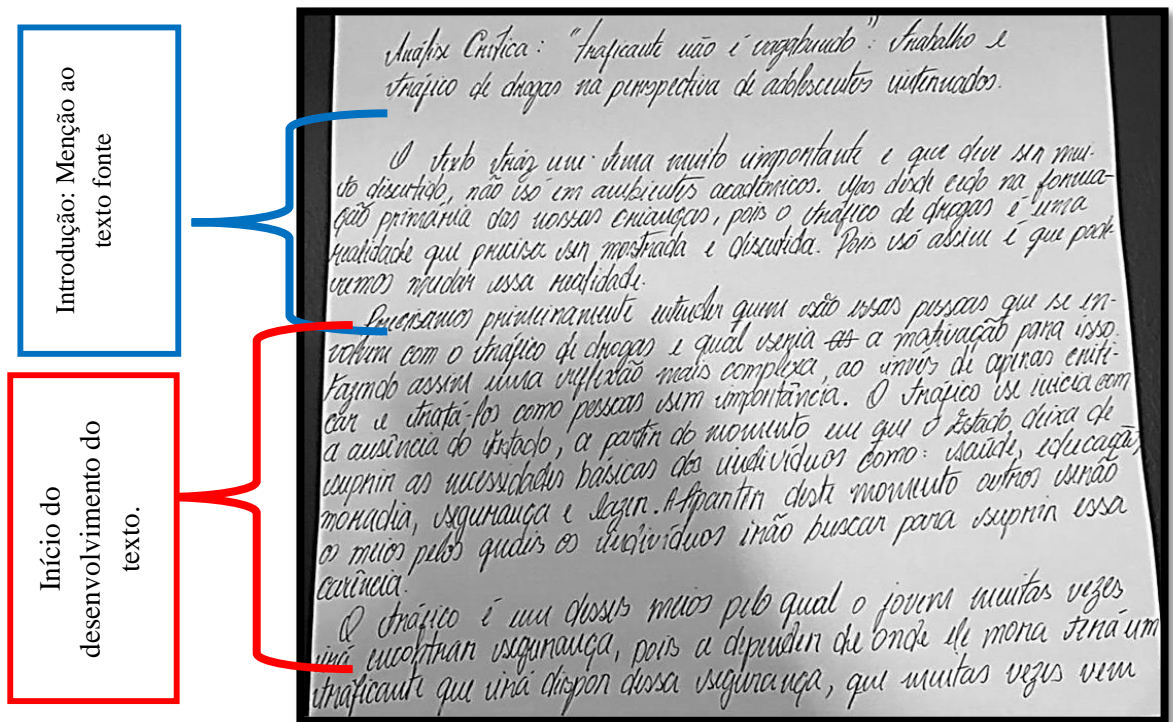
Em ambos os textos podemos identificar marcas avaliativas em relação ao texto fonte. Adjetivos do tipo “ótimo”, “relevante”, “polêmico” podem ser identificados ao longo dos textos desta versão. No T4, já no início, o autor avalia o texto como “interessante”. Esse tipo de adjetivação foi recorrente no *corpus*, de modo que aparece no T7, T12, T20. No segundo caso, no T15, no entanto, o autor tece uma crítica negativa ao ponderar a respeito da problemática tratada no texto fonte. O estudante leva em conta não apenas adjetivar o texto, mas posiciona-se de forma crítica frente ao discurso proferido pelas autoras, por considerar a complexidade do tema, ele aponta como restrita a análise feita por elas. Apenas 7 (sete) textos não trazem alguma marca avaliativa quanto ao conteúdo, o que ousamos conjecturar que, apesar de o comando da atividade requerer, de algum modo, que os estudantes se posicionem quanto ao conteúdo do artigo de referência já conhecido por eles, os textos que não trazem essas marcas, em sua maioria, pois limitaram-se a resumir o teor do texto fonte.

Uma terceira estratégia presumível seria a recomendação ou não à leitura do texto fonte, já que isso parecia claro no comando da atividade. Entretanto, um total de 15 (quinze) textos não apresenta marcas discursivas que expressem uma possível recomendação. Mesmo as que elogiam o conteúdo textual, em alguma medida, não explicitam a recomendação, no máximo, fazem comentários positivos quanto à relevância da leitura. Entendemos por meio disso que como já poderíamos supor, a atividade pouco orientada, a partir de uma “ideia vaga” pode ter contribuído para o não aparecimento de algumas dessas estratégias. Entre os textos que trazem a recomendação, estão T1, T3, T7, T10 e T15, que em seu conteúdo limitam-se a mencionar a importância da leitura do texto, ou como aparece em um tom mais informal, com marcas de oralidade em expressões como: “eu *super* indico a leitura” no T15, ou ainda, “[...] se você ainda não leu, te indico ler”, como aparece no T7.

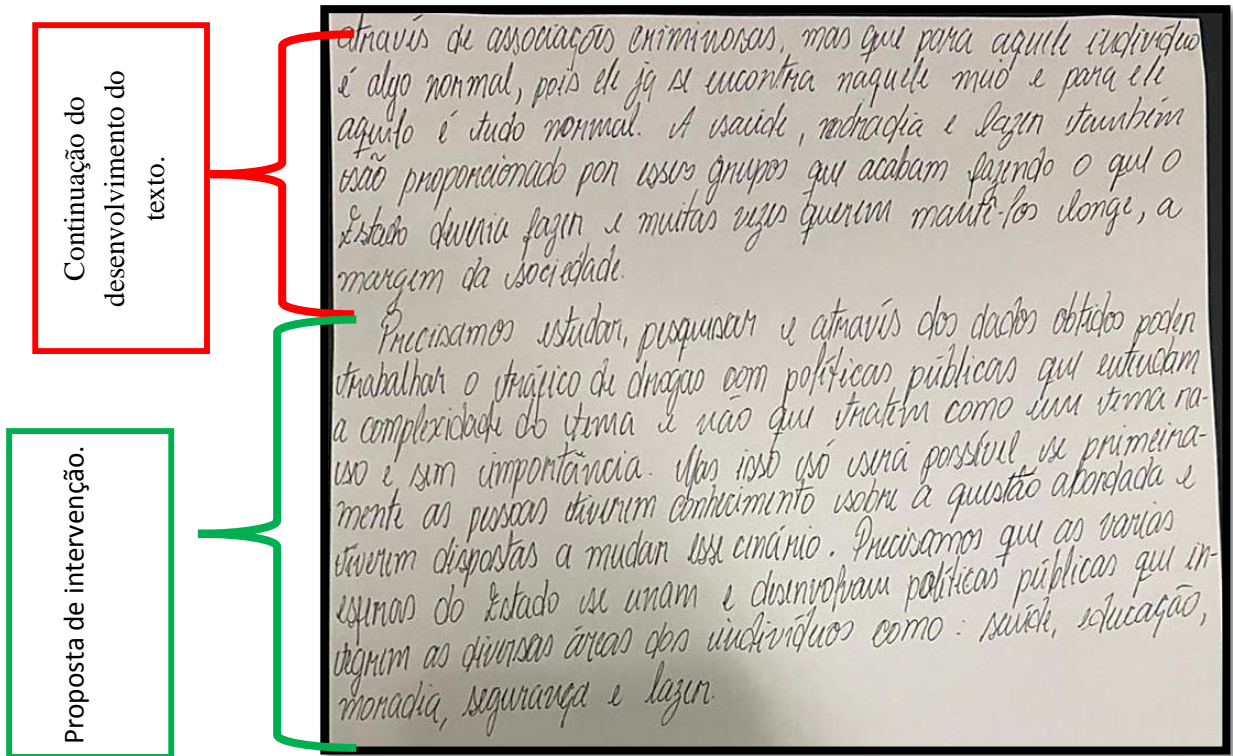
Numa dimensão menos explícita quanto às marcas acima exploradas, à medida que iniciamos a análise nos questionávamos quanto aos parâmetros de referência que os estudantes trazem para a escrita de um texto, cujo gênero não está expresso de forma clara. Essa etapa da

atividade foi, a nosso ver, bastante significativa, por possibilitar uma maior flexibilidade para que o estudante acionasse o seu repertório de gêneros a fim de atingir um propósito mais geral, que era apresentar um texto a alguém, de modo que este pudesse gerar algum interesse pela leitura, ou não, no seu interlocutor. No questionário, quando arguidos quanto ao que faziam quando estavam diante de uma situação de comunicação a que nunca foram submetidos, a maioria informou que tendem a pesquisar outros trabalhos para entenderem como as pessoas normalmente fazem. No nosso caso, como era uma atividade de sala, ampliada apenas até o final do dia, pouco tempo teriam para uma pesquisa mais detalhada, o que nos permite considerar que, para esta produção, foi necessário mobilizar as estratégias retóricas que, nos seus pontos de vista, melhor respondessem àquela situação de comunicação, acionando, para isso, os gêneros antecedentes, mais familiares a cada estudante. Como resultado, obtivemos textos com variados traços que podem apontar para outros gêneros que, certamente, dentro ou fora do contexto acadêmico, já puderam ter contato. Entre os que mais nos chamaram a atenção, por exemplo, estão o T2, o T6, o T7, o T10 e o T15, pois neles foram identificadas estruturas que muito se assemelham a gêneros textuais de outros domínios discursivos que não, necessariamente, o acadêmico, como podemos perceber, no T2, que trazemos na íntegra:

**Imagem 5: T2- Gêneros antecedentes: a redação do Enem**







Fonte: Dados da pesquisa

**Análise Crítica: “traficante não é vagabundo”: trabalho e tráfico de drogas na perspectiva de adolescentes internados.**

*O texto traz um tema muito importante e que deve ser muito discutido, não só em ambientes acadêmicos. Mas desde cedo na formação primária das nossas crianças, pois o tráfico de drogas é uma realidade que precisa ser mostrada e discutida. Pois só assim é que poderemos mudar essa realidade.*

*Precisamos primeiramente entender quem são essas pessoas que se envolvem com o tráfico de drogas e qual seria a motivação para isso fazendo assim uma reflexão mais complexa ao invés de apenas criticar a ausência do Estado, a partir do momento em que o Estado deixa de suprir as necessidades básicas dos indivíduos como: saúde, educação, moradia, segurança e lazer, a partir deste momento outros serão os meios pelos quais os indivíduos irão buscar para suprir essa carência.*

*O tráfico é um desses meios pelo qual o jovem muitas vezes irá encontrar segurança, pois a depender de onde ele mora terá um traficante que irá dispor dessa segurança, que muitas vezes vem através de associações criminosas, mas que para aquele indivíduo é algo normal, pois ele já se encontra naquele meio e para ele aquilo é tudo normal. A saúde, moradia e lazer também são proporcionado por esses grupos que acabam fazendo o que o Estado deveria fazer e muitas vezes querem mantê-los longe, a margem da sociedade.*

*Precisamos estudar, pesquisar e através dos dados obtidos poder trabalhar o tráfico de drogas com políticas públicas que entendam a complexidade do tema e não que tratem como um tema raso e sem importância. Mas isso só será possível se primeiramente as pessoas tiverem conhecimento sobre a questão abordada e tiverem dispostas a mudar esse cenário. Precisamos que as várias esferas do Estado se unam e desenvolvam políticas públicas que integrem as diversas áreas dos indivíduos como: saúde, educação, moradia, segurança e lazer.*

O T2 revelou o que já tínhamos como pressuposto a partir da experiência prática em turmas iniciantes na graduação. Tendo em vista que muitos desses estudantes são egressos do

Ensino Médio há pelo menos cinco anos, uma experiência de escrita recorrente naquela etapa de ensino é justamente a redação para o ENEM, o que de certa forma, pode representar uma vivência de escrita mais sistemática, que apresenta certa regularidade a que devem atender as produções dos estudantes. O texto dissertativo-argumentativo, que deve ser produzido pelos estudantes concluintes para o ingresso em instituições de ensino superior no país, apresenta regularidades que, normalmente, são ensinadas explicitamente aos estudantes, seja no componente curricular de língua portuguesa no ensino regular, ou mesmo em cursos preparatórios ofertados por instituições independentes. Nestas últimas, por exemplo, é comum que os professores dos “cursinhos” apresentem modelos para o cumprimento da matriz avaliativa.

Quanto à estrutura desse texto, avalia-se a proficiência do estudante em cinco competências que aferem, desde as especificidades mais linguísticas, gramaticais e ortográficas, às tipológicas e, somado a isso, cabe ao estudante apresentar uma proposta de intervenção para a problemática em questão. Esta proposta de intervenção, pela grade, deve comportar alguns elementos para que se valide como mais completa, entre os quais destacamos a ação, o agente, o modo/meio, o efeito, de forma detalhada. No caso da nossa proposta de produção, em nenhum momento, foi solicitada qualquer dessa natureza, mas também, não foi orientado explicitamente o que se pretendia. Assim, o T2 apresenta uma organização retórica que muito nos aponta para a redação do Enem, pois o único momento em que o estudante faz menção ao texto fonte é no primeiro parágrafo, depois disso, o foco do estudante se desloca, exclusivamente, para o tema e o faz de modo a atender aos encaminhamentos de uma proposição, de um desenvolvimento de argumentos e, por fim, a apresentação de uma proposta de intervenção; deixando de lado, o comando que previamente apresentamos.

Conforme nossa pesquisa tem revelado e, ao partirmos dos pressupostos das variadas pesquisas, como a de Devitt (2004), por exemplo, é justo destacar que o estudante não chega à universidade como uma folha em branco, já que ao longo de sua vivência e das práticas de letramentos a que foi submetido durante sua formação, este teve contato com os mais diferentes gêneros textuais, sejam os escolares, como a redação do Enem, ou os escolarizados, mas também sobre os gêneros entre os quais circula nas dinâmicas de comunicação do mundo real. Uma abordagem mais implícita permite que o estudante lance mão desses conhecimentos e os aplique às novas situações, o que, em algum grau, varia de uma pessoa para outra, considerando-se as experiências individuais a que cada um é submetido. Nesse sentido, nesse momento de menor explicitude, os estudantes precisaram acionar o seu próprio repertório e, assim, agir retoricamente para atender a um vago comando, o que nos permitiu selecionar

alguns casos cujos textos trazem traços muito característicos de gêneros variados, mas que, em alguma medida, parecem representativos da diversidade desses gêneros, conforme segue:

### Imagem 6: T15- Gêneros antecedentes: os textos dos vlogs

De primeira instância, solicito que quem está lendo esse texto de recomendação opinativo "não julgue o livro pela capa" (como se diz o dito popular). Sendo assim, gostaria de recomendar a leitura do texto: "TRAFICANTE NÃO É VAGABUNDO". De um olhar mais amplo e aprofundado do texto.

O texto traficante não é vagabundo se trata de um olhar mais próximo da realidade das pessoas que infelizmente vivencia de perto o funcionamento do tráfico de drogas. A questão a ser analisada não é sobre a frase "Traficante não é vagabundo", pois isso é apenas a "ponta do iceberg", é o começo de um problema muito maior e complexo, onde a cada dia que passa isso só evolui nas favelas e no Brasil. A análise do texto é um campo amplo, mas ao mesmo tempo restringe um pouco sobre esse assunto, pois estudar o tráfico de drogas no Brasil é saber a verdadeira realidade, é saber lidar com os fatos. Não é só sobre a teoria mas a prática. Entretanto, a partir do momento em que vemos e ouvimos a relação do tráfico, observamos a precariedade real. Os autores do texto faz uma breve entrevista à jovens que estão vivendo tal aspecto mencionado. Os autores fazem a seguinte pergunta: "o que é trabalho para eles, e qual a primeira coisa que vem na mente". Trabalho é a atividade que possibilita ganhos financeiros. Então para eles o "Traficante não é vagabundo, traficante é criminoso". O significado de vagabundo nesse sentido é que vagabundo é quem não faz nada, e o Traficante por sua vez está trabalhando por estar gerando dinheiro de forma ilícita. Porém, esse caminho não leva ninguém a nada. Ninguém cresce na vida de modo errado. Quem entra no mundo das drogas não pode sair, o ser humano que faz isso não é mais dono de si mesmo, perde sua liberdade total e põe a vida de quem está ao redor em constante perigo. Essa vida de tráfico de drogas não é boa!

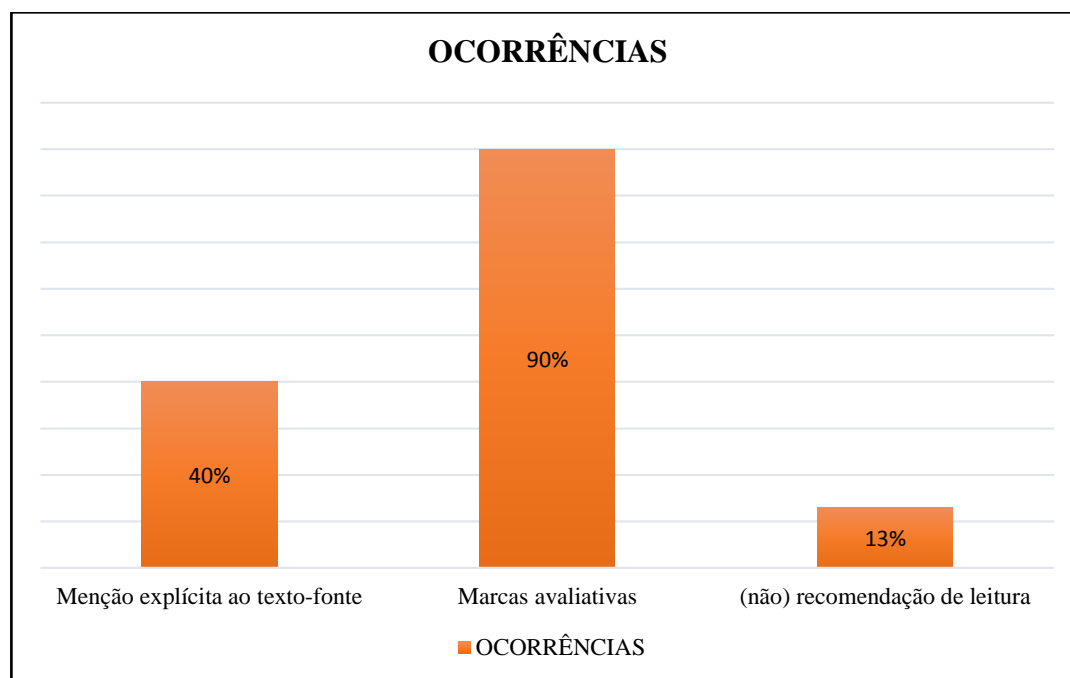
Portanto, eu super indico a leitura desse texto para você leitor tenha um conhecimento a mais sobre determinado assunto.

**Fonte:** Dados da pesquisa

O T15 mescla alguns traços que se assemelham a diferentes gêneros textuais. Já ao iniciar o texto, o estudante utiliza de uma expressão que denota o desenvolvimento de argumentos que não foram previamente introduzidos no texto, o que pode antecipar ao leitor que poderia estar diante de um texto com traços dissertativo-argumentativos; no entanto, quando avançamos a leitura, de imediato, aparece uma interlocução explícita com o possível leitor do texto, um traço que nos aproxima dos conteúdos veiculados em vlogs literários na internet. À medida que o texto avança, aparecem mais marcas interlocutivas, com verbos no imperativo, por exemplo, em expressões do tipo: "não julgue o livro pela capa". Além disso, o estudante começa a denominar o que está escrevendo como "texto de recomendação opinativo". Ao longo do texto, o conteúdo recebe um tom, ora descritivo, ora crítico, o que discursivamente nos aproxima de outros gêneros textuais. Ao fazer a indicação da leitura, mais uma vez, ganha relevo o tom de interlocução mais espontânea, típica desse conteúdo da internet, quando diz "eu super indico a leitura desse texto...", ao fazer uso de uma expressão informal e tão frequente entre os jovens.

Em linhas gerais, quando colocamos esses dados de forma mais sistemática, temos:

**Gráfico 1:** Ocorrências na primeira versão



Fonte: Dados da pesquisa.

Mesmo sem uma orientação mais explícita a respeito gênero que deveria ser produzido, 90% dos textos trazem marcas avaliativas que, por vezes, dizem respeito ao texto-fonte, outras ao assunto abordado, mas em alguma medida marcam o posicionamento do estudante em relação ao tema em questão. Contudo, apesar de o comando ser explicitamente ‘uma (não) recomendação’ isso é pouco aplicado, já que não chega a ocorrer em 30% dos textos. A menção ao texto-fonte ocorre de formas diferentes, pois alguns consideram que o título do texto-fonte, replicado à resenha é condição suficiente, outros, mencionam o texto sem qualquer referente marcado textualmente; há ainda quem retome o tema apenas em algum momento do texto, mas ao longo de toda a escrita atentam tão somente ao assunto, escrevendo algo que se aproxime mais de uma clássica redação escolar, como foi o caso do T2, escrito pelo E2.

Diante desses achados tão sugestivos, não podemos negar quão válido pode ser o resultado de uma prática mais implícita, no entanto, o problema, a nosso ver, estar em tomá-la como uma possibilidade que se esgote em si mesma, como suficiente. Dadas essas especificidades e assimetrias no contato com os mais variados gêneros, ou mesmo, nas oportunidades de aprendizagem, um ensino que tende ao mais implícito pode negar a oportunidade de avanços para aqueles estudantes desprovido do acesso a gêneros mais prestigiados na sociedade. É nesta lacuna que inserimos a necessidade de se implementar um



ensino mais explícito do gênero, de modo a instrumentalizar o aprendiz com novas ferramentas discursivas para que este possa ajustar às novas situações comunicativas a que for exposto, em direção a uma consciência crítica de gêneros.

## **5.2 Segunda versão: análise de resenhas**

Nesta segunda versão, saímos de uma dimensão mais implícita, em direção a uma dimensão mais explícita. Desta perspectiva, saímos dessa “sensação vaga” e caminhamos para explorar o gênero particular, reconhecidas as especificidades linguísticas, retóricas, mas também contextuais, de forma situada, da resenha.

Como ponto de partida para análise desta segunda versão, considerando-se que ela resulta de uma prática de ensino mais explícita, diferente da primeira, ao produzirem seus textos, os estudantes estavam cientes de que se tratava de uma resenha, ainda que não tivessem sido expostos a um modelo idealizado. Saímos de uma dimensão mais implícita a uma mais explícita, em que foram feitas análises envolvendo a estrutura retórica, as escolhas linguísticas, mas também a recuperação de elementos contextuais, associados aos participantes, ao status da revista publicada, à autoria das resenhas.

Nesta versão, os textos são designados do T23 ao T52, e iniciamos nossas análises a partir dos mesmos aspectos destacados na primeira versão: menção explícita ao texto fonte, marcas avaliativas e recomendação ou não de leitura. No entanto, nos resguardamos, por agora, apenas ao primeiro e ao segundo aspectos. Em linhas gerais, se considerarmos o fato de que a abordagem didática mais explícita, com a leitura descritiva de resenhas diferentes, poderíamos presumir que, nesta versão, estes elementos tornar-se-iam mais recorrentes, como podemos confirmar nos dados.

No que diz respeito à menção explícita ao texto fonte, dos textos analisados, 18 (dezoito) mencionam o título do texto fonte no corpo textual; 6 (seis) fazem essa referência apenas no título, e 6 (seis) limitam-se a mencionar uma vaga referência ao texto ou ao tema, mas, pelo que é apresentado no seu conteúdo textual, o leitor possivelmente não saberia identificar a que texto o resenhista estaria se referindo. Isso pode nos revelar, em relação à versão menos orientada que, após o estudo mais sistemático da resenha, a maioria dos estudantes a compreendeu como uma prática de retextualização, já que esta emerge a partir de um texto fonte que deve estar identificado para o leitor. Além disso, entre os 6 (seis) textos em que não aparece essa referência explícita, o leitor é direcionado a entender que o resenhista está se referindo a um outro texto, mesmo que textualmente, não seja identificável qual.

Aspecto que consideramos relevante mencionar é o fato de nesta versão, ainda que os estudantes estivessem cientes de a resenha ser um texto acadêmico, cuja linguagem pressuposta tende a ser mais formal, algumas ocorrências quanto ao registro, nos chamaram a atenção. Em T23, por exemplo, o resenhista faz uso de expressões mais informais, por exemplo, ao descrever que o autor “faz um *tour* nas leis”, ou quando diz que o autor faz “malabarismo”. Ou quando *super* recomenda a leitura do texto fonte.

Quanto às marcas avaliativas, o repertório torna-se mais diversificado e, em algum grau, marca o posicionamento crítico dos estudantes. Em pesquisa recente, Lêdo, Bezerra e Pereira (no prelo) também identificaram marcas avaliativas nas resenhas produzidas pelo primeiro período do curso de Letras, decorrentes de ensino mais explícito, no entanto, em seu *corpus*, a avaliação limitava-se a elogios geralmente associados ao uso de expressões mais adjetivas. Já na nossa pesquisa, os dados sinalizam, ainda que sutilmente, a existência de críticas negativas em relação ao texto fonte, conforme podemos identificar, dentre outras questões:

#### **Quadro 8:** Reconhecendo marcas avaliativas na segunda versão

| <b>Recortes</b>   |
|---|
| T23- “O presente livro[...] abrange de forma <i>ampla</i> [...]”; “[...] traz ao leitor <i>um bom conhecimento</i> ”; “[...] ficaram muitas ‘ <i>pontas soltas</i> ’ deixando assim <i>uma ideia muito vaga</i> do que ele quis transparecer com o texto [...]”; “[...] é um livro <i>muito bom e interessante</i> [...]” |
| T25 – “A discussão é <i>válida e muito complexa</i> ”; “[...] a autora conseguiu deixar <i>bem claro</i> [...] embora esses conceitos <i>se confundem um pouco</i> ”; “uma obra <i>muito bem elaborada e bem escrita</i> [...]”.  |
| T26 – “[...] o artigo é <i>muito importante</i> [...], porém vejo que em determinados pontos do trabalho, <i>os autores saem do campo internacional</i> [...]”  |
| T27 – “[...] um texto <i>extremante relevante e atual</i> [...]. A autora trata <i>didaticamente</i> [...]”   |
| T28 – “A obra [...] reflete sobre <i>pontos importantes</i> [...]”. “A leitura do artigo [...] traz <i>pontos positivos</i> [...]”  |
| T29 – “A obra é <i>muito interessante</i> [...]”  |
| T31 - “[...] uma pesquisa <i>detalhada</i> ”. “[...] o estado <i>doloroso</i> em que estamos vivendo”.  |
| T33 – “Outras partes do artigo <i>não chamam grandes atenções</i> por causa <i>que nem todo leitor irá entender o que o autor irá falar</i> [...]”  |
| T34 – “A autora no seu artigo deixou o <i>texto claro e de fácil compreensão e interpretação</i> para o leitor [...]”   |
| T35 – “O artigo é <i>expositivo e analítico</i> e usou <i>principalmente</i> [...]”. “[...] é <i>bastante explícito</i> que os autores foram <i>felizes em seus resultados</i> [...]”. “[...] a <i>relevância</i> desse tema [...]”   |
| T36 – “ <i>em concordância</i> com o autor [...]”.  |

|   |
|---|
| T37 – “O artigo <i>esclarece</i> [...]”; “O artigo <i>deixa explícito</i> [...]”; “Lapa no artigo nos <i>abre os olhos</i> para esse grande sofrimento [...]”.  |
| T38 – “[...] várias partes do artigo <i>não são claras</i> [...]. Além disso, há um <i>ponto negativo</i> de <i>bastante relevância</i> , a saber: grande parte do artigo, objeto dessa resenha, torna-se a meu ver de <i>pouca compreensão</i> [...]”.   |
| T39 – “[...] uma discussão <i>bastante atual</i> ”.   |
| T40 – “O artigo é <i>bem contextualizado e coerente</i> [...]”; “[...] a linguagem é <i>um pouco complicada</i> . Mas não o suficiente para que não se consiga formular uma opinião”.   |
| T41 – “Rosilandy <i>escancara</i> no artigo [...]”; “O texto de Lapa é uma <i>crítica muito válida</i> [...]. Ao ler o texto <i>abrimos os olhos</i> [...]”.  |
| T42 – “Por meio do artigo é <i>plausível</i> identificar a desvalorização [...]”. “[...] o artigo e todo o conteúdo utilizado <i>contribuíram significativamente para a compreensão e aperfeiçoamento das temáticas abordadas</i> [...]”. “[...] as autoras utilizam <i>uma linguagem clara e objetiva</i> ”. |
| T43 – “[...] refere-se a um <i>tema de total relevância</i> [...]”. “[...] o relato das funcionárias é <i>bastante comovente</i> , trazendo um ponto <i>bastante interessante</i> [...]”; “[...] exemplos <i>impressionantes</i> [...]”   |
| T45 – “[...] trazerem pontos <i>interessantes</i> [...]”. “A obra se desenvolve de <i>forma clara e objetiva</i> , colaborando para nossa compreensão”.   |
| T47 – “O texto <i>desvenda</i> [...]”; “[...] o presente artigo tem uma temática <i>intensamente relevante</i> [...]”   |
| T48 – “[...] foi <i>muito bem representado</i> pelo artigo [...]”.  |
| T51 – “[...] é de <i>suma importância</i> esses projetos a favor da mulher [...]”.  |

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Entre os dados coletados, ao menos em 8 (oito) textos não foi possível identificar marcas avaliativas que mantivessem uma relação direta com o texto, ou mesmo com o tema. Muitos desses textos limitavam-se a resumir o conteúdo do texto fonte ou a dissertar sobre o tema, deixando à margem o texto fonte. Nesta versão, os estudantes puderam receber o *feedback* em que compartilho orientações das mais diversas, inclusive, na ênfase no fato de que a resenha é um gênero que pressupõe um posicionamento crítico por parte do resenhista. Além disso, na ficha de autoavaliação, eles puderam averiguar a presença ou não do elemento avaliativo.

Dos recortes dos 22 (vinte e dois) textos, destacados no quadro 8, é possível que identifiquemos marcas avaliativas voltadas ao texto, ao estilo de escrita do autor, ou à relevância do tema. Os estudantes, por sua vez, optam por registrar suas críticas recorrendo, na maioria das vezes, a construções adjetivas em que caracterizam os textos como *interessante*, *coerente*, *atual*, entre outros. Entretanto, essa avaliação não se restringe ao uso de adjetivos, já que tecem construções mais elaboradas, seja pelas escolhas verbais, por exemplo, como no T47, ao optar pelo uso do verbo *desvendar* para simplesmente dizer que o texto não somente mostra algo,

mas torna claro. Ou ainda, pelo uso de expressões como *os autores foram felizes [...]*, que pode marcar essa escrita bem sucedida, mas por meio de escolhas linguísticas menos previsíveis e carregadas de sentidos.

Quanto à recomendação, entre os textos desta versão, 7 (sete) destes recomendam a leitura, quer seja de forma irrestrita, ou apesar de indicar limitações, como é o caso do T25 e o do T40 que apresentam: “[...] embora esses conceitos se confundem um pouco, mas que com atenção o leitor consegue distinguir e analisar [...]. uma obra muito bem elaborada e escrita, e que merece ser difundida nos mais diversos cursos das áreas sociais e humanas”. “[...] Para compreender melhor o texto é importante se fazer uma leitura calma, pois a linguagem é um pouco complicada. Mas não o suficiente para que não se consiga formular uma opinião”, respectivamente. No primeiro, a recomendação fica clara quando determina que merece ser difundida; já, no segundo, essa recomendação parece mais implícita, mas captável quando se refere ao modo como deve ser lido o texto, por meio de uma leitura calma.

Em linhas gerais, tomando como base o modelo de Bezerra (2009), identificamos estratégias retóricas semelhantes às identificadas pelo referido autor. Nesse sentido, convém destacar que reconhecemos as particularidades de cada situação de comunicação, inclusive, levando-se em conta a área disciplinar, os participantes e o contexto que tal prática se situa, de modo que os achados desta pesquisa refletem o trabalho de Bezerra, mas assinalam para novas possibilidades de se atentar às formas de se perceber desses sujeitos, sobretudo, em relação às estratégias discursivas usadas para avaliar, como veremos adiante. Embora não fosse objetivo primeiro na nossa proposta, parece perceptível um maior refinamento quando tratamos das marcas avaliativas, antes limitadas a uma mera adjetivação.

Outro aspecto que consideramos relevante de destaque nesta versão é a marcação do posicionamento subjetivo, particularizando a percepção do sujeito autor, como em T23, quando o estudante se coloca diante do texto de forma marcada: “*me arrisco a dizer*”, ou como em T39, em um parágrafo inteiro, ao se colocar “*como graduanda do curso de Direito, este artigo me fez refletir [...], eu não imaginava o quanto a linguagem jurídica pode interferir na luta [...]; [...]* a leitura irá contribuir grandiosamente para *a minha formação acadêmica [...]*”. Com isso, podemos considerar que, se partíssemos de uma modelagem pautada em uma perspectiva idealizada da resenha, construções dessa natureza poderiam não aparecer, já que parecem fugir ao padrão retórico prototípico, mas se aproximam do desenvolvimento de uma consciência crítica do gênero, em que o sujeito autor se percebe, ainda que inconscientemente, provido de alguma liberdade nesse processo de escrita. Fato também presente em pesquisas como a de

Bezerra (2009), posto que ao não partirem de modelos idealizados, os estudantes se inscrevem no processo de modo a atingir diferentes propósitos em relação à resenha.

### 5.3 Terceira versão: *feedback* e modelagem

Nesta terceira versão, saímos de uma dimensão mais explícita, em direção a uma dimensão mais amplamente explícita, pressuposta em uma modelagem, resultante de pesquisas, como a de Bezerra (2009)<sup>16</sup>. Desta perspectiva, movemo-nos dessa dimensão analítica e situada, para explorar esse gênero particular a partir dos protótipos que emergem de pesquisas amparadas na análise sociorretórica que, a nosso ver, não se tratam de modelos ideais, mas, antes, modelos resultantes da análise situada de gêneros, que contemplam as especificidades linguísticas, mas, principalmente, as retóricas, identificáveis textualmente.

Nesta versão, contamos com 22 (vinte e dois) textos. Era minimamente esperado que os estudantes nesta reescrita ampliassem as escolhas retóricas subjacentes à resenha acadêmica, já que agora poderiam perceber esse gênero na sua heterogeneidade, já que, ao longo das aulas puderam ter contato com as dimensões textuais e contextuais que o constituem. Nas orientações que foram dadas à segunda versão, por meio do *feedback* discursivo, através da ferramenta de revisão do Microsoft Word, direcionamos a atenção, principalmente, aos elementos que situam o leitor quanto ao texto fonte, além de expressar a importância de que essas informações precisam ser claras e objetivas, supondo-se a presença de um leitor que desconhece esse texto e que busca nessa resenha, escrita por ele, elementos que deem conta de apresentar, sinteticamente, o conteúdo textual, junto a uma leitura crítica por parte do resenhista.

Nesta versão, são designados os textos do T53 ao T74, em que atentamos aos mesmos três aspectos elencados anteriormente: a menção explícita ao texto fonte, as marcas avaliativas e, por fim, a recomendação. Quanto à menção ao texto fonte, todos os textos analisados o fazem, porém, com algumas distinções, por exemplo, o T53, de mesma autoria do T24, nesta versão toma o autor como referência ao texto, ao informar, por exemplo, *o texto de Rafael Mafini*, um aparente caso de metonímia. Entre os outros que foram destacados na segunda versão com essa ausência de referência ao texto fonte, dois deles não fizeram a reescrita, o que nos impossibilitou de avaliar o avanço nesta categoria.

Quanto às marcas avaliativas todos os textos da terceira versão, exceto o T59, trazem-nas. Considerando as avaliações que não apareceram na segunda versão, trazemos uma síntese dessas marcas coletadas na terceira, como podemos atestar no quadro 9. É relevante mencionar

---

<sup>16</sup> A dissertação de mestrado de Bezerra (2001) já explora este modelo. No entanto, temos apoiado nossos estudos no trabalho de (BEZERRA, 2009).

que entre os textos que não traziam marcas avaliativas, na segunda versão, três deles não foram reescritos, sobretudo, na F2. No entanto, aparece um texto, escrito em uma primeira versão, mas entregue conforme as diretrizes propostas da terceira.

**Quadro 9:** Reconhecendo marcas avaliativas na terceira versão

|  |
|--|
| T53 – “[...] o texto fala <i>pontos importantes</i> [...]”; “O texto do autor é <i>muito completo</i> , e tem informações <i>suficientes</i> para a compreensão das pessoas [...]”.  |
| T62 – “Esse artigo é <i>importante</i> [...]”; “A organização do artigo [...] é <i>bem estruturada</i> , e deixa <i>bem claro</i> o tema abordado, é de <i>fácil compreensão</i> do leitor [...] a autora deixa <i>bem claro</i> [...]”. |
| T72 – “[...] nota-se uma <i>clareza</i> na narrativa do texto da pesquisa, o que torna a leitura de <i>fácil entendimento</i> [...]”   |
| T74 – “[o texto] nos oferece uma <i>ampla visão</i> sobre cada tema abordado”; “O embarque dessa <i>importante leitura</i> [...]”; “ <i>Bem estruturado</i> [...]”.  |

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Entre os trechos em destaque, podemos identificar a prevalência de avaliações em torno da estrutura textual e do conteúdo textual. Em linhas gerais, isso pode ter resultado diretamente das orientações propostas no *feedback* que, muitas vezes, levantava essas questões para que os estudantes autoavaliassem os próprios textos. Como prevíamos, a reescrita limitou-se, em grande parte, aos comentários enviados, mas houve apontamentos que foram acrescentados por iniciativa dos estudantes, conforme veremos na seção em que comparamos os avanços.

Quanto à recomendação de leitura, dos 22 (vinte e dois textos) analisados, 13 (treze) fazem recomendação à leitura, o que representa um avanço já que na segunda versão menos de um quarto da turma fez a recomendação da leitura, enquanto nesta, mais da metade dos textos trazem essa recomendação, entendida a importância dessa estratégia retórica para que os propósitos do gênero resenha seja atingido.

No intuito de um panorama mais completo dos resultados desta pesquisa, no tópico a seguir, sistematizamos melhor esses dados a fim de que configure um retrato dos avanços no processo de escrita da resenha, partindo de uma perspectiva mais implícita a uma mais amplamente explícita. Nesse ínterim, traçamos um paralelo com as categorias preliminares propostas para a análise.

#### 5.4 Do mais implícito ao mais amplamente explícito: comparando as três versões

É chegado o momento em que objetivamos mensurar os avanços deste trabalho de pesquisa. É sabido que todo estudo pode apresentar limitações, mudanças de perspectiva a depender do que os dados revelam. Dito isso, neste tópico, buscamos recuperar as categorias analíticas por nós elencadas, de modo a representar, de forma satisfatória, o quão pode ser significativa uma prática de ensino por meio de gêneros que possa dar conta da sua complexa dimensão, como temos defendido até aqui. Para tanto, inicialmente, vamos compor um quadro sintético para a ocorrência de algumas estratégias retóricas mobilizadas pelos estudantes, ao longo das três versões. Como é sabido, apenas 16 (dezesseis) estudantes cumpriram as três produções, o que totaliza nessa última fase da análise 48 (quarenta e oito) textos, o que adaptaremos a partir do modelo de organização retórica de resenhas.

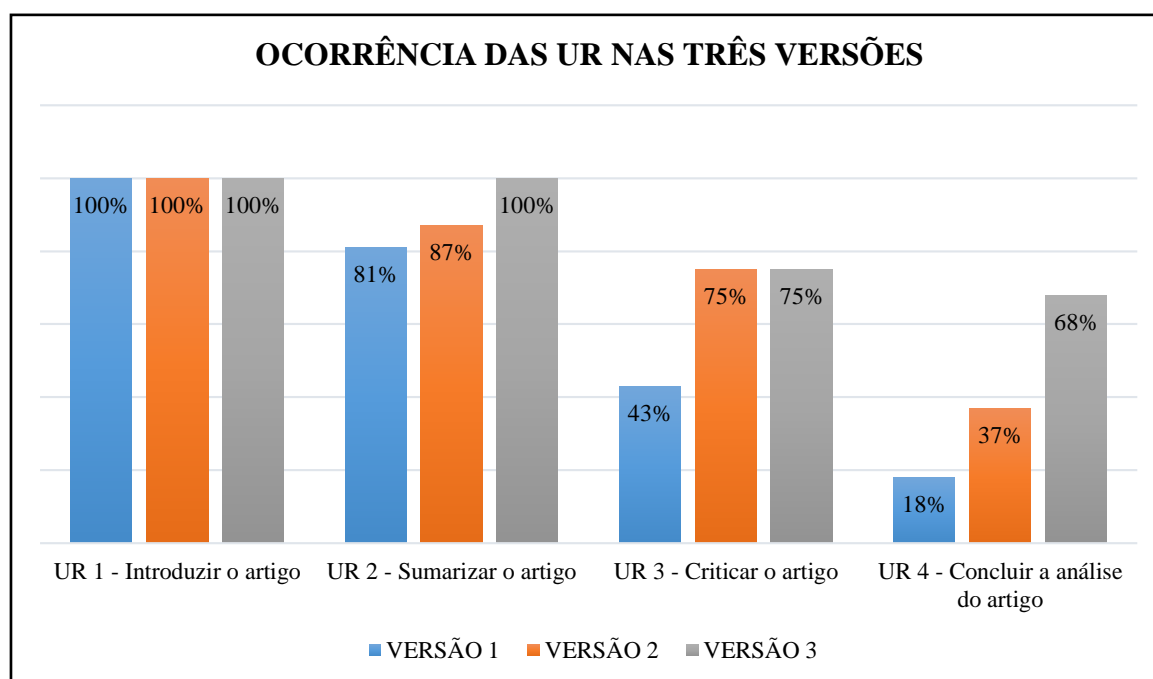
**Quadro 10:** Organização retórica de resenhas de artigos

| <b>UNIDADES RETÓRICAS (UR)</b>                     | <b>SUBUNIDADES RETÓRICAS (SUB)</b>                        |
|--|---|
| <b>UNI1</b><br><b>INTRODUZIR O ARTIGO</b>          | SUB1 Definindo um tópico geral                            |
|  | SUB2 Argumentando sobre a relevância do artigo            |
|  | SUB3 Informando sobre o autor                             |
|  | SUB4 Fazendo generalizações sobre o tópico                |
|  | SUB5 Informando sobre a origem do artigo                  |
|  | SUB6 Referindo-se a publicações anteriores                |
| <b>UNI2</b><br><b>SUMARIAR O ARTIGO</b>            | SUB7 Descrevendo a organização do artigo                  |
|  | SUB8 Apresentando/discutindo conteúdo                     |
|  | SUB9 Citando material extratextual                        |
| <b>UNI3</b><br><b>CRITICAR O ARTIGO</b>            | SUB10 Avaliando positiva/negativamente                    |
|  | SUB11 Apontando questões editoriais                       |
| <b>UNI4</b><br><b>CONCLUIR A ANÁLISE DO ARTIGO</b> | SUB12A Recomendando o artigo completamente                |
|  | SUB12B Recomendando o artigo apesar de indicar limitações |
|  | SUB13 indicando leitores em potencial                     |

**Fonte:** (BEZERRA, 2009, adaptado).

Ao usarmos o quadro 10 como referência, optamos por substituir a referência à obra por artigo, simplesmente pelo fato de que o termo se aproxima um tanto mais da ideia de maior extensão, como o livro, por exemplo, e, em nossa pesquisa, estarmos atuando a partir da resenha de artigos. Uma vez apreendido o gênero, o estudante pode lançar mão das mais diversas estratégias a fim de responder a novos contextos. Vale menção ainda o fato de que nem todos os gêneros cabem ao ensino e o que eles estão aprendendo, durante nossa atividade de pesquisa, deverá funcionar como subsídio para a escrita de novos gêneros, em novas situações de comunicação. Ademais, parece pouco possível que ensinemos tudo a respeito de um gênero particular, logo, de alguma forma, o estudante em alguma medida aplica outras aprendizagens nas suas produções. De modo a ilustrar a ocorrência das UR nas três versões, segue o gráfico 2:

**Gráfico 2:** Unidades retóricas



**Fonte:** Dados da pesquisa.

A partir dos dados compilados no gráfico 2, fica evidente a tomada do texto como um processo que, após a sistematização dos conhecimentos a respeito da resenha, foi crescente a ocorrência das unidades de uma versão a outra. Isso pode apontar, dentre outras coisas, que a gradação de um ensino mais implícito ao mais explícito pode contribuir para o avanço no processo de escrita. A UR4 apresenta de forma mais evidente esse crescimento, quando na primeira versão, que parte de uma “vaga ideia”, menos de 20% dos textos trazem a recomendação; enquanto a terceira versão chega a quase 80% de ocorrência nos textos.



A fim de tornar a leitura dos resultados mais sistemática, optamos por explorar cada unidade retórica, isoladamente, e sua ocorrência na sequência de versões de cada participante, de modo que é comparado o trio de textos de cada participante, em que cada estudante é designado pela letra E, enumerada de 1 a 16, configurando a referência aos 16 (dezesesseis) estudantes que cumpriram as três versões. Os quadros são organizados em parte I e parte II, compostos por 24 textos cada.

#### *5.4.1 UR1: introduzir o artigo*

Consideramos válido mencionar que ao apresentarmos o modelo aos estudantes não estamos prescrevendo passos, mas, antes, propondo uma orientação mais sistemática em torno da configuração retórica de uma resenha. A etapa da introdução da obra corresponde a uma ação mais descritiva por parte do resenhista e, para tal, este seleciona algumas estratégias – as subunidades – a fim de apresentar a referida obra. Nas palavras de Bezerra (2009, p. 105), a UR1 “trata-se de uma unidade retórica bastante característica em resenhas”. Para a sua realização, o resenhista pode mobilizar diferentes estratégias a fim de demonstrar o quanto conhece sobre o texto, sua origem, autoria e importância na área. Durante a aula, sempre que possível, mencionei a importância de o estudante se ver inserido naquela comunidade e, que, muitas vezes, essa inserção poderia ser condicionada ao quanto demonstra domínio naquela área e são os gêneros textuais, um dos mecanismos que podem contribuir efetivamente para essa inclusão.

Nesse sentido, o quadro 11 representa a ocorrência dessa UR na produção de 16 estudantes, conforme segue:

**Quadro 11:** UR 1: Introduzir o artigo

| UR/SUB | E1   |     |     | E2 |     |     | E3 |     |     | E4 |     |     | E5 |     |     | E6 |     |     | E7 |     |     | E8 |     |     | E9  |     |     | E10 |     |     | E11 |     |     | E12 |     |     | E13 |     |     | E14 |     |     | E15 |     |     | E16 |     |     |  |  |  |
|--------|------|-----|-----|----|-----|-----|----|-----|-----|----|-----|-----|----|-----|-----|----|-----|-----|----|-----|-----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|--|--|--|
|        | T1   | T24 | T53 | T2 | T25 | T54 | T3 | T28 | T57 | T4 | T29 | T58 | T5 | T30 | T59 | T6 | T37 | T61 | T7 | T32 | T62 | T9 | T34 | T63 | T10 | T26 | T55 | T12 | T40 | T66 | T13 | T30 | T67 | T15 | T35 | T64 | T16 | T42 | T69 | T17 | T43 | T70 | T19 | T45 | T71 | T21 | T46 | T72 |  |  |  |
| UR-1   | SUB1 | x   | x   | x  | x   | x   | x  | x   | x   | x  | x   | x   | x  | x   | x   | x  | x   | x   | x  | x   | x   | x  | x   | x   | x   | x   | x   | x   | x   | x   | x   | x   | x   | x   | x   | x   | x   | x   | x   | x   | x   | x   | x   | x   | x   | x   |     |     |  |  |  |
|        | SUB2 | x   |     |    | x   |     |    | x   |     |    | x   |     |    | x   |     |    | x   |     |    |     |     |    |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |  |  |  |
|        | SUB3 |     |     |    |     | x   | x  |     | x   | x  |     |     | x  | x   | x   |    |     |     | x  |     | x   | x  |     |     | x   |     |     |     |     | x   | x   |     | x   | x   |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |  |  |  |
|        | SUB4 |     |     | x  |     | x   |    |     |     |    |     |     | x  |     |     | x  |     |     | x  |     | x   | x  |     |     |     |     |     |     |     | x   | x   |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |  |  |  |
|        | SUB5 |     |     |    |     |     |    |     |     | x  |     |     | x  |     |     | x  |     |     | x  |     |     | x  |     |     |     |     |     |     |     | x   | x   |     | x   | x   |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |  |  |  |
|        | SUB6 |     |     |    |     |     |    |     |     |    |     |     |    |     |     |    |     |     |    |     |     |    |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |  |  |  |

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Os dados informados no quadro 11 dizem respeito à Unidade Retórica 1 (UR1): introduzir o artigo e, entre os textos da primeira e segunda versões, todos fazem a introdução do artigo que serve de base para a produção. Na terceira versão, todos os textos introduzem o texto-fonte, assim como as demais versões, porém, ampliam as estratégias. Vale ressaltar ainda que na produção dos mesmos estudantes ocorrem variações entre essas estratégias.

Um caso curioso é o que ocorre com o E1 e o E4, em que suas primeiras versões trazem elementos que configuram a introdução quando argumentam sobre a relevância do artigo, em que E1 diz: “[...] temos várias informações importantes sobre os jovens [...]”, “[...] ele agrega muito no conhecimento [...]”, e E4: “[...] o texto em si é interessante, tanto na questão de trazer informações, como também, na questão de chamar atenção dos leitores [...]”.

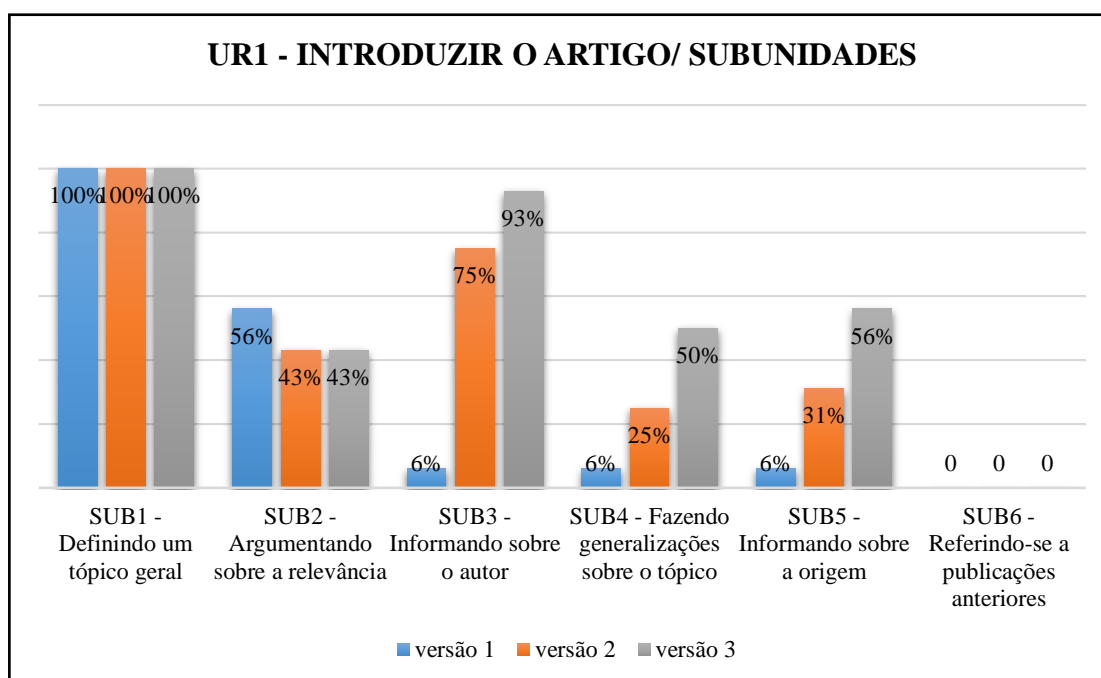
Já em sua segunda versão, o E1 estrutura seu texto em tópicos: introdução, desenvolvimento, conclusão e referências em que menciona o texto-fonte, e resolve escrever apenas sobre o tema do artigo de base, com exceção do tópico de conclusão, nas três últimas linhas, quando menciona “nesta resenha”, não há marcas que pudessem configurar o T24 como uma resenha, ou mesmo identificar de forma clara a que texto estaria se referindo. Semelhante ao que acontece ao E4, que também escreve uma clássica redação escolar, e menciona ao final do texto, em uma parte isolada, que: “o trabalho acima, foi feita *[sic]* a partir de uma resenha crítica do artigo [...]”, de forma equivocada, pois seu texto seria a resenha do referido artigo. Ao buscar na internet se existiria alguma resenha do artigo publicada, confirmei a suspeita de que não havia. Ao que parece, nesta etapa, o estudante ainda não sabia tratar-se de uma resenha o que deveria escrever. Essas ocorrências podem nos revelar que, ao escrever a primeira versão, os estudantes pareceram confortáveis em mencionar o texto sobre o qual estariam a recomendar e escreveram mais livremente. Essas ocorrências ilustram bem a busca por gêneros antecedentes que lhes são familiares e os adaptam, ainda que, nestes casos, de forma equivocada, pois buscaram o conhecimento de gêneros antecedentes para atender a uma situação mais formal de escrita, quando solicitados a escrever uma resenha.

Após o feedback e a autoavaliação, o E1 excluiu os tópicos, passou a mencionar mais claramente o texto-fonte e a comentar partes do texto, como percebemos em passagens como: “O texto de Rafael Maffini relata os problemas que a pandemia [...]”, seguida de discussões concernentes ao texto. E o E4, por sua vez, amplia de forma destacável as estratégias para a introdução ao artigo. Nessa terceira versão o E4 aplica quatro subunidades na apresentação do texto fonte, entre as quais: SUB1, SUB3, SUB4 e SUB5. Em ambos os casos, podemos depreender dois tipos de ações a se considerar em uma pedagogia: os estudantes atenderam a

um comando vago, recorrendo ao seu repertório de conhecimentos e, ao mesmo tempo, em uma situação mais sistemática de ensino, necessitaram de uma maior explicitude nas orientações, quanto ao que se esperaria deles. Assim, uma pedagogia que pudesse proporcionar avanço no processo de escrita de gêneros não deve se situar em um dos pólos, se implícito ou explícito, como temos apontado até aqui.

Numa comparação, em relação às estratégias utilizadas para introduzir o conteúdo, temos:

**Gráfico 3:** Ocorrência das Subunidades da UR1 nas três versões

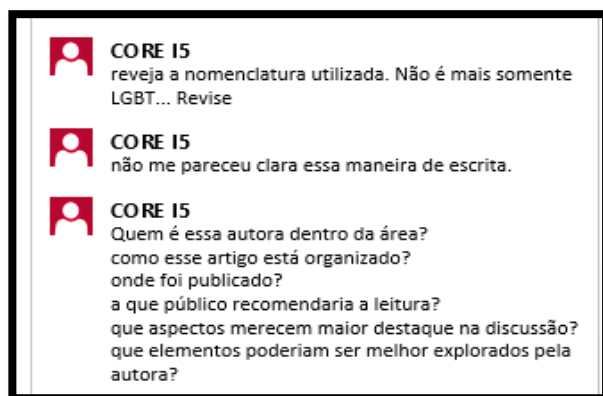


**Fonte:** Dados da pesquisa.

Numa leitura, mesmo superficial dos dados informados no gráfico 3, torna-se evidente o avanço no uso das estratégias para a introdução, exceto pela subunidade 2 que aparece em maior número na primeira versão, talvez pelo fato de que como a escrita era livre pudessem se voltar a apontar para a relevância do texto e do tema. Ademais a única subunidade que não foi representativa nos dados, diz respeito à referência a publicações anteriores e tal ação não apareceu, por exemplo, em Bezerra (2009), nem Lêdo e Pereira (2020) na escrita de estudantes. É possível que se tivesse havido orientações específicas mais explícitas quanto a isso, os estudantes poderiam ter trazido tais elementos, mas tendo em vista o tempo que dispúnhamos para a realização das atividades, isso apenas foi sinalizado como recorrente em algumas resenhas. Entre a primeira e a terceira versões, os textos pareceram avançar nos processos de

escrita, especialmente, pelo fato de que a reescrita sinaliza aspectos ainda não considerados em uma determinada versão. O *feedback* descritivo quanto à UR1 busca apontar sempre aos elementos básicos para que o leitor possa identificar as informações a respeito do artigo resenhado. Meus comentários foram feitos, em sua maioria, por meio de perguntas para que eles pudessem responder textualmente nas refacções. De modo a ilustrar o *feedback*, atentemos ao T62, por exemplo que, em relação à UR1, na sua segunda versão (T32), aparecem duas subunidades (SUB3 e SUB4) e, após a autoavaliação com um modelo explícito e o feedback, o E7 as amplia. As orientações explícitas encaminhadas foram:

**Imagem 7:** E7: UR1 (versão 2)



**Fonte:** Dados da pesquisa.

Nesta parte do *feedback*, não me limitei às questões retóricas da introdução, mas pude apontar para elementos de outras naturezas. Quanto à UR1, os questionamentos que faço encaminham o estudante à necessidade de ser descritivo para que o leitor possa criar uma imagem a respeito do texto a que o resenhista se refere. Vale mencionar que, em uma das resenhas tomadas para análise em sala, R1, mesmo publicada em uma revista bem avaliada, o autor não deixou claro a que livro fazia referência e sinalizei nas discussões como algo problemático – não errado - para a construção do sentido de uma resenha. O E7, após o retorno da correção e sua autoavaliação, ampliou as estratégias retóricas para a introdução, de modo a deixar mais claro para um possível leitor a que obra se faz referência.

Em linhas gerais, a UR1 parece-nos um movimento indispensável à construção da resenha, devido à necessidade de se situar o leitor. E, por assim ser, na última versão todos os estudantes, embora com estratégias distintas, atentaram à necessidade de se introduzir à obra, alvo da resenha. Diante do exposto, no próximo tópico, exploramos a UR2, responsável por resumir o artigo.

#### 5.4.2 UR2: *Sumariar o artigo*

De acordo com Bezerra (2009, p. 105-106) “o papel central dessa unidade retórica é descrever a organização e o conteúdo do livro, artigo ou capítulo de livro. Embora o foco principal seja descritivo, frequentemente essa unidade antecipa já uma postura avaliativa por parte do resenhista”. Neste sentido, essa UR amplia a ideia de se resumir o conteúdo da obra, situação que aparece em alguns dos textos dos estudantes. Além disso, para que essa unidade seja construída de forma efetiva, o resenhista pode recorrer a diferentes estratégias retóricas, que vão desde a descrição da organização (SUB7), apresentação do conteúdo (SUB8) e citação de material extratextual (SUB9). Dado que se repete em nossa pesquisa, apareceu no trabalho de Bezerra (2001, 2009), Lêdo e Pereira (2020), ao não identificar citação a material extratextual nas produções de estudantes. Como temos nos posicionado, é possível que isso ocorra devido ao pouco envolvimento dos estudantes com os temas mais específicos da área, de modo a limitar seus comentários ao texto fonte. De modo a ilustrar mais objetivamente, estas foram as ocorrências em relação à UR 2:

**Quadro 12:** UR 2: Sumariar o artigo

| UR/SUB |      |      | E1 |     |     | E2 |     |     | E3 |     |     | E4 |     |     | E5 |     |     | E6 |     |     | E7 |     |     | E8 |     |     | E9  |     |     | E10 |     |     | E11 |     |     | E12 |     |     | E13 |     |     | E14 |     |     | E15 |     |     | E16 |     |     |  |  |  |  |  |  |
|--------|------|------|----|-----|-----|----|-----|-----|----|-----|-----|----|-----|-----|----|-----|-----|----|-----|-----|----|-----|-----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|--|--|--|--|--|--|
|        |      |      | T1 | T24 | T53 | T2 | T25 | T54 | T3 | T28 | T57 | T4 | T29 | T58 | T5 | T30 | T59 | T6 | T37 | T61 | T7 | T32 | T62 | T9 | T34 | T63 | T10 | T26 | T55 | T12 | T40 | T66 | T13 | T39 | T67 | T15 | T35 | T64 | T16 | T42 | T69 | T17 | T43 | T70 | T19 | T45 | T71 | T21 | T46 | T72 |  |  |  |  |  |  |
| UR-2   | SUB7 | SUB8 |    |     |     |    |     | x   |    |     |     |    |     | x   |    |     | x   |    |     |     |    | x   | x   |    | x   | x   |     |     | x   |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |  |  |  |  |  |  |
|        |      |      | x  |     |     | x  | x   | x   | x  |     |     | x  |     |     | x  | x   | x   | x  | x   | x   | x  | x   | x   | x  | x   | x   | x   | x   | x   | x   | x   | x   | x   | x   | x   | x   | x   | x   | x   | x   | x   | x   | x   | x   | x   | x   | x   | x   | x   | x   |  |  |  |  |  |  |
|        | SUB9 |      |    |     |     |    |     |     |    |     |     |    |     |     |    |     |     |    |     |     |    |     |     |    |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |  |  |  |  |  |  |

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme apontam os nossos dados, no que diz respeito à SUB7 (descrevendo a organização do artigo), apenas dois estudantes não o faz em nenhuma das versões, são o E12 e o E14. Ambos os estudantes discutem o conteúdo e apenas não descrevem a estrutura, o que não compromete a progressão do texto. Quanto à SUB8 (apresentando discutindo conteúdo), nenhum estudante deixa de fazê-lo, embora varie entre as versões. Como se pode atestar nos textos do *corpus*, essa é uma estratégia bastante utilizada pelos nossos estudantes, mesmo aquele que apenas traz uma síntese do artigo, a nosso ver, está discutindo o conteúdo do texto-fonte. Nesse ponto, cabe mencionar que as estratégias usadas por eles variam da síntese a comentários mais avaliativos.

De modo a ilustrar o desenvolvimento dessa UR2, atentemos à terceira versão da E11, conforme segue:

**Imagem 8:** E11- UR2 - SUB7/SUB8

The image shows a screenshot of a document with several paragraphs of text. Red underlines are present under various phrases and sentences. A red callout box on the right side of the page contains a summary of the text's content and its evaluative nature. The text in the callout box is: "O texto descreve e discute o conteúdo, de forma detalhada, com comentários marcadamente avaliativos: “[...] breve introdução”; “[...] ganha relevância no item 2.3 [...]”.

Em sua introdução, o artigo vai esmiuçar sobre Realismos Jurídicos dentro da Teoria do Direito, falando que em suas tendências e concepções ocorreram muitas mudanças nessa teoria que tem se desenvolvido de final do século XIX, até os dias atuais. Realismos Jurídicos trata -se de uma revolta contra o formalismo, e se desenvolve como uma tentativa de deslocar a Teoria do Direito do universo apenas das normas, e garantir sua aplicação, no sentido de deslocá-lo para o campo da concretude, numa relação complexa entre a validade do Direito, garantida pelas normas jurídicas; e a sua eficácia, pois só se concretiza por aplicação judicial. Assim, discordam da tradição do Positivismo Jurídico, em que o Direito positivado, já é garantia de segurança na sociedade, essa é uma das características essenciais do Realismo Jurídico. Ao longo do artigo, nos itens 2. 2.1, 2.2 e 2.3, a abordagem se deterá ao Realismo Jurídico Metodológico do italiano Riccardo Guastini; em seguida, nos itens 3. 3.1, 3.2 e 3.3.6 a vez da Teoria do Humanismo Realista ter destaque, e por fim, chegar ao objetivo da obra, a conexão que há entre as duas teorias nos itens 4, 4.1, 4.2, e 4.3. Além das considerações finais.

O item 2 traz uma breve introdução do que trata o Realismo Jurídico genovês de Riccardo Guastini, que se trata de um realismo metodológico, uma teoria questionadora perante o significado dos textos normativos. É um processo decisório que busca compreender o Direito como um fenômeno dependente da linguagem natural e jurídica.

No item 2.1 e 2.2, a indeterminação da linguagem jurídica é apresentada, e traz que as linguagens natural e jurídica passam por problemas em sua interpretação, e assim, revela insegurança jurídica em suas práticas discursivas e jurídicas. É nesse aspecto que a Teoria do realismo jurídico genovês se insere aqui, como uma crítica radical, onde se faz necessário questionar a eficácia que as normas jurídicas possuem se sua interpretação não se dá de forma lógica, como deveria ser.

A atividade da interpretação ganha relevância no item 2.3, vai se falar numa interpretação jurídica trazida da teoria de Guastini, dizendo que o que ela faz é a tradução da norma positivada a um caso específico, ela atribui sentidos a esse caso objetivando alcançar justiça, legalidade e legitimidade.

A Teoria de Humanismo Realista de Bittar começa a ser apresentada no item 3, e nos mostra que ela é uma teoria bastante nova, criada em 2018, e que recebe influência frankfurtiana. Nessa teoria, há uma atenção maior voltada ao melhoramento de suas regras e procedimentos visando alcançar objetivos sociais, como a justiça. A partir dessa ideia, Bittar desenvolve 3 aspectos centrais na sua teoria, são eles abordados nos itens que se seguem (3.1, 3.2 e 3.3).

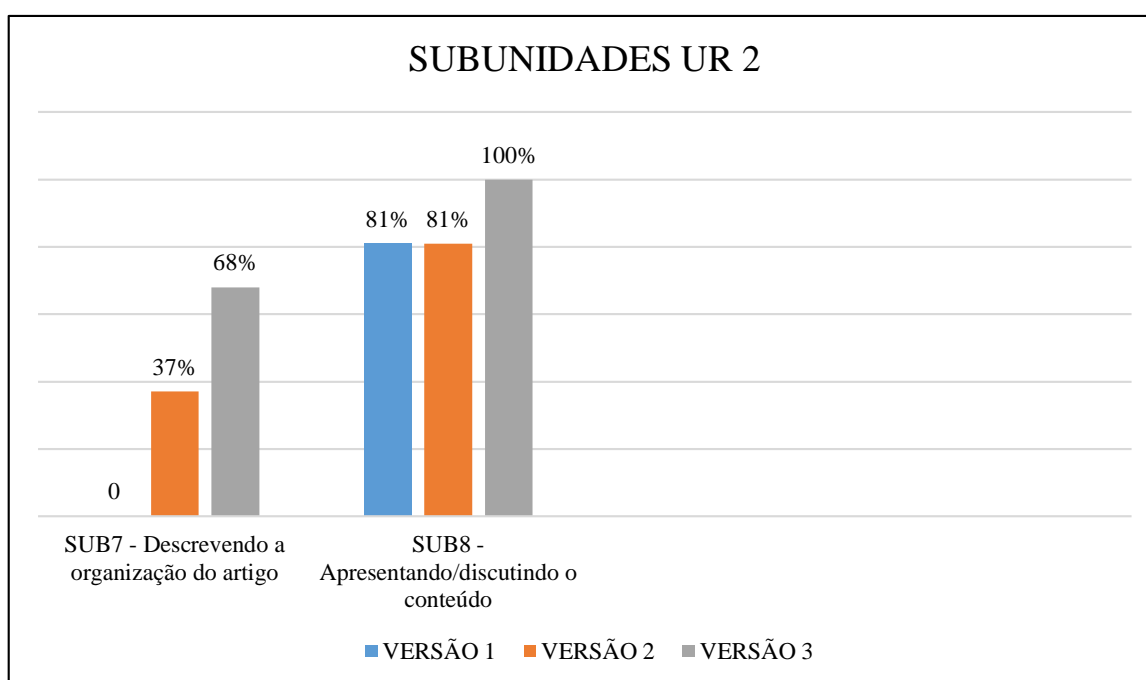
Fonte: Dados da pesquisa.



Nesse recorte, parte de um longo texto, facilmente é possível identificar a ocorrência de descrição da organização do artigo, normalmente seguida de comentários e discussão quanto ao conteúdo que compõe cada parte. Esse texto representa um exemplo com marcas retóricas clássicas que constituem a UR2.

Percebemos ainda que essa UR foi bastante presente em nossos dados, em virtude de que dificilmente poderiam referenciar um texto-fonte, sem uma menção, ainda que meramente descritiva, a respeito do texto a ser resenhado. Na definição de Bezerra (2009, p. 106), essa unidade “antecipa já uma postura avaliativa por parte do resenhista”, como o exemplo que trouxemos para ilustrar. Ademais, como se pode verificar no gráfico 4, os estudantes, normalmente:

**Gráfico 4:** Ocorrência das Subunidades da UR2 nas três versões



**Fonte:** Dados da pesquisa.

Entre as três versões, numa leitura comparada, podemos perceber, por exemplo, que na primeira versão nenhum texto apresentou a organização do artigo, o que na versão dois já representou um crescimento de quase 40%, chegando a quase 70% na versão final. Quanto à subunidade 8, que diz respeito à apresentação/discussão do conteúdo, todos o fazem na terceira versão. Esse crescimento entre uma versão e outra pode nos apontar que quanto maior o grau de explicitude, maiores os avanços, claro que não negando as dimensões mais implícitas subjacentes às atividades.

Quanto à crítica, unidade característica da resenha, que requer uma postura ainda mais avaliativa por parte do resenhista, apresentamos no tópico subsequente. Convém apontar que

embora estejamos tratando as unidades isoladamente, nem sempre no curso do texto, essa fragmentação existe.

#### 5.4.3 UR3 – *Criticar o artigo*

A crítica nos parece um identificador central da resenha. O que a difere do resumo de uma obra é justamente o teor avaliativo que nela se espera encontrar. Para muitos usuários, o termo resenha pode ser facilmente substituído pelo termo crítico. Há ainda aqueles que usam o termo para adjetivar a resenha, como se houvesse a necessidade de marcá-la, como *resenha crítica*. Em vista disso, essa UR exige o esforço retórico em marcar posicionamentos frente à obra resenhada. Segundo Bezerra (2009), é na SUB10 que, efetivamente, o resenhista passa da descrição à crítica, ao avaliar positiva ou negativamente uma determinada obra, seja no todo, ou em partes.

Nos nossos dados, no entanto, a SUB11 não se evidencia na amostra, o que compreendemos, especialmente, pelo fato de que, por tratar-se de um artigo, publicado em uma revista on-line pouco se poderia falar a respeito de questões editoriais, o que nos aproxima neste movimento do modelo de Motta-Roth (1995), em que a estratégia retórica limita-se a prover avaliação, sem, necessariamente, fazer apontamentos quanto a questões editoriais. Por um momento, quis considerar a descrição da revista que aparece em alguns textos, como equivalente, mas em uma análise mais atenta, isso não se sustentaria, já que isso diz mais sobre a origem da obra, do que, necessariamente, aspectos de editoração. Para compreender melhor como os participantes da pesquisa tecem suas avaliações em seus textos, seguem os quadros que resumem os achados:



A UR3 foi bastante recorrente nos textos produzidos pelos estudantes, com exceção apenas do E16 que, ao longo do texto, embora faça comentários autorais não deixa clara nenhuma marca de avaliação quanto ao conteúdo textual. Quanto aos demais estudantes, variadas são as avaliações que fazem ao artigo. Como no tópico destinado a explorar as marcas avaliativas como um todo, recupero aqui apenas um recorte que explicita esse caráter na passagem do texto do E16, mais precisamente em seu T64, ao tecer elogios quanto à abordagem feita pelos autores, especialmente, quando diz: “[...] é bastante explícito que os autores foram felizes em seus resultados [...]”, ou ao dizer: “[...] o posicionamento das autoras em questão do assunto mencionado foi extraordinário e sensacional [...]”. Nesses dois trechos, percebemos que o resenhista é enfático em suas avaliações. Por exemplo, quando diz que os autores foram felizes em seus resultados, afirmam que isso é bastante explícito, ou seja, um discurso marcado por um posicionamento crítico, ou quando se refere ao posicionamento – agora das autoras – como extraordinário ou sensacional.

A exemplo dessa avaliação, mencionemos ainda o E13 que, mais uma vez, confirma essas marcas, quando afirma:

**Imagem 9:** E11 - UR3/SUB 10

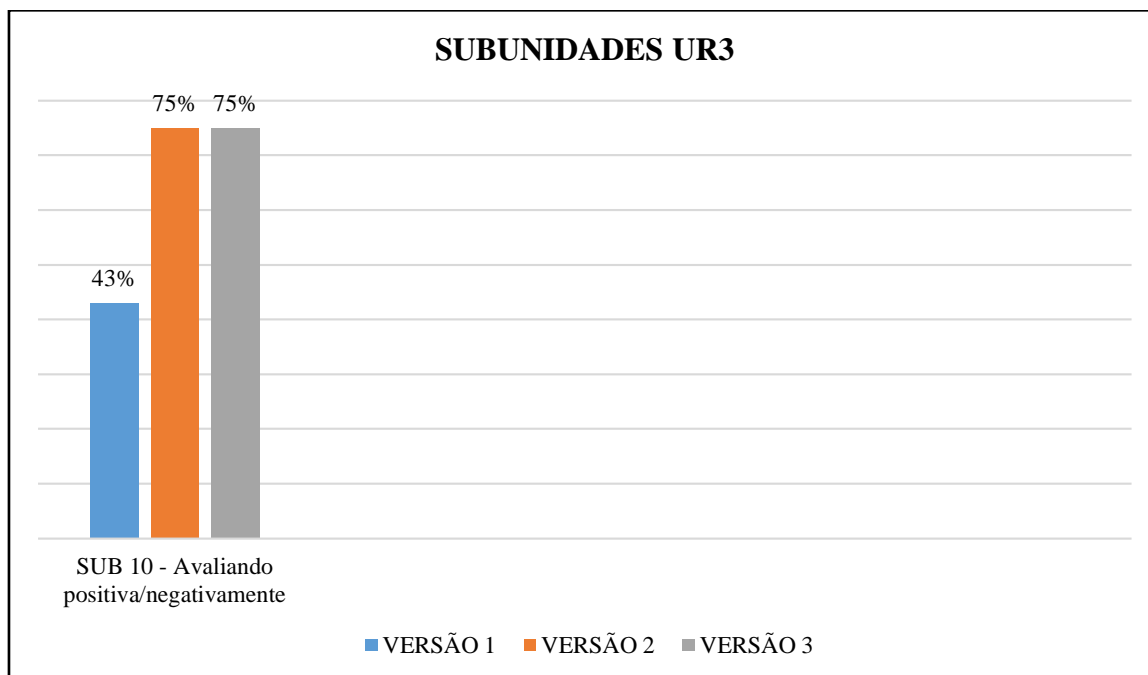
Em suma, o artigo e todo o conteúdo utilizado contribuíram significativamente para a compreensão e aperfeiçoamento das temáticas abordadas, pois são situações as quais são vivenciadas no cotidiano de muitas mulheres. Ademais, as autoras utilizam uma linguagem clara e objetiva. Logo, a leitura é recomendada para que haja obtenção do conhecimento para todo o público, em especial mulheres e universitários.

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Esse pequeno recorte aponta para um processo de escrita com marcas autorais, em que o estudante se percebe enquanto leitor crítico, formador de opinião e, para tanto, precisa marcar seus posicionamentos em relação às resenhas. Seja em relação ao texto como um todo, ou ao estilo de escritas. Entre os trechos destacados, percebemos que os estudantes tendem a tecer elogios, ou seja, avaliações positivas quanto ao conteúdo do texto-fonte. Tal fato já fora aludido em pesquisas anteriores, como Lêdo e Pereira (2020), que identificaram que os estudantes da área de Letras tendem a fazer avaliações positivas. Percebemos que em Direito isso também

parece uma tendência. Quanto a essa UR, percebemos que de uma versão a outra, os estudantes ousam apresentar sua criticidade frente ao conteúdo do texto base. Numa síntese, teríamos:

**Gráfico 5:** Ocorrência das Subunidades da UR3 nas três versões



**Fonte:** Dados da pesquisa.

A subunidade 11 que se refere a apontar questões editoriais não aparece em nossos dados, especialmente, pelo fato de que em relação ao artigo, muito pouco se tem a fazer referência quanto ao estilo editorial, já que, necessariamente, estão dispostos on-line, em PDF, muitas vezes, isolados dos demais artigos do periódico e os elementos paratextuais não aparecem claramente relacionados ao teor do que se pretende resenhar.

Outra UR fortemente atrelada à avaliação e que também se pressupõe como recorrente na escrita de resenhas, é a UR4 que consiste em concluir a análise do artigo, sobretudo, ao expressão a recomendação ou não recomendação da leitura deste, seja no todo, ou em parte. Para tanto, trazemos tal análise no tópico subsequente.

#### 5.4.4 UR4: Concluir a análise do artigo

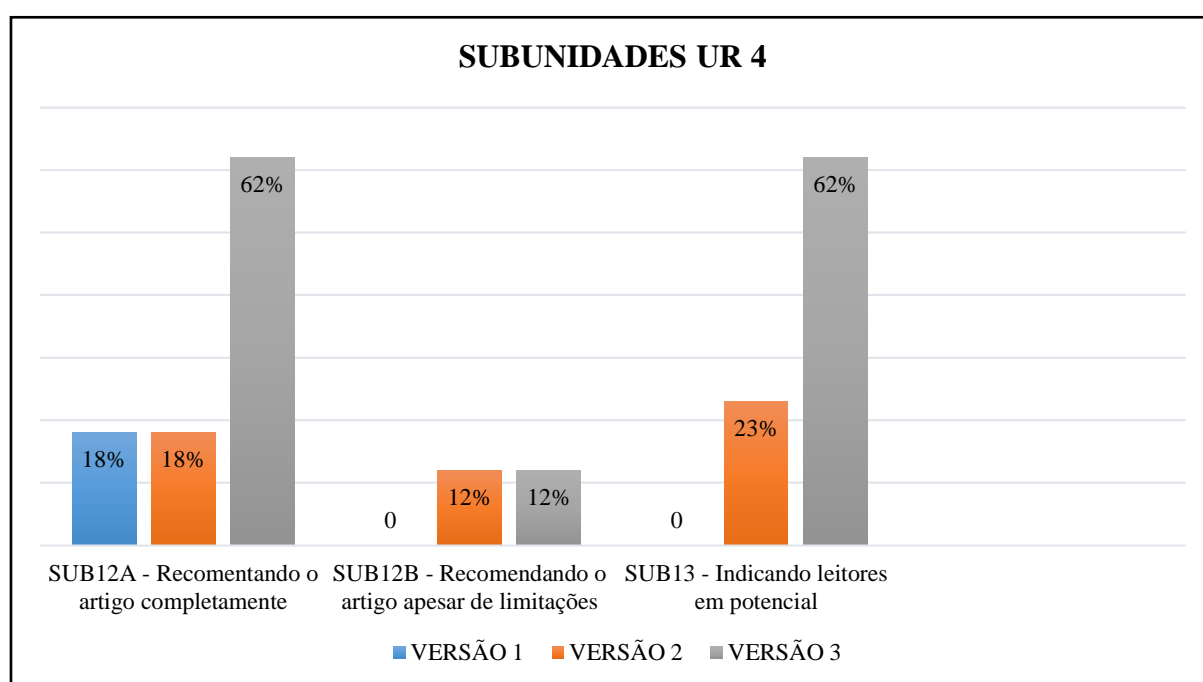
Apesar da objetividade do comando que levou à escrita da primeira versão, em relação à necessidade de (não) recomendar a leitura do texto, nos surpreende que entre os dados coletados, apenas três textos dessa versão trazem a recomendação de leitura. Na contramão, apenas um dos estudantes não apresenta, em nenhuma das versões, a conclusão do texto, com recomendação e indicação de possível público, o que sinaliza para um avanço no

desenvolvimento dessa UR. De forma majoritária, os estudantes recomendam a leitura de forma mais geral, operando a ideia da leitura do texto na íntegra. Diferentes dos demais, os estudantes E2 e E10, apesar de recomendarem a leitura, o fazem destacando-se a existência de limitações. Conforme podemos identificar, em passagens como: “[...] para compreender melhor o texto é importante se fazer uma leitura calma, pois a linguagem é um pouco complicada. Mas não o suficiente para que não se consiga formular uma opinião”. Esse trecho, extraído do T40, do E10, expõe uma recomendação à leitura do texto, mas faz uma ressalva quanto à linguagem, mas no fim diz que isso não compromete o entendimento. Nessa pequena passagem, podemos captar a presença de um resenhista que já inicia um processo de formação da criticidade. O mesmo acontece com o E2, no T54, quando o resenhista afirma que: “[...] embora esses conceitos se confundam um pouco, mas que com atenção o leitor consegui [sic] distinguir e analisar [...]”.



Em suma, é possível perceber que entre as versões os estudantes mobilizam diferentes estratégias a fim de produzirem as resenhas. Estratégias essas que, em algum momento, podem responder a ações desenvolvidas durante as aulas, sendo mais ou menos implícitas, captáveis ora textualmente, ora apenas se postas em contexto. Do processo de escrita que identificamos até aqui, a resenha parece um gênero potencial para explorar não somente o ato de produção, mas também a recepção, sobretudo, no desenvolvimento do leitor crítico. Claro que este não é o cerne desta pesquisa, mas essa questão parece sugestiva de novos estudos.

**Gráfico 6:** Ocorrência das Subunidades da UR4 nas três versões



**Fonte:** Dados da pesquisa.

A unidade 4 permite-nos observar um crescimento no uso das diferentes estratégias retóricas a fim de concluir o texto. Num comparativo às três versões, quanto mais explícitas são as orientações, mais ousados parecem ser ao utilizar tais estratégias. Além disso, embora em pesquisas que tomamos por base para nosso estudo os estudantes tendem a tecer críticas mais elogiosas, os textos dos estudantes já trazem, de maneira sutil, apontamentos negativos quanto ao teor textual.

É coerente que retomemos, em alguma medida, as críticas de Freedman (2003), quanto ao ensino explícito de gêneros, já que na primeira versão, muitos estudantes se sentiram inseguros na atividade de produção, pois não havia elementos suficientes para a construção



efetiva de um contexto que os levasse a uma produção esperada nos moldes acadêmicos. Seria mesmo o ensino implícito uma atividade consciente, programável? Até que ponto, enquanto docente e pesquisadora, consegui ser totalmente explícita no que diz respeito à resenha e suas especificidades? Uma resposta possível a essas questões reside justamente no ponto sobre o qual se assenta as defesas de nossa tese: um ensino que permita ao estudante mobilizar seu conhecimento prévio, de modo a acionar gêneros antecedentes e adaptá-los a novas situações comunicativas. Cabendo às instituições de ensino oferecer uma pedagogia de gêneros que contribua para uma consciência crítica de gêneros, para que o sujeito possa acionar o que sabe a respeito de um dado gênero, aplicado a uma situação, de forma a adaptar às demandas não familiares que lhe surgem.

Pedagogias interativas de gênero tendem a incluir, pois em nosso *corpus* identificamos textos que melhor responderam às expectativas quando não foram dadas orientações mais explícitas; outros, no entanto, só conseguiram avançar quando estiveram diante de um modelo. O fato é que essas pedagogias percebem o estudante na sua singularidade, e também permitem a percepção de que o gênero não se limita a uma forma e que há uma série de dimensões que compõem esse processo que leva à apreensão desse novo gênero. De fato, o gênero abarca dimensões ensináveis explicitamente e outras captáveis na vivência em uma comunidade. O que cabe ao ensino é, portanto, que colaboremos para esse percurso a ser feito pelo estudante não seja um “mistério”, como bem apontou Lillis (2001).

### **5.5 Organização retórica das resenhas produzidas pelos estudantes de Direito**

Em linhas gerais, nossos resultados não destoam da pesquisa de Bezerra (2009), ou mais recente de Lêdo e Pereira (2020). Entretanto, não podemos deixar de considerar alguns aspectos, embora ainda tímidos e, portanto, não recorrentes, dentre os quais destaco o posicionamento subjetivo do estudante, situado, no seu papel de aprendiz. Em linhas gerais, não diria que os resultados demonstraram um modelo diferente, apenas variação na ocorrência. Em dois textos ao menos essas marcas de posicionamento subjetivo do participante nos chamaram a atenção, pois os estudantes manifestaram suas posições marcadamente propostas no uso da primeira pessoa, posicionando-se, enquanto sujeitos situados, reconhecendo-se na relação com o texto-fonte.

Em linhas gerais, as produções dos estudantes corresponderam ao seguinte modelo:

**Quadro 15:** Organização retórica das resenhas dos estudantes de Direito

| UNIDADES RETÓRICAS (UR)                            | SUBUNIDADES RETÓRICAS (SUB)                               |
|--|---|
| <b>UNI1</b><br><b>INTRODUZIR O ARTIGO</b>          | SUB1 Definindo um tópico geral                            |
|  | SUB2 Argumentando sobre a relevância do artigo            |
|  | SUB3 Informando sobre o autor                             |
|  | SUB4 Fazendo generalizações sobre o tópico                |
|  | SUB5 Informando sobre a origem do artigo                  |
| <b>UNI2</b><br><b>SUMARIAR O ARTIGO</b>            | SUB6 Descrevendo a organização do artigo                  |
|  | SUB7 Apresentando/discutindo conteúdo                     |
| <b>UNI3</b><br><b>CRITICAR O ARTIGO</b>            | SUB8 Avaliando positiva/negativamente                     |
| <b>UNI4</b><br><b>CONCLUIR A ANÁLISE DO ARTIGO</b> | SUB9A Recomendando o artigo completamente                 |
|  | SUB10B Recomendando o artigo apesar de indicar limitações |
|  | SUB11 indicando leitores em potencial                     |

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Algumas ocorrências particularmente nos chamam a atenção. Por exemplo, o E11, em seus T39 e T67, traz uma reflexão pessoal a respeito do texto, a partir do seu papel, enquanto membro neófito daquela comunidade, conforme podemos atestar no último parágrafo dos textos, quando se coloca:

**Imagem 10:** Posicionamento subjetivo textualmente marcado

Como graduanda do curso de Direito, este artigo me fez refletir sobre as questões nele expostas, eu não imaginava o quanto a linguagem jurídica pode interferir na luta por direitos sociais; a leitura irá contribuir grandiosamente para a minha formação acadêmica. As questões nele trazidas quanto à dificuldade que se tem em compreender textos e normas jurídicas, sobre essa ineficácia que acaba acontecendo por não se ter uma compreensão adequada do Direito, sobre a questão da subcidadania em que muitos deixam de ter a cidadania de maneira plena por não compreenderem as normas impostas. Sobre esse déficit que foi tratado, me fizeram questionar se realmente vale a pena se ter uma linguagem tão rebuscada, se seu objetivo não está sendo cumprido socialmente. É

**Fonte:** Dados da pesquisa.

O excerto destacado na imagem 10 permite que identifiquemos o papel social do resenhista, enquanto membro novato, como graduanda. Ademais, podemos mencionar o fato de que o uso da primeira pessoa em contexto da escrita acadêmica foi, por muito tempo, alvo de críticas entre os mais céticos. No entanto, esse processo de escrita pode vislumbrar o desenvolvimento dessa consciência crítica que não se limita às fronteiras de um modelo, mas como espaço para flexibilidade a depender dos propósitos que o gênero possa apresentar nas variadas situações de comunicação. Uma produção que se resguarde em apresentar um modelo único, poderá mitigar a ampliação dessa consciência retórica. Não estamos propondo, a partir disso, uma política de escrita sem parâmetros, ao contrário, intentamos o desenvolvimento de uma escrita crítica e inovadora, de modo incorporar as regularidades inerentes à convenção genérica, mas não se limitar a elas, a depender dos propósitos que o gênero adquire nas situações reais de comunicação.

Os dados nos revelam que por meio do ensino dos gêneros acadêmicos, o estudante pode desenvolver sua autonomia na produção e, conseqüentemente, na contribuição com a área do conhecimento. Ademais, tal crescimento, ainda que não amplamente mensurável em uma produção de um único gênero, sugere múltiplas possibilidades de explorar a criticidade, no sentido já apresentado anteriormente, como uma ferramenta de impacto social, seja numa esfera micro, na universidade, enquanto graduandos, ou mesmo, macro, quando postos no mundo da realidade, no exercício de suas funções.

Em suma, como posto ao longo do trabalho, o elo estabelecido se ancora na prática social e, por assim ser, as teorias de gêneros por nós exploradas permitiram conjecturar uma visão do gênero na sua multidimensionalidade, em suas faces, ora mais linguísticas, ora mais sociológicas. Tudo no intento de, tomado um desenho pedagógico, oferecer subsídios para que o estudante, paulatinamente, possa estar ampliando suas possibilidades de acesso à CD sem, necessariamente, precisar limitar-se a modelos e padrões pré-estabelecidos. É também por essa razão que nos ancoramos na PHC que dá conta de contemplar também os sujeitos situados na complexa realidade, nos mais diversos papéis. Assim, a abordagem interativa de gêneros nos permitiu a promoção do acesso a estudantes oriundos de realidades diversas a diferentes perspectivas, para, no fim, compreendermos quão complexo e dinâmico é o desenvolvimento dos letramentos e, conseqüentemente, da consciência crítica. Este trabalho, poderíamos dizer, é um ponto de partida para o amplo debate que precisa ser gerado sobre as formas de se ensinar sobre e a partir dos gêneros no espaço acadêmico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalização desta pesquisa, antes de representar um ponto de chegada é, em algum momento, para nós, o vislumbre de uma jornada que se inicia. Isso posto, que os estudos em torno do ensino de gêneros, no nosso cenário nacional, começa a trilhar passos e ainda há muito por se consolidar a esse respeito. A questão de pesquisa que nos moveu até aqui foi *como os estudantes do curso de graduação em Direito respondem ao ensino do gênero resenha acadêmica, quando expostos ao ensino interativo de gêneros?* e, em busca de respostas possíveis, desenvolvemos um estudo que adotou diferentes perspectivas que, juntas, nos ofereceram um panorama de categorias que se enquadram nessa proposta tão pouco explorada entre nós.

A opção pelo ensino interativo de gêneros deu-se por variadas razões, pois é recorrente que uma abordagem se consolide em negação à outra. No nosso caso, no entanto, apoiamos-nos em uma afirmação de Bhatia (2004) quando diz que a verdade está em algum lugar no meio, ou seja, se aplicarmos às pedagogias de gêneros decorrentes de variados estudos internacionais, existe uma polarização entre ensino implícito e explícito, como que uma forma independa da outra e que ambas não possam coexistir. O ensino interativo de gêneros, embora configurado nos estudos de Devitt (2004), até onde nos alcança a literatura nacional, pouco tem sido aplicado no contexto brasileiro, o que, de alguma forma, nos surpreende, tendo em vista o potencial pedagógico de uma abordagem que sistematize a percepção a partir de elementos que se localizem entre os dois pólos, do mais implícito ao mais explícito.

Do ponto de vista da academia, ao ingressar no Ensino Superior, almeja-se que o estudante, ao ser inserido nesse novo contexto, esteja familiarizado com as novas práticas de leitura e escrita esperadas nesta modalidade de ensino. O que, por vezes, é deixado de lado é que esse é um espaço pouco familiar para muitos desses estudantes. Em nossa pesquisa, por exemplo, muitos dos participantes são egressos de escola pública e, devido a uma série de fatores, como a dificuldade de acesso a universidades públicas, seja por questões geográficas, já que residem no interior, ou pela escassez de vagas, seja pela necessidade de emprego para manter-se, muitos optam por se matricular em instituições privadas em suas próprias cidades.

A exemplo disso, o processo seletivo nessa rede parece mais acessível do que nas instituições mantidas pelo serviço público, o que facilita o ingresso. É válido salientar que em nenhum momento estamos rotulando as instituições ou quem nelas atua, ou mesmo, quem opte por estudar nelas, pelo contrário, o que isso nos revela é que essa ampliação leva, cada vez mais, a uma heterogeneidade de conhecimentos. Para muitos, esse ingresso abre portas para um

espaço totalmente desconhecido e, cabe, portanto, às instituições orientar os estudantes nesse processo de inserção em uma comunidade acadêmica. Assim, nosso principal objetivo foi analisar como os estudantes recém ingressantes no curso de graduação em Direito respondem ao ensino do gênero resenha acadêmica, quando expostos ao ensino interativo de gêneros. Dessa forma, os participantes do estudo eram estudantes do curso de Direito, cursistas do 1º período de duas instituições distintas.

Uma das limitações da pesquisa que consideramos necessário pontuar foi o período destinado à coleta dos dados, em virtude da pandemia de Coronavírus, que se mantém entre nós desde o ano de 2020 e até o momento da defesa pública desta tese, ainda impacta de forma acentuada a realidade do ensino no país. À época, as instituições estiveram ministrando suas aulas de forma remota, o que, em alguma medida, pode ter dificultado a interação entre os participantes. Ademais, esta pesquisa meio que gerou alguns alertas em torno da possibilidade de se aplicar essa pedagogia ao ensino de outros gêneros acadêmicos, agora não somente com um gênero particular, mas envolvendo conjuntos destes, ou mesmo em um processo longitudinal captar os impactos desse ensino, propondo-se a resenha como um possível gênero antecedente para a escrita de gêneros de maior prestígio, como o artigo, por exemplo. Mas, isso deixamos para pesquisas futuras, já que, embora haja avanços consideráveis, esse ainda é um espaço que carece de uma expansão em pesquisas no nosso país.

Quando delineadas as categorias de análise, o nosso objetivo foi dar conta de variadas dimensões aplicáveis aos gêneros, o que nos levou a uma constatação de que quando adotamos caminhos mais contextuais é sempre um risco não atingi-los em sua completude. O que os nossos resultados revelam, dentre outros pontos, é que os estudantes chegam à graduação com seu próprio repertório de conhecimento acerca dos gêneros e, cabe a nós, portanto, subsidiá-los no desenvolvimento de uma consciência crítica a respeito dos gêneros, de modo que ele possa mobilizar diferentes estratégias a fim de atingir os mais variados propósitos. Nesta pesquisa, foi resguardado lugar para se pensar os sujeitos, os propósitos, o contexto como um todo, para além do estudo de meras estruturas genéricas.

Partindo do pressuposto de que as três versões apresentaram variações entre uma e outra, é possível percebermos que os estudantes respondem retoricamente de forma distinta ao compararmos as escolhas linguísticas entre as três versões, como já havíamos pressuposto. Quer seja diante de uma abordagem mais implícita ou de uma mais explícita, os estudantes mobilizaram diferentes estratégias para atingir os variados propósitos. À medida que a proposta ia tornando-se mais explícita, novos elementos passaram a compor a versão subsequente, mas não se limitando à modelagem. De uma versão a outra, pudemos identificar, por exemplo,

mudanças na organização estrutural, especialmente no que diz respeito à organização das informações em parágrafos e não em tópicos, em alguns casos. Identificamos ainda mudanças no processo linguístico, quando compreendem que a resenha pressupõe uma organização que vai desde situar a obra em um contexto, discutir o assunto tratado nela, fazer comentários avaliativos, validados pelo conhecimento na área, além de poder recomendá-la ou não a alguém ou a um grupo específico.

Ademais, da primeira a terceira versão, foi possível identificar um refinamento nas escolhas linguísticas, correspondendo às expectativas de escrita de um gênero mais formal, como os do domínio discursivo acadêmico. Na primeira versão, os estudantes escreviam mais livremente, por conta do comando mais vago. Nas demais versões, havia maior atenção ao caráter linguístico e estrutural do gênero em questão, embora não expressos de forma explícita todo o tempo. Como resultado, sinalizaria o fato de que a terceira versão ainda trazia ajustes linguísticos a serem feitos, especialmente, se fossem lançadas à publicação, mas para os fins didáticos por nós desenhados, a proposta foi completamente consolidada.

Em linhas gerais, a partir da comparação entre os textos dos estudantes, nas três versões, é possível afirmar que o desenvolvimento proposto repercutiu de forma positiva, o que não representa para nós a finalização da discussão. Até aqui, respondemos à questão principal, o que não impede que novas questões surjam a partir destas e, conseqüentemente, avancemos. Quanto às escolhas teóricas, que para muitos pode gerar estranhamento em um primeiro contato, acreditamos ser um caminho enriquecedor ao nosso campo de pesquisa, especialmente, por se tratar o gênero como um elemento multidimensional, muitas vezes limitado a dimensões duplas ou tríplexes, mas para nós, múltiplas e indissociáveis do contexto e do mundo da realidade.

Assim, a pesquisa que ora se encerra, abre precedentes para avanços nos estudos dos processos de ensino dos mais variados gêneros e, conseqüentemente, contribuir para que a universidade deixe de ser um lugar de mistério, feita para poucos, mas um espaço que serve para transformação social através da pesquisa e da disseminação do conhecimento científico, manifesto por meio de publicações em periódicos, livros, de modo a democratizar efetivamente os acessos e romper com as estruturas de poder que tendem a resistir em nossa sociedade.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, A. D. **Lexical signalling**: a study of unspecific-nouns in book reviews. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: 1996.
- ARAÚJO, M. S. Enfoques Epistemológicos Sobre (Novos) Letramentos. **Revista Linguagem em Foco**. Fortaleza: v. 12, n. 1, (p. 27-40), 2020.
- ASKHAVE, I. Communicative Purpose as Genre Determinant. **Hermes**, Journal of Linguistics n. 23 – 1999.
- ASKHAVE, I. SWALES, J. M. Identificação de gênero e propósito comunicativo: um problema e uma possível solução. In: BEZERRA, B. G.; CAVALCANTI, M. M.; BIASI-RODRIGUES, B. (orgs.) **Gêneros e sequências textuais**. Recife: Edupe, 2009, p. 221-247.
- AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. London: Oxford University Press, 1962.
- BAGNO, M. **Objeto língua**. São Paulo: Parábola, 2019.
- BARTHOLOMAE, D. Inventing the university. **Journal of Basic Writing**, vol. 5, nº 1, 1986.
- BARTON, D; HAMILTON, M. **Local literacies**. Londres: Routledge, 2012.
- BAWARSHI, A. S. REIFF, M. J. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino**. São Paulo: Parábola, 2013.
- BAWARSHI, A. The genre function (2000). In: MILLER, C.; DEVITT, A (edited by). **Ledmark essays: on rhetorical genre studies**. (p. 162-184), Routledge, New York: 2019.
- BAWARSHI, A. Accounting for genre performances: why uptake matters. ARTEMEVA, N. and FREEDMAN, A. **Genre studies around the globe: beyond the three traditions**. Inkshed publications, 2015, (p. 186-206).
- BAWARSHI, A. Between genres: uptake, memory, and US public discourse on Israel-Palestine. In: REIFF, M. J.; BAWARSHI, A (edited by). **Genre and the performance of publics**. Utah State University Press, 2016, (p. 43-59).
- BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BAZERMAN, C. **Retórica da ação letrada**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015a.
- BAZERMAN, C. **Teoria da ação letrada**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015b.
- BAZERMAN, C.; PRIOR, P. A participação em mundos socioletrados emergentes: gênero, disciplinaridade, interdisciplinaridade. In: BAZERMAN, C. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1985.

BERKENKOTTER, C.; HUCKIN, T. **Genre knowledge in disciplinary communication: cognition, culture, power.** Hillsdale, New Jersey: LEA, 1995.

BEZERRA, B. G. **A distribuição das informações em resenhas acadêmicas.** Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

BEZERRA, B. G. **Gêneros introdutórios em livros acadêmicos.** Tese de Doutorado – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

BEZERRA, B. G. A resenha acadêmica em uso por autores proficientes e iniciantes. In: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. **Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

BEZERRA, B. Gêneros acadêmicos em cursos de especialização: conjunto ou colônia de gêneros? **RBLA**, Belo Horizonte, v. 12, n. 3, p. 443-461, 2012.

BEZERRA, B. **Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta]teóricas e conceituais.** São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BEZERRA, B. G. Letramentos acadêmicos na perspectiva dos gêneros textuais. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 9, n. 4, p. 247-258, out./dez. 2012.

BEZERRA, B. G. LÊDO, A. C. O. Gêneros acadêmicos e processos de letramento no ensino superior. In: PEREIRA, R. C. M. (org.). **Escrita na universidade: panoramas e desafios na América Latina.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2018, (p. 175-208).

BEZERRA B. G. Gêneros acadêmicos e ensino: o artigo científico. **Comunicação.** Grupo de Estudos Gênero Texto e Ensino (GETE) da Universidade Católica de Pernambuco, no dia 03 de maio de 2021, (texto inédito).

BIASI-RODRIGUES, B. BEZERRA, B. G. Propósito comunicativo em análise de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 12, n. 1, p. 231-249, jan./abr. 2012.

BHATIA, V. K. **Worlds of written discourse: a genre-based view.** Continuum: London, 2004.

BHATIA, V. K. Análise de gêneros hoje. Tradução de Benedito Gomes Bezerra. In: BEZERRA, B. G.; CAVALCANTI, M. M.; BIASI-RODRIGUES, B. (orgs.) **Gêneros e sequências textuais.** Recife: Edupe, 2009, p. 159-195.

BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. de C. Letramento e escrita acadêmica: uma experiência com o artigo de pesquisa. In: TFOUNI, L. V. (Org.). **Letramento, escrita e leitura: questões contemporâneas.** Campinas-SP: Mercado de Letras, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Ensino Médio. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BROWN, J. S. COLLINS, A. DUGUID, P. Situated Cognition and the Culture of Learning. **Educational Researcher**, Vol. 18, Nº. 1 (Jan. – Feb. 1989), p. 32-42.



CHAPMAN, M. Situated, social active: Rewriting genre in the elementar classroom. **Written Communication** 16.4, 1999, p. 469-490.

COPE, B. KALANTZIS, M. **The powers of literacy**. London: Palmer Press, 1993.

COPE, B. KALANTZIS, M. **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

COULMAS, F. **Escrita e sociedade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

DEVITT, A. **Writing genres**. Southern Illinois University Press, 2004.

DEVITT, A. Teaching Critical Genre Awareness. In: BAZERMAN, C.; BONINI, A. FIGUEIREDO, D. **Genre in a Changing World**. Lightning Source, 2009, p. 337-351.

DEVITT, A.; REIFF, M.; BAWARSHI, A. **Scenes of writing: strategies for composing with genre**. New York: Longman, 2004.

DEVITT, A.; BASTIAN, H. Algumas ideias para ensinar novos gêneros a partir de velhos gêneros. In: DIONÍSIO, A. P.; CAVALCANTI, L. de P. (Orgs.). **Gêneros na linguística e na literatura: Charles Bazerman: 10 anos de incentivo à pesquisa no Brasil**. Ed. Universitária da UFPE/Pipa Comunicação. p. 97-121, 2015.

DOUGHTY, C; WILLIAMS, J. **Focus on form in classroom second language acquisition** Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

EGGINS, S.; MARTIN, J. R. Genres and registers of discourse. In: van DIJK, T. (ed). **Discourse as structure and process**. New Delli: Sage Publications, 1997.

ELLIS, R. Task-Based Language Teaching: Sorting out the Misunderstandings. **International Journal of Applied Linguistics**, 19, 221-246, 2009.

ENGLISH, F. Genre as a pedagogical resource at university. In: LILLIS, T.; HARRINGTON, K.; LEA, M. R.; MITCHELL, S. **Working with academic literacies: case studies towards transformative practice**. Parlor Press, South Carolina, 2015, (p. 245-255).

FAVARO, N. A. L. G. **Pedagogia histórico-crítica e sua estratégia política: fundamentos e limites**. 2. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2017.

FIORIN, J. L. **Linguagem e ideologia**. 6ª edição, São Paulo: Editora Ática, 1998.

FRANKEL, K. Revisiting the Role of Explicit Genre Instruction in the Classroom. **Journal of Education**, vol. 193, n. 1, p. 17-30, 2013.

FREADMAN, A. Uptake (2002). In: MILLER, C.; DEVITT, A (edited by). **Ledmark essays: on rhetorical genre studies**. New York: Routledge, 2019, p. 135-147.

FREEDMAN, A. 'Do as I say': the relationship between teaching and learning new genres. In: FREEDMAN, A. MEDWAY, P. **Genre and the new rhetoric: critical perspectives on literacy and education**. Taylor & Francis Group, London and New York, 2003, p. 191-210.

FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (orgs). **Genre and the new rethoric**. Bristol: Taylor and Francis, 1994.

GAUTHIER, C. BISSONNETTE, S. RICHARD, M. **Ensino explícito e desempenho dos alunos: a gestão dos aprendizados**. Petrópolis: Vozes, 2014.

GHIO, Elisa; FERNÁNDEZ, Maria Delia. **Linguística Sistêmico Funcional: Aplicaciones a la lengua española**. 1ª ed. Santa Fé: Universidad Nacional del Litoral, Waldhuter Editores, 2008.

HASAN, R. The place of context in a systemic functional model. In: HALLIDAY, M. A. K.; WEBSTER, J. J. (Ed.). **Continuum Companion to Systemic Functional Linguistics**. Londres: Continuum, 2009.

HEMAIS, B.; BIASI-RODRIGUES, B. A proposta sociorretórica de John M. Swales para o estudo dos gêneros textuais. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005 (p. 129).

HOUAISS, Antônio (Org.). **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 2. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

HYLAND, K. **Disciplinary discourses: social interactions in academic writing**. An Arbor: University of Michigan Press, 2004.

HYON, S. Genre is in three traditions: implications for ESL (1996). In: MILLER, C.; DEVITT, A (edited by). **Ledmark essays: on rhetorical genre studies**. Routledge, New York: 2019, (p. 228-246).

JAMIESON, K. M. Antecedent genre as rhetorical constraint (1975). In: MILLER, C.; DEVITT, A (edited by). **Ledmark essays: on rhetorical genre studies**. Routledge, New York: 2019, (p. 102-112).

JACOBS, C. Opening up the curriculum: moving from the normative to the transformative in teachers' understandings of disciplinary literacy practices. In: LILLIS, T.; HARRINGTON, K.; LEA, M. R.; MITCHELL, S. **Working with academic literacies: case studies towards transformative practice**. Parlor Press, South Carolina, 2015, (p. 131-141).

JOHNS, A. **Text, role and context: developing academic literacies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

JOHNS, A. **Genre in the classroom: multiple perspectives**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2002.

KAHANE, H. Typology of the Prestige Language. **Language** 62, 1986. (p. 495-508).

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 4a ed. São Paulo: Ática: 1993.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. Abordagens de leitura. **Scripta**. Belo Horizonte, vol. 7, nº 14, 2004, (p. 13-22).

KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed., 12ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2017.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed., 4ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2017.

LAVOURA, T. N. MARSIGLIA, A. C. G. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, 345-376, jan./abr. 2015.

LEA, M.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, vol. 23, Issue 2, 1998.

LEA, M.; STREET, B. V. The “Academic Literacies” Model: Theory and Applications. **Theory into Practice**. College of Education and Human Ecology. Ohio State University, 2006.

LÊDO, A. C. O.; PEREIRA, M. L. S. Reflexões sobre o ensino de gêneros: a resenha acadêmica em um curso de graduação em Letras. In: MATIAS, R. B.; CRISTÓVÃO, V. L. L.; LOUSADA, E. G. **Gêneros textuais/discursivos**: acadêmicos. Córdoba: FI copias, 2020.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o imaginário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 28ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

LILLIS, T.; SCOTT, M. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. **JAL**, vol. 4.1, 2007, (p. 5-32).

LILIS, T.; SCOTT, M. **Student Writing**. Access, regulation, desire. London: Routledge, 2001.

LIRA, L. C. E; ALVES, R. B. C. Teoria social do discurso e evolução da análise do discurso crítica. In: BATISTA JR. R. J. L.; SATO, D. T. B.; MELO. I. F. **Análise de discurso crítica**: para linguistas e não linguistas. São Paulo: Parábola, 2018.

MARTIN, J.R. Analysing genre: functional parameters. In: CHRISTIE, F.; MARTIN, J.R (orgs). **Genre and institutions**: social process in the workplace and school. London: Cassel, 1997, (p. 3-39).

MARTIN, J. R. On of three traditions: genre, functional linguistics, and the “Sydney School”. In: ARTEMEVA, N. and FREEDMAN, A. **Genre studies around the globe**: beyond the three traditions. Inkshed publications, 2015, (p. 31-79).

MARTIN. J. R. Modelling context: the crooked path of progress in contextual linguistics (Sydney SFL). In: GHADESSY, M. (ed.), **Text and context in functional linguistics**. p. 25-61, Amsterdam: John Benjamins, 1999.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Working with discourse**: meaning beyond the clause (2<sup>nd</sup> ed.). London: Continuum, 2007.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Genre relations: mapping culture**. London: Equinox, 2008.

MOTTA-ROTH, D. **Rhetorical features and disciplinary cultures: a genre-based study of academic book reviews in linguistics, chemistry and economics**. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: 1995.

McCAMBRIDGE, L. Academic writing in an ELF environment: standardization, accommodation – or transformation? In: LILLIS, T.; HARRINGTON, K.; LEA, M. R.; MITCHELL, S. **Working with academic literacies: case studies towards transformative practice**. Parlor Press, South Carolina, 2015, (p. 185-193).

MEDWAY, P. Fuzzy genres and community identities: the case of Architecture student's sketchbooks. In: COE, R.; LINGARD, L.; TESLENKO, T (edited by). **The rhetoric and ideology of genre: strategies for stability and change**. New Jersey: Hampton Press, 2002, (p. 123-153).

MONTYN, S. S.; MAZZUCHINO, M. G. **Lectura y escritura en la Universidad**. Córdoba: Comunic-Arte, 2017.

MILLER, Carolyn. Gênero como ação social. In: MILLER, C. **Gênero textual, agência e tecnologia**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009, (p. 21-44).

OLIVEIRA, R. G.; C. A. G. Di GIORGI. Princípios da cognição situada e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 360-368, set./dez. 2011.

PALTRIDGE, B. **Genre and the language learning classroom**. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2001.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. da. **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 67-83.

PARODI, G. A genre-based study across the discourses of undergraduate and graduate disciplines: written language use in university settings. In: ARTEMEVA, N. and FREEDMAN, A. **Genre studies around the globe: beyond the three traditions**. Inkshed publications, 2015, (p. 299-336).

PIPKIN, M.; REYNOSO, M. **Práticas de lectura y escritura académicas**. Córdoba: Comunic-Arte, 2010

POLANYI, M. **The tacit dimension**. Chicago and London: The University of Chicago Press, 2009.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. da. **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 149-166.

RAJAGOPALAN, K. Política de ensino de línguas no Brasil: histórias e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES. **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013.

RAMPAZZO, L. ARANHA, S. Revisitar o conceito de comunidade para discutir sua aplicação a contextos telecolaborativos. **Alfa**, São Paulo, v.63, n.2, p.373-396, 2019.

REBER, Arthur. **Implicit learning and tacit knowledge**: an essay on the cognitive unconscious. Oxford: Oxford University Press, 1993.

ROSE, D. Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School. In: ARTEMEVA, N. and FREEDMAN, A. **Genre studies around the globe: beyond the three traditions**. Inkshed publications, 2015, (p. 115-153).

RUSSELL, D. R. et al. Exploring notions of genre in “academic literacies” and “Writing across the Curriculum”: approaches across countries and contexts. In: BAZERMAN, C.; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. (eds.). **Genre in a changing world**. Fort Collins: The EAC Clearinghouse/West Lafayette: Parlor Press, 2009, (p. 395-423).

SAIANI, C. **O valor do conhecimento tácito**: A epistemologia de Michael Polanyi na escola. São Paulo, SP: Escrituras, 2004.

SAVIANI, D. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1986.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11.ed.rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 2019.

SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, E. M. da; CASTANHEIRA, M. L. Demandas e expectativas em relação à escrita acadêmica: uma análise de narrativas de estudantes calouros. **Revista Letras Raras**, Campina Grande, v. 10, n. 2, p. 170-188, mai 2021.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 1998.

STREET, B. V. ‘Academic Literacies approaches to genre’? **RBLA**, Belo Horizonte, vol. 10, p. 347-361, 2010.

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

STREET, B. V.; LILLIS, T.; LEA, M. R. Revisiting the question of transformation in academic literacies: the ethnographic imperative. In: LILLIS, T.; HARRINGTON, K.; LEA, M. R.; MITCHELL, S. **Working with academic literacies**: case studies towards transformative practice. Parlor Press, South Carolina, 2015, (p. 383-390).

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

SWALES, J. M. **Research Genres Explorations and Applications**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

SWALES, J. M. Sobre modelos de análise do discurso. In: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. **Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SWALES, J. M. FEAK, C. B. **Academic writing for graduate students: Essential Tasks and skills**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1994.

SPINUZZI, C. Describing Assemblages: Genre Sets, Systems, Repertoires, and Ecologies. **Computer Writing and Research Lab**, white paper series, p. 1-9, 2004.

SWALES, J. A text and its commentaries: toward a reception history of “genre in three traditions” (HYON, 1996). **Ibérica**, n. 24, p. 103-116, 2012.

SWALES, J. A working definition of genre (1990). In: MILLER, C.; DEVITT, A (edited by). **Ledmark essays: on rhetorical genre studies**. Routledge, New York: 2019, (p. 71-83).

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDY, C. M. **Researching first and second language genre learning: a comparative review and a look ahead**. Journal of Second Language Writing, v. 15, n. 2, p. 79-101, 2006.

THOMAZINI, G. S. A.; CRISTÓVÃO, V. L. L. Letramento acadêmico no curso de letras inglês: práticas de leitura e escrita no ensino superior e implicações para a formação profissional. In: PEREIRA, R. C. M. (org.). **Escrita na universidade: panoramas e desafios na América Latina**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2018, (p. 85-114).

TUCK, J. “Doing something that’s really importante”: meaningful engagement as a resource for teachers’ transformative work student writers in the disciplines. In: LILLIS, T.; HARRINGTON, K.; LEA, M. R.; MITCHELL, S. **Working with academic literacies: case studies towards transformative practice**. Parlor Press, South Carolina, 2015, (p. 195-204).

VERNANT, J. P. **As origens do pensamento grego**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

VIAN-JR. O. O artigo na família de gêneros acadêmicos: notas sobre aspectos tipológicos, topológicos e seu papel no ensino-aprendizagem de leitura. In: BÁRBARA, L.; MOYANO, E. **Textos e linguagem acadêmica: explorações sistêmico funcionais em espanhol e português**. Campinas: Mercado de Letras, 2001, (p. 67-86)

WARDLE, E. “Mutt Genres” and the goal of FYC: can we help students write the genres of the university? (2009). In: MILLER, C.; DEVITT, A (edited by). **Ledmark essays: on rhetorical genre studies**. Routledge, New York: 2019, (p. 247-266).

WINGATE, U. **Academic literacy across the curriculum: towards a collaborative instructional approach**. 2015.

WINGATE, U.; TRIBBLE, C. The best of both worlds? Towards an English for Academic Purposes/Academic Literacies writing pedagogy. **Studies in Higher Education** Vol. 37, 481–495. No. 4, June 2012.

## ANEXOS

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE – (ESTUDANTES)

1. Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada *A resenha acadêmica em turma iniciante do curso de Direito: pressupostos para uma abordagem de ensino interativo de gêneros*.
2. Você foi selecionado por ser estudante de um curso regular de graduação, no qual precisa dar conta de atividades de leitura e de escrita, porém sua participação não é obrigatória.
3. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.
4. Sua eventual recusa não trará nenhum prejuízo para sua relação com o pesquisador ou com a instituição de ensino.
5. O objetivo deste estudo é investigar a relação entre o modo como é ensinado e como é apreendido o gênero resenha acadêmica, por meio de uma pedagogia interativa de gêneros, evidenciado na capacidade de produção dos estudantes recém iniciados no curso de Bacharelado em Direito visando ao desenvolvimento da consciência crítica de gêneros e ao letramento acadêmico. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a um questionário, além de disponibilizar para análise textos acadêmicos escritos por você como exigência de sua vinculação com a instituição de ensino.
7. Os riscos relacionados com sua participação são um possível constrangimento por se submeter ao questionário. Salientamos que não haverá identificação do seu nome em nenhum momento da pesquisa.
8. Os benefícios relacionados com a sua participação são a devolutiva da pesquisa, em forma de apresentação oral e publicação dos resultados, possibilitando maior compreensão das práticas de escrita na Academia.
9. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e o sigilo sobre sua participação será assegurado.
10. Em nenhum momento os dados serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.
11. Você receberá uma cópia deste Termo, constando o telefone e o endereço do pesquisador principal, com o qual poderá esclarecer suas dúvidas sobre o Projeto de Pesquisa e sobre sua participação a qualquer momento.

### DADOS DO PESQUISADOR PRINCIPAL

Profa. ~~Ma.~~ Maria Ladjane dos Santos Pereira



Rua ~~Josino~~ Severo de Araújo, n° 526, apto. 1°, Bairro São Cristóvão, Arcoverde/PE. CEP: 56.503-320. Contato: 87 99138-0462

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.**

**O pesquisador me informou que o projeto é vinculado ao Projeto *Leitura e escrita acadêmica em diferentes áreas disciplinares: uma abordagem baseada em gêneros discursivos/textuais*, coordenado pelo Prof. Dr. Benedito Gomes Bezerra, professor orientador desta pesquisadora, foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNICAP, localizado na RUA DO PRÍNCIPE, 526 – BOA VISTA – BLOCO G4 – 7º ANDAR, SETOR A – CEP 50050-900 - RECIFE – PE – BRASIL. TELEFONE: (81) 2119-4376 – ENDEREÇO ELETRÔNICO: [cep\\_unicap@unicap.br](mailto:cep_unicap@unicap.br) / [pesquisa\\_prac@unicap.br](mailto:pesquisa_prac@unicap.br)**

**Havendo dúvida ou denúncia com relação à condução da pesquisa, esta deverá ser dirigida ao referido CEP no endereço acima.**

**COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA - CONEP**

SEPN 510 NORTE, BLOCO A, 3º Andar  
Edifício ~~Ex-INAN~~ - Unidade II - Ministério da Saúde  
CEP: 70750-521 - Brasília-DF

**Contatos Conep:**

Telefone: (61) 3315-5878  
Telefax: (61) 3315-5879

Recife, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_

---

**Participante da pesquisa**



**ANEXO B**  
**CORPUS (VERSÃO 1)**

T1

Atividade de Português

o texto "trabalho não é va-  
lente", é um ótimo para ler, pois  
muito tempo há de ser informação im-  
portante, sobre as coisas importantes,  
e o trabalho de ensinar, e também ne-  
cessário o trabalho mental.

Após a leitura do texto, e observan-  
do o ponto de vista das crianças, com-  
preensão foi o texto analisado em  
função de adalcentos de texto ma-  
culina importante em uma unidade  
relativa a FASE-RS, e por-  
to, para uma compreensão a realidade  
de trabalho a partir das atividades  
de trabalho vivas, e os trabalhos de  
ensinar. Este projeto foi desenvolvido  
de acordo com a natureza de trabalho  
de ensinar de adalcentos de trabalho  
de ensinar pode não mais bem compre-  
endida, pela aproximação da atividade  
ilicita a natureza de trabalho. O texto  
procura conscientizar a realidade,  
portanto a prática tem como ca-  
lidade essencial a construção  
de uma realidade. Na procura de ensinar,  
foram colocados de adalcentos  
para para debater sobre o trabalho de

ensinar, uma análise foi de  
grande importância para a pro-  
fessora, pois ela foi dividida em  
três eixos, foram discutidos  
sobre as coisas e as coisas de  
tais atividades, como elas não  
aprendidas.

No contexto do texto, com o uso  
das palavras, muitas coisas  
algumas são o trabalho é uma forma  
de trabalho para se manter, mas a per-  
te relativa ao trabalho e trabalho de  
ação de trabalho, não a am-  
parar diário, ao mesmo, e em im-  
portante de ensinar, o texto tem um ótimo  
para a compreensão do assunto, para  
entenderem-se então compreendo o  
primo de ensinar, de ensinar muito  
no trabalho e é bastante ne-  
cessário.

T2

Análise Crítica: "Tráfico de drogas não é organizado": Trabalho e tráfico de drogas na perspectiva de atores envolvidos.

O texto trata de uma questão muito importante e que deve ser muito discutida, não só em ambientes acadêmicos. Uma das coisas na formulação primária das nossas emendas, pois o tráfico de drogas é uma realidade que precisa ser mostrada e discutida. Pois só assim é que podemos mudar essa realidade.

Precisamos primeiramente entender quem são essas pessoas que se envolvem com o tráfico de drogas e qual seria a motivação para isso. Fazemos assim uma análise mais complexa, ao invés de apenas emitir a ausência de interesse, a partir do momento em que o Estado deixa de suprir as necessidades básicas dos indivíduos como: saúde, educação, moradia, segurança e lazer. A partir deste momento outros irão os meios pelos quais os indivíduos irão buscar para suprir essa carência.

O tráfico é um dos meios pelos quais o jovem muitas vezes irá encontrar segurança, pois a dependência de onde ele mora tem um traficante que irá lhe dar essa segurança, que muitas vezes vem

através de associações extensas, mas que para aquele indivíduo é algo normal, pois ele já se encontra naquele meio e para ele aquilo é tudo normal. A saúde, moradia e lazer também são proporcionados por esses grupos que acabam fazendo o que o Estado deveria fazer e muitas vezes querem mantê-los longe, a margem da sociedade.

Precisamos estudar, pesquisar e através dos dados obtidos poder trabalhar o tráfico de drogas com políticas públicas que entendam a complexidade do tema e não que tratem como um tema raro e sem importância. Uma coisa só seria possível se primeiramente as pessoas tivessem conhecimento sobre a questão abordada e estiverem dispostas a mudar esse cenário. Precisamos que as várias esferas do Estado se unam e desenvolvam políticas públicas que incluam as diversas áreas dos indivíduos como: saúde, educação, moradia, segurança e lazer.

T3

É de extrema importância a leitura do texto ao leitor não é vago, pois no âmbito social mostra de certa forma a realidade vivida por adolescentes influenciados pelas drogas.

No contexto do texto é relevante a fala de alguns adolescentes, colocando em questão o tráfico de drogas como um trabalho como uma extrema fonte lucrativa, sendo vista por alguns, uma forma lícita de conseguir bens, além da possibilidade de materialização. Diante disso o traficante é colocado na pirâmide da hierarquia social, com um patamar mais elevado do que os dos vagabundos, no sentido pejorativo mesmo da palavra, dessa forma a interpretação nos coloca uma implicação decorrente de uma problemática social, visto que os traficantes no decorrer do texto se colocam como forma superior a alguns e exercem um trabalho lícito e remunerado com outros do dia a dia de cada um.

Dessa forma o texto nos se faz importante aos leitores, pois mostra uma visão abstrata de certa forma de pensamentos do de outros indivíduos lícito bases em seus argumentos tenta influenciar de certa forma aqueles que os ouvem, ou até mesmo de outra maneira os que participam da leitura do mesmo a enxergar o tráfico como um trabalho lícito.

T4

### "Traficante não é Vagabundo"

O texto em si é interessante, tanto na questão de trazer informações, como também na questão de chamar atenção dos leitores. Por conta do seu título "Traficante não é Vagabundo", fazendo que os leitores, tenham suas conclusões antes mesmo de ler e trazendo o resumo, o que induz o leitor a ter uma ideia errada sobre o problema, sendo que, no final de tudo, um dos indivíduos entrevistado fala: que traficante não é Vagabundo, porque Vagabundo é aquele que fica em casa deitado.



T5

O texto referente não é vocabulário, é bem interessante. A falta de consideração do tráfico como um trabalho, faz com que se sustentem a família. As condições do tráfico é comparada como um trabalho normalmente é vendido sem que pagem o que se merece e no final acabam com dívidas. Existe muitos adolescentes que por falta de oportunidade entram na vida de tráfico para ganhar dinheiro fácil embora não seja este trabalho. A falta de que cada vez mais adolescentes estão se envolvendo nas drogas por falta de oportunidade no meio social.

O tráfico de drogas traz muitos problemas para os indivíduos. Também um forte impacto econômico. Resumindo é algo que não faz bem a ninguém. Resumindo é algo que não faz bem a ninguém. Resumindo é algo que não faz bem a ninguém. Resumindo é algo que não faz bem a ninguém.

T6

O livro "Tráfico de Drogas" não é vocabulário, é interessante. A falta de consideração do tráfico como um trabalho, faz com que se sustentem a família. As condições do tráfico é comparada como um trabalho normalmente é vendido sem que pagem o que se merece e no final acabam com dívidas. Existe muitos adolescentes que por falta de oportunidade entram na vida de tráfico para ganhar dinheiro fácil embora não seja este trabalho. A falta de que cada vez mais adolescentes estão se envolvendo nas drogas por falta de oportunidade no meio social.

O tráfico de drogas traz muitos problemas para os indivíduos. Também um forte impacto econômico. Resumindo é algo que não faz bem a ninguém. Resumindo é algo que não faz bem a ninguém. Resumindo é algo que não faz bem a ninguém. Resumindo é algo que não faz bem a ninguém.

## T7

Ola, Vi que voce e aluna nova, a Professora Passou um texto na aula Passada sobre, traficante não e vagabundo. Se voce ainda não leu te indico a ler, e um texto bastante interessante, e um texto muito importante e bastante esclarecedor, que fala sobre a visão dos adolescentes quanto ao trabalho licito e ao trabalho no trafico de drogas.

Essa Pesquisa fala sobre as comparações entre a dignidade em ter um trabalho seja ele qual for e a de não trabalhar e ser considerado vagabundo. Pois na visão dos adolescentes identificou na Pesquisa que trabalhar está relacionada a vida social, obter uma vida com direitos e Poder aquisitivo Provenientes do trabalho Podendo assim comprar bens materiais e também Poder a ajudar a sua familia, a Pesquisa também identificou que não se o trabalho no trafico ou o trabalho licito e valido Para garantir a dignidade.

Para os adolescentes Pequenas tarefas também como, lavar os Pratos, limpar um ambiente, também traz dignidade e não os caracterizam como vagabundos, Pois na visão dos adolescentes infratores não quer dizer que traficante seja vagabundo.

O trabalho no trafico ou trabalho licito na visão dos menores infratores todos eles são validos Pois se consideram trabalhadores.

Por isso indico a voce ler o texto Para que voce também possa ter uma opinião sobre o assunto do texto.

T8

O trabalho não é obrigatório  
 O objetivo principal desta pesquisa é analisar as características  
 da população de trabalho em idade no Brasil,  
 há uma atividade laboral ou o status questiona-  
 mentos como: fatores dos níveis de produção ou  
 níveis de emprego no Brasil. É o que é um trabalho?  
 Ou o trabalho significa trabalho no âmbito de  
 emprego?  
 Ao se falar sobre o trabalho como atividade labo-  
 ral de-se tem caráter característico de pessoas  
 que se põem sobre o trabalho, mas, no âmbito  
 de pesquisa não faz um estudo indutivo sobre a  
 alguns temas sobre o trabalho, faz-se um tra-  
 çado com a relação para o bem.

Esta pesquisa busca saber se não são con-  
 siderados no processo de organização de um trabalho  
 social. No texto em si, é possível notar que a  
 maioria dos aspectos aborda, que o trabalho de  
 emprego é uma atividade laboral, embora tenham  
 e sejam caracterizados com toda a complexidade e  
 visibilidade que a atividade possui.  
 O texto é bom, mas mostra a realidade de  
 de uma parcela de população, que se trata  
 forma, e há alguns pontos de inclusão social, mas  
 há falta de clareza que o texto possui.

T9

O texto "tráfico" não é vagabundo. Faz uma  
 análise apenas pelo título usado, que remete a  
 um problema social, entretanto antes de começar  
 a leitura passionalmente já adota um pré-julgamento  
 que é criado seja pela cultura ou por exco-  
 clach, mas discute essas teologias de lado  
 para compreender os fatos que leva uma pessoa  
 ser tráfico e ver isso como um trabalho que  
 é criado pelas autoras do texto que mostra  
 que o tráfico é considerado um emprego para  
 quem o faz mesmo sendo um trabalho ilícito,  
 adalcento que não tem acesso à educação  
 e são marginalizados por mora em periferias  
 e vive entre a linha limpa que o ilícito de tempo  
 o meio de sobrevivência e considerado um trabalho.

T10

Boa noite, gostaria de apresentar  
 um texto que tem um tema bastante  
 poético.  
 Nesse texto, podemos verificar pontos  
 de vista que mostram uma atividade ilícita  
 para uma missão de trabalho, vinculando  
 o tráfico a uma atividade comercial.  
 O texto "Tráfico" não é um trabalho  
 ilícito e o tráfico de drogas na perspecti-  
 va de sobrevivência. Dado ao Brasil  
 uma visão mais abrangente, sendo inclu-  
 sivo como material de apoio para leitura  
 de outros textos, facilitando a compreensão.  
 Essas atividades e condições em toda parte  
 do Brasil, e vemos a violência fortemente  
 presente nas relações sociais. Diversos  
 níveis, uma realidade política presente nas comuni-  
 dades, e a violência é fruto de causas mais  
 diversas, mostrando a grande realidade e seus  
 efeitos.

De uma forma geral, a leitura do  
 texto, traz reflexões a respeito da temática  
 abordada.



T11

Criticas aos textos: "tráfico de drogas não é regulamentado": trabalho e tráfico de drogas na perspectiva de adolescentes internados, de Costa e Barros (2019)

O texto trata-se de uma pesquisa acadêmica que realizou grupos com adolescentes internados em uma unidade socioeducativa. As pesquisadoras buscam entender a visão a cerca do tema trabalho e tráfico na realidade dos jovens.

É uma leitura que instiga o nosso senso de curiosidade, por meio que não concorda com certas opiniões, e que interessa na leitura é entender como é descrita a realidade em que os jovens vivem inseridos, como e o por que de se inserirem.

É inequívoco a "mãe-pimenta" de quem participa do tráfico, mas entender como a desmoralização e a falta social falta no entendimento gera essa realidade.

A pesquisa não se trata de informar ou ensinar, mas de ~~se~~ entender e compreender a realidade e aprofundar.

T12

Resenha crítica

"tráfico não é regulamentado": trabalho e tráfico de drogas na perspectiva de adolescentes internados.

O texto trata de uma pesquisa que foi realizada com adolescentes que estavam internados em uma unidade socioeducativa. Onde os jovens entrevistados ~~comparam~~ comparam o tráfico como um tipo de trabalho.

O texto é bem ~~interessante~~ interessante por tratar do ponto de quem de fato vive no mundo do tráfico e não tem outros meios de sobrevivência, consequência de enormes problemas. Logo quando sempre sempre o leitor nos deparamos com determinadas questões que antes não sabíamos perceber, por termos um olhar muito superficial do ~~assunto~~ assunto por se tratar de algo que nos gera forte conforto estabelecido de informação dada por terceiros. Com tudo mesmo se tratando de um tema delicado, poder analisar através do texto, o quanto a realidade representa a sua população.

A produção parte trata de mostrar de forma realista a visão do outro a seja do indivíduo que vive aquela determinada realidade, que tem que ~~se~~ lidar diariamente com uma realidade presente no Brasil.

O texto é muito bom divide os diversos pontos dos leitores, porém mesmo quando a leitura de pensamentos os mesmo nos

faz a sempre participante a respeito desse problema social que abrange também pontos no país.

WU & © 2019 Cambridge University Press



T13

06-04-21

Quilombo e Tráfico não é Vagabundagem  
Trabalho e tráfico de drogas na perspectiva  
de adolescentes internados (2019)

O texto de Costa e Barros, apresenta um trabalho de campo feito com adolescentes internados em uma Unidade Socioeducativa. A pesquisa tem como objetivos, compreender o que eles entendem por trabalho a partir da comparação entre trabalho lícito e tráfico de drogas. Dentro dessa perspectiva, esses adolescentes ganhavam um, porém ouzidos, e não julgados.

Além, eles explicaram como se dá a organização no tráfico, como ocorrem as relações de trabalho, fazendo um comparativo com atividades que não lidam como lícitas.

Se lido com pré-julgamento o texto e capaz de decodificar alguns paradigmas, pois é totalmente diferente daquilo que a mídia mostra. Na pesquisa, os alunos desse fenômeno chamado tráfico ganhavam a liberdade de se expressar, e apresentaram de forma objetiva do que se trata o tráfico.

T14

Existe um tema bastante polêmico, que é o que vamos tratar e sempre é muito delicado, de alguns debates atuais, de uma visão, que aborda a mesma realidade de uma maneira qual tal qual rap, o tráfico de drogas.

Sabe-se que através do tráfico, existem outras grandes problemáticas, como por exemplo, assalto, chacinas, inclinações gonuoluzidas etc. A grande parte é consequência dos drogas, mas não são das drogas, mas o combate a elas. No texto "tráfico não é vagabundagem", os autores relatam experiências de alguns jovens menores infratores, que vivem no dia-a-dia dos moradores de certa comunidade que convivem com essa realidade. Eles relatam no diálogo em que foram entrevistados sobre a opinião deles sobre o tráfico de drogas e alguns relataram atividades características de um trabalho real. Existe o "bop", que no caso é o tráfico e os empregados, que moram lá que fazem o serviço de confiança e mando do "bop". Nota-se que na discussão a realidade para eles não existe essa visão de tráfico como crime, é como se fosse um trabalho cultural como qualquer outro. Não de mais existe instrução, elaboração e parceria por parte de todos, seguindo eles.

Contudo, é notório que o tráfico não nos prejudica, pelo contrário, beneficia e muito todo a comunidade. Obedecendo as ordens do "bop", tudo acontece de forma pacífica. Mas, se aqui contra as ideologias de tal grupo, o cidadão, rei e mesmo oligarcas assumem, não é digno de confiança, sendo patento, julgado e condenado conforme as "leis" deles, para se ser considerado um traidor dentro do grupo.

### T15

De primeira instância, solicito que quem está lendo esse texto de recomendação opinativo "não julgue o livro pela capa" (como se diz o dito popular). Sendo assim, gostaria de recomendar a leitura do texto: "TRAFICANTE NÃO É VAGABUNDO". De um olhar mais amplo e aprofundado do texto.

O texto traficante não é vagabundo se trata de um olhar mais próximo da realidade das pessoas que infelizmente vivencia de perto o funcionamento do tráfico de drogas. A questão a ser analisada não é sobre a frase "Traficante não é vagabundo", pois isso é apenas a "ponta do iceberg", é o começo de um problema muito maior e complexo, onde a cada dia que passa isso só evolui nas favelas e no Brasil. A análise do texto é um campo amplo, mas ao mesmo tempo restringe um pouco sobre esse assunto, pois estudar o tráfico de drogas no Brasil é saber a verdadeira realidade, é saber lidar com os fatos. Não é só sobre a teoria mas a prática. Entretanto, a partir do momento em que vemos e ouvimos a relação do tráfico, observamos a precariedade real. Os autores do texto faz uma breve entrevista à jovens que estão vivendo tal aspecto mencionado. Os autores fazem a seguinte pergunta: "o que é trabalho para eles, e qual a primeira coisa que vem na mente". Trabalho é a atividade que possibilita ganhos financeiros. Então para eles o "Traficante não é vagabundo, traficante é criminoso". O significado de vagabundo nesse sentido é que vagabundo é quem não faz nada, e o Traficante por sua vez está trabalhando por estar gerando dinheiro de forma ilícita. Porém, esse caminho não leva ninguém a nada. Ninguém cresce na vida de modo errado. Quem entra no mundo das drogas não pode sair, o ser humano que faz isso não é mais dono de si mesmo, perde sua liberdade total e põe a vida de quem está ao redor em constante perigo. Essa vida de tráfico de drogas não é boa!

Portanto, eu super indico a leitura desse texto para você leitor tenha um conhecimento a mais sobre determinado assunto.

### T16

O texto relaciona-se sobre um assunto um pouco complicado e polêmico nos dias atuais, ademais, traz consigo diversas opiniões. Logo, trata-se do papel do Estado em comunidades carentes. Os aspectos apresentados são relevantes para a abordagem do assunto, pois integram diversos fatores que estão presentes na nossa realidade, causando assim, um debate entre as pessoas, divergindo opiniões.

### T17

O texto trata sobre um assunto bastante polêmico na atualidade, pois divide muitas opiniões em relação atuação do Estado em comunidades carentes, e como isso as afetam, ao mesmo tempo que traz uma reflexão muito interessante sobre o sistema de organização dessas comunidades decorrente da falta de atuação do governo que permite a dominação dessas regiões pelo tráfico, o mesmo que tem se mostrado mais organizado do que a sociedade atual mostrando com fatos que isso é uma realidade, mas deixando claro que isso é uma coisa errada.

O texto apresenta fatos que impressionam, e nos fazem perceber que mesmo sendo algo ilícito, ainda exige muitos princípios que não são levados em conta no nosso sistema organizacional ou no mercado de trabalho que conhecemos, como por exemplo: a indenização paga pela vida de alguém que estava trabalhando para o tráfico.

Por meio dessas ideias, podemos chegar a debates muito interessantes, e expressar diferentes opiniões sobre esse tema, que divide pensamentos e ideias distintas, podendo muitas vezes causar desavenças como podemos presenciar, por envolver questões políticas, isso é um assunto bastante delicado exigindo uma atenção maior ao ser tratado.

### T18

Traficante não é vagabundo

O texto apresenta a [vivência](#) do que é o tráfico no Brasil, uma abordagem que é passada pelos jovens entrevistados, é passado que o crime dentro das comunidades dominadas pelo tráfico é tão bem organizado quanto a nossa sociedade, gerando empregos e movendo a economia dentro das periferias, explicam que dentro desta comunidade cada integrante tem sua "patente de trabalho" e que ninguém tem lazer enquanto está em horário de "Trabalho"

### T19

O artigo "Traficante não é vagabundo": trabalho e tráfico de drogas na perspectiva de adolescentes internados aborda um tema polêmico dos dias atuais.

Primordialmente, faz-se uma síntese sobre a categoria trabalho e logo a relacionamos com o tráfico, incluindo suas respectivas significações. Para assim começarmos a desenvolver mais indagações na nossa cabeça do tipo "Traficante é realmente vagabundo? O tráfico de drogas é um trabalho?" entre outras que possam vir a surgir, também nos trazendo um novo olhar ao assunto.

No decorrer da pesquisa é apresentado relatos reais vividos de jovens internados na FASE - RS (Fundação de Atendimento Sócio-Educativo do Rio Grande do Sul), além de pros e contras acerca de atividades do tipo tráfico de drogas.



## T20

O artigo "Traficante não é vagabundo: trabalho e tráfico de drogas na perspectiva de adolescentes internados", é sobre uma pesquisa realizada com um grupo de jovens internados em uma unidade socioeducativa, para saber se que esses jovens entendem sobre trabalho lícito e tráfico de drogas. Essa pesquisa é muito interessante, pois nos possibilita analisar o ponto de vista desses adolescentes, exemplos, quais motivos levam eles a participarem, e porque que eles consideram o tráfico um trabalho, e que pode trazer de bem ou ruim, dentre outros.

## T21

"Traficante não é vagabundo" trabalho e tráfico de drogas na perspectiva de adolescentes internados.

O Texto busca mostrar, por meio de entrevista feita com adolescentes que conviveram o dia a dia em meio ao tráfico de entorpecentes, as vantagens e desvantagens daqueles que vêm o tráfico de drogas como uma atividade laboral. Diante disto, os relatos podem levar a todos a terem uma visão, a qual demonstra que os perigos que envolvem essa ocupação ilícita acabam se sobrepondo a qualquer vantagem imaginável ou vivida.

Inicialmente o texto apresenta apenas a ideia dos adolescentes que estavam internados e que tiveram certo envolvimento com o tráfico. Apresentando através de uma entrevista, onde as autoras do texto faziam algumas perguntas sobre o funcionamento interno deste "trabalho", de forma que os jovens respondessem com suas próprias opiniões e suas visões sobre o assunto.

O texto tem como objetivo apresentar exclusivamente a ideia dos entrevistados, tanto que a frase "traficante não é vagabundo" apresentada no título está visivelmente entre aspas, indicando assim que as autoras quiseram utilizar a fala de um dos jovens como frase de efeito para que o título chamasse ainda mais a atenção da sociedade.

A entrevista apresentava na maior parte das vezes, o tráfico na visão do traficante ou ex traficantes que era o caso dos entrevistados. Os jovens apresentavam uma perspectiva sobre o tráfico de drogas intrigante e diferente da visão comum da sociedade, apresentando a venda de drogas como um "trabalho" utilizando como argumento o desgaste físico e mental que sofriam exercendo a tal "profissão", aqui menciono com muita importância o trecho no qual um dos jovens citava o tráfico como uma "empresa" onde o dinheiro circulava livremente para manter o negócio vivo, "Isso é uma empresa, dizia Lulu você tem de pagar os fornecedores, os empregados, a família de quem morre, a família de quem vai preso, festas e comemorações e, é claro, propina para a polícia".

Como podemos ver o texto apresenta perfeitamente o tráfico na visão desses jovens que certamente estão iludidos com a vida do crime, e que com certeza se submeteram a isso buscando uma vida de luxo e diversão, por ter apresentado perspectiva desses jovens o texto apresentou propositalmente uma visão fantasiosa sobre o tráfico.

Porém com o desenrolar do texto vemos que quanto mais tempo se "no tráfico" mais perceptível é que a visão inicial dos jovens foi se alterando conforme eles encaravam a dura realidade, "os ossos do ofício".

## T22

O texto se inicia evidenciando o projeto PLP das Promotoras Legais Populares, que na verdade se dá através de um curso com o propósito de reforçar a ideia de uma liderança comunitária para lutar a favor do conhecimento dos direitos humanos das mulheres, com educação jurídica popular desenvolvido entre 2018 e 2019.



A ideia central perpassa focando sob a ótica da terceirização, e a forma como elas são tratadas no ambiente de trabalho e os atos abusivos como elas relatam que sofrem dos professores, servidores, e alunos na hora da realização de suas funções, fazendo ênfase a aspectos como a maternidade e o trabalho doméstico como eles sobrecarregam elas que já trabalham de forma tão desgastante, faz alusão as características da sociedade machista e sobre o mito racista da mulher negra ter tanto vigor para o trabalho, acarretando em uma desvalorização de seu trabalho.

O texto continua problematizando essa perspectiva e contanto os relatos das trabalhadoras e a participação no curso. Em seguida ao abordar subalternidade, traz o conceito das lutas de classe e as complexidades em volta das desvalorização. Mais ou menos a ideia central se dá nisso. O projeto, a invisibilidade enquanto trabalhadora de função de inferioridade de remuneração, o desdém de seus colegas de ambiente de trabalho, a alusão as mulheres negras e as sobrecargas desgastantes de conciliar a vida a dois e suas funções com o trabalho e o conceito de sociedade Patriarcal ainda presente na sociedade e como oprime a mulher e precisamente a mulher negra.

Tendo em vista todos os problemas abordados no texto eles “ que a gente é invisível” problemas gravíssimos que as trabalhadoras terceirizadas na área da limpeza da universidade federal da Bahia são submetidas a passar, entre esses muitos problemas utilizando como exemplo o assédio sofrido por parte dos alunos e colegas de trabalho, claramente o texto prioriza demonstrar esses acontecidos na forma mais clara e transparente possível sempre tentando ressaltar os absurdos que as funcionárias são obrigadas a passar todos os dias, o que mais me prende a atenção nesse artigo foi atenção aos detalhes na descrição desse que mesmo sendo tão invisível ao ver da sociedade e das grandes mídias, foi muito bem representado pelo artigo que tinha um intuito de forjar as promotoras legais populares PLP, que no decorrer dos parágrafos do artigo se dá com uma única solução para esse tipo de problema, podendo ajudar muitas pessoas.

ANEXO C - VERSÃO 2

T23

|   |   |
|---|---|
| <p>Resenha crítica do livro: A teoria dos dois demônios: Resistências ao processo brasileiro de justiça de transição.</p> <p>O presente livro traz uma nova cultura jurídica ao leitor, pois o mesmo abrange de forma ampla a cultura ou forma de justiça na Argentina, falando também da divergência de ideias que há entre a justiça brasileira e a justiça argentina, exprimindo assim sobre a teoria chamada de “teoria dos dois demônios” que nada mais é do que discursos contrários, ou seja, divergências entre ambos. Teoria essa que, na própria Argentina, tinha como objetivo no primeiro momento, impedir as investigações dos atos praticados pelos agentes de Estado que cometeram graves violações aos direitos humanos, no entanto a mesma servia para acobertar crimes cometidos por agentes do estado.</p> <p>Logo nos primeiros parágrafos, o autor faz uma crítica ao nosso país dizendo que o Brasil não costuma lidar diretamente com os problemas, preferindo assim, de certa forma, fechar os olhos para tal problema, não podemos negar que é assim que acontecem as coisas por aqui.</p> <p>O livro traz ao leitor um bom conhecimento a respeito do que aconteceu e acontece diariamente em nosso país, ele ajuda a entender como foi criada a chamada “Violação dos direitos humanos” que segundo o texto não era associada a repressão política até então.</p> <p>O autor ao longo livro faz um tour nas leis e em alguns codinomes e sempre trazendo a cultura argentina, eu acredito que pelo fato de que ele comentou sobre vários temas diferentes e, muitas vezes no mesmo capítulo, ficaram muitas ‘pontas soltas’ deixando assim uma ideia muito vaga do que ele quis transparecer com o texto, me arrisco a dizer que teria ficado mais coeso, se o mesmo não tivesse abrangido tanto em tão poucas folhas.</p> | <p> <b>CORE 15</b><br/>Você, nesta atividade, está resenha um artigo e não um livro.</p> <p><b>CORE 15</b><br/>Formatado: Justificado</p> <p><b>CORE 15</b><br/>Excluído: ✓</p> <p><b>CORE 15</b><br/>Excluído: .</p> <p><b>CORE 15</b><br/>Formatado: Realce</p> <p><b>CORE 15</b><br/>Excluído: z</p> <p> <b>CORE 15</b><br/>Que legal!!!!</p> <p><b>CORE 15</b><br/>Formatado: Justificado</p> <p><b>CORE 15</b><br/>Excluído: i</p> |
| <p>O que torna o livro interessante e aguça no leitor a vontade de ler é o malabarismo que o autor faz dentre as culturas, trazendo assim um pouco do exterior, um pouco das normas e a forma de governar da Argentina, no todo, é um livro muito bom e interessante para todo aquele que tiver vontade de conhecer uma nova cultura judiciária diferente da nossa.</p> <p><b>[REDACTED]</b></p> <p><u>Nossa! Gostei muito da análise que você faz do texto. Parabéns! Mas, o que está bom ainda pode melhorar. O que acha?</u></p> <p><u>Recomendo - dentre outras coisas que você mesma avaliará -:</u></p> <p><u>Pense: quem lê uma resenha de um texto, seja livro, artigo, tese, pode não conhecer o texto base para a resenha e cabe ao resenhista oferecer essas informações. Por isso, é importante que você apresente de uma forma mais detalhada as condições de produção, como quem é/são o/os autor(es) e qual o seu lugar em relação ao tema e dentro da área do Direito; como o artigo está estruturado e como isso aparece no texto; onde circula esse texto; qual o objetivo do trabalho resenhado; como a pesquisa que deu origem ao texto foi realizada... tudo isso é importante porque sabemos que essas informações constroem e nos fazem entender as escolhas que o autor faz em um determinado texto.</u></p>  | <p><b>CORE 15</b><br/>Formatado: Realce</p> <p><b>CORE 15</b><br/>Excluído: z</p> <p><b>CORE 15</b><br/>Formatado: Justificado</p>  |

Ativar o Windows.  
Acesse as configurações para ativar o Windows.

## T24

## 1. Introdução.

A (COVID-19) tem causado grandes problemas no Brasil, inclusive na economia do país, esta situação tem colocado vários sistemas jurídicos em prova, ou seja, a parte administrativa do direito terá que providenciar soluções para toda a população com relação aos empregos de todos os cidadãos, e apresentarem seus direitos diante da crise.

CORE 15  
Excluído: está

CORE 15  
Excluído: ,

## 2. Desenvolvimento.

O principal problema atual pandêmica é o desemprego do país, onde os agentes públicos tomam decisões muito precipitadas com relação a crise, o direito administrativo tem grande impacto na sociedade, pois será ele que vai tomar as decisões e medidas preventivas contra a pandemia, e as decisões são tomadas através da compreensão da organização mundial de saúde (OMS), que em janeiro de 2020 declarou a (COVID-19) como emergência de saúde pública e de importância nacional, a principal medida contra a COVID-19 foi o distanciamento social que foi designado pelo governo de cada estado, que para muitos estados a ideia do distanciamento social e parada de atividades econômicas não foi imposta, pois a população não está ligando para esta pandemia, o que vem proporcionando mais ainda a propagação do vírus no país, as medidas preventivas do COVID-19 deveram ser tomadas através de estudos e de medidas científicas, que foram analisadas para o bem da saúde pública, as medidas preventivas tem melhorado bastante a situação da população brasileira, mas também tem prejudicado bastante a situação econômica do país, pois acarretou bastante desemprego no país, os donos de comércios e empresas, não tem dinheiro para sustentar funcionários sem a produção ou sem a venda de seus produtos, por esse motivo o sistema de direito administrativo brasileiro tem tido muito trabalho com relação a empregos e com relação aos contratos públicos, com a fechada das atividades comerciantes grande parte da população tem ficado desempregada no Brasil.

CORE 15  
Formatado: Recuo: Primeira linha: 0,63 cm

CORE 15  
Excluído: tem

No Brasil, o frequente combate ao coronavírus tem causado algumas controvérsias, pois os municípios e estados não puderam impor suas próprias regras na sua região, pois na lei 13.070/20 as regras gerais foram atribuídas pela união, que foram criadas com objetivo do enfrentamento ao coronavírus, mas a união não invadiu as medidas tomadas pelos estados e municípios, todavia a competência da união não é invadir e tomar posse dos estados e dos municípios, mas sim procurar melhorar os meios de combate a crise

## T24

pandêmica, contudo a união não tira as medidas tomadas pela saúde dos demais entes federativos, mas a união tem a função de cuidar da saúde do país, mas após um tempo foi decretado pela união a Lei 13.979/2020 que os demais entes federativos (Estados-membros, Distrito Federal e Municípios) não mais poderão criar normas contra as normas da união.

### 3. Conclusão.

O mundo passa por uma grande crise pandêmica causada pela COVID-19 que vem causando muitos problemas para todos os países, a economia está cada vez pior, muitas pessoas estão morrendo no mundo, e ainda não sabemos o que podemos fazer para acabar com tudo isso, principalmente na questão da saúde, como salvar mais vidas a cada dia, temos que ajudar também pessoas que ficaram desempregadas, pois se foram demitidas por falta de condições das empresas e comércios de manter funcionários sem estarem lucrando, ainda não sabemos quais impactos esse surto causará no mundo, as prevenções contra a pandemia estão cada vez mais, sendo estudadas e analisadas, que dependeram das análises jurídicas para serem tomadas as medidas preventivas, o assunto tratado na resenha tem referência a distribuição constitucional de competências administrativas, nesta resenha falamos sobre a união e mostramos suas competências para editar regras para a sociedade para evitar a propagação do vírus por toda a população.

### 4. Referências Bibliográficas.

- Artigo: Rafael Maffini.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail [Rafael.maffini@rmmsadvogados.com.br](mailto:Rafael.maffini@rmmsadvogados.com.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-73492411>.

Artigo recebido em 30/05/2020 e aceito em 3/04/2020.

- Link do Artigo

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/49702>

precisamos revisar um pouco sobre para que serve uma resenha... Quando lemos uma resenha, o que estamos buscando nela? E, quando escrevemos o que não podemos deixar de fazer?

A resenha é texto não estruturado em tópicos. Embora seja necessário fazermos esses passos de introduzir, desenvolver e concluir, isso não deve vir demarcado na resenha.

Percebo que você traz uma síntese (resumo) do tema, mas a resenha pressupõe, dentre outras coisas, que avaliemos o texto resenhado, neste caso, o artigo que você leu. Em momento algum localizei qualquer comentário sobre o texto. Apenas sobre o tema.

Na resenha, apresentamos nossa opinião sobre o texto, avaliamos o seu conteúdo, recomendamos ou não a leitura, tecemos críticas negativas ou positivas a respeito do texto.

Além disso, estamos relatando a alguém sobre um texto que possivelmente essa pessoa desconhece, mas que pode vir a ter o interesse de conhecer. Cabe ao resenhista apresentar isso de forma crítica e descritiva também. Vamos melhorar?

CORE 15

Formatado: Recua: Primeira linha: 0,63 cm



## T25

Refúgio e abandono: palavras que andam lado a lado

LAPA, Rosilandy. Solidariedade ou interesse? Reflexões sobre a cooperação no regime internacional dos refugiados. *Direito e Praxis*, Rio de Janeiro, Vol. 12, N 01, p. 168-196, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/issue/view/2461>. Acessado em: 19 abr. 2021

Rosilandy Carina Candido Lapa é Doutoranda em Direito Ambiental Internacional (2019-Atual), Mestre em Direito Internacional (2018) e Bacharel em Relações Internacionais (2017) pela Universidade Católica de Santos. Na mesma instituição de formação, foi colaboradora na Assessoria de Relações Internacionais (2015), monitora do Laboratório de Relações Internacionais para a produção de Informação do Estado de Origem- COI (2017), bem como representante discente na graduação (2013), mestrado (2017) e doutorado (2020). Pesquisadora na área de Direito Internacional, publicou artigos e capítulos de livros com foco em direitos humanos, migrações forçadas e apatridia. É consultora acadêmica com experiência em metodologia da pesquisa, elaboração de relatórios técnicos e projetos para editais das agências de fomento. Integra os grupos de pesquisa 1. Comunicação e cidadania (2014-Atual); 2. Regimes e Tutelas Constitucionais, Ambientais e Internacionais (2019-Atual); 3. Kula: Laboratório Interdisciplinar de Estudos sobre processos migratórios internacionais (2018-Atual). Participou dos grupos 1. Currículo e formação de professores: diálogo, conhecimento e justiça social (2018-2019); 2. Direitos Humanos e Vulnerabilidades (2017-2019). É membro da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (UniSantos).

O artigo trata especialmente da condição dos refugiados pelo mundo. Tendo em vista os inúmeros motivos que levam os indivíduos a abandonarem os seus locais de origem e pedir ajuda a outros países. Diante disso a autora busca trazer uma reflexão sobre como os refugiados são vistos e tratados nos países aos quais pedem asilo/refúgio. E busca entender se essa relação está alicerçada na solidariedade ou nos interesses diplomáticos e econômicos.

A discussão é válida e muito complexa. Não basta somente querer ajudar ou ter que ajudar, é preciso analisar vários fatores que estão interligados a questão dos refugiados. O primeiro deles é se o país que recebe um grande número de refugiados está

**COREIS**  
muito interessante! No artigo original, os termos aparecem numa oposição, por meio de uma pergunta. Na sua resenha, você os coloca numa relação. Isso já é uma marca avaliativa. Excelente!

**COREIS**  
perfeito!

**COREIS**  
nada a mudar, mas para pensar: olhando a vida acadêmica da autora, ela é uma autoridade no assunto tratado. Como isso pode ser pensado quanto ao valor do conteúdo da obra?

**COREIS**  
Excelente síntese. aqui você poderia mencionar o objetivo do texto original e refletir sobre como a autora chega a atingi-lo.

**COREIS**  
Penso que seria interessante mencionar como o texto está organizado, quantas páginas, como os dados foram coletados...

Ativar o V  
Acesse as co  
Windows

## T25

preparado para aquele fenômeno. Tendo em vista que é um fenômeno repentino e que influencia diretamente no modo de funcionamento de um país. Temos também a questão econômica que é um dos pontos que precisam ser levados em consideração, pois onde se administra uma certa quantidade de indivíduos e do nada passam a ter um número muito superior, precisa se ter uma reorganização econômica para se estabelecer novas formas de convivência. Outra questão a ser analisada é a questão social do país que recebe os refugiados, como as pessoas veem os novos indivíduos, como elas se relacionam, se é de uma maneira harmônica ou hostil e o que fazer para mudar esse panorama.

Por muito tempo foi opcional receber ou não receber os refugiados em seu país. Na maioria das vezes, os refugiados eram tratados como algo que não merecia valor, que não merecia atenção e ficavam abandonados, sem nenhum tempo (não seria tipo?) de assistência e reintegração social. Foi então que em 1951, criou-se o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), para primeiro impor um conceito básico como o conceito de refugiado, foi traçado um plano que dizia quem era considerado refugiado, pois até então todo indivíduo que saísse de seu país de origem e pedisse asilo a outro, era considerado refugiado. Dessa forma, temos refugiados como aqueles que são perseguidos pelas suas opiniões políticas, de religião, de raça, grupo social diferente e que precisam sair dos seus locais de origem por um desses motivos.

O acordo traz ainda uma proibição quanto a expulsão desses refugiados dos países em que pedem asilo. Ou seja, o país precisa acolher até que se conclua o processo de reconhecimento deste indivíduo. Neste mesmo acordo, ficam estabelecidos alguns critérios de ajuda por parte do órgão para com os principais países que são destino dos refugiados, onde esses países receberiam uma ajuda econômica para manter os refugiados. A partir deste ponto, se estabelece um acordo comercial, em que passa a ser questionada se há realmente solidariedade ao acolher esses indivíduos ou apenas questões de interesse econômico e social.

É notório que a autora conseguiu deixar bem claro a questão tanto do interesse quanto da solidariedade e mostrar que muitas vezes embora esses conceitos se confundem um pouco, mas que com atenção o leitor conseguiu distinguir e analisar o país de acordo com o que ele faz para acolher e as condições que são ofertadas para os refugiados e saber se ele está sendo solidário ou apenas com interesse econômico. Uma obra muito bem elaborada e escrita, e que merece ser difundida nos mais diversos cursos das áreas sociais e humanas.

CORE I5

Excluído: ,

CORE I5

Excluído: aa

CORE I5

Excluído: Então



CORE I5

concordância



CORE I5



CORE I5

CORE I5

repetição. Use sinônimos ou pronomes substantivos.

CORE I5

Excluído: onde

CORE I5

Excluído:



CORE I5

Excelente avaliação. Recomendaria a leitura a um grupo específico? Por quê?

Ativar o  
Acesse as  
Windows.

## T26

A Pandemia e os vários contrastes Socio econômicos e Políticos no Brasil

De acordo com Deisy de Freitas Lima Ventura, Professora Titular de Ética da Faculdade de Saúde Pública (FSP) da Universidade de São Paulo (USP); Fernando Mussa Abujamra Aith, Professor Titular do Departamento de Política, Gestão e Saúde da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo - FSP/USP.; Danielle Hanna Rached, Doutora e Mestra em direito internacional pela Universidade de Edimburgo, Escócia, e Mestra em direito administrativo pela Universidade de São Paulo, desenvolveram um trabalho que trata de uma temática bastante atual no artigo A emergência do novo coronavírus e a “lei de quarentena” no Brasil

Inicialmente, os autores realizam uma abordagem das regulamentações da saúde pública que tratam diretamente da pandemia do coronavírus, e suas restrições de direitos individuais em relação aos direitos coletivos abordando a quarentena, tendo sua liberdade restrita e sendo submetidas a um isolamento, por questões de saúde. Este estudo é uma análise crítica e aborda o contexto de forma global devido a emergência que passamos na atualidade, além das questões relacionadas a dilemas morais que esbarram na lei brasileira, lei de quarentena aspectos ligados a saúde pública, democracia, direitos humanos e as liberdades fundamentais. Por conta da banalização dessas medidas, causadas pelo pavor entre as populações, reconhecemos a importância da saúde global e

CORE 15

Formatado: Recuo: Primeira linha: 1,25 cm

CORE 15

Excluído: ,

CORE 15

Excluído: Mestre

CORE 15

Excluído: Mestre



CORE 15

publicado onde? Com que objetivo?

T26

de medidas que visam combater o vírus, porém, os autores fazem uma ressalva que as diferentes formas de regulamentação podem influenciar de forma positiva ou negativa os Sistemas Nacionais de saúde, agendas políticas e o próprio acesso da população à saúde, caracterizando uma Pandemia que afeta vários locais do mundo.

O artigo possui cinco seções, onde em que a primeira apresenta o processo de como uma doença torna-se emergência internacional, a segunda aborda a lei da quarentena no seu aspecto de tramitação e justificativa, a terceira é a síntese da legislação ligadas as medidas de saúde pública, epidemiológicas; a quarta são as medidas reguladas de saúde pública pela lei de quarentena e a quinta examina e resguarda e o que está contida nas anteriores. (como essa estrutura contribuiu para uma boa leitura do texto? Ou não contribuiu?)

O surto que teve seu início na China motivou a sexta Emergência de saúde pública de importância internacional (ESPII) e vemos um breve relato sobre a história dessas emergências: A gripe A (H1N1), Poliomielite, Ebola, Zika vírus e malformações, ebola (em curso) e Coronavírus (em curso).

Com surgimento em 2020, na China, e propagação internacional no mesmo ano, a pandemia causou repercussão econômica, política e social em todo o mundo, e a importância na dosagem entre a ponderação e equilíbrio entre direitos humanos e coletivos vão demonstrar uma grande importância nesse cenário de caos. Em meio a tantos problemas relacionados à saúde pública, os autores fazem uma crítica à cronologia entre a atual legislação epidemiológica, que foi elaborada na década de 1970, feita antes da Constituição Federal de 1988 e da criação do próprio Sistema Único de Saúde, que focavam em doenças específicas como cólera, febre amarela, peste e varíola. Também veremos uma opinião, um juízo em relação a fragmentação da Vigilância em vigilâncias especializadas como as de Epidemiologia, Sanitária e Ambiental.

Pessoas físicas, entidades públicas ou privadas ficam sujeitas ao controle determinado pela autoridade sanitária, podendo sofrer sanções legais, em caso de descumprimento que tragam riscos à população.

Concluo que o artigo é muito importante por trazer uma temática muito atual e global, trazendo informações não só do coronavírus, mas, de outras ESPII e uma reflexão entre o interesse individual e o bem coletivo. Porém, vejo em determinados pontos do trabalho, os autores saem do campo internacional, para um âmbito mais peculiar, mais

local, onde às vezes veremos informações de outros vetores como a Zika e Chikungunya, outros problemas de saúde pública. Vejo também em vários pontos do trabalho as vezes de forma direta ou subliminar um cunho de opinião política social, em que citam a resistência de líderes em relação à repatriação de brasileiros que estavam na China, nas citações de ataques intensificados à ciência brasileira, graves crises econômicas e políticas de um passado recente e em meio à resoluções, portarias, decretos, medidas provisórias, projetos de lei convertidos em lei, ou seja, existe uma mescla clara de dados e informações ligadas ao artigo, e críticas claras afirmando a baixa efetividade da quarentena e posicionamento claro com algumas posturas de membros da nossa política e uma ausência de um debate democrático, com uma maior envolvimento da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

VENTURA, D. F. AITH, F. M. A RACHED, D. H. REV. A emergência do novo coronavírus e a "lei de quarentena" no Brasil. Rev. Direito e Práxis, Rio de Janeiro. Vol. 12, 2021.  
<https://bv.fapesp.br/pt/pesquisador/92882/deisy-de-freitas-lima-ventura/>  
<https://bv.fapesp.br/pt/pesquisador/676728/fernando-mussa-abujanra-aith/>  
<https://bv.fapesp.br/pt/pesquisador/673743/danielle-hanna-rached/>

Além dos comentários à margem, seuem algumas questões:

O artigo resenhado foi publicado em uma revista bem avaliada no Direito em um período de pandemia... qual a relevância de este tema ser veiculado nesse contexto? Diga mesmo no seu texto!

Qual o objetivo do artigo? Como os autores exploram o tema a fim de chegar a esse objetivo? Aparece alguma metodologia para coleta e análise desses dados?

Gosto das suas conclusões finais, mas acho que elas poderiam ser melhor discutidas, se você as separasse melhor. Por exemplo, quando diz: "Porém, vejo em determinados pontos do trabalho, os autores saem do campo internacional, para um âmbito mais peculiar, mais local, onde às vezes veremos informações de outros vetores como a Zika e

CORE 15  
onde' só deve ser usado com referência a lugar.

CORE 15  
Excluído: o

CORE 15  
Excluído: primeiro

CORE 15  
essa informação é sua ou está no texto original? se é do texto, comente-a.

CORE 15  
Excluído: ,

CORE 15  
mas, no seu ponto de vista, é válida essa crítica? Por quê?

CORE 15  
Excluído: a

CORE 15  
Excluído: critica

CORE 15  
Excluído: a

CORE 15  
Excluído: ,

CORE 15  
Excluído: constituição

CORE 15  
Excluído: federal

CORE 15  
Certo... e...?

CORE 15  
Excluído: a

CORE 15  
Excluído: ,

CORE 15  
Excluído: as

CORE 15  
Excluído: onde

CORE 15  
Excluído: a

CORE 15  
Excluído: a

CORE 15  
Excluído: políticas

CORE 15  
Excluído: ,

CORE 15  
Excluído: ,

CORE 15  
Excluído: críticas

CORE 15  
excelente leitura. Você recomendaria esse texto a alguém? quem seria um possível leitor para esse texto?

Ativar o  
Acesse as c

Ativar o  
Acesse as

## T27

**Solidariedade ou interesse? Reflexões sobre a cooperação no regime internacional dos refugiados**

O artigo, Solidariedade ou interesse? Reflexões sobre a cooperação no regime internacional dos refugiados, escrito pela autora brasileira, Rosilandy Carina Lapa, foi publicado pela revista Direito e Práxis, Rio de Janeiro, no ano de 2021, contendo 29 páginas. O artigo faz reflexões sobre a cooperação dos Estados nacionais, com relação à atual crise dos refugiados pelo mundo, questionando se tal ajuda seria solidariedade de fato ou haveria algum interesse omitido.

A autora, Doutoranda em Direito Ambiental Internacional, Mestra em Direito Internacional, Bacharela em Relações Internacionais pela Universidade Católica de Santos e pesquisadora na área do Direito Internacional, tem sua pesquisa voltada às questões no que tange os direitos humanos, migrações forçadas e a situação dos apátridas.

Este artigo analisa o problema atual da cooperação no Regime Internacional dos Refugiados, com relação ao desequilíbrio entre as necessidades apresentadas, à afluência massiva de refugiados e à insuficiência da resposta coletiva internacional. Assim, ela chegou a tal indagação: como incentivar os Estados a cooperar com o Regime Internacional dos Refugiados? Nessa pesquisa foi adotado o método dialético-descritivo, de caráter exploratório e confronto de ideias para estudar a concepção de solidariedade e interesse, sob a perspectiva das Relações Estrangeiras.

Concluiu que o discurso de solidariedade, como incentivo principal aos Estados, é insuficiente para solucionar o problema da crise humanitária relativa aos refugiados, e que a atuação das Nações Unidas não é de muita relevância, já que é o interesse dos Estados que determinam a aceitação dos refugiados em seus territórios.

O artigo é indicado para estudantes e pesquisadores da área de ciências humanas. Trata-se de um texto extremamente relevante e atual, abordando distintos temas relacionados ao estudo da cooperação dos Estados para a solução da aceitação e proteção dos refugiados, explanando de forma satisfatória cada um deles. A autora trata didaticamente as dimensões de

CORE 15  
Excluído: a


CORE 15  
Excluído:


CORE 15  
Excluído: têm

CORE 15  
Excluído: nas

CORE 15  
Excluído:

 CORE 15  
excelente

 CORE 15  
senti falta apenas de explorar os elementos que a autora traz a fim de validar seu ponto de vista, você sintetiza bastante e acho que poderia explorar mais.

 CORE 15  
o que você acha dessa conclusão?  
o que você poderia sugerir a essa abordagem?  
o tema impacta os diferentes países da mesma forma?  
esse problema na ótica do refugiado e dos países é visto da mesma forma? como a autora explora isso? como você acha que isso poderia ser tratado neste trabalho?

Ativar o Windows  
Acesse as configurações do computador  
Windows

solidariedade e o interesse subliminar dos Estados em relação aos refugiados, com conclusões bastante compatíveis com o que se observa na realidade.

**Referências Bibliográficas**

- <https://www.escavador.com/sobre/8557468/rosilandy-carina-candida-lapa>
- <https://scholar.google.com/citations?user=m092O4EAAA&hl=pt-BR>
- Candido Lapa, Rosilandy Carina, Solidariedade ou interesse? Reflexões sobre a cooperação no regime internacional dos refugiados, Rio de Janeiro, Vol. 12, N. 01, 2021, p. 168-196.



## T28

VENTURA, D. F. AITH, F. M. A. RACHED, D. H. REV. A emergência do novo coronavírus e a “lei de quarentena” no Brasil. *Rev. Direito e Práxis, Rio de Janeiro*. Vol. 12, 2021.

Deyse de Freitas professora Titular de Ética da Faculdade de Saúde Pública (FSP) da Universidade de São Paulo (USP), onde é Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Saúde Global e Sustentabilidade. É também Professora do Programa de Pós-graduação em Relações Internacionais do Instituto de Relações Internacionais (IRI) da USP, onde fez sua Livre-Docência em Direito Internacional (2012) e lecionou de 2008 a 2018. É Presidente da Associação Brasileira de Relações Internacionais - ABRI (2019-2021), e foi membro de sua Diretoria entre 2013 e 2017. Fernando Mussa Professor Titular do Departamento de Política, Gestão e Saúde da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo - FSP/USP. Diretor Geral do Centro de Pesquisas em Direito Sanitário da USP. Professor Visitante da Université Paris Descartes - Paris cinco (desde 2014). Membro Especialista da Plataforma Harmony writ Natura da Organização das Nações Unidas (ONU). Livre-Docente em Teoria Geral do Estado pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo - FADUSP. Danielle hanna doutora (2013) e Mestre (2007) em direito internacional pela Universidade de Edimburgo, Escócia, e Mestre (2004) em direito administrativo pela Universidade de São Paulo. É professora em regime de período integral da Escola de Direito do Rio de Janeiro da Fundação Getúlio Vargas (FGV Direito Rio).

A obra emergência do novo coronavírus e a “lei de quarentena” no Brasil reflete sobre pontos importantes no decorrer do âmbito social pandêmico vivenciado atualmente, apresentando leis em vigor constitucionais, visando medidas restritivas como forma isolante de proliferação do vírus.



CORE I5

você acha necessário trazer todas essas informações?

T28

O presente artigo cujo **titulo** é a emergência do novo **coronavírus** e a “lei de quarentena no Brasil, indaga inicialmente à questão da formulação de uma lei complementar (lei n. 13.979), essa lei tem um papel importante no tocante das relações sociais com a vivencia pandêmica, adotando como **princípio** de controle a proliferação e a questão do isolamento social, controle do comercio além de instituir limites aos direitos individuais de cada cidadão. O objetivo principal dessa norma legal consentida com os valores impostos pela OMS de regulamentações da população vai consentir como forma de controle dos altos casos de **coronavírus**.

A presente lei no ponto de vista teórico e prático começou a ser motivo **propicio** para **analises** quando os primeiros casos começaram a reinar, tendo como epicentro a **China que**, por sua vez, adotou medidas severas para **frear** a evolução de algo que futuramente poderia se tornar uma pandemia. **De** certa forma, ocorre **neste caso** um procedimento jurídico, pois estará envolvendo a saúde global e agora atualmente se configura como emergência e medida de saúde **publica**. É evidente notar a formulação de alguns procedimentos operacionais adotados por certas autoridades mundiais, **protocolados altos riscos** de uma doença como essa virar de maneira geral algo mundial, constituindo uma emergência de saúde **publica** de importância internacional. O regimento internacional de saúde juntamente com a organização mundial da saúde coloca em pleito todo um manejo de comunicar a população sobre determinadas doenças a nível nacional e internacional para que a sociedade não entre em pânico prejudicando ainda mais as relações sociais.

A leitura do artigo em uma visão pessoal **traz** pontos positivos, pois mostra a realidade consentida da saúde **publica**, nesse contexto deixou claro e expressivo como se deu a concretização e burocracia encontrada no **princípio** de uma lei restritiva, desde o periodo colocado em pauta pelo plenário em votação do projeto de lei ao qual colocariam em vigor as formas de cuidados adotadas pelo estado caso se agravasse essa doença, desde até mesmo a retirada de brasileiros que se encontravam na cidade localizada na china originaria do novo **coronavírus** onde esse processo foi visto pelo atual presidente da republico com alto valor federativo ao custear a volta de 34 brasileiros para seu pais de origem. Porém a **adoção** de tal procedimento colocaria em risco a saúde **publica** do Brasil, pois ainda não se conhecia tal doença e nem se tinha como comprovar quem tinha ou não a mesma. O **Ministério da Saúde** coloca em questão que é dever de todo cidadão brasileiro a comunicação as autoridades sanitárias se caso

**CORE IS**  
como o astigo é estruturado? quantas páginas?

**CORE IS**  
Excluido: propicio

**CORE IS**  
Excluido: analises

**CORE IS**  
Excluido: china

**CORE IS**  
Excluido: ela

**CORE IS**  
Excluido: i

**CORE IS**  
Excluido: ,

**CORE IS**  
Excluido: da

**CORE IS**  
Excluido: ai

**CORE IS**  
Formatado: Realice

**CORE IS**  
traz= verbo trazer  
trás= por trás de algo

**CORE IS**  
você resume bem vários pontos, mas gostaria que fosse avaliando esses pontos à medida que vai escrevendo.

**CORE IS**  
Excluido: tras

**CORE IS**  
Excluido: o

**CORE IS**  
Excluido: ministrio

**CORE IS**  
Excluido: saúde

## T28

se detecte certa patologia transmissível, para que se tomem as medidas cabíveis para a proteção da saúde pública. O artigo se refere também, as medidas sanitárias tomadas baseadas em uma sanção e que se não for aceita será colocado na forma de coação, no caso de departamentos públicos e privados que por questão de segurança devem ser fechados evitando fluxos que geram aglomeração.

É de grande relevância notar também que o texto faz uma breve analogia com o tempo atual sobre pandemias sofridas antigamente e os efeitos gerados, gerando uma crise política e na saúde, nesse sentido percebe a grande carga teórica de informação trazida pelo texto no tocante das emergências da saúde de cunho internacional, decorrente, por exemplo, da H1N1 além do ebola dentre outros cada qual com sua repercussão mundial. No artigo quatro da emenda parlamentar de número 24/236 foi imposta normas de recolhimento individual, nesse mesmo contexto não ficaram expostas nenhuma das regulamentações legais ao qual aplicasse um sanção aqueles que, por acaso, desobedecessem à ordem de decreto colocando em risco a vida do outra. Em contraponto a esse fato, estava em vigor uma lei federal que adotava medidas mais severas aqueles que por sua própria vontade ousassem desobedecer ao decreto de sua alta segurança, cometendo crimes esses do código penal e civil, gerando multa e até mesmo detenção cujo crime corresponde a causar epidemia, mediante a propagação de germes patogênicos. Podendo ficar detido de 15 a 10 anos.

É notável, e interessante ver que nesse artigo fica evidente no decorrer da visão dos autores, o preconceito de grande parte da sociedade quando se refere à vacina, como medida preventiva, sanitária, e epidemiológica a vacina era para ter uma grande repercussão por quase todos. Porém, na prática não foi assim, o governo impôs nas suas medidas de regimento sanitário individual o livre arbítrio de escolha de cada sujeito em tomar ou não, deixando claro um termo de consentimento. A vacina numa perspectiva individual deveria ser vista como única forma de se ter uma chance, pois muitos são os estudos relacionados a esse inimigo invisível e até agora poucos são os avanços da ciência referente ao mesmo. O presente artigo coloca em pauta que no decorrer de vários meses de pandemia a flexibilização de transportes coletivos e viagens de avião foram realizadas, contudo seguindo orientações dos protocolos sanitários, que são as ESPII (emergência de saúde pública de importância internacional) e a RSI (regulamento sanitário internacional), todas com o mesmo intuito de proteção a saúde pública por meio das normas e regulações para o bem coletivo. É evidente também que certa



CORE IS  
ótimo

CORE IS  
Excluído: squalis

CORE IS  
Excluído: ,

CORE IS  
Excluído: r

CORE IS  
Excluído: ao qual

CORE IS  
Excluído: squalis

CORE IS  
Excluído: ,

CORE IS  
Excluído: porém

CORE IS  
Excluído: a

CORE IS  
Excluído: viagem

Ativar o Windows  
Acesse as configurações do com  
Windows.



## T28

proibição de empresas ~~seja~~ elas privadas ou ~~públicas~~, geram um grande prejuízo social e econômico, pois diversas pessoas precisam do pão de cada dia e conseqüentemente precisa trabalhar.

Evidente perceber que a visão dos autores nesse artigo é mostrar de maneira geral a eficiência da lei de quarentena ~~alem~~ dos efeitos causados por ela levando em conta também a sua formulação, mostrando as formas de progressão do novo ~~coronavírus~~ e a maneira adotada pelo estado para diminuir os impactos causados pela pandemia, a melhor forma ainda é a de isolamento social e o uso de ~~mascara~~ incansavelmente, notadamente a aplicação de uma vacina já em vigor atualmente. Aborda também medidas adotadas pela OMS para com essa nova doença além dos fatores que contribuíram e não para a votação no plenário da lei a quarentena.


Diante disso fica claro, portanto que a ~~idêia~~ principal do texto é retratar as formas legais de restrições e visão geral do desenvolvimento pandêmico aqui no Brasil, nesse sentido se faz necessário a conscientização mais severa por parte do estado estimulando ainda mais cada cidadão a se proteger com ~~mascaras~~ e álcool gel, além de se organizar perante a sua renda e perante as medidas restritivas impostas pelo estado. ~~Acrise~~ é inevitável e a cura é um anseio, ~~porém~~ se cuidar é a melhor solução atualmente. A legislação vai sendo ajustada com a ocorrência da lei de quarentena regulamentando e regramdo os decretos impostos, visto que são de grande quantidade e esses já pertenciam a certo ordenamento ~~juridico~~.

CORE 15  
Excluído: publicas

CORE 15  
Excluído: .

CORE 15  
Excluído: A

CORE 15  
Excluído: porém

 CORE 15  
Recomenda a leitura do texto?  
a que público especialmente?  
a atualidade do tema é algo relevante?

## T29

## Poderá o Direito ser Decolonial?

Em primeira análise, é possível perceber que o direito como o conhecemos hoje é baseado na filosofia e na teoria política europeias, e se espalhou pelo mundo durante a colonização, as Idéias sobre lei e coesão social que existiam fora da Europa foram violentamente erradicadas, O direito internacional então desenvolvido ajudou a legitimar a exploração social e econômica sistemática das colônias, pois as ferramentas teóricas que os estudos decoloniais forneceram serviram para ampliar os interesses de pesquisa de Direito e Desenvolvimento, Além disso, estudos decoloniais ajudam a mudar o foco do Direito e do Desenvolvimento para as interações, resistências e alternativas apresentadas pelos movimentos indígenas em face dos projetos de desenvolvimento nacional.

A teoria decolonial é uma escola de teoria crítica desenvolvida por estudiosos (principalmente na América do Sul) engajados com a distinção epistemológica da colonialidade nas colônias de colonos, Em meio a essas críticas, intelectuais que estão em um grupo, defendem a opção decolonial, que ajuda na facilitação no processo de compreensão do mundo. Embora os métodos tradicionais de direito em função do giro decolonial tenham sido criticados por várias décadas, uma alternativa clara não surgiu .os debates entre comparatistas doutrinários, funcionalistas e culturalistas permanecem sem solução. Uma razão pode ser que, apesar de tais diferenças, um acordo mais profundo e problemático permanece intacto: acordo sobre certas idéias de direito (como uma questão de especialização) e de sociedade (como já ou buscando ser liberal / democrática) que emergiram dentro um contexto colonial europeu. a teoria decolonial requer um repensar radical da propriedade, Estudiosos da decolonização enfatizam que modernidade e colonialidade são inseparáveis, de modo que o mundo de hoje é dominado pelos pressupostos epistêmicos da modernidade colonialidade. A Colonização e a coloniedade portuguesa, são dois aspectos importante, que graças a ele foi possível ter um mapeamento adequado na aventura de Boaventura dos Santos.

A partir dessa perspectiva , torna-se possível contribuir para a construção do direito constitucional e de uma teoria da constituição constitucionalmente adequados à atual realidade brasileira, Referida proposta de construção de uma teoria constitucional, à luz

do pensamento decolonial é uma das possibilidades abertas a partir desse momento e que ainda precisa e ser trabalhada de modo mais detido.

O Trabalho acima, foi feita a partir de uma Resenha crítica do artigo, Poderá o Direito ser Decolonial? Feita pelo David F. L. Gomes e Rayann K. Massahud do Carvalho. Publicada 29/06/2019, A crítica citada foi feita a partir de diversas referências, como por Ex, a Revista Brasileira de Ciência Política, ou até o pensamento pós é decolonial no novo constitucionalismo latino-americano. Caxias do Sul, isso com o intuito de enfim esclarecer, se o direito constitucional pode ser decolonial.

Olá, [REDACTED] Parabéns pela atividade, mas precisamos retomar alguns pontos. Certo?!

Falo sempre que na resenha é importante fazer uma apresentação da obra resenhada. No nosso caso, o artigo. Dessa forma, percebi que você teve o cuidado em resumi o conteúdo, mas é necessário também que você se posicione em relação ao conteúdo veiculado no artigo, sobre os posicionamentos do autor. Assim, reveja, dentre outras coisas:

Você fala como se tivesse lido uma resenha, é isso? Você leu um artigo ou uma resenha?]

- Apresente o texto resenhado, trazendo o título, a autoria, onde foi publicado...
- Quem é o autor do texto? Qual o seu lugar nos estudos do direito?
- Como esse artigo está organizado? Em tópicos? Quais? O que discutem? Como o autor discute isso? Qual sua opinião sobre esse desenvolvimento?
- Vejo que você traz um resumo do texto, mas recomendo que use mais suas palavras.
- Você recomenda a leitura desse artigo? Por quê? Por quem?
- Qual a relevância desse artigo para a área?

Conto com você!

Bom trabalho!

### T30

#### Sobrevivência dos negros violentando na sociedade

Analisa o fato das pessoas negras serem muito violentadas e sofrem muito preconceito racial. No Brasil a violência social tem o sistema ignorado raça e racismo como elemento, a situação do preconceito racial vai se agravando com o tempo já que não tem muitas medidas a ser tomadas os autores Fernanda Lima da Silva, Rodrigo Portela Gomes e Maíra de Deus Brito fala de uma coisa que acontece muito na sociedade que é os desafios dos negros a sobreviver na violência racial e isso gerou um crescimento de homicídios.

A obra é muito interessante por ser uma coisa que acontece diariamente na sociedade do mundo que a violência racial e aborda pontos essenciais com intensidades racistas que se ampliam a cada vítima, é muito importante considerar que um dos problemas recorrentes desta situação é os direitos desiguais por serem minimizados e a importância disto reflete-se na busca de acesso aos direitos humanos. E a cidadania radical tem uma ideia de fazer com que o negro elabore sobre se como sujeito de direito.

Entende-se que a principal função desse texto é fazer com que os leitores entendam que os negros devem ter direito igual e ter um bom convívio no meio da sociedade. E que para isso a cidadania precisa ter o negro como um sujeito que continue lutando pelos seus direitos.

Fernanda Lima da Silva, Rodrigo Portela Gomes e Maíra de Deus Brito.(sobre)vivência negra:desafios da cidadania  
Teve.direito e prax, rio de janeiro vol.12.01.2021p.580607

Olá, [REDACTED] Parabéns pela atividade, mas precisamos retomar alguns pontos. Certo?!

Falo sempre que na resenha é importante fazer uma apresentação da obra resenhada. No nosso caso, o artigo. Dessa forma, percebi que você teve o cuidado em resumi o conteúdo e também de se posicionar em relação ao conteúdo veiculado no artigo. Ainda assim, reveja, dentre outras coisas:

- Apresente o texto resenhado, trazendo o título, a autoria, onde foi publicado...
- Quem é o autor do texto? Qual o seu lugar nos estudos do direito?
- Como esse artigo está organizado? Em tópicos? Quais? O que discutem? Como o autor discute isso? Qual sua opinião sobre esse desenvolvimento?
- Vejo que você traz um resumo do texto, mas recomendo que use mais suas palavras.
- Você recomenda a leitura desse artigo? Por quê? Por quem?
- Qual a relevância desse artigo para a área?

Conto com você!

Bom trabalho!

## T31

## COLAPSO NA SAÚDE - COVID-19

O artigo *A emergência do novo coronavírus e a "lei de quarentena" no Brasil* foi escrito por três autores, entre os quais Deivy de Freitas Lima Ventura, que é professora de ética da Faculdade de Saúde Pública (FSP) da USP, onde além de professora também é coordenadora do programa de pós-graduação em saúde e sustentabilidade. Fernando Mussa Abujamra Aith que é professor do departamento de política, gestão e saúde da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo - FSP/USP, também Diretor Geral do Centro de Pesquisas em Direito Sanitário da USP, e Danielle Hanna Rached, que é doutora e mestra em direito internacional pela Universidade de Edimburgo, Escócia, e mestra em direito administrativo pela Universidade de São Paulo. Eles juntos realizaram uma pesquisa detalhada a respeito do COVID-19 que tem sido motivo de medo para grande parte da população mundial.

O artigo que foi produzido por eles pode ser encontrado facilmente através da Revista Direito e Práxis, na seção de artigos. O texto se encontra em formato de PDF com 37 páginas ao todo e 30 páginas que tratam do assunto de fato.

Já de início, mais precisamente no segundo parágrafo da introdução, os autores deixam claro sobre o conteúdo do texto, argumentam que o propósito é fazer uma análise crítica sobre a lei de quarentena e seus aspectos. O texto também é dividido em 3 seções pelos próprios autores com os temas seguintes: "Dimensão internacional da declaração de emergência" é o primeiro deles e trata do processo pelo qual a doença tem se tornado uma preocupação internacional e de caráter urgente; o segundo é intitulado "Nova lei de quarentena brasileira: uma tramitação casuista e antidemocrática" como o nome já fala por si, é o processo de tramitação da lei e seu fundamento, que está bem relacionado a críticas; o terceiro foi denominado "Emergências e medidas de saúde pública: síntese da legislação epidemiológica em vigor", tópico que aborda a legislação em seu vigor e atribui-se às emergências e à saúde pública; já o quarto tema é "Medidas de saúde reguladas pela Lei n. 13.979/2020", em que são tratadas as medidas sanitárias guiadas pela nova legislação; e o quinto e último tema, "Salvaguardas instituídas pela Lei n. 13.979/2020", diz respeito aos benefícios e proteção estabelecidos por lei.

Considerando o estado doloroso em que estamos vivenciando, o novo coronavírus tem se tornado de fato um dos maiores inimigos da população mundial, uma doença capaz de dizimar milhares de pessoas, uma enfermidade que tem causado alvoroço e medo ao redor do mundo, e na tentativa do controle foram tomadas medidas radicais. Essa tensão entre saúde

CORE 15 Formatao  
CORE 15 Excluido: "  
CORE 15 Formatao  
CORE 15 Excluido: cujo objetivo é,  
CORE 15 Excluido: faculdade  
CORE 15 Excluido: saúde  
CORE 15 Excluido: pública  
CORE 15 Excluido: .  
CORE 15 Excluido: s  
CORE 15 Excluido: mestre  
CORE 15 Excluido: mestre  
CORE 15 Excluido: da mesma

CORE 15 Excluido: f

CORE 15 Excluido: ,

CORE 15 Excluido: st

CORE 15 Excluido: ,

CORE 15 Excluido: ,

CORE 15 Excluido: -10

CORE 15 Excluido: d

CORE 15 Excluido: ,

CORE 15 Excluido:

CORE 15 Excluido:

CORE 15 Formatao

Ativar o Windows

Acesse as configurações do con

Windows. radiais sob o ponto de vista

## T31

|   |   |
|---|---|
| <p>pública, direitos individuais, ou entre interesse coletivo tem sido uma questão central nesses casos de epidemia e pandemia. <u>Como</u> sabemos, a OMS declarou uma situação de pandemia e houve também uma declaração de urgência de saúde pública internacional que é a forma com que a OMS lida com situações excepcionais, ou seja, se tem uma doença que tem grande potencial de propagação e, além disso, é necessário <u>haver</u> uma reação internacional. <u>por isso</u>, a Organização Mundial de Saúde aciona seus dispositivos e os países começam introduzir para dentro de suas fronteiras medidas para o controle. O Brasil fez isso através de um projeto de Lei n. 13.979, que foi sancionado dia 6 de fevereiro de 2020, que estabelece as medidas sanitárias para o enfrentamento do novo <u>coronavírus</u> no país. <u>Por conta</u> do surto de 2019, tenta atualizar nossa legislação de saúde, pois ela já existe, no entanto, é insuficiente para lidar com a atual realidade muito mais globalizada, apesar de já ter havido outros surtos e epidemias.</p>   | <p>CORE IS quando discute o tema, o que<br/>CORE IS Excluido: ,<br/>CORE IS Excluido: como<br/>CORE IS Excluido: tar<br/>CORE IS Excluido: ,<br/>CORE IS Excluido: ,<br/>CORE IS Excluido: pelo fato<br/>CORE IS Excluido: que<br/>CORE IS Excluido: mas de que<br/>CORE IS Excluido: a<br/>CORE IS Excluido:<br/>CORE IS Excluido: então<br/>CORE IS Excluido: ocorre<br/>CORE IS Excluido: ,<br/>CORE IS Excluido: a<br/>CORE IS Excluido: o<br/>CORE IS Excluido: a<br/>CORE IS Excluido: Então<br/>CORE IS Excluido: ,<br/>CORE IS Excluido: o<br/>CORE IS Por que? aparece algo no<br/>CORE IS Excluido: lamentavelmente<br/>CORE IS Excluido: ,<br/>CORE IS Excluido: a</p> |
| <p>Essa lei traz uma série de modificações, apesar de ter sido aprovada em apenas dois dias em regime de urgência, ou seja, houve pouco debate democrático no congresso nacional, <u>além disso</u>, ela agrega elementos que já vinham sendo colocados por outras situações como o Zika Virus, entre outras. Foram adotadas medidas de isolamento para pessoas com suspeitas de contaminação, <u>sendo</u> geralmente esse isolamento por cerca de 15 dias e, em caso de alguma pessoa se negar <u>a cumpri-lo</u>, <u>poderá estar</u> sujeita a responder na justiça com base na nova lei. A quarentena que também foi adotada diz respeito <u>a</u> suspensão temporária de comercios, <u>de</u> redes de educação, dentre outras, para evitar um colapso em meio à saúde pública e que, infelizmente, já vivenciamos isso com superlotações nas UTIs, além também de haver medidas de restrição de entrada e saída do país pelo tempo que durar a emergência.</p> <p><u>Dessa forma</u>, são medidas que de fato restringem direitos. <u>O</u> problema é que nós somos um país onde já existe retrocesso de direitos humanos, um momento como esse de exceção é <u>arriscado</u>, <u>Lamentavelmente</u>, e nesses momentos que se aproveitam para intensificar um ataque a esses direitos individuais, é o que tem sido discutido pelos autores, a preocupação é que essas medidas de exceção se tornem normalidade, <u>o que torna</u> necessário estar atento a esses fatos.</p> |   |

## REFERÊNCIAS

VENTURA, Deisy. A emergência do novo coronavírus "a lei de quarentena". Rev. Direito e Práxis Vol. 12, Nº1.(2021).

AITH, Fernando A. emergência do novo coronavírus "a lei de quarentena". Rev. Direito e Práxis Vol.12, Nº1.(2021).

RACHED, Danielle A. emergência do novo coronavírus "a lei de quarentena". Rev. Direito e Práxis Vol.12, Nº1.(2021).

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/issue/view/2461> 18/04/2021

<https://bv.fapesp.br/pt/pesquisador/676728/fernando-mussa-abujamra-aith/>

<https://bv.fapesp.br/pt/pesquisador/673743/danielle-hanna-rached/>

<https://bv.fapesp.br/pt/pesquisador/92882/deisy-de-freitas-lima-ventura/>



T32

**Revista de práxis 10Anos**

**Autora do Artigo:** FIGUEIREDO, Ivanilda. A Conquista do direito ao casamento LGBTI+: da Assembleia Constituinte à Resolução do CNJ. Revista Direito e Práxis, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: link para o artigo. Acesso em: [direitoep Praxis@gmail.com](mailto:direitoep Praxis@gmail.com)

**A conquista do Direito LGBTI+**

Ivanilda Figueiredo, autora do artigo "A conquista do direito ao casamento LGBTI+", retrata a luta do grupo LGBTI+ ao direito a uma união estável o casamento civil gay, legalizado nos termos da lei, aproveitando a falta de uma legislação específica de proibição, ou seja (demanda suprimida).

O movimento LGBT, e a época conhecida como movimento brasileiro de luta homossexual, em que grupos como, Triângulo Rosa, Grupo da Bahia, etc. lutaram bravamente nos corredores do Congresso Nacional, em busca da lei que garantisse o casamento homossexual, que só veio com a decisão do superior tribunal de justiça(jurisprudência).

A partir de quando os casais LGBT tiveram direitos a união estável? Em 2011, o supremo tribunal federal (STF) passou a reconhecer, por unanimidade, a união estável entre casais do mesmo sexo como entidade familiar. Assim, os homossexuais puderam ter os mesmos direitos previstos na lei 9.278/1996, a lei de união estável, que julga como entidade familiar "a convivência duradora pública e contínua".

Essa conquista deu à comunidade LGBT mais energia para pressionar o STF por uma conversão da união estável ao casamento civil, como já a previsto no código civil para casais homossexuais. Em 2013, a comissão de constituição e justiça (CCJ) aprovou uma jurisprudência que determinava que cartórios realizassem também o casamento civil para casais gays.

Conclui-se que, por mais dura e demorada que seja a luta pelos seus direitos, a união de forças na conquista de aliados em prol de um único objetivo, vence o preconceito e garantir a igualdade de direitos a todos perante a lei.

CORE 15 Formata do

CORE 15 Excluído: .

CORE 15 reveja a nomenclatura utilizada

CORE 15 Excluído: neste artigo ela

CORE 15 não me pareceu clara essa

CORE 15 Excluído: a

CORE 15 Excluído: i

CORE 15 Quem é essa autora dentro da

CORE 15 Qual a relevância do artigo em

CORE 15, 21/04/2021 23:37:00 inserido: o: a

CORE 15 Excluído: onde

CORE 15 Excluído: triângulo

CORE 15 Excluído: rosa

CORE 15 Excluído: grupo

CORE 15 Excluído: Lutaram

CORE 15 Excluído: congresso

CORE 15 Excluído: nacional

CORE 15 primeira letra maiúscula, pois

CORE 15 Excluído: .

CORE 15 Excluído: Conclusiva

CORE 15 Excluído: que seja

CORE 15 Excluído: r

Ativar o Windows  
Acesse as configurações do com  
Windows.

A conquista do casamento civil perante a lei do grupo LGBT vem para provar que a falta de uma legislação específica em algumas leis devem e podem ser utilizadas, trabalhadas e mudadas em favor dos grupos de minorias para que conquistem seus direitos sociais perante a lei.

Referência bibliográficas: Partes retiradas do texto, da autora, Ivanilda freire, página 6.

Pesquisa para saber os artigos, fonte: Google

CORE 15 Excluído: específica

CORE 15 Reveja a orientação quanto à ABNT. Informe na descrição do trabalho. Reveja.

No mais, parabéns pelo trabalho! você está indo super bem e estou orgulhosa do seu desempenho.

T33

|  |  |
|--|--|
| <p>Rafael Da Cás Maffini no artigo " COVID-19: análise crítica da distribuição constitucional de competências" um breve artigo trazendo 26 páginas.</p>  | <p>CORE 15 Estas informações poderiam vir</p>  |
| <p>A crise que a pandemia trouxe para a economia do Brasil.</p>  | <p>CORE 15 Excluído: TÍTULO</p>  |
| <p>Este artigo mostrara que o covid-19 trará ainda mais consequências incalculáveis, em face da qual o Direito precisará apresentar soluções satisfatórias para um momento de crise como este.</p>   | <p>CORE 15 Excluído: INTRODUÇÃO</p>  |
| <p>Vale apenas ler visando algumas partes pois, logo nas primeiras páginas, visa os impactos da economia que o vírus trouxe, e o quanto esse vírus irá repercutir de um modo imprevisível, não só no Brasil mas no plano mundial. Onde o brasileiro vê e ouve no seu dia a dia. Onde o autor menciona que o Direito Administrativo precisará oferecer soluções interpretativas minimamente adequadas para toda uma plêiade de situações bastante relevantes e complexas decorrentes dos efeitos proporcionados pela crise. "ATÉ AI TUDO BEM".</p>  | <p>CORE 15 quem é o autor dentro das</p> <p>CORE 15 Formataado</p> <p>CORE 15 Excluído: DESENVOLVIMEN</p> <p>CORE 15 Excluído: ra... apenas ler visando</p> <p>CORE 15 mas é uma conjunção que</p> <p>CORE 15 não entendi... a frase ficou solte</p> <p>CORE 15 Excluído: i... sim</p> <p>CORE 15 onde só deve ser usado com</p> <p>CORE 15 quem disse isso? por que opto</p> <p>CORE 15 Como esse artigo está</p>   |
| <p>No decorrer do artigo, Rafael Da Cás Maffini, já terá trazido algumas medidas tomadas pelo poder público brasileiro sobre o combate à pandemia. Assim, possivelmente, a maioria dos leitores entenderá já nas primeiras PAGINAS que, a partir do início da pandemia, a primeira medida para enfrentar o vírus, certamente foi a quarentena, sendo um dos principais instrumentos para o combate ao vírus, mas um péssimo combate em termo de economia em que estados e municípios, fizeram decretos para lojas, comércios e em momentos até os mercados estão sendo fechados constantemente trazendo uma baixa para economia. Não só a economia, mas o Brasil vem sofrendo bastante em relação à saúde, com altas capacidades de pessoas nos hospitais por conta do (COVID-19), trazendo total conflito para a população. Outras partes do artigo não chamam grandes atenções por causa que nem todo leitor irá entender o que o autor quer falar, exemplo; No caso da relação legislativa, em matéria de direito, fala que, em matéria de direito administrativo, considerando-se que a autonomia político-administrativa que cada ente federativo possui (Art. 18 do cf). Bem assim, de fato não se atribui à União, por exemplo, se uma competência legislativa em matéria de direito administrativo geral sobre o tema tem uma certa autoridade para legislar sobre os assuntos de seus interesses. Portanto, a partir dessa página em diante será difícil entendimento, então uma pergunta simples todo mundo irá se perguntar, POR QUE ESSA PARTE NÃO IRA CHAMAR ATENÇÃO? MAS É SIMPLES a RESPOSTA, pois NEM TODO</p> | <p>CORE 15 Excluído: do... Rafael Da Cás</p> <p>CORE 15 por que escreveu em caixa alta?</p> <p>CORE 15 Excluído: A ... partir do inici</p> <p>CORE 15 ponto de vista seu ou do autor?</p> <p>CORE 15 Excluído: mais ... as um péssimo</p> <p>CORE 15 Seria mesmo isso ou seria a</p> <p>CORE 15 como assim... seria pelo fato de</p> <p>CORE 15 Ele quem? o autor? deixe claro.</p> <p>CORE 15 Excluído: onde ele</p> <p>CORE 15 Excluído: política... oltico-</p> <p>CORE 15 qual página?</p> <p>CORE 15 por que esse destaque em caixa</p> <p>CORE 15 Gostei demais do que fez aqui</p> <p>CORE 15 Excluído: I</p> |

Ativar o Windows  
 Acesse as configurações do com  
 Windows.



T33

BRASILEIRO irá ENTENDER A Língua DO DIREITO, E AINDA POR CIMA TRAZENDO ARTIGOS, ENTÃO a maioria dos leitores, de certa forma não irar entender o que o autor está falando, por serem assuntos que não está no dia a dia de todo ser. POR outro lado, merece especial atenção, neste momento, e o presente artigo trata de tema relacionado com algumas das medidas já adotadas ou ainda adotáveis pelo Poder Público brasileiro no combate da pandemia do COVID-19

O começo e o final é de fácil leitura, pois não aparecem palavras de difícil interpretação pelo leitor, pois no que diz respeito ao tema, sabemos que o mundo está passando por uma grande crise na saúde pública e, conseqüentemente, em outras esferas, causada pela pandemia da covid-19, mas ainda é difícil a compreensão dos impactos que a pandemia vem trazendo. Compreendemos que a maioria dos problemas causadas pelo vírus na perspectiva das legislação dependerá da interpretação jurídica, que inclusive será os institutos aparentemente sedimentados serão revisados, lembrando que ainda será importante ler este artigo pois aumentará o seu conhecimento de algumas partes do direito, e como algumas áreas mencionadas serão trabalhadas, como funcionará algumas partes dos decretos formados pelos estados, municípios etc.

(Maffini, Rafael. A crise que a pandemia trouxe para a economia do Brasil. "COVID-19: análise crítica da distribuição constitucional de competências", vol. 12, Ano. 30/03/20 aceito em 03/04/2020, disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/49702>).

ALUNO: Kalel Victor Freire Dos Santos.

- CORE 15  
Excluído: ira
  - CORE 15  
Excluído: LIGUA
  - CORE 15  
Excluído: ¶ CONCLUSÃO¶
  - CORE 15  
Excluído: trará
  - CORE 15  
Excluído: serem
  - CORE 15  
Excluído: de interpretar
  - CORE 15  
Excluído: Sabemos
  - CORE 15  
Excluído: em
  - CORE 15  
Excluído: ,
  - CORE 15  
Excluído: sabemos
  -  CORE 15  
revise. A frase não está clara.
  - CORE 15  
Excluído: ,
  - CORE 15  
Excluído: dependera
  - CORE 15  
Excluído: aumentara
  - CORE 15  
Excluído: será
  -  CORE 15 abril 22, 2021  
Que bacana!!!!
- Seu texto apresenta vários pontos bem legais. Precisa de uma revisão na escrita. Sempre que escrever algo, retorne ao texto se colocando como um leitor. Isso vai ajudar a identificar troca de palavras, ausências de termos e facilitará a organização das suas ideias.

Ativar o modo de leitura para facilitar a leitura. Acesse a opção de leitura para facilitar a leitura. Windows



T34

### Liberdade Conquistada

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/issue/view/2461>

Rosilandy Carina Candida Lapa

Solidariedade ou interesse? Reflexões sobre a cooperação

No regime internacional dos refugiados.

In: Revista Direito e Praxis

Artigo recebido: 20/07/2019

Aceito: 07/02/2020

#### Palavras Chaves:

Refugiados, Cooperação, Interesse é solidariedade.

O artigo *Solidariedade ou interesse? Reflexões sobre a cooperação no regime internacional dos refugiados* foi escrito pela autora Rosilandy Carina Candida Lapa, que é doutoranda em direito ambiental internacional, *mestra* em direito internacional, bacharel em relações internacionais, formada na *Universidade Católica de Santos*, pesquisadora de migrações forçadas e apátrida e defensora dos direitos *humanos*.

A problematização trazida pela autora *mostra* aspectos sobre a relação internacional como os refugiados *chegados no seu país que declara asilo e entregam no meio social é econômico*. No primeiro tópico, *é abordado* pela autora a governação e cooperação para a positivação da proteção aos refugiados. *A governação existe em três aspectos* o caráter instrumenta, a participação ampliada nos processos decisórios é consenso e persuasão nas relações e ações que são importantes para entende a governação que por meio dessas podem adota regimes, normas e regras, abortando que a concessão do refúgio foi opcional que deve um grande aumento na primeira e segunda guerra mundial que durante esse período houve territórios destruídos que por decorrência disso levou aos indivíduos que procurassem refúgio em outros países, retrata também das pessoas que enquadra nos critérios para o reconhecimento de refugiados que são conceituais da Convenção de 1951

CORE IS  
Excluído: sobre

CORE IS  
Excluído: solidariedade

CORE IS  
Formatado: Fonte: Itálico

CORE IS  
Excluído: que

CORE IS  
Excluído: mestre


CORE IS  
Excluído: é

CORE IS  
Excluído: universidade

CORE IS  
Excluído: católica

CORE IS  
Excluído: santos

CORE IS  
Excluído: é

 CORE IS  
Qual o objetivo desse artigo?  
qual a importância desse artigo para a área?

CORE IS  
Excluído: que

 CORE IS  
não ficou claro.

CORE IS  
Excluído: t

CORE IS  
Excluído: falar sobre

CORE IS  
Excluído: é

 CORE IS  
a escrita ficou confusa. Reveja.

CORE IS  
Excluído: o

CORE IS  
Excluído: a

CORE IS  
Excluído: a

T34

No segundo tópico, é feita uma analogia usando o leite que ferve e derrama para explicar a solidariedade e a cooperação que são termos comumente usados pela ONU (Organização das Nações Unidas) que tem relação com os direitos humanos. A autora mostra o sinônimo entre a solidariedade e cooperação é dividir a solidariedade e mecânica é orgânica trazendo o pensamento do filósofo Aristóteles “reconhece que poderia existir redes entre amizades variadas sobrepostas, cuja estreita interconexão tornava a faixa de concórdia duradoura” é conceito da revolução francesa que trouxe a solidariedade, igualdade e fraternidade gravada na bandeira que juntas são sistemas funcionais, que após essa revolução deu início do ponto de partida para a era capitalista que gira entrono de produção em massa, econômica e a sociedade. A cooperação é vista e comparada com o asilo que é dado aos refugiados por meio do apoio dado aos Estados que recebem os refugiados, existindo uma interligação entre a solidariedade e a cooperação que ambas exercem em busca da mesma finalidade.

Para que os refugiados tenham proteções legais, existem leis e normas internacionais que, de caráter obrigatório, lembra os Estados o dever e a solidariedade que são adotados, a abordada outra temática que encara os refugiados como um encargo ou um problema para a sociedade é não tem interesse de recebe-los no Estado, existe um termo utilizado que o non-refoulement que se refere aos avanços na proteção dos refugiados que usam a reciprocidade que nem todos Estados usar.

No último tópico, a autora retrata os modelos de cooperação: os riscos das soluções in box, que conta a história dos húngaros após a segunda guerra mundial e mostra o interesse que existiu ou solidariedade pelos refugiados ACNUR tanto que quarenta Estados mostraram interesse em recebe os refugiados, para compreender a razão dos Estados se foi por solidariedade ou interesse. É importante lembrar que esses países estavam saindo de uma guerra e que precisavam de mão de obra barata é um repovoamento, existia um grande interesse pelos húngaros por serem derem a crença religiosa católica que era a maior crença entre os Estados, esse refugiados foram colocando no mercado de trabalho alguns ia para a suas habilidades de destaque mais existia, “o advogado que lava a louça; o ex-secretário que trabalha numa máquina de costura na fábrica; o arquiteto na fundição; o mecânico de automóveis que é um açougueiro” ajudante.” (MARKOWITZ, 1973, p. 49, tradução da autora), conforme a demanda de trabalho que precisasse.

- CORE I5 Excluído: 0
- CORE I5 Excluído: feito
- CORE I5 Excluído: 4
- CORE I5 Excluído: comuns usado
- CORE I5 não ficou claro. Reveja.
- CORE I5 Excluído: 2
- CORE I5 Excluído: ,
- CORE I5 Excluído: 2
- CORE I5 Releia com bastante atenção. #P
- CORE I5 Excluído: ,
- CORE I5 Excluído: ,
- CORE I5 Excluído: 0
- CORE I5 Excluído: 4
- CORE I5 Excluído: que 4
- CORE I5 Excluído: 4
- CORE I5 Excluído: 4
- CORE I5 Karol, sempre releia. Você tem #
- CORE I5 Excluído: 4
- CORE I5 Excluído: para
- CORE I5 Excluído: ,
- CORE I5 Excluído: 1
  
- CORE I5 Excluído: 0
- CORE I5 Excluído: i
- CORE I5 é necessária uma revisão atenti#.

A autora no seu artigo deixou o texto claro e de fácil compreensão e interpretação para o leitor. Alguns autores que foram mencionados no decorrer do artigo trazem pensamentos que são relevantes e que agregaram ao tentar explicar a cooperação no Regime dos Refugiados, e abordando a análise do Estados como a presença dos refugiados e se agem com interesse ou solidariedade. Concluindo que o conteúdo do artigo é uma leitura obrigatória para quem se dedica ao estudo direito e jurídico, estudo direitos humanos e direitos internacionais.

**Referencias**

<file:///C:/Users/Positivo/Downloads/PDF%20Artigos.pdf>

Estatuto dos Refugiados. 1951. Disponível em: [http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao\\_relativa\\_ao\\_Estatuto\\_dos\\_Refugiados.pdf](http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf). Acesso em: 08 set. 2017.

- CORE I5 Excelente posicionamento. Peça que releia com muita atenção o seu texto.
- CORE I5 Excluído: 4
- CORE I5 Excluído: ,
- CORE I5 Excluído: alguns
- CORE I5 Excluído: de
- CORE I5 Excluído: analise
- CORE I5 Excluído: 4
- CORE I5 Excluído: 4
- CORE I5 Você citou a Estatuto?

Ativar o Windows  
Acesse as configurações do com

## T35

**Tema:** Para além do “mundo jurídico”: um diálogo com as equipas multidisciplinares de Juizados (ou Varas) de Violência Doméstica.

**Autores:** Marília Montenegro Pessoa de Mello, Fernanada Cruz da Fonseca Rosenblatt, Carolina Salazar l'Armée Queiroga de Medeiros

Na revista Direito e Práxis, as autoras Marília Montenegro Pessoa de Mello, Fernanada Cruz da Fonseca Rosenblatt, Carolina Salazar l'Armée Queiroga de Medeiros, chamam a atenção para a questão de Para além do “mundo jurídico”: um diálogo com as equipas multidisciplinares de Juizados (ou Varas) de Violência Doméstica. Neste artigo, As autoras buscam destacar principalmente a questão da violência doméstica contra a mulher no Brasil e como está sendo a aplicação da justiça, mais precisamente, da lei Maria da Penha, diante desses casos. Dentre as diversas situações de violência das quais as mulheres são vítimas, destaca-se a violência doméstica, que se refere a todas as formas de violência e os comportamentos dominantes praticados no âmbito familiar. A identificação das mulheres que sofrem violência é de extrema importância. Entretanto, as leis estabelecidas nem sempre vêm oferecendo uma resposta satisfatória para o problema.

O artigo é expositivo e analítico e usou principalmente de um recorte da pesquisa “Entre Práticas Retributivas e Restaurativas: a Lei Maria da Penha e os avanços e desafios do Poder Judiciário”. Para compreender melhor a prática da Lei Maria Penha, E também destacam a função dos profissionais das equipas multidisciplinares, que analisam em campo a situação da violência doméstica contra a mulher. O objetivo dessas equipas é acompanhar de perto e investigar socialmente as vivências das pessoas, como também, entender o funcionamento da justiça, pois estarão presente assistentes sociais, psicólogos, pedagogos e outros profissionais da equipe multidisciplinar. Os autores fizeram a pesquisa em 7 (sete) capitais brasileiras sendo 3 (três) cidades na região nordeste (João Pessoa, Maceió e Recife) e 1 (uma) cidade em cada uma das demais regiões (Belém do Pará, Brasília, São Paulo e Porto Alegre).

Sendo assim, compreender o trabalho dessas equipas nos juizados (ou varas) diante da violência doméstica contra a mulher. A presente pesquisa cita os problemas do “Mundo jurídico” que, para as vítimas que estão envolvidas nesses processos, relatam que a “linguagem jurídica” não está sendo tão acessível a quem está ali envolvido. Entretanto, a equipe multidisciplinar auxilia as vítimas a compreenderem melhor esse “mundo jurídico”, pois há bastante dificuldade para as pessoas entenderem as falas da área jurídica e, com isso, causam-se efeitos negativos às vítimas por não terem acesso às informações necessárias. Posto que, um dos integrantes da equipe multidisciplinar diz o seguinte: “A informação é um empoderamento das mulheres e quando o jurídico dificulta essa compreensão, [ele] está evitando a mulher de sair daquele conflito” (CNI, 2018a: 236).

Apesar disso, é bastante explícito que os autores foram felizes em seus resultados, quando colocaram equipas multidisciplinares em campo, pois puderam observar falhas na aplicação da Lei Maria da Penha, no que diz respeito às pessoas que estão a frente nos casos que devem ser totalmente capacidades com questões de violência. Mas, através de entrevistas feitas pelas equipas

|         |                                    |
|---------|------------------------------------|
| CORE IS | Excluído: Em                       |
| CORE IS | Formatado                          |
| CORE IS | Excluído: de                       |
| CORE IS | Excluído: os                       |
| CORE IS | Excluído: autoras                  |
| CORE IS | Excluído: [                        |
| CORE IS | Excluído: ]                        |
| CORE IS | Excluído: Chama                    |
| CORE IS | Excluído: [                        |
| CORE IS | Excluído: ]                        |
| CORE IS | Excluído: O                        |
| CORE IS | Excluído: autoras                  |
| CORE IS | Excluído:                          |
| CORE IS | como o capítulo é estruturado?     |
| CORE IS | Excluído: vem                      |
| CORE IS | Relata este trecho e perceberá que |
| CORE IS | Excluído: .                        |
| CORE IS | Excluído: P                        |
| CORE IS | Excluído: i                        |
| CORE IS | leva a quê? (não entendi. Relata)  |
| CORE IS | Excluído: sobre                    |
| CORE IS | Excluído:                          |
| CORE IS | Excluído: e                        |
| CORE IS | Excluído: ,                        |
| CORE IS | Excluído: entretanto               |
| CORE IS | Excluído: as                       |
| CORE IS | Excluído: Entretanto               |
| CORE IS | Excluído: A                        |
| CORE IS | Excluído: observou                 |
| CORE IS | não ficou claro. Falta alguma      |

Ative o Windows  
Acesse as configurações do con  
Windows.

## T35


multidisciplinares viu-se que, muitas das vezes, não são pessoas capacitadas naquela área que tem o caso de violência doméstica contra a mulher em suas mãos. Há falha também no tribunal, pois não exigem nenhuma formação específica para atuar em um juizado (ou vara) de violência doméstica contra a mulher. Portanto, a equipe multidisciplinar merece destaque por qualificação dos profissionais integrados. Outro objeto de pesquisa do artigo foi a questão da magistratura deixando bem claro que há falhas e falta a capacitação a quem está atuando no sistema da justiça criminal. A mulher se sente culpada e frustrada por estar diante daquela situação, em que a própria justiça, com seus atos, faz o que a mulher se sinta assim, um exemplo disso é a demora no processo criminal. Pois a mulher sente que isso nunca irá acabar e, com isso, muitas desistem de ir até o fim com o processo.

Outra ideia central da pesquisa foi a questão da "Justiça Restaurativa" que teve apoio do CNJ (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA), pois trouxe vários benefícios perante o protótipo de justiça. Esse modo de justiça restaurativa concedeu satisfação em sua forma aplicável, pois segundo as vítimas que participaram desses encontros restaurativos experimentado em outros países foram reconhecidos como sendo algo proveitoso e progressista. Porém, a justiça restaurativa quando se associa aos problemas de violência doméstica não é algo proveitoso justamente por causa da proximidade entre a vítima e o agressor. No ponto de vista em geral dos integrantes das equipes multidisciplinares, trabalhar com a Justiça Restaurativa demonstram um grande receio que essas práticas sejam impostas "de cima para baixo", sem preparo das pessoas que vão aplicar. Em algumas equipes foram encontradas falas preocupadas, como esta: "a justiça restaurativa está vindo de cima para baixo, como uma imposição do Tribunal" (CNJ, 2018a: 243). De fato, a maioria das equipes apontaram uma preocupação de que a Justiça Restaurativa seja uma imposição por parte do CNJ, sem capacitação dos atores e sem a análise de em quais situações ela realmente pode ser aplicada. Temendo os caminhos que essa possível "imposição" pode tomar, um outro integrante concluiu ser a Justiça Restaurativa "mais um modismo" (CNJ, 2018a: 243).

Portanto, a relevância desse tema tem-se pelo fato da preocupação somado a melhoria da proteção integral da mulher. Esse estudo buscou expor a situação de mulheres que vivenciam a dimensão existencial da violência, marcadas por um país onde leis estabelecidas não estão sendo suficientes para protege-las. Nesse sentido, entende-se que, em diferentes proporções e, ao longo da história da humanidade, a violência sempre esteve presente, tornando-se parte da existência humana. A desigualdade de gênero é algo tradicionalista no Brasil. A violência contra a mulher é fato histórico, fruto das relações de desigualdade de gênero. Há anos o gênero feminino vem lutando por respeito e por um lugar na sociedade. Então o que se espera é o aprimoramento e aperfeiçoamento da lei Maria da Penha pois a mesma deve proporcionar à superação de fatos desrespeitosos, contribuindo para o fortalecimento e a segurança da mulher.

CORE 15  
Excluído:CORE 15  
Excluído: daqueleCORE 15  
Excluído: deCORE 15  
Excluído: deCORE 15  
Excluído: estáCORE 15  
Excluído: ondeCORE 15  
Excluído: iCORE 15  
Excluído: buscaCORE 15  
Excluído: PaísCORE 15  
Excluído: estáCORE 15  
Excluído: protegCORE 15  
Excluído: tr as mesmas

Ativar o Windows

 CORE 15 - abril 22, 2021  
Como você avalia este artigo?  
Como você avalia o posicionamento da autora?  
O que você recomendaria a leitura?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Revista: *Direito e Práxis*, Volume 12, n. 1 de 2021 | Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/issue/view/2461/showToc>  
Tema: Para além do "mundo jurídico": um diálogo com as equipes multidisciplinares de Juizados (ou Varas) de Violência Doméstica.  
<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/issue/view/2461/showToc>



T36

Resenha

Solidariedade plástica: o regime internacional dos refugiados e seus interesses mascarados de solidariedade.

(LAPA, Rosilandy Carina Candido. Solidariedade ou interesse? Reflexões sobre a cooperação no regime internacional dos refugiados. Santos: Revista Direito e Praxis, Vol. 1, N° 1, 2021. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/44081/33031> 16/04/2021)

CORE IS  
Título interessante!

CORE IS  
excelente.

CORE IS  
Formatado: Fonte: Negrito

CORE IS  
Formatado: Centralizado

A existência da busca por refúgio é destacado para o início da pesquisa, trazendo o problema da falta de cooperação estatal para ajudar a os estados de primeiro asilo a lidar com o recebimento enorme de refugiados. Dessa forma, o estudo busca entender como incentivar a cooperação dos estados. Sabendo que não há uma resposta ou uma solução, começa a análise do regime internacional dos refugiados e as ações de cooperação.

Por conta de não ser obrigatória a concessão do refúgio, em 1950 foi estabelecido o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) e, em 1951, foi feita a convenção de 1951. A convenção, por sua vez, considera como refugiado aquele que teme perseguição "em razão da sua raça, religião, nacionalidade, grupo, social ou opiniões políticas, e que estão fora do seu Estado de Origem" (ACNUR, 1951, Art. 1°). A convenção também garante que o refugiado não seja expulso pelo estado durante o processo de reconhecimento. O estudo segue informando sobre casos em que a cooperação se deu como bem-sucedida, em que foi uma obrigação assumida pelos estados de reconhecer todas as pessoas que se enquadrem na Convenção de 1951. Também fala de um caso em que a tentativa de promover a cooperação foi ineficaz, na Conferência Internacional sobre a Assistência aos Refugiados em África (ICARA I e II 1981-1984).

O autor conclui o capítulo conclui que o Regime Internacional dos Refugiados, foi se definindo como os estados devem proteger os refugiados, mas, não há obrigação de reassenta-los.

A cooperação, na visão do autor, é a combinação de esforços solidários entre os estados, no segundo capítulo do texto, ele traz ideias para entender se a cooperação vem da simples vontade solidária ou mascarada por interesses, analisando as intervenções da Organização Nações Unidas e os comportamentos dos estados diante de alguns casos.

Nos pós segunda guerra, milhares de húngaros precisaram de refúgio por conta da repressão sofrida pela intervenção militar soviética, em direção às fronteiras com a Áustria. O autor mostra como foram rápidas as ações tomadas para o início dos reassentamentos e providencias para os refugiados, a exemplo do EUA, que, na visão do autor, agiu como uma propaganda antissoviética, promovendo campanhas como "operação paraíso seguro".

E como exemplo de iniciativas que não deram certo, a Conferência Internacional sobre Assistência aos Refugiados na África (1984, ICARA I e II). Era objetivo obter assistência para "compensar os Estados de asilo africanos pelos impactos econômicos, sociais e na

CORE IS Formatação

CORE IS Excluido: u

CORE IS Excluido: i

CORE IS Excluido: ,

CORE IS Quem sabe? Se são os autores?

CORE IS Qual o lugar do autor desse texto?

CORE IS Excluido: a

CORE IS concordância

CORE IS ótimo, mas qual seu

CORE IS Excluido: obrigatório

CORE IS Como o artigo está estruturado?

CORE IS Não entendi.

CORE IS Formatação

CORE IS Excluido: refugio

CORE IS Excluido: as

CORE IS concordância

CORE IS Excluido: i

CORE IS Excluido: i

CORE IS E???

CORE IS o que você compreende a

CORE IS Excluido: f

CORE IS de quem?

CORE IS Excluido: ,

Ativar o Windows  
Acesse as configurações do Windows.

T36

infraestrutura, causados pelo acolhimento de grande número de refugiados” (BETTS, 2008, p. 160). Nem um quarto do solicitado foi destinado pelos estados do norte global, alegando que os projetos não tinham soluções duráveis e os estados doadores destinaram suas doações apenas para projetos de estados africanos com quais mantinham relações comerciais.

Desse modo, confirmamos a premissa dessa pesquisa de que o discurso de solidariedade como incentivo principal para que haja cooperação entre os Estados é inviável para solucionar o problema e dar continuidade ao Regime e de que não são as práticas das Nações Unidas que geram diferentes resultados, mas o interesse dos Estados que determinam as condições para que os refugiados sejam recebidos e instalados nos territórios que buscam abrigo (LAPA, 2021, p.??).

Assim, conclui-se que são os interesses que movem os esforços dos estados, e que é necessário um certo incentivo por parte dos projetos, visando evitar a falta de cooperação entre os estados e casos discriminatórios contra os refugiados, assegurando um reassentamento dignamente humano aos refugiados.

Em concordância com o autor, acredito que muitos casos são movidos pelo mínimo interesse que seja. Os estados não querem “desperdiçar” com aquilo que não traria benefícios futuros. No exemplo citado, os EUA estavam necessitando de mão de obra por conta do aumento industrial da época, e os refugiados húngaros, ajudariam com essas necessidades, mas com a Assistência aos Refugiados na África não havia incentivos a não ser a solidariedade, mesmo com a alegação de não haver soluções duráveis, os estados doadores ainda destinaram as doações aos países que tinham relações por conta do interesse comercial.

CORE IS  
Excluído: "

CORE IS  
Formatado: Fonte: 11 pt

CORE IS  
Formatado: Justificado, Recuo: À esquerda: 4 cm, Espaçamento entre linhas: simples

CORE IS  
Excluído: ¶

CORE IS  
Formatado: Fonte: 11 pt

CORE IS  
Excluído: ¶

CORE IS  
Excluído: ¶

CORE IS  
Excluído: ¶

CORE IS  
Excluído: ¶

CORE IS  
Excluído: "

CORE IS  
Excluído: Rosilandy.

CORE IS  
Formatado: Fonte: 11 pt

CORE IS  
Formatado: Fonte: 11 pt

CORE IS  
Formatado: Justificado

CORE IS  
Excluído: pro

CORE IS  
Excluído: querer

CORE IS  
Excluído: os

CORE IS  
Recomenda a leitura do artigo?  
Você já avaliou a leitura do artigo?

Ativar o Windows  
Que aspectos poderiam ser melhor tratados pelo sistema operacional?  
Acesse as configurações do computador  
Windows.

## T37

## A Injustiça E Desvalorização Dos Refugiados

*Rosilandy Carina Candido Lapa*

*Universidade Católica de Santos, Santos, São Paulo Brasil.*

*Artigo aceito em 07/02/2020*

Lapa estudou a situação atual dos refugiados, suas maiores necessidades e dificuldades, no artigo "Solidariedade ou interesse? Reflexões sobre a cooperação no regime internacional dos refugiados". Rosilandy relata as dificuldades que os refugiados passam e levanta a seguinte questão: como fazer o Estado colaborar com o regime dos refugiados, acolhendo e dando direitos a essas pessoas que desejam recomeçar sua vida do zero?

O artigo esclarece quem são considerados refugiados, pois explica que não são todos (definição do termo 'refugiado' a todos que sofreram violação generalizada aos direitos humanos) com a criação e realizações de programas, projetos e leis demonstra avanços e desenvolvimento progressivo. Alguns países concordam em receber e adaptar o possível para os refugiados, dando-lhes trabalho e proteção, mas será que é realmente solidariedade? Pois a mão de obra é baixa e como citado no artigo "o engenheiro está lavando a louça..." não são dadas as oportunidades de trabalho de acordo com cada profissão exercidas por alguns refugiados.

O artigo deixa explícito que alguns países têm apenas interesse nos refugiados por aceitarem as mãos de obra com valor baixo, principalmente os negros que sofriam bastante e não eram tratados da mesma forma que os outros, deixando bem claro a desigualdade. Os países escolhem quais dos refugiados serão aceitos no território, a respeito disso, a informação exposta no texto é que a preferência são os mais jovens e também os que têm interesse político, dificultando mais ainda o acesso dos refugiados ao território.

Além disso, o artigo nos mostra o sofrimento e as dificuldades que essas pessoas passam ao tentarem recomeçar suas vidas em outros países, que deveriam dar apoio e ajuda-los sem interesse, mas, ao contrário, dificultam seus acessos nas fronteiras e, quando conseguem entrar no território, não são tratados da mesma forma, com os mesmos direitos que os cidadãos nativos têm. Lapa no artigo nos abre os olhos para esse grande sofrimento, para as dificuldades e para a desigualdade que os refugiados passam, pois essas pessoas só almejam um recomeço, um lugar calmo, proteção e trabalhos com valores justos para que possam esquecer todo o sofrimento que passaram e a dor de ter que sair do seu próprio território.

A grande questão e desafio é como podemos influenciar os Estados a colaborarem com o regime dos refugiados.

CORE 15

CORE 15

Excluído:

CORE 15

publicado onde? Com que

CORE 15

Excluído: Acade

CORE 15

Qual o objetivo do artigo?

CORE 15

Excluído: o mesmo

CORE 15

Excluído: lms

CORE 15

Excluído: s

CORE 15, 22/04/2021 01:10:00 formatado:  
Recuo: Primeira linha: 1,25 cm

CORE 15

Formatado

CORE 15

Excluído: tm

CORE 15

Excluído: srt

CORE 15

Excluído: r

CORE 15

Excluído: tm

CORE 15

Excluído: O

CORE 15

Excluído: sjud

CORE 15

Excluído: sr

CORE 15

Que linda a sua avaliação!

CORE 15

Excluído: o

CORE 15

Excluído: srt

CORE 15

De quem é essa grande questão?

Ativar o Wind  
Acesse as configurações  
Windows

## T38

**NO BRASIL HOVE REALMENTE APLICABILIDADE DA TEORIA DOS DOIS DEMÔNIOS?**

Os autores: **David Barbosa de Oliveira**, Doutor em Direito pela Universidade Federal de Pernambuco (2015). Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará. Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Ceará. E **Ulisses Levy Silvério dos Reis**, Professor Adjunto C-1 da Universidade Federal Rural do Semiárido (Ufersa), instituição em que exerce a função de Coordenador (2019-2021) no Curso de Graduação em Direito. Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Ceará (PPGD/UFC). Realiza estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGD/UFMG). Pesquisador integrante do Grupo de Pesquisa em História do Constitucionalismo Brasileiro. **CORE 15, 22/04/2021 01:17:00 comentado:** titucional no Brasil entre 1920 a ótimo!

O presente artigo versa a respeito da teoria dos dois demônios e as resistências ao processo de justiça de transição no Brasil. Foram usadas várias fontes bibliográficas e documentais, como também, discursos políticos veiculados em jornais e revistas, juntamente com registros do congresso Nacional brasileiro. Nele, foi usado o método de aproximação em conjunto com o **dedutivo**.

Neste artigo, os autores **explicam** os fundamentos da referida teoria, **que se** iniciou na Argentina, após o fim do regime de 1976-1983. Tendo como também objeto de **análise** a ditadura no Brasil, 1964-1985. Na teoria em questão, tenta-se equalizar e, de maneira igualitária, até mesmo quantitativamente, as ações de violências supostamente praticadas pelos agentes estatais e dos opositores, membros da resistência armada, nas recentes ditaduras.



**CORE 15**

bom título!



**CORE 15**

Recomendaria que colocasse os autores de forma mais conectada com a discussão do texto.



**CORE 15**

ótimo!



**CORE 15**

Excluído: 1



**CORE 15**

Como artigo aparece estruturado? como você avalia a relevância deste artigo? onde esse artigo é veiculado? Como você avalia os posicionamentos dos autores? que pontos poderiam ser melhor expressados pelos autores?



**CORE 15**

Excluído: explicar



**CORE 15**

Excluído: Que



**CORE 15**

Como você avalia isso? Que elementos os autores trazem para expandir a discussão?



**CORE 15**

Excluído: análise



T38

cometic  
resistên

CORE I5, 22/04/2021 01:21:00 comentado: Ótimo posicionamento! Recomendaria leitura do artigo? A que público, especialmente?

a extinta a punibilidade dos crimes  
no como também pelos membros da

Sobre o tema central do artigo, concordo com o que diz Safatle "malabarismo retórico de quem acredita que excessos foram cometidos dos dois lados e que, por isso, melhor seria deixar o passado no passado". Além disso, várias partes do artigo não são claras, que se de fato tal teoria tem real fundamento no Brasil. Além disso, há um ponto negativo de bastante relevância, a saber: grande parte do artigo, objeto dessa resenha, torna-se a meu ver de pouca compreensão, pois, o referido artigo traz muitas falas, como também, citações em outra língua, que como, já mencionado, dificulta assim a compreensão completa do que os próprios autores queriam passar.

REFERÊNCIAS

BARBOSA DE OLIVEIRA, David e LERY SILVÉRIO DOS REIS, Ulisses. A teoria dos dois demônios: resistência ao processo de justiça de transição. Revista: Direito e Praxis, v. 12, n. 1 (2021)

CORE I5  
Excluído: onde

CORE I5  
Excluído:

CORE I5  
como o autor avalia isso? como você se posiciona quanto a isso?

CORE I5  
Ótimo posicionamento!  
Recomendaria leitura do artigo?  
A que público, especialmente?

CORE I5  
Excluído: Que

CORE I5  
Excluído: tras

CORE I5  
Excluído: Que

CORE I5  
Excluído: lido

Ativar o Windows

T39

### Resenha: O Problema da Linguagem Jurídica e a Eficácia do Direito

Atualmente, a linguagem jurídica enfrenta problemas de ordem interpretativa e em sua aplicabilidade social; há que se admitir também, que o sistema jurídico não é pleno, ele possui lacunas, e assim, há uma ineficácia quanto à aplicação e à interpretação das normas jurídicas estabelecidas por parte dos sistemas legais. Na obra *O Direito na Pós-Modernidade* (2014), de Bittar, uma discussão bastante atual se faz presente. Nela, se tem um diagnóstico referente ao déficit quanto a atuação das instituições jurídicas, além de mostrar o quanto esse déficit prejudica a condição social dos indivíduos, comprometendo assim a legitimidade que o Direito possui. Não é à toa que os juristas tem se preocupado com a linguagem jurídica e debatido sobre ela. As teorias nas quais esse artigo se debruça trata da necessidade de se revisar, reformar e humanizar as instituições de justiça vigentes na sociedade.

O artigo parte desse contexto, e tem como tema: *Linguagem e Interpretação de Textos Jurídicos: estudo comparado entre Realismos Jurídicos*. Compõe a seção de artigos inéditos da revista online *Direito e Práxis* v.12, n. 1. 2021, intitulada *Dossiê Direito e Práxis: "Críticas radicais ao poder de punir"*. Nele, tem-se uma comparação reflexiva entre os modelos de Realismo Jurídico considerando as perspectivas do italiano Riccardo Guastini, em sua concepção do Realismo Jurídico Metodológico; e as do brasileiro Eduardo Bittar, com a sua Teoria do Humanismo Realista. Assim, o objetivo é conseguir, através dessa comparação, estabelecer traços similares e distintivos entre as duas concepções, estabelecendo como ênfase os temas da insegurança da linguagem nos textos jurídicos, e do papel primordial que a interpretação tem para os debates atuais em Teoria do Direito.

CORE15  
Excluído: a

CORE15  
Excluído: a

 CORE15  
ou título?

## T39

O artigo de autoria de Eduardo Carlos Bianca Bittar, advogado, graduado pela Universidade de São Paulo (USP), desenvolveu estudos em pós graduação, e estágio doutoral pela FAPESP, junto a Universidade de Lyon e a de Paris, na França. Obteve seu grau de Doutorado em Filosofia e Teoria Geral do Direito também pela USP. E um dos autores da atualidade na área do Direito mais renomado, desenvolve pesquisas sobre "Educação em Direitos Humanos" e "Teoria da Democracia", além de ser professor do Departamento de Filosofia e Teoria Geral do Direito na USP.

Em sua introdução, o artigo vai esmiuçar sobre Realismos Jurídicos dentro da Teoria do Direito, falando que em suas tendências e concepções ocorreram muitas mudanças nessa teoria que tem se desenvolvido de final do século XIX, até os dias atuais. Realismos Jurídicos trata-se de uma revolta contra o formalismo, e se desenvolve como uma tentativa de deslocar a Teoria do Direito do universo apenas das normas, e garantir sua aplicação, no sentido de deslocá-lo para o campo da concretude, numa relação complexa entre a validade do Direito, garantida pelas normas jurídicas; e a sua eficácia, pois só se concretiza por aplicação judicial. Assim, discordam da tradição do Positivismo Jurídico, em que o Direito positivado, já é garantia de segurança na sociedade, essa é uma das características essenciais do Realismo Jurídico. Ao longo do artigo, nos itens 2, 2.1, 2.2 e 2.3, a abordagem se deterá ao Realismo Jurídico Metodológico do italiano Riccardo Guastini; em seguida, nos itens 3, 3.1, 3.2 e 3.3 é a vez da Teoria do Humanismo Realista ter destaque e, por fim, chegar ao objetivo da obra, a conexão que há entre as duas teorias nos itens 4, 4.1, 4.2, e 4.3. Além das considerações finais.

O item 2 traz uma breve introdução do que trata o Realismo Jurídico genovês de Riccardo Guastini, que se trata de um realismo metodológico, uma teoria questionadora perante o significado dos textos normativos. E um processo decisório que busca compreender o Direito como um fenômeno dependente da linguagem natural e jurídica.

No item 2.1 e 2.2, a indeterminação da linguagem jurídica é apresentada, e traz que as linguagens natural e jurídica passam por problemas em sua interpretação, e assim, revela insegurança jurídica em suas práticas discursivas e jurídicas. E nesse aspecto que a Teoria do realismo jurídico genovês se insere aqui, como uma crítica radical, onde se faz necessário questionar a eficácia que as normas jurídicas possuem se sua interpretação não se dá de forma lógica, como deveria ser.

A atividade da interpretação ganha relevância no item 2.3, vai se falar numa interpretação jurídica trazida da teoria de Guastini, dizendo que o que ela faz é a tradução

CORE 15  
Excluído: onde

CORE 15  
Excluído:

CORE 15  
Excluído: ,

CORE 15  
Excluído: da obra

## T39

da norma positivada a um caso específico, ela atribui sentidos a esse caso objetivando alcançar justiça, legalidade e legitimidade.

A Teoria do Humanismo Realista de Bittar começa a ser apresentada no item 3, e nos mostra que ela é uma teoria bastante nova, criada em 2018, e que recebe influência frankfurtiana. Nessa teoria, há uma atenção maior voltada ao melhoramento de suas regras e procedimentos visando alcançar objetivos sociais, como a justiça. A partir dessa ideia, Bittar desenvolve 3 aspectos centrais na sua teoria, são eles abordados nos itens que se seguem (3.1, 3.2 e 3.3).

O aspecto dos horizontes regulatórios, realistas e humanistas tratados no item 3.1, os horizontes são o universo interno do Direito, a teoria de Bittar então, contribui com uma abertura que permite ir além desses horizontes que apenas regulam, mas traz um acréscimo, incluindo assim o horizonte realista e o humanista. Assim, na dimensão do horizonte realista, há um debate sobre desafios sociais, o Direito tem de reconhecer esse problema e tentar superá-lo, objetivando a cidadania plena de todo cidadão; quanto ao horizonte humanista, há a afirmação de que o Direito deve caminhar ao lado das Ciências Humanas e Sociais para a superação de problemas de ordem interdisciplinar, dentro de um panorama sócio-político-econômico.

A importância das Instituições de justiça é tema do item 3.2, mostra que na teoria de Bittar, a legislação não representa a universalidade do Direito, mas é apenas uma parte dela, logo, não tem força suficiente para transformar diretamente a realidade social na qual ela objetiva regular. Para que ocorra a efetivação do Direito, é preciso que se entenda o direito positivado apenas como um ponto de partida, e assim se faça exercícios de atribuição de sentido, de formular melhor essas normas e de aplicar de forma direta nas decisões dos Tribunais.

Por fim, a eficácia das leis e das práticas de justiça vem finalizar os três aspectos abordados por Bittar no item 3.3; aqui, o tema se desenvolve baseado numa obra de Bittar já citada aqui, O Direito na Pós – Modernidade. Assim, a Teoria do Humanismo Realista se baseia nesse diagnóstico para questionar sobre o Estado Democrático de Direito, tendo em vista esse cenário de déficit já mencionado.

No item 4, começa a comparação entre as duas teorias e se estabelecem pontos de divergência, tendo como critério a linguagem jurídica.

O item 4.1 de forma bem resumida mostra um ponto de concordância entre as duas teorias, analisando a obra *Dalle fonti alle norme* (1990), e Linguagem Jurídica (1999), levando em consideração que as duas obras são fruto da Semiótica do Direito, nelas, se



## CORE 15

Excelente pensada essa discussão na perspectiva de um artigo. Apenas registro que se estivéssemos diante de um livro, essa discussão mais detalhada seria um tanto "cansativa" para o leitor (não foi o caso aqui, pois atende ao fato de estar resenhando um artigo, que é curto).

Área de Marcação

Ativar o W  
Acesse as cor  
Windows.

## T39

compreende o sistema jurídico como um “sistema de significação em meio a outros sistemas de significação”.

O item 4.2 estabelece pontos de divergência entre as duas teorias, em suas concepções do papel do Direito e emancipação social, e na dimensão epistemológica.

O item 4.3, volta a estabelecer pontos de convergência entre as duas teorias mostrando que as duas concepções defendem que o Direito precisa, para funcionar, de operações jurídicas sobre as fontes do Direito; aproximações também quanto ao fator da interpretação dos textos jurídicos, ambas apontam também para “uma visão não – ontológica, cética e intersubjetivista”; possuem também as “mesmas percepções céticas, hermenêuticas e decisórias”

E em sua conclusão, o artigo vai mostrar que o objetivo foi cumprido, mostrando o sucesso em apontar aproximações e divergências de ambas as teorias.

Como graduanda do curso de Direito, este artigo me fez refletir sobre as questões nele expostas, eu não imaginava o quanto a linguagem jurídica pode interferir na luta por direitos sociais; a leitura irá contribuir grandiosamente para a minha formação acadêmica. As questões nele trazidas quanto à dificuldade que se tem em compreender textos e normas jurídicas, sobre essa ineficácia que acaba acontecendo por não se ter uma compreensão adequada do Direito, sobre a questão da subcidadania em que muitos deixam de ter a cidadania de maneira plena por não compreenderem as normas impostas. Sobre esse déficit que foi tratado, me fizeram questionar se realmente vale a pena se ter uma linguagem tão rebuscada, se seu objetivo não está sendo cumprido socialmente. É fato que a linguagem jurídica deve ter sim sua diferenciação, características próprias, mas é preciso que se faça um esforço por parte dos legisladores, de não deixar essa linguagem ser vaga, ambígua e puramente técnica, pois devem permitir meios para que esses textos circulem e possam ser eficazes. É preciso que, cada intérprete possa se situar dentro de um contexto e saber utilizar essas normas dispositivas a seu favor, só assim acontece a justiça social, só assim o direito chega a todos e acaba por cumprir, de forma plena e satisfatória o seu papel de garantir direitos e deveres aos cidadãos. O artigo vale a leitura, principalmente para alunos do curso de Direito e demais Ciências Humanas e Sociais.

 CORE 15  
Brilhante!!!!

CORE 15  
Excluído: a

CORE 15  
Excluído: onde

CORE 15 abril 22, 2021  
Excluído: ,

CORE 15  
Excluído: sobre

CORE 15  
Excluído: a

CORE 15  
Excluído: ele

Ativar o Windows  
Acesse as configurações  
Windows.

#### REFERÊNCIA:

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. Linguagem e interpretação de textos jurídicos: estudo comparado entre realismos jurídicos / *Language, legal texts and legal interpretation: notes for a comparative study between legal realisms*. *Revista Direito e Práxis*, [S.l.], v. 12, n.

1, p. 139-167, mar. 2021. ISSN 2179-8966. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/45203>>. Acesso em: 18 abr. 2021.

## T40

## Resenha Crítica: Poderá o direito ser decolonial?

GOMES L. F. DAVID, CARVALHO DE MASSAHUD K. RAYANN. Poderá o direito ser decolonial? *Direito e Práxis*, vol. 12. 202. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/issue/view/2461> 18/04/202.


Esta resenha trata de um artigo que aborda o pensamento decolonial na visão do autor Boaventura Santos, texto em que os autores irão adentrar na história analisando o grupo Modernidade/Colonialidade do qual Boaventura fez parte. A partir disso, os autores do artigo irão associar o pensamento decolonial ao direito.

O artigo é bem contextualizado e coerente quanto às suas ideias, traz consigo o contexto histórico do qual Boaventura fez parte para que o leitor possa assim entender o seu pensamento a respeito do decolonialismo. O artigo aborda a origem do pensamento através do grupo Modernidade/Colonialidade, em que defendem que a colonialidade é um conceito que compreende a face violenta e oculta da modernidade. Ou seja, o movimento, por sua vez, em que esse grupo busca apropriar-se de outras análises para criticar as características da colonização e os resquícios deixados por ela, mesmo após o seu processo de finalização.

Mas de que forma o direito está relacionado está com a colonialidade? O direito ele é mutável, consequentemente ele se adequa às novas mudanças sociais, logo ele foi fundamental nesse processo de transformação social. Logo, o artigo aborda nitidamente a importância do direito nesse processo, mesmo deixando implícito, contudo, através da leitura é possível chegar a essa reflexão. O artigo também aborda o surgimento do pensamento decolonial e quem o originou, o que é importante para a compreensão do mesmo, pois em vários casos é interessante que se veja o contexto histórico para poder assim entender de melhor forma do que se trata o conteúdo abordado.

Com tudo é importante ressaltar que o artigo em sua maioria contempla a explicação histórica sobre o que se trata o pensamento decolonial para poder em sua conclusão adentrar no direito, muito bom, muito contextualizado. Para compreender melhor o texto é importante se fazer uma leitura calma, pois a linguagem é um pouco complicada. Mas não é suficiente para que não se consiga formular uma opinião.

- CORE I5 Formataado ▼
- CORE I5 Excluído: A
- CORE I5 Excluído: se
- CORE I5 Excluído: onde
- CORE I5 O que você acha disso? dessa ▼
- CORE I5 Excluído: ,
- CORE I5 Excluído: a
- CORE I5 como o artigo é estruturado? ▼
- CORE I5 Excelente!
- CORE I5 Excluído: a
- CORE I5 Excluído: trás
- CORE I5 Excluído:
- CORE I5 Excluído: onde
- CORE I5 Excluído:
- CORE I5 Excluído: os mesmos
- CORE I5 Excluído: para
- CORE I5 Excluído: ela mesma
- CORE I5 mas= ideias contrárias ▼
- CORE I5 Excluído: i
- CORE I5 Excluído: a
- CORE I5 Excluído: com tudo

 CORE I5 abril 22, 2021  
por que é complicada?  
Recomendaria a leitura?  
para quem?

Ativar o Windows  
Acesse as configurações do computador para ativar o



T41

O Pedido de Socorro dos Refugiados

LAPA, Rosilandy Carina Candido. Solidariedade ou interesse? Reflexões sobre a cooperação no regime internacional dos refugiados. aqui seriam os dados da revista.

A vida de quem busca alternativas de sobrevivência, ou até mesmo de direitos, em outros países é bem mais complicada do que se imagina. Uma pesquisa aponta que falta apoio estatal aos Estados que recebem os refugiados em massa. Essa pesquisa procura entender o que, de fato, precisa para que o incentivo à solidariedade aos refugiados se realize.

Rosilandy Candido é pós graduada em direito e escrevem os problemas comuns e atuais dos refugiados que não encontram mais apoio nas fugas para fronteiras em busca de um recomeço de vida.

Rosilandy escancara no artigo que alguns atores de tal iniciativa de colaboração visam o interesse que dê vantagem para eles, como um retorno da tal "solidariedade" que eles dizem. Apesar de existir o "Regime Internacional dos Refugiados", ainda é muito vago as cláusulas relacionadas aos refugiados, porque no artigo ela afirma que algumas pessoas, não todas, podem ser consideradas refugiados ainda que se enquadrem em seus aspectos. Ela afirma que muitos acreditam que a cooperação é uma grande arma dos refugiados para alcançar tal proteção. Porém, muitos estados só a oferecem se houver interesse. E esse interesse tem que ser criado pelos autores para que os Estados contribuam e ajudem no que for preciso para proteção e soluções deles. Já houve, há muito tempo, muito apoio solidário a essas pessoas, como na Hungria, por exemplo, lá não existia burocracia para entrar nas fronteiras de outros países, além do mais, os Estados investiam, cooperando, e com isso, acomodavam em grande número, readaptando a todos.

A referida autora ainda enfatiza que alguns dos interesses eram a mão de obra barata, funcionários para gerar novos empregos e aspectos religiosos também. A mão de obra barata vinha das pessoas negras que sofriam mais e não eram ajudadas da mesma maneira que povos cristãos ou não comunistas. Os Estados escolhiam e davam prioridades às pessoas mais jovens, mais fortes e habilidosas. Os interesses podiam ser políticos, sociais, culturais, econômicos ou políticos. De fato, os exemplos do passado não foram baseados na solidariedade como informa a ACNUR.

Dessa forma, entendemos que a questão de assentamento dos refugiados não se baseia em solidariedade como muitos afirmam, mas, sim em interesses, sejam eles quais forem.

O texto de Lapa é uma crítica muito válida para se pensar no desespero que essas pessoas passam em busca de abrigo e proteção. Ao ler o texto, abrimos os olhos e enxergamos que, de fato, não existe solidariedade alguma para essas corporações ou entidades, é mais um interesse do estado de se beneficiar de alguma forma com a chegada dessa refugiados em seus territórios.

Dessa maneira, entendemos que o discurso de que a solidariedade era incentivo principal é inexistente para solucionar o problema e, infelizmente, nem as práticas das Nações Unidas geraram resultados, mas o interesse dos Estados para acomodar os refugiados e instalarem nos territórios que buscam abrigo. Como foi no caso dos húngaros que, com a chegada desses, houve um crescimento de bens de consumo dos Estados Unidos que necessitavam de mão de obra barata, caucasiana ou cristã, detrimento os negros que eram excluídos pelas leis Jim Crow segundo a autora. Há uma relação de interesse sim, por conta dos estados, pois enquanto muitos dos refugiados necessitam de apoio e de abrigo em busca de recomeçar uma nova vida, em busca de direitos e em busca de um novo horizonte em que a esperança é o que motiva eles buscarem por sobrevivência e não desistirem de tentar.

- CORE IS Formataado
- CORE IS Formataado
- CORE IS Excluído: Universidade Católica
- CORE IS Formataado
- CORE IS Formataado
- CORE IS Excluído:
- CORE IS, 22/04/2021 11:33:00 formatad
- Fonte: 12 pt
- CORE IS Formataado
- CORE IS Excluído: complicado
- CORE IS Formataado
- CORE IS Excluído:
- CORE IS Excluído:
- CORE IS Formataado
- CORE IS Formataado
- CORE IS Excluído: esse artigo
- CORE IS Formataado
- CORE IS é convencional em trabalhos
- CORE IS nossa! Marca avaliativa bem
- CORE IS Formataado
- CORE IS Formataado
- CORE IS Excluído:
- CORE IS Concordância: 'ainda são mult'
- CORE IS Formataado
- CORE IS Excluído:
- CORE IS refere-se a pessoas, portanto, NB
- CORE IS Formataado
- CORE IS Excluído: todos
- CORE IS Formataado
- CORE IS Excluído: considerados
- CORE IS Formataado
- CORE IS Excluído:
- CORE IS para evitar a repetição, o

- CORE IS Excluído: Rosilandy
- CORE IS Formataado: Fonte: 12 pt
- CORE IS Formataado: Fonte: 12 pt
- CORE IS Formataado: Fonte: 12 pt
- CORE IS Formataado: Fonte: 12 pt
- CORE IS Formataado: Fonte: 12 pt
- CORE IS Excluído:
- CORE IS Formataado: Fonte: 12 pt
- CORE IS Interesse de que tipo? complete
- CORE IS Formataado: Fonte: 12 pt
- CORE IS Formataado: Fonte: 12 pt

T42

RESENHA: O DIREITO DAS MULHERES DIANTE DO TRABALHO

DUTRA, Renata Queiroz. COELHO, Ilana Barros. "Eles pensam que a gente é invisível": gênero, trabalho terceirizado e educação jurídica popular. In: Direito e Práxis, vol. 11, 2020. Disponível em: https://www.enlaw.com.br/revista/737 Acesso em: 03 de junho de 2021.

Renata Queiroz Dutra é professora de Direito do Trabalho na Universidade de Brasília. Doutora e Mestra em Direito pela UnB. Líder do Grupo de Pesquisa "Transformações do Trabalho, democracia e proteção social" (CNPq/UFBA). Ex-coordenadora pedagógica do Projeto de Extensão Promotoras Legais Populares na UFBA, e Ilana Barros Coelho, Graduada em Direito. Bolsista PERMANECER vinculada ao Projeto de Extensão Promotoras Legais Populares na UFBA.

O artigo de Renata e Ilana tem por objetivo analisar as condições de precarização do trabalho entre as trabalhadoras terceirizadas da limpeza da Universidade Federal da Bahia-UFBA. Além disso, propende discutir os Direitos Humanos e garantir o acesso à justiça a todas as mulheres, visando assim os direitos sexuais, reprodutivos e a violência doméstica. Contudo, a escolha do projeto para a Universidade veio pelo questionamento ao machismo e opressões as quais as alunas, professoras e servidoras sofrem no seu dia a dia.

O artigo é dividido em cinco partes. De início, é descrito na introdução o que é o Projeto de Promotoras Legais Populares, o objetivo dele e a composição. Além do mais, fala sobre a metodologia utilizada, criando assim uma proposta de espaço de problematização da realidade objetiva e da opressão, fazendo com que houvesse uma consciência crítica fazendo com que os oprimidos sejam capazes de mudar socialmente.

Em primeiro lugar, é possível compreender que esse projeto faz com que as mulheres tenham voz, como também, nos mostra como as mesmas são excludentes e hierarquizadas. Por meio do artigo é plausível identificar a desvalorização existente entre mulheres negras diante da sociedade e as dificuldades enfrentadas por todas as mulheres, tendo como exemplo a maternidade. Além disso, é ressaltada a questão salarial a qual homens recebem mais que as mesmas, mesmo elas fazendo o mesmo trabalho que eles, sem contar com que muitas delas além de trabalharem fora, fazem as atividades domésticas, fazendo com que tomem conta da

parte árdua. No decorrer do curso, mais precisamente na aula sobre violência doméstica, houve um pouco de dificuldade sobre a diversidade de pensamentos, mas também houve a desconstrução dos mesmos.

Por conseguinte, as autoras relatam as dificuldades sofridas pelo trabalho terceirizado e também o processo de precarização social do trabalho. Contudo, repassa a evolução feminina no campo trabalhista, porém com relatos de salários inferiores e formas contratuais precárias. Além de tudo, passa-se uma visão de realidade diferente entre mulheres brancas e mulheres pretas. Nesse projeto, é possível identificar que as funcionárias sofrem com a falta de materiais para auxiliarem no trabalho e também e também denunciam a falta de respeito de alguns alunos para com elas e como o serviço é desvalorizado.

Em seguida, o artigo traz a desigualdade e a luta de classes, manifestando as relações sociais. Portanto, o PPPL tem como meta a equidade e a transformação de vidas. Porém, para isso, precisa-se da erradicação, por exemplo, do machismo e do racismo. O projeto buscou formular um percurso que pudesse fomentar em alguma medida um caminho de emancipação das trabalhadoras, como também, criou uma dinâmica entre as participantes do projeto a qual foram desencadeadas situações e entre elas a existência de casos de assédio muitas vezes sofridos pelas servidoras. A oficina foi extremamente produtiva, trazendo experiências e situações importantes.

Em suma, o artigo e todo o conteúdo utilizado contribuíram significativamente para a compreensão e aperfeiçoamento das temáticas abordadas, pois são situações as quais são vivenciadas no cotidiano de muitas mulheres. Ademais, as autoras utilizam uma linguagem clara e objetiva. Logo, a leitura é recomendada para que haja obtenção do conhecimento para todo o público, em especial mulheres e universitários.

CORE 15  
Formatado: Fonte: Não Negrito

CORE 15  
Excluído: "

CORE 15  
Excluído: Direito e Práxis

CORE 15  
Perfeita a síntese que faz sobre as autoras, mas o que acha de iniciar sua resenha apresentando textualmente o próprio artigo? você poderia contextualizar a origem do artigo nessa introdução. A referência acima ficou ótima e recomendaria apenas que viesse acima do título.

CORE 15  
Excelente! O objetivo da obra resenhada é fundamental!!!

CORE 15  
creio que o combate à violência doméstica...

CORE 15  
a conjunção "contudo" introduz uma oposição e ideias e, ao meu ver, não foi esse seu objetivo. Assim, recomendaria a substituição por outra... sugiro: nesse sentido...

CORE 15  
Excluído: ,

CORE 15  
Excluído: d

CORE 15  
essa repetição pode ser resolvida

CORE 15  
Formatado: Realce

CORE 15  
Formatado: Realce

CORE 15  
Formatado: Realce

CORE 15  
"mesmas" não devem funcionar como sujeito. Além disso, essa construção ficou um pouquinho confusa. O que você acha de deixar mais claro? você diz que o projeto faz com que as mulheres tenham voz e depois diz que "as mesmas" são excludentes e hierarquizadas e o leitor pode se perguntar quem (da forma como foi construído, não sei se a voz ou as mulheres...) Pode ficar melhor, vamos lá?

Ativar Windows  
Acesse as configurações do computador

CORE 15  
seria a ideia de contrariedade mesmo?

CORE 15  
que oficina? lembre-se o leitor pode não conhecer o texto base da resenha.

CORE 15  
Avaliação perfeita!

CORE 15  
Excelente recomendação!



T43

|   |   |
|---|---|
| <p>["O artigo referido] refere-se a um tema de total relevância, pois se trata de um problema cotidiano que muitas vezes não recebe a devida atenção, que é, as condições de trabalho de funcionárias terceirizadas em empresas que atuam na área de serviços de limpeza, <b>o estudo foi realizado na Universidade Federal da Bahia- UFBA que mostrou com todos os detalhes as dificuldades e os Absurdos que as funcionárias terceirizadas enfrentavam devido ao preconceito racial, ao machismo, e a distinção de classes sociais.</b></p>   | <p>CORE15    nosso leitor não sabe qual é esse</p>  |
| <p>O relato das funcionárias é de certa forma bastante comovente, trazendo um ponto bastante interessante que é utilizado como título do artigo: eles pensam que a gente é invisível. As faxineiras trouxeram à tona acontecimentos do seu dia a dia que mostram a realidade em instituições que utilizam de serviços terceirizados, como por exemplo, os abusos dos Funcionários, no caso da UFBA, até mesmo os próprios alunos, <b>que cometiam esses abusos a dignidade das funcionárias. Isso foi mostrado no artigo por meio de exemplos impressionantes, que vão desde jogar coisas no chão que acabou de ser limpo por elas, até a entrada de professores e alunos no banheiro masculino durante a limpeza, onde os mesmos faziam suas necessidades na frente das funcionárias sem a mínima preocupação.</b></p>                             | <p>CORE15    Perfeito! Se trouxer as</p> <p>CORE15    Excluído: , algo que</p> <p>CORE15    Excluído: com</p> <p>CORE15    "os mesmos" é uma expressão</p> <p>CORE15    Excluído: as</p> <p>CORE15    Formattedo</p> <p>CORE15    Excluído: as</p> <p>CORE15    Excluído:</p> |
| <p>Devido <b>as frequentes humilhações e as "agressões"</b> a sua dignidade, as faxineiras tinham o seu psicológico <b>frequentemente</b> abalado, <b>o que</b> prejudicava diretamente o rendimento <b>no trabalho</b> e também as motivava a afastar-se <b>do trabalho</b>, ou a precisarem usar de atestados para faltarem ao serviço simplesmente por não aguentarem mais os abusos. Outro motivo que prejudicava a vida pessoal dessas funcionárias era a necessidade de realizarem os serviços domésticos na sua própria casa, ou seja, sua vida pessoal também era comprometida por causa do seu trabalho.</p>   | <p>CORE15    Formattedo</p> <p>CORE15    Excluído: isso</p> <p>CORE15    Formattedo</p> <p>CORE15    A repetição precisa ser sempre</p>   |
| <p>Todos esses relatos trazem uma reflexão sobre o quanto a nossa sociedade necessita ainda de bom senso, empatia, e o quanto a falta desses costumes podem prejudicar o psicológico de pessoas que estão trabalhando para o nosso próprio bem, para sobrevivência própria e de outras pessoas, recebendo salários relativamente baixos considerando a quantidade de serviços exercidos. <b>E importante destacar que tais atividades</b> exigem um mínimo de dignidade, mesmo <b>que, muitas vezes, elas não recebem esse direito, devido ao simples fato de exercerem uma função "inferior" a dos demais funcionários, pela cor de sua pele, ou seu nível de escolaridade.</b></p>  | <p>CORE15    Formattedo</p> <p>CORE15    Formattedo</p> <p>CORE15    Excluído: que</p> <p>CORE15    Excluído: , e que</p> <p>CORE15    Excluído: e</p>  |
| <p>Devido essas situações e condições de vida, essas mulheres muitas vezes optam por deixar de lado coisas pessoais, como a própria reprodução, por não poderem deixar o trabalho para cuidar de um filho ou de uma família além de não receber em condições que as ajudem durante a gravidez. Pensando nesses problemas, foi criado o projeto promotoras legais populares- PLP que visava trazer Justiça para as mulheres que vivem nessas condições de Humilhação, ofensas, abusos, violação de direitos, de que merecem melhores condições de trabalho e consideração em meio a sociedade, <b>Pois mesmo que essas pessoas não tenham os mesmos requisitos, que outros funcionários da instituição, elas merecem total respeito e devem ser tratados bem, pois todo trabalho é digno independente de qual seja se feito de forma lícita.</b></p> | <p>CORE15    A construção ficou estranha...</p> <p>CORE15    Excluído: Total</p>  |
| <p><b>Por esses motivos o feminismo se mostra extremamente importante e deve ser incentivado para acabar com essas diferenças sociais e raciais entre homens e mulheres que prejudicam muito para a evolução da sociedade e seu bem-estar, além de contribuir ir para o aumento do desemprego e da pobreza.</b></p>   | <p>CORE15    excelente posicionamento!</p>  |

Ativar o Windows  
 Acesse as configurações do computador para  
 Windows.

T44

|  |  |
|--|--|
| <p><b>preconceito e exclusão, até quando?</b></p> <p>O texto tem como análise um curso preparatório da universidade de UFBA que tem como objetivo analisar a vida das mulheres que trabalham na limpeza da universidade, suas vivências dentro do campo de atuação e tudo o que sofrem, como preconceito e situações constrangedoras, buscando através de um projeto social, alertá-las de seus direitos, visando assim garantir o acesso à justiça a todas essas trabalhadoras como também a todas as mulheres que sofrem destes abusos tendo em vista esses exemplos o curso que foi disponibilizado pela instituição de ensino teve como objeto de estudo as próprias trabalhadoras terceirizadas que atuam na área da limpeza da universidade, onde todas as participantes do curso seriam mulheres para dar ênfase na luta contra a desigualdade de gênero. Ao longo do tempo, foram feitas pesquisas que estudaram a vida das participantes de modo individual como geral, coleta de depoimentos, percepções e narrativas que levaram a percepção crítica do que é o trabalho terceirizado com consentimento delas, seus depoimentos poderiam ser usados em outros estudos sobre este assunto.</p> <p>Para se ter um melhor desenvolvimento dessa proposta, o artigo se divide em algumas partes, a primeira tem como um melhor estudo sobre o perfil destas trabalhadoras, o segundo relata as problemáticas vividas por elas no ambiente de trabalho por conta da terceirização, a terceira é o estudo.</p> <p><b>Quem são estas mulheres?</b></p> <p>Com o aprofundamento da vida social dessas mulheres é perceptível a desvalorização do trabalho feminino, visto que muitas dessas mulheres tem uma dupla jornada de trabalho, trabalhando para pôr comida em casa, cuidar dos filhos e da casa, torna a rotina delas cansativa, muitas ficam presas ao trabalho, sendo que algumas já apresentam mais de 10 anos de serviço na universidade, as que mais sofrem desta problemática são as mulheres negras. além de viver essa rotina exaustiva ainda sofrem preconceito no seu dia a dia, já as mulheres brancas sofrem menos, sendo que seu trabalho é mais valorizado que as das demais companheiras. Foi visto que as mais jovens já tinham uma familiaridade na luta contra o preconceito e desigualdade, vendo que nessa geração esses assunto já são mais trabalhados pela mídia, no entanto ao longo do curso encontram dificuldades em simplificar esses temas, foram ensinadas estratégias de como se defender da violência doméstica, buscando sempre</p> | <p>CORE 15 Qual texto? Lembre-se de que</p> <p>CORE 15 excelente! é muito importante</p> <p>CORE 15 período muito longo. Sabe</p> <p>CORE 15 Excluído:</p> <p>CORE 15 Excluído:</p> <p>CORE 15 Excluído: colhimento</p> <p>CORE 15 Excluído: a</p> <p>CORE 15 Excluído: mesas</p> <p>CORE 15 Excelente! Mas você poderia</p> <p>CORE 15 Formatado</p> <p>Erides Alves Formatado</p> <p>CORE 15 a resenha não deve vir em</p> <p>CORE 15 Aqui você sintetiza o</p> <p>CORE 15 Excluído: dex complexar</p> |
| <p>denunciar o agressor. mesmo tendo uma diferença de gerações 20 - 30 anos, o trabalho é dividido igualmente, onde desconsidera a diferença de idade e o desgaste das trabalhadoras que estão a mais tempo no trabalho, contudo algumas delas que trabalham, estudam para ter uma vida social melhor, já tiveram que faltar aulas de seu curso, essa é a prova que a demanda de trabalho é muito extensa, trazer este curso para essas mulheres e construir o PLP trouxe ótimos resultados, na luta dessas mulheres contra esses problemas e na busca por mais visibilidade das mulheres no campo de trabalho.</p> <p><b>terceirização, invisibilidade e exclusão</b></p> <p>Pelo que já foi passado no PLP desenvolvida na UFBA é claramente visto que as mulheres são as que mais sofrem no trabalho terceirizado, na época pós-fordista, a mulher vem entrando no mercado de trabalho através de atividades que estão ligadas ao serviço doméstico ou atividades que envolvem minuciosidade, aonde trabalhos que exigem o uso de força são reservados aos homens, além também da remuneração dos homens que é superior à delas, pode se observar que a maioria das mulheres que fazem parte da luta pela igualdade são brancas, onde as mulheres negras sofrem mais opressão e tem seus direitos de vida ignorados. E de suma importância evidenciar a diferenciação de racialização e também sua condição no mundo de trabalho. Entre os relatos passados pelas trabalhadoras, um é o de invisibilidade social e sentimento de exclusão que os demais integrantes da faculdade tem por sua profissão e as humilhações passadas por elas dentro da universidade, o autor do artigo revela que as atividades de limpeza através da terceirização passa por esses problemas de invisibilidade e que não se passa por esses problemas levaram a um importante evento que envolvia professores, alunos e trabalhadores terceirizados no intuito de constranger as empresas que em relação das despensas injustas dos profissionais, e ter a representação dos trabalhadores no intuito de melhorar a situação dessas mulheres no seu campo de trabalho, no entanto as empresas não entraram em acordo e ficou ainda mais nítido, homens brancos e homens negros disputam entre si o espaço de representação social sem dialoga com as mulheres que eram tema da conversa, é possível ver as condições de trabalho na universidade, essa invisibilidade se dá por contatos próprios estudantes e profissionais que integram a faculdade.</p>                                      | <p>Erides Alves<br/>Formatado: Justificado</p> <p>Erides Alves<br/>Formatado: Justificado</p> <p>Erides Alves<br/>Formatado: Justificado</p> <p>CORE 15<br/>Excelente! mas lembre-se de que são "as autoras"</p>   |

|            |
|------------|
| <b>T44</b> |
|------------|

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Gênero, trabalho e subalternidade</b></p> <p>Vendo tudo o que já foi passado, até que o curso teve um trabalho representativo no quesito de emancipação da mulher para fora deste mercado de trabalho. O trabalho é uma válvula de escape para a saída desta vida, mas mesmo assim essa não é a única forma de conseguir a emancipação política e social, a luta de classes é apenas um fator que contribui para a opressão social, outros problemas que também contribuem para essa opressão social é o racismo e o machismo, tudo aquilo que faz ligação ao estereótipo do homem branco colonizador, a subalternidade está ligada a quem não é vista com os alvos</p> |  |
| <p>do bom e agradável que a sociedade enxerga. Se não houver luta por representação, dificilmente haverá uma construção política.com o assunto em ascensão foram criadas maneiras de lidar com assédios e preconceitos, de modo que os próprios culpados revelassem seus atos. no final do curso em 2018 foi feita uma formatura da turma onde uma representante falou por toda do grupo, um discurso marcante <u>feital</u> pela integrante que tratou de um processo gradual sobre a luta pela justiça e igualdade.</p>   | <div style="border-left: 1px solid red; padding-left: 10px;">  <b>CORE15</b><br/>       como você avalia o artigo?<br/>       recomenda? a quem?<br/>       quais as principais questões que as autoras levantam quanto ao tema?     </div> |

## T45

## RESENHA DO ARTIGO “ELES PENSAM QUE A GENTE É INVISÍVEL”: GÊNERO, TRABALHO TERCEIRIZADO E EDUCAÇÃO JURÍDICA POPULAR.

O artigo “Eles pensam que a gente é invisível”: gênero, trabalho terceirizado e educação jurídica popular, produzido por Renata Queiroz Dutra, professora de Direito do Trabalho na Universidade de Brasília, Doutora e Mestre em Direito pela UnB e Ilana Barros Coelho, Graduanda em Direito e Bolsista PERMANECER vinculada ao Projeto de Extensão Promotoras Legais Populares na UFBA, analisa as condições de precarização do trabalho entre as trabalhadoras terceirizadas da limpeza da Universidade Federal da Bahia - UFBA. Além disso, visa discutir os Direitos Humanos e garantir o acesso à justiça a todas as mulheres, reforçando assim os seus direitos reprodutivos, sexuais. A pesquisa se baseia no projeto Promotoras Legais Populares - PLP que existe desde 1993 e já foi reproduzido em diversas Universidades do Brasil ao longo dos anos.

A obra é dividida em cinco partes. Na introdução, aborda sobre o Projeto de Promotoras Legais Populares, seu objetivo e composição. Além de apresentar a metodologia utilizada, que desenvolvesse através da educação popular, baseada em Paulo Freire e bell hooks, na qual desmistificam a educação contemporânea baseada na hierarquização de conhecimentos, gerando uma proposta de espaço de problematização da realidade objetiva e da opressão. Seguido da segunda parte que se intitula “quem são essas mulheres?” na qual, as autoras procuram situar os sujeitos estudados durante a pesquisa. Prosseguindo, a terceira parte se intitula “terceirização, invisibilidade e exclusão” pensando nos desdobramentos do lugar ocupado por essas pessoas no ambiente universitário. A quarta parte, intitulada “gênero, trabalho e subalternidade”, aborda sobre consubstancialidade das questões raciais e de gênero, recuperando possibilidades de resistência e emancipação. Por fim, foram apresentadas as considerações finais.

Na segunda parte do artigo, primeiro nota-se que o projeto veio na tentativa de às mulheres trabalhadoras do serviço de limpeza terceirizada da UFBA, é plausível identificar a desvalorização existente entre mulheres negras diante não só da sociedade mas também vindos de outras mulheres e as dificuldades enfrentadas por todas as mulheres, tendo como exemplo a maternidade. além de que podemos ressaltar sobre o esforço físico que são gerados ao trabalharem neste tipo de empresa, mas por ganharem pouco terem que mais do aquela renda financeira.

|         |                             |   |
|---------|-----------------------------|---|
| CORE IS | perfeito!                   | ▼ |
| CORE IS | Formatado                   | ▼ |
| CORE IS | Excluído: Pensam            |   |
| CORE IS | Excluído: Que               |   |
| CORE IS | Excluído: A                 |   |
| CORE IS | Excluído: Gente             |   |
| CORE IS | Excluído: É                 |   |
| CORE IS | Excluído: Invisível         |   |
| CORE IS | Excluído: Gênero            |   |
| CORE IS | Excluído: Trabalho          |   |
| CORE IS | Excluído: Terceirizado      |   |
| CORE IS | Excluído: É                 |   |
| CORE IS | Excluído: Educação          |   |
| CORE IS | Excluído: Jurídica          |   |
| CORE IS | Excluído: Popular           |   |
| CORE IS | Excluído: ,                 |   |
| CORE IS | Excluído: que               |   |
| CORE IS | É interessante como nós     | ▼ |
| CORE IS | Excluído: Bell              |   |
| CORE IS | Excluído: Hooks             |   |
| CORE IS | Formatado                   | ▼ |
| CORE IS | Formatado                   | ▼ |
| CORE IS | frase incompleta, concorda? |   |

Ativar o Windows  
Acesse as configurações do comp  
Windows.

## T45

Na terceira parte, as autoras trazem as dificuldades sofridas pelo trabalho terceirizado e também o processo de precarização social do trabalho, temas muito bem abordados por elas, porém, ressalta a evolução feminina no campo trabalhista, transmite uma visão de realidade diferente entre mulheres brancas e mulheres pretas.

Na quarta parte, é abordado de forma mais específica a desigualdade e a luta de classes, manifestando as relações sociais, na qual a obra demonstrou de forma indireta o quanto isso acontece dentro destas realidades. O projeto buscou formular um percurso que pudesse fomentar, em alguma medida, um caminho de emancipação das trabalhadoras.

Enfim, chegando a conclusão é possível perceber a concretude do processo de precarização social do trabalho engendrado pela terceirização, compreender que a esfera trabalhista está cercada por diferentes opressões sociais auxilia na construção de caminhos que tratam os sujeitos de forma digna.

Dessa forma, podemos perceber o quão se torna importante a leitura deste artigo, por trazerem pontos interessantes sobre uma realidade diferente das nossas, através dos olhares delas mesmas. A obra se desenvolve de uma forma clara e objetiva, colaborando para nossa compreensão. Prontamente e com toda certeza, a leitura é recomendada para que haja obtenção do conhecimento para todo o público almejado, incluindo pessoas de maiores responsabilidades como diretores e universitários.

## Referências

Queiroz, Renata, Barros, Jiana: "Eles pensam que a gente é invisível": gênero, trabalho terceirizado e educação jurídica popular. Disponível em: Rev. Direito Práx., Rio de Janeiro, V. 11 N. 4, 2020, p.2359-2385.



CORE 15

quando você apresenta essa "síntese" das partes, enquanto leitora, me pergunto: mas o que pensa a respeito disso? Como você avalia isso?



CORE 15

Lindooooo!!!!



T46

A BUSCA EM FORTALECER A VOZ DAS MULHERES TRABALHADORAS DA LIMPEZA DE UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Fábio Wegney Anjos de Moraes

A presente resenha tem o objetivo destacar os pontos fracos quanto à pesquisa realizada por Renata Queiroz Dutra e Ilana Barros Coelho, as quais utilizaram informações dos relatórios provenientes do curso de formação em direitos humanos e cidadania "Promotoras Legais Populares e Coletivo Madas". Relatórios esses, que foram alimentados com informações advindas de um grupo de mulheres que tem como atividade precípua, efetuar a limpeza geral da Universidade Federal da Bahia – UFBA.

Renata Queiroz Dutra, professora Adjunta de Direito e Processo do Trabalho da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília (Graduação e Pós-Graduação). Doutora (2017) e Mestra (2014) em Direito, Estado e Constituição pela Universidade de Brasília. Graduada em Direito pela Universidade Federal da Bahia (2008). Integrante dos Grupos de Pesquisa Transformações do Trabalho, Democracia e Proteção Social (Faculdade de Direito da UFBA); Trabalho, Precarização e Resistências (Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas - UFBA) e Trabalho, Constituição e Cidadania (Faculdade de Direito - UnB). Integrante da REMIR - Rede de Estudos e Monitoramento Interdisciplinar da Reforma Trabalhista e da RENAPEDTS - Rede Nacional de Grupos de Pesquisa em Direito do Trabalho e Previdência Social. Foi analista judiciária do Tribunal Superior do Trabalho entre 2008 e 2020 e Professora Adjunta da Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia entre 2016 e 2020.

Ilana Barros Coelho, Bacharel em direito pela Universidade Federal da Bahia, ocupando também função de estagiária na Defensoria Pública da União – DPU em Salvador, no estado da Bahia, ingressando na referida defensoria em setembro de 2019, no 2º ofício cível e no DRFH (Defensoria Regional de Direitos Humanos).

O artigo elaborado pelas pesquisadoras, demonstrou que durante o curso, tornou-se necessário a observância de aspectos que implicam relatos vivenciados por essas mulheres, em

sua maioria negras, e que executam atividades de limpeza na Universidade Federal da Bahia.

Atividade essa que, por si só, caracteriza um olhar preconceituoso daqueles que detêm uma melhor posição social na estrutura laborativa. O projeto tem como um de seus objetivos principais dar condições jurídicas e assim tornar acessível a justiça a todas as mulheres.

De forma a tornar mais didático o desenvolvimento do artigo, o mesmo foi dividido por Renata Queiroz e Ilana Barros, em cinco partes. Sendo a primeira parte introdutória. A segunda trazendo um questionamento sobre "Quem são essas mulheres" sendo essa dividida em 3 seções, ordenadas da seguinte forma; primeira seção busca oferecer uma descrição pessoal de cada trabalhadora terceirizada da Universidade, a segunda seção explora, por meio de debate, situações referentes a atividade terceirizada, invisibilidade e abandono. Já na terceira seção, que traz o título "Gênero, trabalho e Subalternidade", traz abordagens referentes à visão a quem os indivíduos são vistos em função da ocupação da atividade que exercem, colocando-os ou não numa situação subalterna diante dos seus pares. Além disso, as pesquisadoras finalizam em sua quarta seção, expondo suas considerações finais.

De maneira a introduzir o estudo, as pesquisadoras mencionaram a importância em poder transformar as mulheres, alvo do projeto, em promotoras legais. Deixando claro que, todos os relatos foram condicionados à concordância ou não, por parte das proponentes, em ter seus relatos publicados em estudos ou outros meios necessários para fazê-las serem ouvidas, sem deixar de manter o anonimato quanto a seus nomes. Diante disso, tornou-se plausível mencionar o quão a atividade exercida no processo de limpeza da UFBA, não oferece condições adequadas para as profissionais terceirizadas.

Após ser feita a introdução, a referida pesquisa trouxe relatos das profissionais da empresa terceirizada e responsável pela limpeza da instituição pública de ensino superior, que tiveram a oportunidade de falar sobre suas vivências pessoais, trazendo assim um maior entendimento sobre "quem são essas mulheres". Desta forma, essas informações foram construindo um perfil de cada uma delas de maneira a entender a existência de uma desproporcionalidade entre as trabalhadoras participantes do projeto e que, de alguma forma, influenciam no processo laboral. Informações essas ligadas à diversidade étnica, e que, segundo a pesquisa "algumas mulheres estavam na faixa dos 40-60 anos, enquanto outras na faixa dos 20-30 anos". Outro ponto informado, estava relacionado a possuir filhos ou não. Além disso, relatos introduzidos pelas mulheres participantes do estudo, as quais expunham ter uma dupla

CORE 15 perfeito!

CORE 15 Excluído: ,

CORE 15 Qual o título do artigo? onde foi publicado?

CORE 15 Excluído: d

CORE 15 Excluído: a

CORE 15 Recomendaria deixar "mais enxuto" o currículo da Renata.

CORE 15 Excluído: m

CORE 15 "o mesmo" não exerce função de sujeito. Assim, recomendo usar nesta situação: "que"

CORE 15 Excluído: a

CORE 15 Excluído: qual

CORE 15 Excluído: a

CORE 15 Excluído: e

CORE 15 Excluído: ss

CORE 15 Excluído: ,

CORE 15 Excluído: a

CORE 15 Excluído: Algumas

Ativar o Windows  
Acesse as configurações do computador p  
Windows

Área c

Ativar o Windows  
Acesse as configurações do co

## T46

ou tripla jornada de trabalho, demonstram trazer um enorme prejuízo no desenvolvimento da atividade exercida e também um maior desgaste físico e mental para essas mulheres. Além disso, diante dessas situações de desigualdade social, tornou-se pertinente os relatos voltados a discriminação racial, já que, a maioria das mulheres que exercem a atividade de limpeza, são negras.

Outra situação trazida pelas pesquisadoras, está relacionada à desvalorização da atividade feminina no trabalho em relação ao trabalho exercido pelo sexo masculino ao mencionar que:

Na sociedade patriarcal e racista, o trabalho é, dentro da estrutura social, um elemento de fundamental importância para compreender a hierarquia de gênero e a subordinação buscada pela lógica patriarcal. A divisão sexual do trabalho é prova disso, operando por meio da desigualdade de salários e da desvalorização das funções femininas.

Essa disparidade torna-se um fator relevante de distinção econômica e social que afetam as mulheres, interferindo diretamente nos direitos de isonomia trazidos nas constituição federal de 1988, mais precisamente no artigo 5º inciso XXX o qual versa sobre a – proibição de diferença de salários, de exercício de funções e de critério de admissão por motivo de sexo, idade cor ou estado civil. Proteção essa reforçada na CLT (Consolidação das Leis do Trabalho), ao garantir em seu Artigo 5º que, “A todo trabalho de igual valor corresponderá salário igual sem distinção de sexo”. Tais dispositivos tornam-se fundamentais e são instrumentos garantidores a essas mulheres que buscam impedir que sejam alvo de discriminação por motivo de sexo ou condição racial.

Outra abordagem mencionada no artigo e extraído do relatório das colaboradoras participantes do projeto, diz respeito ao quanto elas sentem-se excluídas ao ponto de não serem percebidas nem reconhecidas por outros membros que compõem diariamente a atividade na UFBA, levando elas a se sentirem invisíveis aos olhos de docentes e discentes da Universidade, trazendo com isso situações que causam constrangimentos pessoais deixando-as ainda mais em uma situação de inferioridade social. Tal situação é evidenciada ao trazer o seguinte relato feito por participantes do projeto “homens (professores servidores e estudantes) que adentravam aos banheiros masculinos, durante a sua limpeza e, se despiam e urinavam perante elas. Essa narrativa, além verificar uma falta de respeito para com as profissionais, mostra o quanto a

## T46

atividade exercida as leva a uma situação de entender que são extensão do banheiro e não alguém que está ali cumprindo uma atividade de elevada importância, que é a de tomar menos insalubre o local.

Outro fator que, de alguma forma, fez com que as profissionais contratadas pela empresa responsável na limpeza da autarquia federal, também se sentissem abandonadas ou desprotegidas, foi relacionado ao fato de não haver amparo por parte dos Sindicatos os quais deveriam representa-las, e que os representantes sindicais estavam mais preocupados com suas demandas pessoais, deixando com isso os interesses das representadas em segundo plano. Fato demonstrado quando na tentativa da organização em dialogar com os sindicatos responsáveis na representação dos trabalhadores da limpeza da Universidade:

Revelou-se gritante, nessa aproximação, a falta de representatividade em relação aos dirigentes: homens brancos e homens negros disputavam entre si o espaço da representação sindical, sem dialogar com as demandas e subjetividades das mulheres negras que integram a categoria, em um nível obstativo até mesmo da comunicação entre eles e elas.

Diante da situação narrada, depreende-se que, mesmo em um sindicato, no qual elas deveriam ter um amparo legal na busca dos interesses da categoria, as profissionais acabam encontrando barreiras em questões as quais seus defensores estão mais preocupados com quem será o presidente sindical do que em pensar sobre o real motivo da criação do sindicato daquela categoria (dos trabalhadores da limpeza).

Por fim, mesmo diante dos desafios e frustrações mencionadas pelas trabalhadoras da limpeza da UFBA, verificou-se o quão importante foi a participação delas no projeto promotoras legais populares. Projeto esse que fortaleceu a voz dessas mulheres, principalmente ao mencionar que durante a formatura, marcada pelo discurso firme feito pela oradora e o qual foi direcionado aos representantes, homens brancos, que se encontravam em cargos em que poderiam lutar para atender as solicitações que iriam garantir melhores condições de trabalho para os prestadores de serviço terceirizados, deixando claro que, o projeto apresentou informações e ferramentas necessárias para que as mulheres que trabalham na empresa terceirizada de limpeza, possam lutar por condições melhores e com isso serem porta voz de outras mulheres que passam pelas mesmas dificuldades.

CORE IS  
Formatado: Recuo: Primeira linha: 1,25 cm

CORE IS  
Excluído: s

CORE IS  
Excluído: a

CORE IS  
Excluído:

CORE IS  
Excluído: ,

CORE IS  
Excluído:

 CORE IS  
Excelente abordagem!

Recomendaria esse artigo?

Ativar o Windows  
Acesse as configurações do Windows.  
Qual a relevância desse artigo para a área do direito?

#### Referências:

ALEXANDRINO, Marcelo & PAULO, Vicente. *Direito Constitucional Descomplicado*. 217 Edição. Rio de Janeiro: Editora Método, 2018.

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del5452.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm)



T47

## AS COMPLEXAS E PARADOXAIS PROBLEMATICAS QUE PERMEIAM O TRABALHO TERCEIRIZADO FEMININO E A EDUCAÇÃO JURÍDICA POPULAR

O artigo “Eles pensam que a gente é invisível”: gênero, trabalho terceirizado e educação jurídica popular, se evidencia ao apresentar as adversidades enfrentadas por trabalhadoras terceirizadas da limpeza da Universidade Federal da Bahia – UFBA, mediante condições precárias de trabalho a qual são expostas. Como também elucidando a respeito do projeto Promotoras Legais Populares – PLP que existe desde 1993, tendo por objetivo citado pelas autoras: “repensar o campo jurídico, visando garantir o acesso à justiça a todas as mulheres”, tendo por afirmar os direitos humanos das mulheres quanto à relação de violência doméstica e aos direitos sexuais e direitos reprodutivos. .

A presente resenha visa explicar a respeito do artigo acima citado, que se aтем proposto em 27 páginas, explicitando as vivências e a difícil realidade enfrentada por mulheres que são vinculadas ao sistema trabalhista terceirizado, assim como mostrar o projeto “Formação de mulheres em direitos humanos e cidadania: Promotoras Legais Populares e Coletivo Madás”, curso de educação jurídica popular e feminista desenvolvido entre os anos 2018 e 2019 na Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia.

O artigo foi publicado em 2020 pela revista Direito e Praxis e produzido pelas autoras, Professora Dra. Renata Queiroz Dutra, Professora de Direito do Trabalho na Universidade de Brasília. Doutora e Mestra em Direito pela UnB. Líder do Grupo de Pesquisa “Transformações do Trabalho, democracia e proteção social” (CNPq/UFBA). Ex-coordenadora pedagógica do Projeto de Extensão Promotoras Legais Populares da UFBA. Igualmente da mesma forma Ilana Barros Coelho, Graduada em Direito. Bolsista PERMANECER vinculada ao Projeto de Extensão Promotoras Legais Populares da UFBA.

O texto desvenda os evidentes pressupostos do dia a dia vivenciado por trabalhadoras muitas vezes silenciadas em suas posições, sendo vítimas de abusos de caráter difamatório e diminutivo por seus vínculos empregatícios de inferioridade perante outras funções de maior remuneração. O projeto que se tem proposto foca em qualificar mulheres de tal realidade para serem lideranças comunitárias tendo noções básicas de Direito, direitos humanos das mulheres, organização do Estado e do Poder Judiciário, e também outras problemáticas pertinentes ao contexto onde estão situadas e inseridas. Dessa forma, problematizando e



CORE 15

uma das melhores introduções das resenhas.

CORE 15

Excluído: vivências



CORE 15

talvez o desenvolvimento fosse enriquecido se trouser marcas de avaliação da sua parte sobre o conteúdo sintetizado.

CORE 15

Excluído: Texto

CORE 15

Excluído: vítimas

Ativar o Windows  
Acesse as configurações do comp  
Windows.

## T47

evidenciando quem são essas mulheres, por que passam por tal situação, como enfrentam essa vivência desafiadora, com os estigmas e preconceitos devido sua pigmentação de pele, envoltas em um sistema opressor, machista e patriarcal.

Tem notoriedade diversos aspectos apresentados que vale ser salientado, primariamente o projeto Promotoras Legais Populares - PLP que é ministrado em bairros de periferia, sendo exposto pelas autoras: “O curso, em sua projeção original, era ministrado em bairros periféricos e compreendia uma perspectiva, a partir da qual capacitaria as PLPs para atuar voluntariamente ‘em suas comunidades na defesa, orientação e triagem de demandas de violação de direitos; na prevenção de violações por meio da educação sócio comunitária, e na promoção de direitos, com participação e representação em conselhos, conferências, comissões e fóruns”. Tal objetivação corrobora e mostra-se como é revelado ao proporcionar um ambiente para um maior protagonismo das mulheres integrantes, sendo um mecanismo para combater as desigualdades de gênero. Desse modo, a expor as participantes a uma reflexão sobre a terceirização, e as resultantes de trabalhar sob tal ordenação em ambiente universitário e o que ele demanda.

É demonstrado segundo o artigo o entendimento que os indivíduos que usufruem de cargos de remuneração mais elevada, não vislumbram a existência de tais mulheres em suas funções em seu ambiente de trabalho, desta maneira propiciando uma tentativa de apagamento das identidades e de suas vozes, onde é denotado pelas autoras: “Dessa forma o Projeto Promotoras Legais Populares tentou dar voz às mulheres trabalhadoras do serviço de limpeza terceirizado da UFBA”. Quando é afirmada a ótica a qual a mulher negra é vítima com enorme desvalorização de sua força produtiva, decorrente de uma progressão de contexto histórico de preconceito e escravização de negras no passado e como essa exploração ainda acontece, como é ressaltado: “Os resultados da escravidão conferiram à mulher negra o mito do corpo forte, passível de exploração e de sustentáculo das piores condições de trabalho”. Entre fatores e aspectos revelados, como a maternidade e o trabalho doméstico segundo as autoras, são marcadores relevantes por provocarem um maior desgaste e a sobrecarga de trabalho ao ter que realizar suas funções no ambiente de trabalho e ter que realizar o mesmo em sua casa, mostrando o regime de servidão abusivo a qual são obrigadas a suportar. É explícito que a luta de classes tem papel fundamental para mudar tal situação que é crítica para os indivíduos envoltos nesse sistema de labuta autoritária.

## T47

se trazer marcas de avaliação da sua parte sobre o conteúdo sintetizado.

Mediante agora um aspecto analítico, é presumível que a terceirização e as difíceis e delicadas situações a qual são acometidos as mulheres envolvidas, é manifesto uma notável reflexão e problematização, destaca-se características que relatam uma subjetividade silenciada por volta das terceirizadas. É claro vislumbrar uma revolta pela forma a que são tratadas, quase como se fizessem parte de um "sistema escravagista moderno", em que a identidade da mulher é apagada, de uma maneira que só existissem para servir a esse sistema que foca em trazer a imagem feminina de um modo inferior perante aos pomposos machistas, racistas e adeptos ainda de um conceito patriarcal retrógado. Essa opressão reforça uma lógica de exploração que vai contra o ideal daquilo que seria trabalho justo, em um meio onde existe respeito mútuo e consideração às posições desempenhadas. Tal subordinação resultante dessa sociedade que promove indivíduos de cor branca, sendo um complexo paradoxo que parece não ter solução viável enquanto essa visão não tiver uma modificação significativa.

Outro ponto marcante exposto é aquele que perpassa sobre o prisma de discussões voltadas para os direitos trabalhistas, ocorrendo denúncias por parte das trabalhadoras em relação aos seus direitos, da mesma maneira a sensação de invisibilidade social, onde muitos dos colegas de trabalho da universidade, servidores e estudantes que já as conhecem há anos, muitas vezes não sabiam seus nomes, desfaziam do trabalho por elas desempenhado, jogando água ou café sobre piso recém-esfregado, como também o doloroso relato por elas pronunciado sobre os atos abusivos dos professores, servidores e estudarem adentrarem no banheiro masculino durante a realização da limpeza, se desnudavam e urinavam diante delas, salvo caso, se não saíssem do ambiente.

Portanto, ainda existe um aspecto por elas compartilhado, a ocorrência de uma trabalhadora que foi dispensada de sua função sem justa causa, e dessa mesma maneira outros demais trabalhadores foram dispensados, sob a justificativa de apresentação de uma repetitiva apresentação de atestados médicos, sendo que tal alegação vai de encontro com a lei nº 13.429, de 31 de março de 2017, mas precisamente no artigo 9º no inciso V, onde se destaca que quando um contrato é celebrado pela empresa de trabalho temporário e a tomadora de serviços será por escrito, ficando a disposição da autoridade fiscalizadora no estabelecimento da tomadora de serviços e contera a disposições sobre a segurança e a saúde do trabalhador, independentemente do local de realização do trabalho.

Concluo ressaltando que o presente artigo tem uma temática intensamente relevante, porém vejo a terceirização como um desrespeito de certa forma a dignidade da pessoa

CORE 15

Excluído: onde

CORE 15

Excluído: e

CORE 15

Formatado: Recuo: Primeira linha: 1,25 cm

Ativar o Windows  
Acesse as configurações do comp

CORE 15

Verifique se esse é o posicionamento também das autoras? Se concorda comigo, o uso de "porém" precisa ser revisto já que denota ideias opostas, quando, na verdade,

## T47

humana, por permitir a existência de tratamentos com inferioridade e com subalternidade, vejo tal coisa como uma forma de burlar normas que asseguram garantias e direitos das trabalhadoras.

O direcionamento a qual se dá o artigo é com proposições ao público que está ligado às preocupações que ocorrem ao meio do tema central, exteriorizando as problemáticas inseridas na terceirização e demais adversidades englobadas. É interessante aos indivíduos que focam entender e estudar a correlação problematizada e a conexão direta com o ramo do direito trabalhista, bem como os direitos humanos, vendo que são propiciados relatos subjetivos e realistas de uma abusiva realidade vivida.

CORE 15  
Excluído: 11

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DUTRA, Renata Queiroz; COELHO, Ilana Barros. "Eles pensam que a gente é invisível": gênero, trabalho terceirizado e educação jurídica popular. *Rev. Direito e Praxis*, Rio de Janeiro, V. 11, N. 4, p.2359-2385, 2020.

BRASIL. Lei nº 13.429, de 31 de Março de 2017. Altera dispositivos da Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. Presidência da República, ~~Secretaria-Geral~~, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 31 de Março de 2017.

## T48

Resenha do artigo “eles pensam que a gente é invisível”

O texto se inicia evidenciando o projeto PLP das Promotoras Legais Populares, que na verdade se dá através de um curso com o propósito de reforçar a ideia de uma liderança comunitária para lutar a favor do conhecimento dos direitos humanos das mulheres, com educação jurídica popular desenvolvido entre 2018 e 2019.

A ideia central perpassa focando sob a ótica da terceirização, e a forma como elas são tratadas no ambiente de trabalho e os atos abusivos como elas relatam que sofrem dos professores, servidores, e alunos na hora da realização de suas funções, fazendo ênfase a aspectos como a maternidade e o trabalho doméstico como eles sobrecarregam elas que já trabalham de forma tão desgastante, faz alusão as características da sociedade machista e sobre o mito racista da mulher negra ter tanto vigor para o trabalho, acarretando em uma desvalorização de seu trabalho.

O texto continua problematizando essa perspectiva e contando os relatos das trabalhadoras e a participação no curso. Em seguida ao abordar subalternidade, traz o conceito das lutas de classe e as complexidades em volta das desvalorização. Mais ou menos a ideia central se dá nisso. O projeto, a invisibilidade enquanto trabalhadora de função de inferioridade de remuneração, o desdém de seus colegas de ambiente de trabalho, a alusão as mulheres negras e as sobrecargas desgastantes de conciliar a vida a dois e suas funções com o trabalho e o conceito de sociedade Patriarcal ainda presente na sociedade e como oprime a mulher e precisamente a mulher negra.

Tendo em vista todos os problemas abordados no texto eles “ que a gente é invisível” problemas gravíssimos que as trabalhadoras terceirizadas na área da limpeza da universidade federal da Bahia são submetidas a passar, entre esses muitos problemas utilizando como exemplo o assédio sofrido por parte dos alunos e colegas de trabalho, claramente o texto prioriza demonstrar esses acontecidos na forma mais clara e transparente possível sempre tentando ressaltar os absurdos que as funcionárias são obrigadas a passar todos os dias, o que mais me prende a atenção nesse artigo foi atenção aos detalhes na descrição desse que mesmo sendo tão invisível ao ver da sociedade e das grandes mídias, foi muito bem representado pelo artigo que tinha um intuito de forjar as promotoras legais populares PLP, que no decorrer dos parágrafos do artigo se dá com uma única solução para esse tipo de problema, podendo ajudar muitas pessoas.



## CORE 15

Que texto? pense em um leitor que nunca leu o artigo que você está resenhando. Sua resenha é o primeiro contato. Logo, apresente já no início do texto as informações sobre o artigo: título, onde foi publicado? escrito por quem? qual sua relevância na área do direito? quais as questões levantadas pelos autores?

Quem são as autoras? apresente um breve currículo delas, pois isso é importante para situar sua leitura na área.

Como o artigo está dividido?

como você avalia a escrita das autoras? como você avalia as conclusões das autoras? como você avalia as escolhas teóricas das autoras? faria recomendações de leitura? a quem?

## CORE 15

Excluído: t

Ativar o Windows  
Acesse as configurações do computador  
Windows.



## T49

## O PROJETO

Havia um projeto chamado de "Promotoras legais" esse projeto é desde 1993 que já foi reproduzido em diversas universidades do Brasil com o passar dos anos. Podemos citar por exemplo alguns estados como São Paulo, Rio Grande do Sul, Goiás, Brasília e Pernambuco.

O objetivo desse projeto era repensar o campo jurídico visando garantir o acesso à justiça a todas as mulheres. O curso era ministrado em bairros periféricos no qual capacitaria as PLPS para atuar voluntariamente "em suas comunidades na defesa!". O curso se desenvolve na UFBA de voltar aos trabalhadores terceirizados que prestam serviços de limpeza na própria universidade.

As pessoas que administravam o curso decidiram que todas as integrantes e cursistas seriam apenas mulheres para que nesse espaço funcionasse como uma forma de combater a desigualdade de gênero.


Você deve estar se perguntando como esse projeto se iniciou não é mesmo o coletivo Mídas que era compostos por um grupo de estudantes feministas que cursava o curso de direito na universidade UFBA que se questionavam o machismo e as opressões vivenciadas por estudantes, professores e servidores.

Angela Davis fez uma análise que acabou tirando a seguinte conclusão que: Existe uma pirâmide de valorização do trabalho que o topo dessa pirâmide é ocupada por homens brancos, em seguida por mulheres brancas e no último lugar as mulheres negras.

Outra coisa que chamou bastante atenção é a diferença geracional entre as trabalhadoras, que via uma faixa etária dos 40-60 anos enquanto tinha outras de 20-30 anos. Algumas tinham apenas 19 anos. De acordo com essa faixa etária poderia interferir na quantidade de tempo no serviço.

A maternidade também é um ponto que constantemente durante os encontros o discurso sempre voltava para algo que a fazia lembrar dos filhos por serem mãe e desenvolverem uma atividade fora "trabalho". Poderíamos notar que a preocupação era constante principalmente com aquelas mães que têm crianças pequenas.

Foram discutidas no encontro sobre Direito na Família, a discutir sobre suas formações familiares. Percebendo que a maioria compunha a formação heterossexual de família.

 CORE 15  
onde havia esse projeto?

O que você acha de iniciar o texto trazendo uma apresentação do artigo resenhado? por exemplo, título, onde foi publicado, quando, por quem foi escrito...

trazer um pequeno currículo das autoras para situar que são autoridades que falam sobre um determinado assunto.

Como este artigo foi organizado? qual a relevância dele na área do direito?

Como você avalia a escrita desse artigo? você recomendaria a leitura desse artigo? a quem?

que aspectos da discussão empreendida nesse artigo precisariam ser melhor discutidos, por que?

De acordo com a nossa sociedade o trabalho é algo muito importante, o trabalho doméstico a mulher sempre vai para a parte mais trabalhosa que é o de cuidar da casa, de ser responsável por cuidar de seus filhos. Enquanto o homem muitas vezes se isenta desse papel, muitas vezes utiliza do seu tempo livre para praticar outras atividades como esporte e etc.

O curso tinha mulheres de perfil de dupla ou até mesmo trilha jornada de trabalho, pois o salário oferecido era pouco para manutenção da sua família.

## T50

O valor feminino no mercado terceirizado

No artigo que traz como título “Eles pensam que a gente é invisível: gênero, trabalho terceirizado e educação jurídica popular”, as autoras Renata Queiroz Dutra, que é Professora de Direito do trabalho na Universidade de Brasília, Doutora e Mestre pela UnB, foi líder do grupo de pesquisa “Transformações do Trabalho, democracia e proteção social”. Ex-coordenadora pedagógica do projeto de extensão Promotoras Legais Populares na UFBA, juntamente a Iliana Barros Coelho, graduanda em Direito, bolsista PERMANECER vinculada ao projeto de extensão Promotoras Legais Populares na UFBA, apontam o questionamento a respeito das condições precárias do trabalho terceirizado prestado por mulheres, de grande maioria negras, para limpeza na UFBA, onde foi analisado a perspectiva da real parcialidade que distancia do indivíduo o seu direito de plena realização.

O propósito que o artigo traz consiste em demonstrar o trabalho árduo e desgastante sofrido pelas trabalhadoras terceirizadas, encaminhando essas mulheres ao direito que elas tem de obtenção a justiça e propagar assim, os direitos humanos das mulheres para que possam se abster da violência doméstica e usufruir dos direitos sexuais e reprodutivos.

Como forma de desenvolvimento ordinatório, a obra foi dividida em cinco partes, que abrangem tópicos situando os quadros decorridos ao longo do curso, comentários das autoras e abordagens de próprias falas das trabalhadoras participantes do projeto. O título do artigo “Eles pensam que a gente é invisível”, foi uma fala de uma das empregadas, sendo escolhida como título, pelo impacto comovente que traz consigo.

E mencionado, no presente artigo, sobre a exploração das colaboradoras ao modo de terem a intensificação da mão de obra e recompensarem essas com pouca remuneração. De fato, o trabalho ocupa um grande espaço na vida das mulheres, principalmente as mulheres negras e mães solteiras, que sempre foram mais exploradas do que mulheres brancas, ainda que essas fossem suas irmãs e vivessem na mesma casa, na maioria das vezes, a mulher negra sempre foi vista com desigualdade, em seu meio de trabalho. Tem razão Angela Davis quando diz “tem todos os outros aspectos de sua existência ofuscados pelo trabalho escravo”.

Compreende-se no texto que a presença de invisibilidade social no trabalho estava diariamente na vida dessas mulheres como um verdadeiro desprezo da parte das pessoas que constituíam a faculdade, desde alunos, até o próprio corpo docente. Muitos casos foram relatados pelas próprias mulheres no projeto Promotoras Legais e coletivo Mães, mas um deles foi realmente intrigante, o fato relatado de que as trabalhadoras que limpavam banheiros masculinos, eram surpreendidas por homens que entravam para utilizar o sanitário e se despiam antes mesmo que desse tempo de a funcionária presente sair. É inadmissível o posicionamento das responsáveis dos contratos dos serviços, que dizem apenas “Embora lamentarmos as condições dos trabalhadores, não podemos fazer nada a respeito, já que são apenas empregados da empresa terceirizada.

Diante desse cenário, o desafio do curso Promotoras Legais Populares, foi justamente pensar os caminhos para a transformação da realidade dessas mulheres, para que possam de fato promover a inserção dessas mulheres na sociedade e no âmbito trabalhista, melhorando as condições atualmente precárias, pois é nitido a necessidade dessas medidas no processo de terceirização.

CORE 15  
Excelente!

Onde foi publicado? qual a importância desse artigo para a área do direito?

CORE 15 junho 07, 2021  
Formatado: Justificado

CORE 15  
Excluído: G

CORE 15  
Excluído: .

CORE 15  
excelente ponto!

CORE 15  
Excluído:

CORE 15  
Excluído:

CORE 15  
Formatado: Justificado, Recuo: Primeira linha: 1,25 cm

CORE 15  
Excluído: cada

CORE 15  
Recomendaria a leitura desse artigo? a quem?  
Acesse as configurações do comp  
qual a relevância do tema hoje? Como você avalia a  
deserta das autoras? quais as principais contribuições  
desse projeto, no seu ponto de vista?

CORE 15  
Formatado: Justificado

## T51

## A LUTA DAS MULHERES NEGRAS PELOS SEUS DIREITOS

DUTRA, Renata Queiroz; COELHO, Iana Barros. "Eles pensam que a gente é invisível": gênero, trabalho terceirizado e educação jurídica popular. *Revista Direito e Práxis* [Recurso Eletrônico]. Rio de Janeiro, v.11, n.4, dez. 2020/fev. 2021. Disponível em: <https://dspace.almg.gov.br/handle/11037/39333>. Acesso em: 01 jul. 2021.

O artigo intitulado "Eles pensam que a gente é invisível" apresenta uma análise sobre as condições precárias do trabalho entre as trabalhadoras terceirizadas da limpeza da Universidade da Bahia (UFBA), a partir da experiência no projeto "formação de mulheres em direitos humanos e cidadania: promotoras legais e coletivo Madãs", um curso de educação jurídica popular e feminista desenvolvido entre os anos 2018 e 2019.

As autoras, Renata Queiroz Dutra, professora de direito na Universidade de Brasília, também doutora e mestra em direito pela UnB, líder do grupo de pesquisa "Transformações do trabalho, democracia e proteção social (UFBA) e, por fim, ex-coordenadora pedagógica do projeto de extensão promotoras legais populares na (UFBA), juntamente com a graduanda em direito, bolsista PERMANECER e vinculada ao projeto extensão promotoras legais populares (UFBA), participaram efetivamente na elaboração, contribuindo igualmente no artigo.

O curso contou com a participação de mulheres que compõem dupla ou até tripla jornada de trabalho. O objetivo do projeto apresentados pelas autoras, foi repensar sobre o campo jurídico visando garantir o acesso a justiça a todas as mulheres. Essa nova atividade, além de oportunizar às mulheres negras a criação de marcas próprias, ampliando uma visão sobre os direitos pertencentes a elas, possibilitou desfrutarem da frequência ao curso com a liberação do trabalho. Outro foco, é fazendo essas mulheres repensarem sobre os seus direitos visando garantir o acesso à justiça por igual, sem distinção de raça ou classe. Foi criado um espaço de problematização da realidade a partir da individualidade da vivência de cada uma, constituindo assim uma consciência crítica em que as oprimidas pudessem se sentir capazes a transformação social de acordo com sua própria condição.

"Eles pensam que a gente é invisível": gênero, trabalho terceirizado e educação jurídica popular, é um artigo que contém 27 páginas, dividido em 3 tópicos, cada um



CORE 15

excelente introdução.  
Publicado onde? quando? qual sua relevância para a área do direito?

CORE 15

Excluído:

CORE 15

Excluído: t



CORE 15

não disse o nome dela...

Ativar o Windows

Acesse as configurações do comp  
Windows.



## T51

deles, em ordem, destacando os aspectos importantes do curso e da vida pessoal das trabalhadoras.

O compromisso dos autores desse grupo, foi atuar contra as desigualdades sociais e raciais, ajudando no combate à vulnerabilidade e discriminação que afeta as mulheres negras. As mulheres negras são a base da pirâmide social, condicionadas às piores condições de salários, ocupando postos de trabalho precários e muitas vezes vivendo em lugares sem condições básicas.

A estas cabe a luta diária contra todos os tipos de discriminação e até mesmo assédio como é relatado por algumas alunas. A conscientização da importância da mulher negra para a sociedade, por meio da educação, reforça a luta para vencer as desigualdades sociais, essas mulheres sofrem com inferioridade que a elas é imposta, não conseguindo criar uma identidade coletiva sólida. E o projeto que foi produzido, como dito pelas autoras, teve o desafio de pensar os caminhos para a transformação dessa realidade, formulando um percurso que pudesse fomentar em alguma medida, um caminho de emancipação. O discurso do fim do curso em 2018, foi marcado pelas palavras da oradora da turma, que com empoderamento refletiu sobre o processo de descontração das opressões de classe, gênero e raça.

A subordinação de trabalho e capital não afetam igualmente brancos e negros, gerando assim uma desigualdade no mercado de trabalho, afetando principalmente mulheres e negras, o que leva ao ponto principal, o problema da discriminação por gênero e por raça.

A leitura do artigo, nos faz compreender uma realidade social presente no nosso dia a dia, enfatizando os pontos principais da luta diária das trabalhadoras terceirizadas, trazendo uma visão de como as ações públicas afetam um determinado grupo.

Concluindo, é de suma importância esses projetos à favor da mulher com uma visão de seus direitos sistematizados e, em termos práticos, que a impulsiona na busca constante do respeito e da valorização para que possam ter seus direitos assegurados de fatos.

 CORE 15  
Como assim?

 CORE 15  
ótimo! Recomendaria a alguém a leitura desse artigo?  
a quem? quais as grandes contribuições das autoras?

CORE 15  
Excluído: a

Ativar o Windows

T52

## RESENHA CRÍTICA DO ARTIGO “ELES PENSAM QUE A GENTE É INVISÍVEL: GÊNERO, TRABALHO TERCEIRIZADO E EDUCAÇÃO JURÍDICA POPULAR”

O artigo busca fazer uma análise acerca das condições de precárias de trabalho das trabalhadoras terceirizadas da UFBA, além de compreender a forma como o gênero e a raça aumentam a exclusão e invisibilidade dessas mulheres. Esse projeto se dispôs a criar uma consciência de direitos humanos das mulheres e dar noções básicas de direito com o objetivo de formar lideranças comunitárias femininas. O fato é que essas trabalhadoras sentem-se oprimidas no próprio ambiente de trabalho, não apenas pelo fato de serem terceirizadas, mas também por serem mulheres e algumas por serem negras. A terceirização, por si, já é um fator que rebaixa o trabalhador, tendo em vista que muitos terceirizados exercem as mesmas funções de certos servidores e, mesmo assim, recebem um tratamento desigual e mais opressor, sem contar que existem diversos casos de salários desiguais.

A sociedade machista e racista em que estamos inseridos cria uma cultura hostil, resultando na humilhação, no desprezo e na sensação de invisibilidade dessas trabalhadoras. Isso é evidenciado conforme relatos sobre a desvalorização do trabalho feito, de casos constantes de assédio sexual, tratamento desrespeitoso, além de sentimento de rejeição, entre outros fatores. A verdade é que as mulheres que estão nesse ambiente de trabalho terceirizado da UFBA, em sua maioria, não tiveram oportunidades de formação profissional, comparando com homens e mulheres brancas.

Existe um pensamento enraizado na consciência nacional de desvalorização das mulheres negras, sendo resquícios da época da escravidão a narrativa da mulher negra forte, resistente à exploração e ao exercício das piores formas de trabalho. Tal constatação é de muita importância para a reivindicação dos direitos dessas trabalhadoras. Vale destacar ainda que muitas dessas mulheres possuem dupla e, até mesmo, tripla jornada de trabalho, a fim de complementar a renda e manter o lar. Ademais,

 CORE IS

 CORE IS

Qual artigo? publicado onde? por quem? com que objetivo? qual a importância desse artigo na área do direito? que aspectos do tema poderiam ser melhor discutidos?

quem são as autoras?

Como esse artigo se estrutura?

Pense em um leitor que vai conhecer um artigo pela primeira vez a partir da sua resenha.

 CORE IS

qual projeto?

CORE IS

Formatado: Recuo: Primeira linha: 1,25 cm

Ativar o Windows

Acesse as configurações do comp  
Windows.

## T52

muitas delas ainda exercem trabalhos domésticos, o que evidencia a cultura machista em que estão submersas.

No que se refere à diferença de idade entre as mulheres que participaram do projeto, é importante frisar que tanto as trabalhadoras mais novas, quanto as mais experientes, exerciam as mesmas tarefas de higienização da mesma quantidade de metros quadrados das unidades acadêmicas. Esse fato levanta o questionamento acerca da injustiça de um tratamento uniforme, objetificada e padronizada, sem levar em consideração que as mulheres mais velhas já não possuem a mesma saúde nem a mesma força produtiva que tinham quando estavam no início da profissão. Todos esses pontos evidenciam a importância da construção de uma nova consciência ideológica na sociedade brasileira.

O Brasil ainda vive sob o paradigma patriarcal, o que termina por gerar um comportamento misógino e degradante. Frise-se que, dentre os profissionais terceirizados, os trabalhadores da limpeza, infelizmente, são associados por muitas pessoas como sendo descartáveis. A consequência desse modo de pensar é a sensação de serem invisíveis que os terceirizados desenvolvem. O combate a essa situação deve ser por meio de uma consciência de classe e a busca pela efetividade dos direitos constitucionais dessas mulheres. O diálogo, equilibrado e democrático, em consonância com o debate amplo e o acesso à educação, podem criar mudanças cada vez mais concretas com a finalidade de uma nova mentalidade do povo brasileiro. Além disso, a fragilidade de uma organização coletiva dos trabalhadores também se apresenta como uma das principais causas da precarização das mulheres que participaram do projeto.


A grande verdade é que sem uma liderança e um movimento organizado, não será possível resolver a questão em tese no curto prazo. Logo, se faz necessário a formação de uma identidade coletiva. Com o entendimento de que a área trabalhista ainda sustenta inúmeros modos de opressão social, é possível abrir caminhos de dignidade da pessoa humana, de respeito à cidadania e de respeito aos direitos de todos os trabalhadores terceirizados.

CORE 15  
Formatado: Recuo: Primeira linha: 1,25 cm

CORE 15  
Excluído: consequência

Ativar o Windows  
Acesse as configurações do Windows.

As experiências, como o projeto apresentado no artigo, são fundamentais para a formação desses ideais.

 CORE 15  
Você recomenda a leitura desse artigo? a quem?  
como você avalia a temática, a escrita das autoras?  
  
esse projeto poderia ser ampliado? como?

## ANEXO D (VERSÃO 3)

T53

**O IMPACTO DA COVID-19 NO SISTEMA CONSTITUCIONAL  
BRASILEIRO.**

A (COVID-19) tem causado grandes problemas no Brasil, inclusive na economia do país, esta situação tem colocado vários sistemas jurídicos em prova, ou seja, a parte administrativa do direito, terá que providenciar soluções para toda a população com relação aos empregos de todos os cidadãos, e apresentarem seus direitos diante da criminalidade.

O principal problema atual pandêmica é o desemprego do país, onde os agentes públicos tomam decisões muito precipitadas com relação a crise, o direito administrativo tem grande impacto na sociedade, pois será ele que vai tomar as decisões e medidas preventivas contra a pandemia, e as decisões são tomadas através da compreensão da organização mundial de saúde (OMS), que em janeiro de 2020 declarou a (COVID-19) como emergência de saúde pública e de importância nacional, a principal medida contra a COVID-19 foi o distanciamento social que foi designado pelo governo de cada estado, que para muitos estados a ideia do distanciamento social e parada de atividades econômicas não foi imposta, pois a população não está ligando para está pandemia, o que vem proporcionando mais ainda a propagação do vírus no país, as medidas preventivas do COVID-19 deveram ser tomadas através de estudos e de medidas científicas, que foram analisadas para o bem da saúde pública, as medidas preventivas tem melhorado bastante a situação da população brasileira, mas também tem prejudicado bastante a situação econômica do país, pois acarretou bastante desemprego no país, os donos de comércios e empresas, não têm dinheiro para sustentar funcionários sem a produção ou sem a venda de seus produtos, por esse motivo o sistema de direito administrativo brasileiro tem tido muito trabalho com relação a empregos e com relação aos contratos públicos, com a fechada das atividades comerciantes grande parte da população tem ficado desempregada no Brasil.

O texto de Rafael Maffini relata os problemas que a pandemia causou na parte econômica do país, fora os problemas em relação aos trabalhadores brasileiros, o texto fala pontos importantes como a parte administrativa do direito em relação a questão de contratos dos trabalhadores na pandemia, e dar algumas opiniões de como o direito deve agir com relação a parte administrativa, o autor do texto comentou muito sobre a situação do povo brasileiro, a pandemia causou grandes transtornos no país inclusive o desemprego, que aumentou cada vez mais, a sociedade está em colapso e Rafael Maffini cita como o direito deve agir com relação aos problemas dos trabalhadores, que devem buscar seus direitos contra a criminalidade, no texto o autor também cita que a (OMS) Organização Mundial de Saúde, tem grande influência na parte administrativa do direito, pois a (OMS) foi quem declarou o direito como uma emergência mundial, o texto fala também sobre as medidas tomadas contra a COVID-19, que foram medidas tomadas para o bem de toda a sociedade para diminuir a propagação do vírus. O texto do autor é muito completo, e tem informações suficientes para a compreensão das pessoas que procuram saber dos seus direitos, também encontramos no texto a preocupação do direito com relação a quebra de contratos do chefes com seus funcionários que aumentaram demais ao decorrer da pandemia, pessoas desempregadas dentro de

casa, sem meios para sobreviver, Rafael Maffini procura orientar essas pessoas com seu conhecimento e procura mostrar como o direito vem trabalhando ao decorrer da pandemia, procurando diminuir este processo de desemprego e quebra de contratos.

A economia está cada vez pior, muitas pessoas estão morrendo no mundo, e ainda não sabemos o que podemos fazer para acabar com tudo isso, principalmente na questão da saúde, como salvar mais vidas a cada dia, temos que ajudar também pessoas que ficaram desempregadas, pois foram demitidas por falta de condições das empresas e comércios de manter funcionários sem estarem lucrando, ainda não sabemos quais impactos esse surto causará no mundo, as prevenções contra a pandemia estão cada vez mais, sendo estudadas e analisadas, que dependeram das análises jurídicas para serem tomadas as medidas preventivas, o assunto tratado na resenha tem referência a distribuição constitucional de competências administrativas, nesta resenha falamos sobre a união e mostramos suas competências para editar regras para a sociedade para evitar a propagação do vírus por toda a população.

#### Referências Bibliográficas.

- Artigo: Rafael Maffini.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail [Rafael.maffini@rmmgadvogados.com.br](mailto:Rafael.maffini@rmmgadvogados.com.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-73492411>.

Artigo recebido em 30 /03/2020 e aceito em 3/04/2020.

- Link do Artigo

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/49702>

## Refúgio e abandono: palavras que andam lado a lado

LAPA, Rosilandy. Solidarietà ou interesse? Reflexões sobre a cooperação no regime internacional dos refugiados. *Direito e Praxis*. Rio de Janeiro, Vol. 12, N 01, p. 168-196, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/issue/view/2461>. Acessado em: 19 abr. 2021

Rosilandy Carina Candido Lapa é Doutoranda em Direito Ambiental Internacional (2019-atual), Mestra em Direito Internacional (2018) e Bacharela em Relações Internacionais (2017) pela Universidade Católica de Santos. Na mesma instituição de formação, foi colaboradora na Assessoria de Relações Internacionais (2015), monitora do Laboratório de Relações Internacionais para a produção de Informação do Estado de Origem- COI (2017), bem como representante discente na graduação (2013), mestrado (2017) e doutorado (2020). Pesquisadora na área do Direito Internacional, publicou artigos e capítulos de livros com foco em direitos humanos, migrações forçadas e apatridia. É consultora acadêmica com experiência em metodologia da pesquisa, elaboração de relatórios técnicos e projetos para editais das agências de fomento. Integra os grupos de pesquisa 1. Comunicação e cidadania (2014-atual); 2. Regimes e Tutelas Constitucionais, Ambientais e Internacionais (2019-atual); 3. Kula: Laboratório Interdisciplinar de Estudos sobre processos migratórios internacionais (2018-atual). Participou dos grupos 1. Currículo e formação de professores: diálogo, conhecimento e justiça social (2018-2019); 2. Direitos Humanos e Vulnerabilidades (2017-2019). É membro da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (Unisantos).

O artigo trata especialmente da condição dos refugiados pelo mundo. Tendo em vista os inúmeros motivos que levam os indivíduos a abandonarem os seus locais de origem e pedir ajuda a outros países. Diante disso a autora busca trazer uma reflexão sobre como os refugiados são vistos e tratados nos países aos quais pedem asilo/refúgio. E busca entender se essa relação está alicerçada na solidariedade ou nos interesses diplomáticos e econômicos. A autora conclui que embora haja alguns acordos e leis que tentem normatizar a cooperação dos países em relação aos refugiados, não conseguiram essa efetivação por parte destas leis e que acabam ficando a critério dos países receber ou não estas pessoas. O artigo é estruturado da seguinte forma, no primeiro momento traz uma



## T54

breve introdução do tema, seguido de 3 tópicos argumentativos, 2 tabelas entre os tópicos e por fim apresenta a conclusão.

A discussão é válida e muito complexa. Não basta somente querer ajudar ou ter que ajudar, é preciso analisar vários fatores que estão interligados a questão dos refugiados. O primeiro deles é se o país que recebe um grande número de refugiados está preparado para aquele fenômeno. Tendo em vista que é um fenômeno repentino e que influencia diretamente no modo de funcionamento de um país. Temos também a questão econômica que é um dos pontos que precisam ser levados em consideração, pois onde se administra uma certa quantidade de indivíduos e do nada passam a ter um número muito superior, precisa se ter uma reorganização econômica para se estabelecer novas formas de convivência. Outra questão a ser analisada é a questão social do país que recebe os refugiados, como as pessoas veem os novos indivíduos, como elas se relacionam, se é de uma maneira harmônica ou hostil e o que fazer para mudar esse panorama.

Por muito tempo foi opcional receber ou não receber os refugiados em seu país. Na maioria das vezes, os refugiados eram tratados como algo que não merecia valor, que não merecia atenção e ficavam abandonados, sem nenhum tempo (não seria tipo?) de assistência e reintegração social. Foi então que em 1951, criou-se o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), para primeiro impor um conceito básico como o conceito de refugiado, foi traçado um plano que dizia quem era considerado refugiado, pois até então todo indivíduo que saísse de seu país de origem e pedisse asilo a outro, era considerado refugiado. Dessa forma, temos refugiados como aqueles que são perseguidos pelas suas opiniões políticas, de religião, de raça, grupo social diferente e que precisam sair dos seus locais de origem por um desses motivos.

O acordo traz ainda uma proibição quanto a expulsão desses refugiados dos países em que pedem asilo. Ou seja, o país precisa acolher até que se conclua o processo de reconhecimento deste indivíduo. Diante deste acordo, foram estabelecidos critérios de ajuda por parte do órgão para com os principais países que são destino dos refugiados, onde esses países receberiam uma ajuda econômica para manter estes asilados. A partir deste ponto, se estabelece um acordo comercial, em que passa a ser questionada se há realmente solidariedade ao acolher esses indivíduos ou apenas questões de interesse econômico e social.

É notório que a autora conseguiu deixar bem claro a questão tanto do interesse quanto da solidariedade e mostrar que muitas vezes embora esses conceitos se confundem um pouco, mas que com atenção o leitor consegue distinguir e analisar o país de acordo

com o que ele faz para acolher e as condições que são ofertadas para os refugiados e saber se ele está sendo solidário ou apenas com interesse econômico. Uma obra muito bem elaborada e escrita, e que merece ser difundida nos mais diversos cursos das áreas sociais e humanas, pois é uma temática social muito importante e que afeta diretamente o modo de vida das pessoas, sendo assim se faz necessário uma reflexão mais ampla e ações mais efetivas por parte das entidades que regulam o tema e por parte dos países que recebem os refugiados.

## T55

O artigo analisado cujo o tema discorre sobre : a emergência do novo coronavírus e a lei de quarentena no Brasil, foi publicado em uma renomada revista Direito e Praxes, onde os autores Deisy de Freitas Lima Ventura, Professora Titular de Ética da Faculdade de Saúde Pública (FSP) da Universidade de São Paulo (USP); Fernando Mussa Abujamra Aith, Professor Titular do Departamento de Política, Gestão e Saúde da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo - FSP/USP.; Danielle Hanna Rached, Doutora e Mestra em direito internacional pela Universidade de Edimburgo, Escócia, e Mestra em direito administrativo pela Universidade de São Paulo, mostram os problemas relacionados a saúde pública, e as regulamentações ligadas aos direitos coletivos e individuais, que envolvem a lei de quarentena no nosso país, além de tratar sobre cinco seções que apresentam os processos que uma doença percorre até tomar proporção internacional; justifica a tramitação da lei de quarentena; sintetiza a legislação epidemiológica atual no que diz respeito às medidas de saúde pública; trata sobre suas respectivas regulamentações a partir da lei de quarentena, e por fim esplana sobre algumas conclusões a cerca do que foi refletido e analisado.

O Referido texto se posiona como um conjunto de estudos críticos da saúde pública, que inclui uma abordagem também política e jurídica representada também através de figuras e quadros explicativos, como por exemplo nas páginas 107 e 108.

Inicialmente, os autores realizam uma abordagem das regulamentações da saúde pública que tratam diretamente da pandemia do coronavírus, e suas restrições de direitos individuais em relação aos direitos coletivos abordando a quarentena,



## T55

tendo sua liberdade restrita e sendo submetidas a um isolamento, por questões de saúde. Este estudo é uma análise crítica e aborda o contexto de forma global devido a emergência que passamos na atualidade, além das questões relacionadas a dilemas morais que esbarram na lei brasileira, lei de quarentena aspectos ligados a saúde pública, democracia, direitos humanos e as liberdades fundamentais. Por conta da banalização dessas medidas, causadas pelo pavor entre as populações, reconhecemos a importância da saúde global e de medidas que visam combater o vírus, porém, os autores fazem uma ressalva que as diferentes formas de regulamentação podem influenciar de forma positiva ou negativa os Sistemas Nacionais de saúde, agendas políticas e o próprio acesso da população a saúde, caracterizando uma Pandemia que afeta vários locais do mundo.

Com surgimento em 2020, na China, e propagação internacional no mesmo ano, a pandemia causou repercussão econômica, política e social em todo o mundo, e a importância na dosagem entre a ponderação e equilíbrio entre direitos humanos e coletivos vão demonstrar uma grande importância nesse cenário de caos. Em meio a tantos problemas relacionados à saúde pública, os autores fazem uma crítica a cronologia entre a atual legislação epidemiológica, que foi elaborada na década de 1970, feita antes constituição federal de 1988 e da criação do próprio Sistema Único de Saúde, que focavam em doenças específicas como cólera, febre amarela, peste e varíola, que no meu ponto de vista, é uma crítica válida pois a referida legislação não previa na época o respaldo dos devidos procedimentos a serem tomados como no caso da atual crise sanitária de proporção internacional.

Isso não quer dizer que tais medidas consideradas habituais não são importantes e não devem ser levadas em consideração, mas o que predomina é que a imprevisibilidade de uma pandemia com essa dimensão global, requer posturas e providências diferentes de tudo já feito anteriormente em crises sanitárias.

Pessoas físicas, entidades públicas ou privadas ficam sujeitas ao controle determinado pela autoridade sanitária, podendo sofrer sanções legais, em caso de descumprimento que tragam riscos à população. Ou seja, existe uma premissa onde o direito individual não pode se sobrepor ao coletivo e em situações drásticas e incomuns, como a calamidade gerada pela covid-19, exigem do poder público providências extraordinárias.

## T55

Concluo que o artigo é muito importante por trazer uma temática muito atual e global, trazendo informações não só do coronavírus, mas, de outras ESPII e uma reflexão entre o interesse individual e o bem coletivo. Percebo também em determinados pontos, do trabalho, que os autores saem do campo internacional, para um âmbito mais peculiar, mais local, onde as vezes veremos informações de outros vetores como a Zica e Chikungunya, outros problemas de saúde pública e isso se configura numa análise mais criteriosa e singular, voltada para as diferentes realidades enfretadas pelos estados e países nas suas especificidades.

Vejo também em vários pontos do trabalho, descrita ora de forma direta, ora de forma subliminar um cunho de opinião política social, onde citam a resistência de lideres em relação a repatriação de brasileiros que estavam na China, nas citações de ataques intensificados a ciência brasileira, graves crises econômicas e políticas de um passado recente e em meio a resoluções portarias, decretos, medidas provisórias, projetos de lei convertidos em lei, ou seja, existe uma mescla clara de dados e informações ligadas ao artigo, e críticas claras afirmando a baixa efetividade da quarentena e posicionamento claro com algumas posturas de membros da nossa política e uma ausência de um debate democrático , com uma maior envolvimento da sociedade.

Portanto a compreensão do tema é crucial para todos os públicos quer sejam envolvidos em ambientes acadêmicos, científicos ou não, pois trata-se de um conteúdo cuja a importância percorre o âmbito da saúde pública que diz respeito a toda população.

### Resenha crítica

#### Solidariedade ou interesse? Reflexões sobre a cooperação no regime internacional dos refugiados

O artigo, *Solidariedade ou interesse? Reflexões sobre a cooperação no regime internacional dos refugiados*, escrito pela autora brasileira, [Rosilandy Carina Lapa](#), foi publicado pela revista *Direito e Práxis*, Rio de Janeiro, no ano de 2021, contendo 29 páginas. O artigo faz reflexões sobre a cooperação dos Estados nacionais, com relação à atual crise dos refugiados pelo mundo, questionando se tal ajuda seria solidariedade de fato ou haveria algum interesse omitido.

A autora, Doutoranda em Direito Ambiental Internacional, Mestra em Direito Internacional, Bacharela em Relações Internacionais pela Universidade Católica de Santos e pesquisadora na área do Direito Internacional, tem sua pesquisa voltada às questões no que tange os direitos humanos, migrações forçadas e a situação dos apátridas.

Este artigo analisa o problema atual da cooperação no Regime Internacional dos Refugiados, com relação ao desequilíbrio entre as necessidades apresentadas, à afluência massiva de refugiados e à insuficiência da resposta coletiva internacional. Segundo a autora, a cooperação dada aos Estados de primeiro asilo, é essencial para reduzir a responsabilidade inadequada a certos países, a mesma afirma que o ressarcimento dado pela comunidade internacional, responsável por diminuir necessidades apresentadas pelos refugiados, é insuficiente, pois apenas umas pequenas parcelas dos refugiados receberam esse "benefício" no ano de 2016. Ela [traz](#) o problema da falta de ajuda dos países aos Estados de primeiro asilo e indaga a seguinte questão: como incentivar os Estados a cooperar com o Regime Internacional [dos](#) Refugiados? Inicialmente ela questiona se é possível o sistema dos refugiados incentivarem os estados a cooperar, ela cita alguns pesquisadores que possuem estratégias para colaborar com esse incentivo, entre eles [Garlick Turk](#) e [Betts](#). Entende-se que apenas o discurso de solidariedade como principal incentivo para os Estados, é inviável e não eficiente, portanto, a autora busca entender se as práticas de cooperação dos Estados se dá pelo trabalho das Nações Unidas ou pelo interesse dos Estados, então a autora trabalha esse paradigma de solidariedade ou interesse, por meio do método descritivo-dialético, para encontrar variáveis vertentes dessas concepções.

**T56**

Concluiu que o discurso de solidariedade, como incentivo principal aos Estados, é insuficiente para solucionar o problema da crise humanitária relativa aos refugiados, e que a atuação das Nações Unidas não é de muita relevância, já que é o interesse dos Estados que determinam a aceitação dos refugiados em seus territórios. É importante destacar que a questão humanitária é a maior questão a ser considerada, a discussão entre solidariedade e interesse deveria ficar em segundo plano, pois quem está sofrendo e procurando melhores condições de vida, para se libertar da miserabilidade não procura saber dessas questões, pelo contrário, buscam apenas um abrigo.

O artigo é repleto de tabelas, listas e partes de alguns artigos institucionais para validar a fala da autora, as tabelas e listas vêm como um meio mais fácil de visualização e organização, as mesmas são escolhidas pela autora quando um assunto precisa ser visualizado, bem compreendido e interpretado, sempre com assuntos pertinentes, ele é apresentado com divisões em tópicos, mantendo um raciocínio linear, mantendo os assuntos interligados e sequenciada

O texto é indicado para estudantes e pesquisadores da área de ciências humanas. Trata-se de um texto extremamente relevante e atual, abordando distintos temas relacionados ao estudo da cooperação dos Estados para a solução da aceitação e proteção dos refugiados, explanando de forma satisfatória cada um deles. A autora trata didaticamente as dimensões de solidariedade e o interesse subliminar dos Estados em relação aos refugiados, com conclusões bastante compatíveis com o que se observa na realidade.

**Referências Bibliográficas**

- <https://www.escavador.com/sobre/8557468/rosilandy-carina-candida-lapa>
- <https://scholar.google.com/citations?user=m092O4EAAA&hl=pt-BR>
- Candido Lapa, Rosilandy Carina, Solidariedade ou interesse? Reflexões sobre a cooperação no regime internacional dos refugiados, Rio de Janeiro, Vol. 12, N. 01, 2021, p. 168-196.

VENTURA, D. F. AITH, F. M. A. RACHED, D. H. REV. A emergência do novo coronavírus e a “lei de quarentena” no Brasil. **Rev. Direito e Práxis, Rio de Janeiro, Vol. 12, 2021.**

Deyse de Freitas professora Titular de Ética da Faculdade de Saúde Pública (FSP) da Universidade de São Paulo (USP), onde é Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Saúde Global e Sustentabilidade. É também Professora do Programa de Pós-graduação em Relações Internacionais do Instituto de Relações Internacionais (IRI) da USP, onde fez sua Livre-Docência em Direito Internacional (2012) e lecionou de 2008 a 2018. Fernando Mussa Professor Titular do Departamento de Política, Gestão e Saúde da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo - FSP/USP. Diretor Geral do Centro de Pesquisas em Direito Sanitário da USP. Danielle hanna doutora (2013) e Mestre (2007) em direito internacional pela Universidade de Edimburgo, Escócia, e Mestre (2004) em direito administrativo pela Universidade de São Paulo. É professora em regime de período integral da Escola de Direito do Rio de Janeiro da Fundação Getulio Vargas (FGV Direito Rio).

A obra emergência do novo coronavírus e a “lei de quarentena” no Brasil reflete sobre pontos importantes no decorrer do âmbito social pandêmico vivenciado atualmente, apresentando leis em vigor constitucionais, visando medidas restritivas como forma isolante de proliferação do vírus.

O presente artigo cujo título é a emergência do novo coronavírus e a “lei de quarentena no Brasil, indaga inicialmente à questão da formulação de uma lei complementar (lei n. 13.979), essa lei tem um papel importante no tocante das relações sociais com a vivencia pandêmica, adotando como principio de controle a proliferação e a questão do isolamento social, controle do comercio além de instituir limites aos direitos individuais de cada cidadão. O objetivo principal dessa norma legal consentida com os valores impostos pela OMS de regulamentações da população vai consentir como forma de controle dos altos casos de coronavírus. Além disso, o artigo se estrutura

## T57

na forma reflexiva perante os pensamentos dos três autores que mostram no contexto geral os planejamentos legais e governamentais sobre a contenção da pandemia no meio social, o artigo é composto por 37 paginas publicado na revista direito e práxis.

A presente lei no ponto de vista teórico e prático começou a ser motivo propício para análises quando os primeiros casos começaram a reinar, tendo como epicentro a China que, por sua vez, adotou medidas severas para frear a evolução de algo que futuramente poderia se tornar uma pandemia. De certa forma ocorre nesse caso um procedimento jurídico, pois estará envolvendo a saúde global e agora atualmente se configura como emergência e medida de saúde pública. É evidente notar a formulação de alguns procedimentos operacionais adotados por certas autoridades mundiais, colocam em evidencia altos riscos de uma doença como essa virar de maneira geral algo mundial, constituindo uma emergência de saúde pública de importância internacional. O regimento internacional de saúde juntamente com a organização mundial da saúde coloca em pleito todo um manejo de comunicar a população sobre determinadas doenças a nível nacional e internacional para que a sociedade não entre em pânico prejudicando ainda mais as relações sociais.

A leitura do artigo em uma visão pessoal traz pontos positivos, pois mostra a realidade consentida da saúde pública, nesse contexto deixou claro e expressivo como se deu a concretização e burocracia encontrada no principio de uma lei restritiva, desde o período colocado em pauta pelo plenário em votação do projeto de lei ao qual colocariam em vigor as formas de cuidados adotadas pelo estado caso se agravasse essa doença, desde até mesmo a retirada de brasileiros que se encontravam na cidade localizada na china originaria do novo coronavírus onde esse processo foi visto pelo atual presidente da republico com alto valor federativo ao custear a volta de 34 brasileiros para seu país de origem. Porém a adoção de tal procedimento colocaria em risco a saúde pública do Brasil, pois ainda não se conhecia tal doença e nem se tinha como comprovar quem tinha ou não a mesma. De certa forma se fez necessário a implantação de um decreto cujo objetivo é amenizar as mortes geradas pela doença tentando diminuir assim a proliferação do vírus, pois o mesmo ainda não se sabe cem por cento de sua natureza. O Ministério da Saúde coloca em questão que é dever de todo cidadão brasileiro a comunicação as autoridades sanitárias se caso se detecte certa patologia transmissível, para que se tomem as medidas cabíveis para a proteção da saúde pública. O artigo se refere também, as medidas sanitárias tomadas baseadas em uma sanção e que se não for aceita será colocado na forma de coação, no caso de

## T57

departamentos públicos e privados que por questão de segurança devem ser fechados evitando fluxos que geram aglomeração. É logicamente de consciência de cada um ter seu devido cuidado com todos, pois muitos no nosso cotidiano não respeitam a quarentena imposta por decreto do estado e menos ainda o isolamento, colocando em risco a sua própria vida e a dos outros.

É de grande relevância notar também que o texto faz uma breve analogia com o tempo atual sobre pandemias sofridas antigamente e os efeitos gerados, gerando uma crise política e na saúde, nesse sentido percebe a grande carga teórica de informação trazida pelo texto no tocante das emergências da saúde de cunho internacional, decorrente, por exemplo, da H1N1 além do ebola dentre outros cada qual com sua repercussão mundial. No artigo quatro da emenda parlamentar de numero 24/236 foi imposta normas de recolhimento individual, nesse mesmo contexto não ficaram expostas nenhuma das regulamentações legais ao qual aplicasse uma sanção àqueles que, por acaso, desobedecessem à ordem de decreto colocando em risco a vida do outra. Em contraponto a esse fato estava em vigor uma lei federal que adotava medidas mais severas àqueles que por sua própria vontade ousassem desobedecer ao decreto de sua alta segurança, cometendo crimes esses do código penal e civil, gerando multa e até mesmo detenção cujo crime corresponde a causar epidemia, mediante a propagação de germes patogênicos. Podendo ficar detido de 15 a 10 anos.

É notável, e interessante ver que nesse artigo fica evidente no decorrer da visão dos autores, o preconceito de grande parte da sociedade quando se refere à vacina, como medida preventiva, sanitária, e epidemiológica a vacina era para ter uma grande repercussão por quase todos. Porém na prática não foi assim, o governo impôs nas suas medidas de regimento sanitário individual o livre arbítrio de escolha de cada sujeito em tomar ou não, deixando claro um termo de consentimento. A vacina numa perspectiva individual deveria ser vista como única forma de se ter uma chance, pois muitos são os estudos relacionados a esse inimigo invisível e até agora poucos são os avanços da ciência referente ao mesmo. O presente artigo coloca em pauta que no decorrer de vários meses de pandemia a flexibilização de transportes coletivos e viagens de avião foram realizadas, contudo seguindo orientações dos protocolos sanitários, que são as ESPII (emergência de saúde pública de importância internacional) e a RSI (regulamento sanitário internacional), todas com o mesmo intuito de proteção a saúde pública por meio das normas e regulações para o bem coletivo. É evidente também que a proibição de empresas seja elas privadas ou públicas, geram um grande prejuízo social e



## T57

econômico, pois diversas pessoas precisam do pão de cada dia e conseqüentemente precisa trabalhar.

Evidente perceber que a visão dos autores nesse artigo é mostrar de maneira geral a eficiência da lei de quarentena além dos efeitos causados por ela levando em conta também a sua formulação, mostrando as formas de progressão do novo coronavírus e a maneira adotada pelo estado para diminuir os impactos causados pela pandemia, a melhor forma ainda é a de isolamento social e o uso de mascara incansavelmente, notadamente a aplicação de uma vacina já em vigor atualmente. Aborda também medidas adotadas pela OMS para com essa nova doença além dos fatores que contribuíram e não para a votação no plenário da lei a quarentena.

Diante disso fica claro, portanto que a idéia principal do texto é retratar as formas legais de restrições e visão geral do desenvolvimento pandêmico aqui no Brasil, nesse sentido se faz necessário a conscientização mais severa por parte do estado estimulando ainda mais cada cidadão a se proteger com mascaras e álcool gel, além de se organizar perante a sua renda e perante as medidas restritivas impostas pelo estado. A crise é inevitável e a cura é um anseio, porém se cuidar é a melhor solução atualmente. A legislação vai sendo ajustada com a ocorrência da lei de quarentena regulamentando e regravando os decretos impostos, visto que são de grande quantidade e esses já pertenciam a certo ordenamento jurídico.

Esse artigo foi de extrema importância em uma visão pessoal, pois mostrou as formas que foram criadas os planejamentos de isolamento e como foi visto no meio político a pandemia de certa forma, além de me fazer refletir o quão burocrático é para o poder legislativo tal exercício da lei em uma situação delicada como essa, o texto para mim é de extrema importância para quem quer absorver informações da pandemia e os órgãos competentes que nesse quadro de saúde se colocam em vigor. Nesse contexto recomendo o artigo a todos da área de saúde e aqueles que por ventura tiver curiosidade sobre o mesmo.



T58

## Poderá o Direito ser Decolonial?

Em primeira análise, é possível perceber que o direito como o conhecemos hoje é baseado na filosofia e na teoria política europeias, e se espalhou pelo mundo durante a colonização, as Idéias sobre lei e coesão social que existiam fora da Europa foram violentamente erradicadas, O direito internacional então desenvolvido ajudou a legitimar a exploração social e econômica sistemática das colônias, pois as ferramentas teóricas que os estudos decoloniais forneceram serviram para ampliar os interesses de pesquisa de Direito e Desenvolvimento, Além disso, estudos decoloniais ajudam a mudar o foco do Direito e do Desenvolvimento para as interações, resistências e alternativas apresentadas pelos movimentos indígenas em face dos projetos de desenvolvimento nacional.

A teoria decolonial é uma escola de teoria crítica desenvolvida por estudiosos (principalmente na América do Sul) engajados com a distinção epistemológica da colonialidade nas colônias de colonos, Em meio a essas críticas, intelectuais que estão em um grupo, defendem a opção decolonial, que ajuda na facilitação no processo de compreensão do mundo. Embora os métodos tradicionais de direito em função do giro decolonial tenham sido criticados por várias décadas, uma alternativa clara não surgiu, os debates entre comparatistas doutrinários, funcionalistas e culturalistas permanecem sem solução. Uma razão pode ser que, apesar de tais diferenças, um acordo mais profundo e problemático permanece intacto: acordo sobre certas idéias de direito (como uma questão de especialização) e de sociedade (como já ou buscando ser liberal / democrática) que emergiram dentro um contexto colonial europeu. a teoria decolonial requer um repensar radical da propriedade, Estudiosos da decolonização enfatizam que modernidade e colonialidade são inseparáveis, de modo que o mundo de hoje é dominado pelos pressupostos epistêmicos da modernidade colonialidade. A Colonização e a coloniedade portuguesa, são dois aspectos importante, que graças a ele foi possível ter um mapeamento adequado na aventura de Boaventura dos Santos.

A partir dessa perspectiva, torna-se possível contribuir para a construção do direito constitucional e de uma teoria da constituição constitucionalmente adequados à atual realidade brasileira, Referida proposta de construção de uma teoria constitucional, a luz

## T58

do pensamento decolonial é uma das possibilidades abertas a partir desse momento e que ainda precisa e ser trabalhada de modo mais detido.

Essa pergunta foi feita por 2 brilhantes professores de direito da UFMG, "faculdade federal de Minas Gerais" de Belo Horizonte, o senhor David F. L. Gomes, que é doutor e professor de direito constitucional, sua graduação foi concluída no ano de 2009 seu mestrado em 2012 e em seguida seu doutorado em 2016, Que até então em toda sua trajetória teve inúmeras teses defendidas e premiadas, sua extensa área de atuação se resume a ciências sociais aplicadas e direito constitucional. O outro grande mestre, que ajudou na conclusão do artigo em questão, é Rayann Kettuly Massahud de Carvalho, graduado na unidade federal de lavras no ano de 2018, pode concluir seu mestrado recentemente no ano de 2020 na UFMG, Onde pode concretizar seus melhores artigos, Sua área de atuação é semelhante a do amigo David Podendo resumi-la ao direito constitucional e a sociologia jurídica, esses dois grandes estudiosos implementaram seu vasto conhecido no desenrolar desse artigo, que foi feita na faculdade UFMG, 3 devido ao seu ótimo conteúdo, foi publicado na revista Direito e práxis, os autores desenvolvem o texto em 6 tópicos.

•Introdução

•O giro decolonial e o grupo modernidade colonialidade

•Pós-modernidade e o pós-modernismo de oposição

•Para além do pós-colonialismo dominante

•O sul global

•Considerações finais: poderá o direito ser decolonial?

Ao analisar os tópicos a cima, é possível perceber que os autores David e Rayann, tinham ideias muito interessantes a respeito da teoria decolonial, e sua aplicação no campo do direito, nesse trabalho que eles realizaram, eles nos explicam que. O direito como o conhecemos hoje é baseado na filosofia e na teoria política europeias, e se espalhou pelo mundo durante a colonização, as Idéias sobre lei e coesão social que existiam fora da Europa foram violentamente erradicadas, O direito internacional então desenvolvido ajudou a legitimar a exploração social e econômica sistemática das colônias, pois as

## T58

ferramentas teóricas que os estudos decoloniais forneceram serviram para ampliar os interesses de pesquisa de Direito e Desenvolvimento, Além disso, estudos decoloniais ajudam a mudar o foco do Direito e do Desenvolvimento para as interações, resistências e alternativas apresentadas pelos movimentos indígenas em face dos projetos de desenvolvimento nacional. Além disso, A teoria decolonial é uma escola de teoria crítica desenvolvida por estudiosos (principalmente na América do Sul) engajados com a distinção epistemológica da colonialidade nas colônias de colonos, Em meio a essas críticas, intelectuais que estão em um grupo, defendem a opção decolonial, que ajuda na facilitação no processo de compreensão do mundo. Embora os métodos tradicionais de direito em função do giro decolonial tenham sido criticados por várias décadas, uma alternativa clara não surgiu...os debates entre comparatistas doutrinários, funcionalistas e culturalistas permanecem sem solução. Uma razão pode ser que, apesar de tais diferenças, um acordo mais profundo e problemático permanece intacto: acordo sobre certas idéias de direito (como uma questão de especialização) e de sociedade (como já ou buscando ser liberal / democrática) que emergiram dentro um contexto colonial europeu. a teoria decolonial requer um repensar radical da propriedade, Estudiosos da decolonização enfatizam que modernidade e colonialidade são inseparáveis, de modo que o mundo de hoje é dominado pelos pressupostos epistêmicos da modernidade colonialidade. A Colonização e a coloniedade portuguesa, são dois aspectos importante, que graças a ele foi possível ter um mapeamento adequado na aventura de Boaventura dos Santos. A partir dessa perspectiva, torna-se possível contribuir para a construção do direito constitucional e de uma teoria da constituição constitucionalmente adequados à atual realidade brasileira, Referida proposta de construção de uma teoria constitucional, à luz do pensamento decolonial é uma das possibilidades abertas a partir desse momento e que ainda precisa e ser trabalhada de modo mais detido.

Sim, eu recomendo esse artigo, já que ele, de certa forma é deveras interessante, por conta do seu debate, em relação às divergências de Boaventura Santos juntamente com os pensamentos coloniais. E recomendo, para estudiosos da área do direito, servindo como base de estudo, para melhorar a compreensão do estudo abordado.

## T59

## Sobrevivência dos negros violentados na sociedade

*Fernanda Lima da Silva, Rodrigo Portela Gomes, Maira de Deus Brito. Sobrevivência negras: desafios da cidadania diante a violência, Rio de Janeiro 2021.*

A vida de quem busca sobrevivência e respeito. No que aponta os estudos sobre controle social e violência, no Brasil o sistema de raça e racismo é ignorado como elementos importantes. O texto trás muitas informações da vida social brasileira e casos de negros mortos em favelas por engano.

Em relação à diáspora africana, os autores falam que isto tem como propósito a lógica da violência, e que a cidadania Negra elabora sobre si para ser sujeito de direito, para sobreviver. Usam como exemplo disso "a constituição cidadã" em que é marcada pela morte física política e inaugurada pela colonização, e um dos exemplos que eles citam sobre este acontecido é, "o ocorrido no dia 6 de Agosto de 2017, na comunidade quilombos de Luna município de Lençóis da região chapada Diamantina".

Fernanda, Rodrigo e Maira são doutorados e mestre em direito, eles escreveram nesse artigo os problemas comuns que os negros sofrem em busca de respeito. O artigo é analisado a partir de territórios e quilombos, favelas e tendo a possibilidade de violência no campo-cidade, os autores querem informar sobre a violência e a desigualdade de classes sociais. Os autores citam um movimento de mães em parceria com a defensoria pública do Estado do Rio de Janeiro que busca o fim de ações policiais violentas e violadas no direito, já que o governo federal não se coloca na esfera pública e como apoiadores da violência policial faz com que o silêncio sobre o racismo e violência aconteça gradativamente. Destaca-se ainda uma ação que se contrapõe e inclusive diz respeito à proteção de direitos humanos, as favelas como um território vivo em que sempre há ameaças de vida, e mortes que incentivam a violência policial. E com a chegada da pandemia onde muitos brasileiros se isolavam, e enquanto os bairros nobres se isolavam, as ruas das favelas eram movidas a tiros. Uma evidências sobre a violação anti negra é o crescimento de homens homicídios durante a pandemia o aumento é de 7% no primeiro semestre de 2019

Dessa forma entende-se também que a questão da violência social pode ser considerada uma questão de solidariedade, já que o mundo político da sociedade civil é um mundo em que dependem de mortes negras sociais e físicas, embora exista uma compreensão de movimentos anti violência. Este artigo trata-se de coisas que acontecem diariamente na sociedade, os autores abordam pontos com intensidades racistas que ampliam-se para cada vítima, os direitos desiguais por serem minimizados refletem na busca de direitos humanos. A esperança é o que motiva eles a buscarem seus direitos e respeito e terem uma vida igual a qualquer outra, sem violência ou julgamento na cor da sua pele



### A LUTA CONTRA UM INIMIGO INVISÍVEL

O artigo *A emergência do novo coronavírus e a "lei de quarentena" no Brasil* foi escrito por três autores, entre os quais Deisy de Freitas Lima Ventura, que é professora de ética da Faculdade de Saúde Pública (FSP) da USP, onde além de professora também é coordenadora do programa de pós-graduação em saúde e sustentabilidade. Fernando Mussa Abujamra Aith que é professor do departamento de política, gestão e saúde da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo - FSP/USP, também Diretor Geral do Centro de Pesquisas em Direito Sanitário da USP. Danielle Hanna Rached, que é doutora e mestra em direito internacional pela Universidade de Edimburgo, Escócia, e mestra em direito administrativo pela Universidade de São Paulo. Eles juntos realizaram uma pesquisa detalhada a respeito do COVID-19 que tem sido motivo de medo para grande parte da população mundial.

O artigo que foi produzido pode ser encontrado facilmente através da Revista Direito e Práxis, na seção de artigos. O texto se encontra em formato de PDF com 37 páginas ao todo e 30 páginas que tratam do assunto de fato. E é de grande relevância a aparição desse tema abordado pelos autores em uma revista tão importante que é a Direito e Práxis, pois as informações introduzidas no texto estão de forma clara para que o leitor tome conhecimento da gravidade que é essa pandemia que sofremos. Apesar de se tratar de um assunto da área da saúde, ele é extremamente relevante para todas as pessoas independente da área que atuem, é uma questão de utilidade pública, já que todos estamos juntos no enfrentamento da covid-19 e quanto mais tivermos informações valiosas a respeito, mais teremos sabedoria para lidar com ela, pois o simples ato de trazer informação pode salvar vidas.

Já de início, mais precisamente no segundo parágrafo da introdução, os autores deixam claro sobre o conteúdo do texto, argumentam que o propósito é fazer uma análise crítica sobre a lei de quarentena e seus aspectos. O texto também é dividido em 5 seções pelos próprios autores com os temas seguintes: "Dimensão internacional da declaração de emergência" é o primeiro deles e trata do processo pelo qual a doença tem se tornado uma preocupação internacional e de caráter urgente; o segundo é intitulado "Nova lei de quarentena brasileira: uma tramitação casuista e antidemocrática" como o nome já fala por si, é o processo de tramitação da lei e seu fundamento, que está bem relacionado a críticas; o terceiro foi denominado "Emergências e medidas de saúde pública: síntese da legislação epidemiológica em vigor", tópico que aborda a legislação em seu vigor e atribui-se às emergências e à saúde pública; já o quarto tema é

## T60

“Medidas de saúde reguladas pela Lei n. 13.979/2020”, em que são tratadas as medidas sanitárias guiadas pela nova legislação; e o quinto e último tema, “Salvaguardas instituídas pela Lei n. 13.979/2020”, diz respeito aos benefícios e proteção estabelecidos por lei.

Para entendermos melhor a pandemia atual é importante pensar na sua origem, quando tudo teve início. Foi no final de 2019 que do dia para a noite começaram a surgir casos de pneumonia na cidade chinesa de Wuhan, e com uma quantidade muito grande de casos aparecendo indicava que alguma coisa específica estava contaminando as pessoas, o problema era que ninguém conseguia saber o que de fato tinha dado origem a esse problema. Esse assunto tomou repercussão quando a OMS emitiu um alerta de saúde pública e após isso foi descoberto que sua origem se deu em um mercado de peixe que situava ali na cidade, lá eram comercializados dos diversos e exóticos tipos de carne de animais, depois disso no dia 09 de janeiro a OMS confirmou que a pneumonia na verdade era causada por um coronavírus que dava origem a doença chamada Covid-19, e uma das coisas mais preocupantes foi a velocidade com a qual o vírus se propagou pois sua transmissão se dá de pessoa por pessoa como um simples aperto de mão, e também pelo ar como por exemplo uma tosse, por isso a importância do uso da máscara. Com toda essa confusão acontecendo e observando todo o risco que o coronavírus poderia causar a humanidade, a OMS decretou no dia 30 de janeiro estado de emergência global “Declaro uma emergência de saúde pública de dimensão internacional relativamente ao surto mundial do novo coronavírus” afirmou Tedros Ghebreyesus, diretor-geral da OMS. Após a declaração de urgência realizada pela OMS os países começaram a introduzir para dentro de suas fronteiras medidas para o controle da doença. “Estamos chamando todos os países para ativar e intensificar mecanismos emergenciais de resposta, buscar casos suspeitos, isolar, testar e tratar todo episódio de Covid-19, além de tratar as pessoas que tiveram contato com ele”, afirmou Ghebreyesus. “Preparem-se, detectem, protejam, tratem, reduzam o ciclo de transmissão, inovem e aprendam”, resumiu.

O Brasil fez isso através de um projeto de Lei n. 13.979, que foi sancionado dia 6 de fevereiro de 2020, que estabelece as medidas sanitárias para o enfrentamento do novo coronavírus no país. A Lei tenta atualizar nossa legislação de saúde, pois apesar dela já existir, é insuficiente para lidar com a atual realidade muito mais globalizada, apesar de já ter havido outros surtos e epidemias.

Essa lei traz uma série de modificações, e foi aprovada em apenas dois dias em regime de urgência, ou seja, houve pouco debate democrático no congresso nacional, além disso, ela

## T60

agrega elementos que já vinham sendo colocados por outras situações como o Zika Virus, entre outras. A intenção foi trazer o mais rápido possível regras jurídicas para o isolamento dos brasileiros que foram repatriados de Wuhan que era o epicentro do coronavírus, além disso, o projeto regulamenta o isolamento, a quarentena e o fechamento de portos, rodovias e aeroportos para a entrada e saída do país. O isolamento é a separação de pessoas contaminadas, mercadorias, meios de transporte entre outros que possam estar com o vírus, com um tempo estimado de 18 dias até que seja provado a sua inexistência. Já a quarentena visa a separação de pessoas suspeitas de estarem contaminadas para evitar a propagação, além disso, o texto prevê a realização de exames e vacinação. A lei também obriga que o cidadão comunique as autoridades sobre possíveis contatos com pessoas e objetos infectados, no caso de alguma pessoa se negar a cumpri-lo, poderá estar sujeita a responder na justiça com base na nova lei.

Foram tomadas essas decisões para evitar um colapso em meio à saúde pública e que, infelizmente, já vivenciamos isso com superlotações nas UTIs, e quem tem parcelas de culpa nesses impasses são as pessoas que descumprem essas medidas, que não acreditam na agressividade do vírus e acham que é “apenas uma gripezinha”. Deveria haver uma fiscalização a esses descumprimentos, aplicação de multa às pessoas que não utilizam máscara e mesmo assim essas medidas que já foram tomadas não são suficientes, e um dos motivos para essa afirmação é a quantidade de pessoas contaminadas que tem aumentado absurdamente.

Lamentavelmente para alguns as mortes são só números registrados, muitas pessoas não se importam que foram vidas interrompidas, sonhos que jamais serão alcançados pois aqueles que os almejavam já não estão mais entre nós. Aquela frase sobre “amar o próximo como a ti mesmo” parece não ter mais sentido, visto que algumas pessoas são tão egoístas ao ponto de procurarem diversão causando aglomeramento e conseqüentemente cada vez mais temos pessoas morrendo nas UTIs ou nas filas para conseguirem UTIs.

E como se não bastasse, temos outra problemática já que nós somos um país onde já existe retrocesso de direitos humanos, um momento como esse de exceção é preocupante. Apesar da nova lei de quarentena visar o bem coletivo com as restrições adotadas nesse período, muitas pessoas se aproveitam dessas restrições para intensificar ataques aos direitos humanos, e a preocupação compartilhadas pelos autos é que essas medida de exceção se tornem uma normalidade, é necessário desnaturalizar questões absurdas, pois as medidas de fato restringem direitos, conseqüentemente torna necessário estar atento a esses fatos. Logo, as medidas de saúde pública podem, de fato, “invadir a esfera da liberdade individual de forma bastante

## T60

agressiva”, invasão que, “no âmbito do Estado Democrático de Direito, será sempre permitida quando feita nos termos da lei e em defesa do interesse público, no caso, a proteção da saúde pública contra riscos à saúde identificados na sociedade”, com base em “amplo debate social” sobre as regras e os procedimentos que o Estado deve adotar” disseram os autores.

E com toda essa loucura acontecendo, enquanto a humanidade ainda não estiver completamente vacinada, o que nos resta é fazermos nossa parte cuidando de nós mesmos e daqueles que estão ao nosso redor, pois quando nos cuidamos evitamos contrair a doença e impedimos que ela se prolifere cada vez mais. Dito isso, eu recomendo a leitura do artigo para que o leitor(a) possa adquirir um conhecimento mais profundo sobre o novo coronavírus e contribuir para a não transmissão com o propósito de futuramente voltar às nossas atividades normais sem se preocupar que a doença acabe interrompendo mais vidas.

## REFERÊNCIAS

VENTURA, Deisy. A emergência do novo coronavírus “a lei de quarentena”. Rev. Direito e Práxis. Vol. 12. Nº1. (2021).

AITH, Fernando. A emergência do novo coronavírus “a lei de quarentena”. Rev. Direito e Práxis. Vol. 12. Nº1. (2021).

RACHED, Danielle. A emergência do novo coronavírus “a lei de quarentena”. Rev. Direito e Práxis. Vol. 12. Nº1. (2021). <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/issue/view/2461>

18/04/2021

<https://bv.fapesp.br/pt/pesquisador/676728/fernando-mussa-abujamra-aith/>

<https://bv.fapesp.br/pt/pesquisador/673743/danielle-hanna-rached/>

<https://bv.fapesp.br/pt/pesquisador/92882/deisy-de-freitas-lima-ventura/>

<https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>

<https://saude.abril.com.br/medicina/oms-decreta-pandemia-do-novo-coronavirus-saiba-o-que-isso-significa/>

[https://www.youtube.com/watch?v=caXnl\\_6\\_4fA](https://www.youtube.com/watch?v=caXnl_6_4fA)

Ativar o  
Acesse as c  
Windows.



## A INJUSTIÇA E DESVALORIZAÇÃO DOS REFUGIADOS

Rosilandy Carina Candido Lapa, Universidade Católica de Santos, Santos, São Paulo Brasil.

O artigo "Solidariedade ou interesse? Reflexões sobre a cooperação no Regime Internacional dos Refugiados" publicado na revista Direito e Praxis em 07/02/2020 foi escrito por Rosilandy Lapa, doutoranda em direito, mestra em direito internacional e bacharela em relações internacionais pela Universidade Católica de Santos.

Lapa nos mostra a situação atual dos refugiados, ela relata e expõe as dificuldades e necessidades que essas pessoas passam e levanta a seguinte questão de como fazer o Estado colaborar com o Regime dos Refugiados, acolhendo e dando direitos a essas pessoas que almejam recomeçar suas vidas em novo território.

O artigo é curto, contém 29 páginas que trazem muitas reflexões sobre o Estado e expõe o grande sofrimento e desvalorização que os refugiados são submetidos.

O artigo esclarece quem são considerados refugiados, pois explica que não são todos (definição do termo 'refugiado' a todos que sofreram violação generalizada aos direitos humanos) com a criação e realizações de programas, projetos e leis demonstra avanços e desenvolvimento progressivo. Alguns países concordam em recepcionar e adaptar o possível para os refugiados, dando lhes trabalho e proteção, mas será que é realmente solidariedade? Pois a mão de obra é baixa e como citado no artigo "o engenheiro está lavando a louça..." não são dadas as oportunidades de trabalho de acordo com cada profissão exercidas por alguns refugiados, O artigo deixa explícito que alguns países têm apenas interesse nos refugiados por aceitarem a mão de obra com valor baixo, principalmente os negros que sofriam bastante e não era tratados da mesma forma que os outros, deixando bem claro a desigualdade. Os países escolhem quais dos refugiados serão aceitos no território, a respeito disso, a informação exposta no texto é que a preferência são os mais jovens e também os que têm interesse político, dificultando mais ainda o acesso dos refugiados ao território.

Além disso, o artigo nos mostra o sofrimento e as dificuldades que essas pessoas passam ao tentarem recomeçar suas vidas em outros países, que deveria dar apoio e ajuda-los sem interesse, mas ao contrário dificultam seus acessos nas fronteiras e quando conseguem entrar no território não são tratados da mesma forma e com os mesmos direitos que os cidadãos nativos têm. Lapa no artigo nos abre os olhos para esse grande sofrimento, dificuldade e desigualdade que os refugiados passam, essas pessoas só almejam um recomeço, um lugar calmo, proteção e trabalhos com valores justos para que possam esquecer todo o sofrimento que passaram e a dor de ter que sair do seu próprio território.

Recomendo o artigo para todos pois devemos ter empatia pelo próximo, sabendo de tão grande sofrimento que essas pessoas passam, quanto mais leitores, mais informações compartilhadas sendo assim em um futuro próximo poderemos responder o que é necessário fazer para ter a colaboração do Estado no Regime dos Refugiados.

***DIREITOS FUNDAMENTAIS DA POPULAÇÃO LGBT***

O artigo a Conquista do direito ao casamento LGBTI+: da Assembleia Constituinte à Resolução do CNJ, surgiu na universidade do estado do Rio de Janeiro e foi publicada na revista de direito e práxis. Esse artigo é importante porque retrata a conquista do casamento civil LGBT, escrito pela autora Ivanilda Figueredo, ela cita em seu artigo casais homossexuais seja eles lesbicas ou gays, que lutaram para conquistar uma lei que garantisse o casamento gay. Sem uma legislação específica (demanda suprimida), eles sofreram para conquistar esse direito, mas aproveitando brechas na legislação lutaram bravamente em busca da aprovação deste direito, lutando muito nos corredores do congresso nacional, debatendo o assunto com os deputados, e alguns aliados dispostos a defender a reivindicação do grupo LGBT, e também com deputados contrários a aprovação dessa lei, que defendia as suas ideias retóricas a aprovação de uma lei que aprovasse o casamento gay.

A falta de uma legislação específica, que proibisse ou autorizasse o casamento entre pessoas do mesmo gênero foi o principal caminho usado pelo grupo LGBT, para depois de muitos debates e discursões conseguiram juntos com o superior tribunal de justiça (STJ) a aprovação de uma lei que garantisse uma união estável e ao casamento (jurisprudência).

A autora cita casais LGBT que lutaram para conquistar essa lei como: Terry Donahue e Pat Henschel, que viveram juntas por 72 anos, tendo iniciado o namoro na década de 40, nos Estados Unidos. Naquele período, o relacionamento entre pessoas do mesmo gênero ainda era ilegal em grande parte do país e mais de cinco mil funcionários públicos foram demitidos apenas por serem homossexuais nos anos seguintes. A Constituição de 1988 determinou que a união estável seria apenas entre homem e mulher. O Código Civil de 2003 fez a mesma determinação para o casamento. Até ali não existiam normas jurídicas proibindo uniões entre pessoas do mesmo gênero, nem tampouco as reconhecendo.

O movimento LGBT, e à época conhecido como movimento brasileiro de liberação homossexual esse movimento luta pela inclusão social em todas as classes da sociedade

## T62

pelos direitos que são eles: o direito de igualdade, liberdade e segurança, a dignidade da pessoa humana, o direito de ir e vir sem sofrer discriminação por parte da sociedade. Mas mesmo assim sempre enfrentando ondas de preconceito e de ódio, o movimento LGBT age em busca da igualdade social, seja por meio da conscientização das pessoas contra bifobia, homofobia, lesbofobia e transfobia, seja pelo aumento da representatividade das pessoas LGBT nos mais diversos setores da sociedade civil.

A principal luta que a autora deixa bem claro do movimento LGBT e o casamento que nada mais é que a celebração do amor entre duas pessoas e, no caso do casamento civil, uma garantia de direitos para este casal que passa a formar uma família heterossexual. Mas o que muda quando os noivos são do mesmo sexo? Sabemos que de um ponto de vista humano algumas pessoas são a favor não vendo problema algum pois todos tem os mesmos direitos, e outras pessoas são totalmente contra pois veem a união de pessoas do mesmo sexo como uma afronta a moral e aos bons costumes, ainda há diferenças que até hoje são base para luta, assim como também há conquistas recentes que são orgulho da comunidade LGBT.

■ A partir de quando os casais LGBT tiveram direitos a união estável? Em 2011 o Supremo Tribunal Federal (STF) passou a reconhecer, por unanimidade, a união estável entre casais do mesmo sexo como entidade familiar. Assim, os homossexuais puderam ter os mesmos direitos previstos na lei 9.278/1996, a lei de união estável, que julga como entidade familiar. “à convivência duradora pública e contínua”.

Essa conquista deu à comunidade LGBT mais energia para pressionar o STF por uma conversão da união estável ao casamento civil, como já está previsto no código civil para casais heterossexual. Em 2013, a Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) aprovou uma jurisprudência que determinava que cartórios realizassem também o casamento civil para casais gays.

Conforme assinala Alexandre de Moraes (2002, p. 128)

A dignidade é um valor espiritual e moral inerente à pessoa, que se manifesta singularmente na autodeterminação consciente e responsável da própria vida e que traz consigo a pretensão ao respeito por parte das demais pessoas, constituindo-se em um mínimo invulnerável que todo estatuto jurídico deve assegurar, de modo que, somente excepcionalmente, possam ser feitas limitações ao exercício dos direitos fundamentais, mas sempre sem menosprezar a necessária estima que merecem todas as pessoas enquanto seres humano

A promulgação da Constituição Federal de 1988 representou grande avanço na consolidação de direitos fundamentais de toda a sociedade. Entre tais direitos, estabeleceu-se o direito à igualdade, a liberdade e à segurança. Ainda, a dignidade da pessoa humana foi alçada à condição de fundamento da República Federativa do Brasil, limitando e orientando, assim, toda a legislação infraconstitucional, que de tal preceito não pode se afastar. Nesse cenário, é indispensável analisar se tais promessas de cidadania e dignidade se consubstanciam em mera exaltação retórica ou, em verdade, efetivamente orientam a atuação dos órgãos e poderes responsáveis por sua implementação, sobretudo em relação às pessoas que se encontram em situação de

## T62

maior vulnerabilidade social. Fala-se, em específico, de um segmento da população que historicamente tem sido alvo de todo tipo de preconceito e discriminação – o LGBT. (Material diferendo do artigo principal, autor desta obra, Fernando da Silva Mattos )

A organização do artigo de Ivanilda Figueredo é bem estruturada, e deixa bem claro o tema abordado, é de fácil compreensão do leitor, podendo assim obter um grande conhecimento em relação ao artigo abordado, observamos que a autora deixa bem claro os pontos fundamentais que são de mais importância não só aos grupos LGBT, mas também as pessoas que procuram ter um conhecimento mais amplo em relação a esse assunto, enriquecendo assim a sua compreensão e o seu conhecimento.

O artigo da autora, Ivanilda Figueredo, é indicada para ativistas, professores e estudantes de Direito, pela relevância política e jurídica que o artigo traz sobre a discriminação de determinados grupos entre eles os LGBT, mostrando assim a eficácia dos tribunais na obtenção dos direitos sociais quando a uma clara omissão do legislativo em aprovar determinadas leis que favorecem as minorias.

#### **Sobre a autora**

##### **Ivanilda Figueiredo**

Professora Adjunta de Direito e Pensamento Político e de Direitos Humanos da Faculdade de Direito da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, (FDIR/UERJ), coordenadora da URDIR (Universidade, Resistência e Direitos Humanos) do Núcleo de Direitos Humanos da UERJ e diretora do Centro de Estudos e Pesquisa no Ensino do Direito da UERJ (CEPED/UERJ). E-mail: [ivanilda.figueiredo@gmail.com](mailto:ivanilda.figueiredo@gmail.com)

**A autora é a única responsável pela redação do artigo**

#### **Referências bibliográficas**

BRASIL Superior Tribunal De Justiça. RESP 1.183.378/RS Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/resp-1183378-voto-relator-julgamento.pdf> Acesso em: 16 de junho de 2019.

link para o artigo. Acesso em: [direitoepraxis@gmail.com](mailto:direitoepraxis@gmail.com)

Ativar o Wind  
Acesse as configur  
Windows.

## T63

O artigo *Solidariedade ou interesse? Reflexões sobre a cooperação no regime internacional dos refugiados*, foi escrito pela autora Rosilandy Carina Candida Lapa, que é doutoranda em direito ambiental internacional, mestra em direito internacional e bacharel em relações internacionais formada na universidade Católica de Santos, pesquisadora de migrações forçadas e apátrida e defensora dos direitos humanos.

A problematização trazida pela autora mostra aspectos sobre a relação internacional, como os refugiados que desembarca em outro país em busca de asilo é como os mesmos os recebem, abrindo o questionamento se realmente é um ato solidário ou pleno interesse, durante o artigo autora traz a visão de filósofos e pesquisadores que agregam no tema. No primeiro tópico "Governança é cooperação para a positividade da proteção aos refugiados", aborda os três aspectos o caráter instrumental, a participação ampliada nos processos decisórios é consenso e persuasão nas relações, eles descrevem a estrutura da governança e os regimes, normas e regras que são adotadas e estende-se a concessão do refúgio opcional.

No segundo tópico "Cooperação: Solidariedade ou Interesse?", foi feita uma analogia usando o leite que ferve e derrama para explicar a solidariedade é cooperação tais termos também usados comumente pela ONU (Organização das Nações Unidas). É apresentada uma tabela mostrando a compreensão do termo Solidariedade, nela traz a filosofia de Aristóteles que divide a solidariedade em mecânica e orgânica e relembra também quando o termo foi usado na revolução francesa solidariedade, igualdade e fraternidade. A cooperação e vista é comparada com o asilo que dado aos refugiados por meio de apoio dado aos Estados que recebem os refugiados existindo uma interligação entre a solidariedade é cooperação que ambas exercem é busca a mesma finalidade.

Já no último tópico a autora retrata "Os modelos de cooperação: os riscos das soluções in box", que conta a história dos húngaros após a segunda guerra mundial e mostra o interesse que existiu ou solidariedade pelos refugiados ACNUR tanto que quarenta Estados mostraram interesse em receber os refugiados, para compreender a razão dos Estados se foi por solidariedade ou interesse. É importante lembrar que esses países estavam saindo de uma guerra e que precisavam de mão de obra barata é um repovoamento para uma estabilidade no país, assim usado os refugiados para fins de interesse econômico destinando os para o mercado de trabalho alguns iam para a suas habilidades de destaque mas existia, "o advogado que lava a louça; o secretário que trabalha numa máquina de costura na fábrica; o arquiteto na fundição; o mecânico de automóveis que é um açougueiro" ajudante." (MARKOWITZ, 1973, p. 49, tradução da autora), conforme a demanda de trabalho que precisasse.

A autora no seu artigo deixou o texto claro e de fácil compreensão e interpretação para o leitor. Alguns autores que foram mencionados no decorrer do artigo trazem pensamentos que são relevantes que agregaram tentando explicar cooperação no Regime dos Refugiados, e abordando a análise do Estados como a presença dos refugiados agem com interesse ou solidariedade. E inserido também a existem leis e normas internacionais de caráter obrigatório que tem o intuito de lembrar ao Estado o dever é a solidariedade que e dada a recebê-los, é que não sejam vistos com um fardo para a sociedade, colocando em prática o termo *non-refoulement* que se refere aos avanços na proteção dos refugiados. Concluindo que o conteúdo do artigo é uma leitura obrigatória para quem se dedica ao estudo direito e jurídico, estudo direitos humanos e direitos internacionais.



## T64

Na revista *Direito e Práxis*, as autoras Marília Montenegro Pessoa de Mello, Fernanda Cruz da Fonseca Rosenblatt, Carolina Salazar l'Armée Queiroga de Medeiros, chamam a atenção para a questão de **Para além do "mundo jurídico": um diálogo com as equipas multidisciplinares de Juizados (ou Varas) de Violência Doméstica**. Neste artigo, as autoras buscam destacar principalmente a questão da violência doméstica contra a mulher no Brasil e como está sendo a aplicação da justiça, mais precisamente, da lei Maria da Penha, diante desses casos. Dentre as diversas situações de violência das quais as mulheres são vítimas, destaca-se a violência doméstica, que se refere a todas as formas de violência e os comportamentos dominantes praticados no âmbito familiar. A identificação das mulheres que sofrem violência é de extrema importância. Entretanto, as leis estabelecidas nem sempre vêm oferecendo uma resposta satisfatória para o problema das mulheres vítimas de tal brutalidade, agressividade e crueldade. Este tema merece destaque pelo fato de sua importância para a sociedade e para o direito pois é um tema jurídico e de interesse de todos. Visto que, envolve não só apenas mulheres vítimas como também, uma relação de empatia e sororidade entre mulheres.

O artigo é expositivo e analítico e usou principalmente de um recorte da pesquisa "Entre Práticas Retributivas e Restaurativas: a Lei Maria da Penha e os avanços e desafios do Poder Judiciário", para compreender melhor a prática da Lei Maria Penha nº 11.340/2006. O artigo também destaca a função dos profissionais das equipas multidisciplinares, que analisam em campo a situação da violência doméstica contra a mulher. O objetivo dessas equipas é acompanhar de perto e investigar socialmente as vivências das pessoas, como também, entender o funcionamento da justiça, pois estarão presentes assistentes sociais, psicólogos, pedagogos e outros profissionais da equipe multidisciplinar. Os autores fizeram a pesquisa em 7 (sete) capitais brasileiras, sendo 3 (três) cidades na região nordeste (João Pessoa, Maceió e Recife) e 1 (uma) cidade em cada uma das demais regiões (Belém do Pará, Brasília, São Paulo e Porto Alegre).

Sendo assim, compreender o trabalho dessas equipas nos juizados (ou varas) diante da violência doméstica contra a mulher é de extrema importância, pois, além de reconhecer o excelente trabalho dos grupos focais, o projeto visa identificar diferentes estratégias possíveis para diminuir a violência contra mulher no Brasil. A presente pesquisa também cita os problemas do "Mundo jurídico" que, para as vítimas que estão incluídas nesses processos, relatam que a "linguagem jurídica" não está sendo tão acessível a quem está ali envolvido. Entretanto, a equipe multidisciplinar auxilia as vítimas a compreenderem melhor esse "mundo jurídico", pois há bastante dificuldade para essas pessoas entenderem as falas da área jurídica e, com isso, causarem efeitos negativos às vítimas por não terem acesso às informações necessárias. Posto que, um dos integrantes da equipe multidisciplinar diz o seguinte:

## T64

"A informação é um empoderamento das mulheres e quando o jurídico dificulta essa compreensão, [ele] está evitando a mulher de sair daquele conflito" (CNJ, 2018a: 236).

Apesar disso, é bastante explícito que os autores foram felizes em seus resultados, quando colocaram equipes multidisciplinares em campo, pois puderam observar falhas na aplicação da Lei Maria da Penha. Através de entrevistas feitas pelas equipes multidisciplinares, viu-se que, muitas das vezes, não são pessoas capacitadas naquela área que tem o caso de violência doméstica contra a mulher em suas mãos. Há falha também no tribunal, pois não exigem nenhuma formação específica para atuar em um juizado (ou vara) de violência doméstica contra a mulher. Portanto, a equipe multidisciplinar merece destaque por qualificação dos profissionais integrados. Outro objeto de pesquisa do artigo foi a questão da magistratura, deixando bem claro que há falhas e falta a capacitação a quem está atuando no sistema da justiça criminal. A mulher se sente culpada e frustrada por estar diante daquela situação, em que a própria justiça, com seus atos, faz o que a mulher se sinta assim, um exemplo disso é a demora no processo criminal. Pois a mulher sente que isso nunca irá acabar e, com isso, muitas desistem de ir até o fim com o processo.

Outra ideia central da pesquisa foi a questão da "Justiça Restaurativa" que teve apoio do CNJ (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA), pois trouxe vários benefícios perante o protótipo de justiça. Esse modo de justiça restaurativa concedeu satisfação em sua forma aplicável, pois segundo as vítimas que participaram desses encontros restaurativos experimentado em outros países foram reconhecidos como sendo algo proveitoso e progressista. Porém, a justiça restaurativa quando se associa aos problemas de violência doméstica não é algo proveitoso justamente por causa da proximidade entre a vítima e o agressor. No ponto de vista em geral dos integrantes das equipes multidisciplinares:

"trabalhar com a Justiça Restaurativa demonstram um grande receio que essas práticas sejam impostas "de cima para baixo", sem preparo das pessoas que vão aplicar. Em algumas equipes foram encontradas falas preocupadas, como está: "a justiça restaurativa está vindo de cima para baixo, como uma imposição do Tribunal" (CNJ, 2018a: 243). De fato, a maioria das equipes apontaram uma preocupação de que a Justiça Restaurativa seja uma imposição por parte do CNJ, sem capacitação dos atores e sem a análise de em quais situações ela realmente pode ser aplicada. Temendo os caminhos que

## T64

essa possível “imposição” pode tomar, um outro integrante concluiu ser a Justiça Restaurativa “mais um modismo” (CNJ, 2018a: 243)”.

Portanto, a relevância desse tema tem-se pelo fato da preocupação somada à melhoria da proteção integral da mulher. Esse estudo buscou expor a situação de mulheres que vivenciam a dimensão existencial da violência, marcadas por um país onde leis estabelecidas não estão sendo suficientes para protegê-las. Nesse sentido, entende-se que, em diferentes proporções e, ao longo da história da humanidade, a violência sempre esteve presente, tornando-se parte da existência humana. A desigualdade de gênero é algo tradicionalista no Brasil. A violência contra a mulher é fato histórico, fruto das relações de desigualdade de gênero. Há anos o gênero feminino vem lutando por respeito e por um lugar na sociedade. Então o que se espera é o aprimoramento e aperfeiçoamento da lei Maria da Penha pois a mesma deve proporcionar à superação de fatos desrespeitosos, contribuindo para o fortalecimento e a segurança da mulher. O posicionamento das autoras em questão do assunto mencionado foi extraordinário e sensacional, pois citaram um tema jurídico importante que deve ser analisado e discutido a fundo, esse estudo foi excepcional pois buscou expor a situação de mulheres que vivenciam a dimensão existencial da violência. No entanto, este tema é um marco que endossa a causa relata. A leitura desse artigo é recomendado a todas as faixas etárias, pois deve ser lido por todos para que haja consciência universal. |

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Revista: *Direito e Práxis*, Vol 12, n. 1 de 2021 | Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/issue/view/2461/showToc>

Tema: Para além do “mundo jurídico”: um diálogo com as equipes multidisciplinares de Juizados (ou Varas) de Violência Doméstica.

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/issue/view/2461/showToc>

#### SOBRE AS AUTORAS

##### Marília Montenegro Pessoa de Mello

Graduada em Direito pela Universidade Católica de Pernambuco (1999), mestre em Direito pela Universidade Federal de Pernambuco (2002) e doutora em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (2008). Avaliadora do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do Ministério da Educação (MEC) e Líder do Grupo de Pesquisa Asa Branca de Criminologia (UNICAP/CNOq).

##### Fernanda Cruz Fonseca Rosenblatt

Fernanda Fonseca Rosenblatt é Professora de Direito Processual Penal da Universidade Católica de Pernambuco. Concluiu o Doutorado em Criminologia na Universidade de Oxford (Inglaterra) e o Mestrado, também em Criminologia, na Universidade Católica de Lovaina (Bélgica). Atualmente, é vinculada à linha *Jurisdição, Cidadania e Direitos Humanos* e integra o grupo de pesquisa Grupo Asa Branca de Criminologia.

##### Carolina Salazar L'Armée Queiroga de Medeiros

Doutoranda em Direito na Universidade Federal do Rio de Janeiro (FND/UFRJ). Mestre em Direito (2015), pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), com período sanduíche na UNISINOS. Bacharela em Direito (2012), pela UNICAP. Pesquisadora do Grupo Asa Branca de Criminologia, com pesquisas realizadas especialmente nas áreas de violência de gênero e sistema de justiça criminal. Professora de Direito Penal, Direito Processual Penal, Prática Penal e Criminologia.



## NO BRASIL HOVE REALMENTE APLICABILIDADE DA TEORIA DOS DOIS DEMÔNIOS?

Os autores: **David Barbosa de Oliveira**, Doutor em Direito pela Universidade Federal de Pernambuco (2015). Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará. Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Ceará. **E. Ulisses Lery Silvério dos Reis**, Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Ceará (PPGD/UFC). Realiza estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGD/UFGM). Pesquisador integrante do Grupo de Pesquisa em História do Constitucionalismo Brasileiro: a construção social da cidadania e a mudança constitucional no Brasil entre 1920 a 1988 (DGP/CNPq).

Os autores citados publicaram o artigo na revista on-line, Direito e Práxis, sendo essa revista bastante conceituada e procurada por acadêmicos e profissionais da área do Direito, o artigo tem o título, “A teoria dos dois demônios: resistências ao processo brasileiro de justiça de transição”. Foram usadas várias fontes bibliográficas e documentais, como também, discursos políticos veiculados em jornais e revistas, juntamente com registros do congresso Nacional brasileiro. Nela foi usado o método de aproximação em conjunto com o dedutivo. O referido artigo apresenta um sumário dividido em: 1 Resumo . 2 Introdução. 3 A batalha pelo esquecimento e pela memória como legado do período ditatorial brasileiro de 1964-1985 e a incompletude do processo de justiça transicional . 4 O surgimento da teoria dos demônios na Argentina. 5 Ecos da teoria dos dois demônios no processo brasileiro de justiça transicional. 6 Conclusão.

Nele os autores explicam os fundamentos da referida teoria, que iniciou na Argentina após o fim do regime de 1976-1983, tendo como também objeto de análise a ditadura no Brasil, 1964-1985. A teoria em questão refere-se ao período de transição da ditadura militar para o Estado democrático nos dois países, nela tenta-se equalizar e de maneira igualitária até mesmo quantitativamente as ações de violências supostamente praticadas pelos agentes estatais e dos opositores, membros da resistência armada, nas recentes ditaduras.

A discussão base é a anistia, em que seria extinta a punibilidade dos crimes cometidos naquela ocasião pelos agentes do Governo como também pelos membros da

## T65

resistência armada. Que segundo relatos seriam iguais em seu poderio bélico como também em ações ilícitas, tipo: seqüestros, torturas e homicídios.

Sobre o tema central do artigo, concordo com o que diz Safatle “*malabarismo retórico de quem acredita que excessos foram cometidos dos dois lados e que, por isso, melhor seria deixar o passado no passado*”. Além disso, várias partes do artigo não são claras, que se de fato tal teoria tem real fundamento no Brasil. Além disso, há um ponto negativo de bastante relevância, a saber: grande parte do artigo, objeto dessa resenha torna-se a meu ver de pouca compreensão, pois, tal artigo traz muitas falas, como também, citações em outra língua, que como, já mencionado, dificultando assim a compreensão completa do que os próprios autores queriam passar.

Apesar da referida teoria não ser clara quanto a sua aplicabilidade no Brasil, recomendo a leitura do artigo supracitado para o público em geral, não só aos acadêmicos de Direito, pois, como o objeto de estudo da teoria é a ditadura, considero de suma importância que todo brasileiro seja conhecedor dessa temática, compreendendo assim, como surgiram algumas leis daquela época, por exemplo, a Lei nº 6.683/1979, Lei de Anistia, assim como, outras leis relacionadas a esse tema, dessa forma, considero que compreendendo e sendo sabedor de fatos que aconteceram naquela ocasião, pode-se ter um entendimento melhor do que acontece no presente, no âmbito da política e do Direito.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA DE OLIVEIRA, David e LERY SILVÉRIO DOS REIS, Ulisses. A teoria dos dois demônios: resistência ao processo de justiça de transição. Revista: Direito e Praxis, v. 12, n. 1 (2021)

### Resenha Crítica: Poderá o direito ser decolonial?

GOMES L. F. DAVID, CARVALHO DE MASSAHUD K. RAYANN. Poderá o direito ser decolonial? *Direito e Práxis*, vol. 12. 202. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/issue/view/246118/04/202>]

Esta resenha trata de um artigo que aborda o pensamento decolonial na visão do autor Boaventura Santos, texto em que os autores irão adentrar na história analisando o grupo Modernidade/Colonialidade do qual Boaventura fez parte. A partir disso, os autores David L. Gomes e Rayann K. Massahud de Carvalho irão associar o pensamento decolonial ao direito, a obra está distribuída em 25 páginas das quais estão as informações do autor e as referências bibliográficas. É algo muito interessante de ser analisado porque é um estudo que vai pensar a construção do poder após esse processo colonial, o que é relevante para se pensar o que foi que mudou ou como a colonização pode ter influenciado na sociedade e até mesmo no direito.

O artigo é bem contextualizado e coerente quanto às suas ideias, traz consigo o contexto histórico do qual Boaventura fez parte para que o leitor possa assim entender o seu pensamento a respeito do decolonialismo. O artigo aborda a origem do pensamento através do grupo Modernidade/Colonialidade, em que defendem que a colonialidade é um conceito que compreende a face violenta e oculta da modernidade. Ou seja, o movimento, por sua vez, em que esse grupo busca apropriar-se de outras análises para criticar as características da colonização e os resquícios deixados por ela, mesmo após o seu processo de finalização.

Mais de que forma o direito está relacionado está com a colonialidade? O direito ele é mutável, consequentemente ele se adequa às novas mudanças sociais, logo ele foi fundamental nesse processo de transformação social. Logo, o artigo aborda nitidamente a importância do direito nesse processo, mesmo deixando implícito, contudo, através da leitura é possível chegar a essa reflexão. O artigo também aborda o surgimento do pensamento decolonial e quem o originou, o que é importante para a compreensão do mesmo, pois em vários casos é interessante que se veja o contexto histórico para poder assim entender de melhor forma do que se trata o conteúdo abordado.

Com tudo é importante ressaltar que o artigo em sua maioria contempla a explicação histórica sobre o que se trata o pensamento decolonial para poder em sua conclusão adentrar no direito, muito bom, muito contextualizado. Para compreender melhor o texto é importante se fazer uma leitura calma, pois a linguagem é um pouco complicada para leitores que não estejam familiarizadas com a linguagem jurídica. Mas não é suficiente para que não se consiga formular uma opinião. O artigo é recomendado para a área do direito, chamará mais a atenção de leitores que estão nessa área jurídica. No entanto isso não quer dizer que outros leitores não possam ter interesse pelo assunto abordado da obra.

**Resenha: O Problema da Linguagem Jurídica e a Eficácia do Direito**

Atualmente, a linguagem jurídica enfrenta problemas de ordem interpretativa e em sua aplicabilidade social; há que se admitir também, que o sistema jurídico não é pleno, ele possui lacunas, e assim, há uma ineficácia quanto à aplicação e à interpretação das normas jurídicas estabelecidas por parte dos sistemas legais. Na obra *O Direito na Pós-Modernidade* (2014), de Bittar, uma discussão bastante atual se faz presente. Nela, se tem um diagnóstico referente ao déficit quanto a atuação das instituições jurídicas, além de mostrar o quanto esse déficit prejudica a condição social dos indivíduos, comprometendo assim a legitimidade que o Direito possui. Não é à toa que os juristas tem se preocupado com a linguagem jurídica e debatido sobre ela. As teorias nas quais esse artigo se debruça trata da necessidade de se revisar, reformar e humanizar as instituições de justiça vigentes na sociedade.

O artigo parte desse contexto, e tem como título: *Linguagem e Interpretação de Textos Jurídicos: estudo comparado entre Realismos Jurídicos*. Compõe a seção de artigos inéditos da revista online *Direito e Práxis* v.12, n. 1. 2021, intitulada *Dossiê Direito e Práxis: "Críticas radicais ao poder de punir"*. Nele, tem-se uma comparação reflexiva entre os modelos de Realismo Jurídico considerando as perspectivas do italiano Riccardo Guastini, em sua concepção do Realismo Jurídico Metodológico; e as do brasileiro Eduardo Bittar, com a sua Teoria do Humanismo Realista. Assim, o objetivo é conseguir, através dessa comparação, estabelecer traços similares e distintivos entre as duas concepções, estabelecendo como ênfase os temas da insegurança da linguagem nos textos jurídicos, e do papel primordial que a interpretação tem para os debates atuais em Teoria do Direito.

O artigo de autoria de Eduardo Carlos Bianca Bittar, advogado, graduado pela Universidade de São Paulo (USP), desenvolveu estudos em pós graduação, e estágio doutoral pela FAPESP, junto a Universidade de Lyon e a de Paris, na França. Obteve seu grau de Doutorado em Filosofia e Teoria Geral do Direito também pela USP. É um dos autores da atualidade na área do Direito mais renomado, desenvolve pesquisas sobre "Educação em Direitos Humanos" e "Teoria da Democracia", além de ser professor do Departamento de Filosofia e Teoria Geral do Direito na USP.

Em sua introdução, o artigo vai esmiuçar sobre Realismos Jurídicos dentro da Teoria do Direito, falando que em suas tendências e concepções ocorreram muitas mudanças nessa teoria que tem se desenvolvido de final do século XIX, até os dias atuais.



## T67

Realismos Jurídicos trata -se de uma revolta contra o formalismo, e se desenvolve como uma tentativa de deslocar a Teoria do Direito do universo apenas das normas, e garantir sua aplicação, no sentido de deslocá-lo para o campo da concretude, numa relação complexa entre a validade do Direito, garantida pelas normas jurídicas; e a sua eficácia, pois só se concretiza por aplicação judicial. Assim, discordam da tradição do Positivismo Jurídico, em que o Direito positivado, já é garantia de segurança na sociedade, essa é uma das características essenciais do Realismo Jurídico. Ao longo do artigo, nos itens 2, 2.1, 2.2 e 2.3, a abordagem se deterá ao Realismo Jurídico Metodológico do italiano Riccardo Guastini; em seguida, nos itens 3, 3.1, 3.2 e 3.3 é a vez da Teoria do Humanismo Realista ter destaque, e por fim, chegar ao objetivo da obra, a conexão que há entre as duas teorias nos itens 4, 4.1, 4.2, e 4.3. Além das considerações finais.

O item 2 traz uma breve introdução do que trata o Realismo Jurídico genovês de Riccardo Guastini, que se trata de um realismo metodológico, uma teoria questionadora perante o significado dos textos normativos. É um processo decisório que busca compreender o Direito como um fenômeno dependente da linguagem natural e jurídica.

No item 2.1 e 2.2, a indeterminação da linguagem jurídica é apresentada, e traz que as linguagens natural e jurídica passam por problemas em sua interpretação, e assim, revela insegurança jurídica em suas práticas discursivas e jurídicas. É nesse aspecto que a Teoria do realismo jurídico genovês se insere aqui, como uma crítica radical, onde se faz necessário questionar a eficácia que as normas jurídicas possuem se sua interpretação não se dá de forma lógica, como deveria ser.

A atividade da interpretação ganha relevância no item 2.3, vai se falar numa interpretação jurídica trazida da teoria de Guastini, dizendo que o que ela faz é a tradução da norma positivada a um caso específico, ela atribui sentidos a esse caso objetivando alcançar justiça, legalidade e legitimidade.

A Teoria do Humanismo Realista de Bittar começa a ser apresentada no item 3, e nos mostra que ela é uma teoria bastante nova, criada em 2018, e que recebe influência frankfurtiana. Nessa teoria, há uma atenção maior voltada ao melhoramento de suas regras e procedimentos visando alcançar objetivos sociais, como a justiça. A partir dessa ideia, Bittar desenvolve 3 aspectos centrais na sua teoria, são eles abordados nos itens que se seguem (3.1, 3.2 e 3.3).

O aspecto dos horizontes regulatórios, realistas e humanistas tratados no item 3.1, os horizontes são o universo interno do Direito, a teoria de Bittar então, contribui com uma abertura que permite ir além desses horizontes que apenas regulam, mas traz um

## T67

acréscimo, incluindo assim o horizonte realista e o humanista. Assim, na dimensão do horizonte realista, há um debate sobre desafios sociais, o Direito tem de reconhecer esse problema e tentar superá-lo, objetivando a cidadania plena de todo cidadão; quanto ao horizonte humanista, há a afirmação de que o Direito deve caminhar ao lado das Ciências Humanas e Sociais para a superação de problemas de ordem interdisciplinar, dentro de um panorama sócio-político-econômico.

A importância das Instituições de justiça é tema do item 3.2. E por fim, a eficácia das leis e das práticas de justiça vem finalizar os três aspectos abordados por Bittar no item 3.3; o tema se desenvolve baseado numa obra de Bittar já citada aqui.

No item 4, e seus respectivos subtítulos (4.1, 4.2 e 4.3) começa a comparação entre as duas teorias e se estabelecem pontos de aproximação e de divergência, tendo como critério a linguagem jurídica.

E em sua conclusão, o artigo vai mostrar que o objetivo foi cumprido, mostrando o sucesso em apontar aproximações e divergências de ambas as teorias.

Como graduanda do curso de Direito, este artigo me fez refletir sobre as questões nele expostas, eu não imaginava o quanto a linguagem jurídica pode interferir na luta por direitos sociais; a leitura irá contribuir grandiosamente para a minha formação acadêmica. As questões nele trazidas quanto à dificuldade que se tem em compreender textos e normas jurídicas, sobre essa ineficácia que acaba acontecendo por não se ter uma compreensão adequada do Direito, sobre a questão da subcidadania em que muitos deixam de ter a cidadania de maneira plena por não compreenderem as normas impostas. Sobre esse déficit que foi tratado, me fizeram questionar se realmente vale a pena se ter uma linguagem tão rebuscada, se seu objetivo não está sendo cumprido socialmente. É fato que a linguagem jurídica deve ter sim sua diferenciação, características próprias, mas é preciso que se faça um esforço por parte dos legisladores, de não deixar essa linguagem ser vaga, ambígua e puramente técnica, pois devem permitir meios para que esses textos circulem e possam ser eficazes. É preciso que, cada intérprete possa se situar dentro de um contexto e saber utilizar essas normas dispositivas a seu favor, só assim acontece a justiça social, só assim o direito chega a todos e acaba por cumprir, de forma plena e satisfatória o seu papel de garantir direitos e deveres aos cidadãos. O artigo vale a leitura, principalmente para alunos do curso de Direito e demais Ciências Humanas e Sociais.

## REFERÊNCIA:

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. Linguagem e interpretação de textos jurídicos: estudo

comparado entre realismos jurídicos / Language, legal texts and legal interpretation: notes for a comparative study between legal realisms. *Revista Direito e Práxis*, [S.l.], v. 12, n. 1, p. 139-167, mar. 2021. ISSN 2179-8966. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/45203>>. Acesso em: 18 abr. 2021.

## T68

O presente livro, tem como intenção retratar uma nova cultura jurídica ao leitor. Oliveira abrange de forma ampla a cultura ou a forma de justiça na Argentina, assim comparando as divergências de ideia existentes entre a justiça brasileira e a justiça argentina, trazendo à tona sobre um tema pouco famoso que é a chamada “teoria dos dois demônios” é notória a intenção que o mesmo tem de fazer uma crítica sobre situações mal resolvidas que foram para o esquecimento.

A teoria citada está relacionada à resistência ao processo brasileiro de justiça, tema que Oliveira soube tirar bom proveito ao relacionar com o sistema de justiça argentino, mostrando o quão divergentes são os sistemas. Teoria essa que na própria Argentina tinha como objetivo no primeiro momento, impedir as investigações dos atos praticados pelos agentes de Estado que cometeram graves violações aos direitos humanos, no entanto a mesma servia para acobertar crimes cometidos por agentes do estado.

Logo nos primeiros parágrafos, o autor faz uma crítica ao nosso país dizendo que o Brasil, não costuma lidar diretamente com os problemas, preferindo assim, de certa forma fechar os olhos para tal problema, não podemos negar que é assim que acontecem as coisas por aqui.

É disponibilizado um bom conhecimento a respeito do que aconteceu e acontece diariamente em nosso país, ele ajuda a entender como foi criada a chamada “Violação dos direitos humanos” que segundo o texto não era associada à repressão política até então.

O autor ao longo livro faz um tour nas leis e em alguns codinomes e sempre trazendo a cultura argentina, eu acredito que pelo fato de que ele comentou sobre vários temas diferentes e muitas vezes no mesmo capítulo, ficaram muitas ‘pontas soltas’ deixando assim uma ideia muito vaga do que ele quis transparecer com o texto, me arrisco a dizer que teria ficado mais coeso, se o mesmo não tivesse abrangido tanto em tão poucas folhas, porém a estrutura do texto está excelente, coisa que acaba facilitando o entendimento do assunto em questão.

O que torna o mesmo interessante e aguça no leitor a vontade de ler é o malabarismo que o autor faz dentre as culturas, trazendo assim um pouco do exterior, um pouco das normas e a forma de governar da Argentina, que querendo ou não é algo até pouco tempo desconhecido por todos nós. Apesar de poucas ‘incoerências’ é um livro muito bom e interessante para todo aquele que tiver vontade de conhecer uma nova cultura judiciária diferente da nossa.

**RESENHA: O DIREITO DAS MULHERES DIANTE DO TRABALHO**

DUTRA, Renata Queiroz. COELHO, Ilana Barros. “Eles pensam que a gente é invisível: gênero, trabalho terceirizado e educação jurídica popular”. In: *Direito e Práxis*. Vol. 11, 2020. Disponível em: <https://www.enlaw.com.br/revista/737> Acesso em: 03 de junho de 2021.

Renata Queiroz Dutra é professora de Direito do Trabalho na Universidade de Brasília. Doutora e Mestra em Direito pela UnB. Líder do Grupo de Pesquisa “Transformações do Trabalho, democracia e proteção social” (CNPq/UFBA). Ex-coordenadora pedagógica do Projeto de Extensão Promotoras Legais Populares na UFBA, e Ilana Barros Coelho, Graduanda em Direito. Bolsista PERMANECER vinculada ao Projeto de Extensão Promotoras Legais Populares na UFBA.

O artigo de Renata e Ilana tem por objetivo analisar as condições de precarização do trabalho entre as trabalhadoras terceirizadas da limpeza da Universidade Federal da Bahia-UFBA. Além disso, propende discutir os Direitos Humanos e garantir o acesso à justiça a todas as mulheres, visando assim os direitos sexuais, reprodutivos e creio que o combate à violência doméstica. Nesse sentido, a escolha do projeto para a Universidade veio pelo questionamento ao machismo e opressões as quais as alunas, professoras e servidoras sofrem no seu dia a dia.

O artigo é dividido em cinco partes, de início é descrito na introdução o que é o Projeto de Promotoras Legais Populares, o objetivo dele e a composição. Além do mais, fala sobre a metodologia utilizada, criando assim uma proposta de espaço de problematização da realidade objetiva e da opressão, fazendo com que houvesse uma consciência crítica e também com que os oprimidos sejam capazes de mudar socialmente.

Em primeiro lugar, é possível compreender que esse projeto faz com que as mulheres tenham voz, como também, nos mostra como elas são excludentes e hierarquizadas. Por meio do artigo é plausível identificar a desvalorização existente entre mulheres negras diante da sociedade e as dificuldades enfrentadas por todas as mulheres, tendo como exemplo a maternidade. Além disso, é ressaltada a questão salarial a qual homens recebem mais que as mesmas, mesmo elas fazendo o mesmo trabalho que eles, sem contar com que muitas delas



**T69**

além de trabalharem fora, fazem as atividades domésticas, fazendo com que tomem conta da parte árdua. No decorrer do curso, mais precisamente na aula sobre violência doméstica, houve um pouco de dificuldade sobre a diversidade de pensamentos, mas também houve a desconstrução dos mesmos.

Por conseguinte, as autoras relatam as dificuldades sofridas pelo trabalho terceirizado e também o processo de precarização social do trabalho. Além de tudo, repassa a evolução feminina no campo trabalhista, porém com relatos de salários inferiores e formas contratuais precárias. Além de tudo, passa-se uma visão de realidade diferente entre mulheres brancas e mulheres pretas. Nesse projeto, é possível identificar que as funcionárias sofrem com a falta de materiais para auxiliarem no trabalho e também e também denunciam a falta de respeito de alguns alunos para com elas e como o serviço é desvalorizado.

Em seguida, o artigo traz a desigualdade e a luta de classes, manifestando as relações sociais. Portanto, o PPPL tem como meta a equidade e a transformação de vidas. Porém, para isso, precisa-se da erradicação, por exemplo, do machismo e do racismo. O projeto buscou formular um percurso que pudesse fomentar em alguma medida um caminho de emancipação das trabalhadoras, como também, criou uma dinâmica entre as participantes do projeto a qual foram desencadeadas situações e entre elas a existência de casos de assédio muitas vezes sofridos pelas servidoras. A oficina das Promotoras Legais Populares foi extremamente produtiva, trazendo experiências e situações importantes.

Em suma, o artigo e todo o conteúdo utilizado contribuíram significativamente para a compreensão e aperfeiçoamento das temáticas abordadas, pois são situações as quais são vivenciadas no cotidiano de muitas mulheres. Ademais, as autoras utilizam uma linguagem clara e objetiva. Logo, a leitura é recomendada para que haja obtenção do conhecimento para todo o público, em especial mulheres e universitários.

## T70

O artigo referido, refere-se a um tema de total relevância, pois se trata de um problema cotidiano que muitas vezes não recebe a devida atenção, que é, as condições de trabalho de funcionárias terceirizadas em empresas que atuam na área de serviços de limpeza, o estudo foi realizado na Universidade Federal da Bahia- UFBA que mostrou com todos os detalhes as dificuldades e os Absurdos que as funcionárias terceirizadas enfrentavam devido ao preconceito racial, ao machismo, e a distinção de classes sociais.

O relato das funcionárias é de certa forma bastante comovente, trazendo um ponto bastante interessante que é utilizado como título do artigo: eles pensam que a gente é invisível. As faxineiras trouxeram à tona acontecimentos do seu dia a dia que mostram a realidade em instituições que utilizam de serviços terceirizados, como por exemplo, os abusos dos Funcionários, no caso da UFBA, até mesmo os próprios alunos que cometiam esses abusos a dignidade das funcionárias. Isso foi mostrado no artigo por meio de exemplos impressionantes, que vão desde jogar coisas no chão que acabou de ser limpo por elas, até a entrada de professores e alunos no banheiro masculino durante a limpeza, onde os mesmos faziam suas necessidades na frente das funcionárias sem a mínima preocupação.

Devido às humilhações e às "agressões" a sua dignidade, as faxineiras tinham o seu psicológico abalado, o que prejudicava diretamente o rendimento, também as motivava a afastar-se do trabalho, ou a precisarem usar de atestados para faltarem ao serviço simplesmente por não aguentarem mais os abusos. Outro motivo que prejudicava a vida pessoal dessas funcionárias era a necessidade de realizarem os serviços domésticos na sua própria casa, ou seja, sua vida pessoal também era comprometida por causa do seu trabalho.

Todos esses relatos trazem uma reflexão sobre o quanto a nossa sociedade necessita ainda de bom senso, empatia, e o quanto a falta desses costumes podem prejudicar o psicológico de pessoas que estão trabalhando para o nosso próprio bem, para sobrevivência própria e de outras pessoas, recebendo salários relativamente baixos considerando a quantidade de serviços exercidos. É importante destacar que tais atividades exigem um mínimo de dignidade, mesmo que, muitas vezes elas não recebam esse direito, devido ao simples fato de exercerem uma função "inferior" a dos demais funcionários, pela cor de sua pele, ou seu nível de escolaridade.

Devido essas situações e condições de vida, essas mulheres muitas vezes optam por deixar de lado coisas pessoais, como a própria reprodução, por não poderem deixar o trabalho para cuidar de um filho ou de uma família além de não receber em condições que as ajudem durante a gravidez. Pensando nesses problemas, foi criado o projeto promotoras legais populares- PLP que visava trazer Justiça para as mulheres que vivem nessas condições de Humilhação, ofensas, abusos, violação de direitos, de que merecem melhores condições de trabalho e consideração em meio a sociedade, Pois mesmo que essas pessoas não tenham os mesmos requisitos, que outros funcionários da instituição, elas merecem total respeito e devem ser tratados bem, pois todo trabalho é digno Independente de qual seja se feito de forma lícita.

Por esses motivos o feminismo se mostra extremamente importante e deve ser incentivado para acabar com essas diferenças sociais e raciais entre homens e mulheres que prejudicam muito para a evolução da sociedade e seu bem-estar, além de contribuir ir para o aumento do desemprego e da pobreza.

## RESENHA DO ARTIGO “ELES PENSAM QUE A GENTE É INVISÍVEL”: GÊNERO, TRABALHO TERCEIRIZADO E EDUCAÇÃO JURÍDICA POPULAR.

Queiroz, Renata, Barros, Ilana: “Eles pensam que a gente é invisível”: gênero, trabalho terceirizado e educação jurídica popular. Disponível em: Rev. Direito Práx., Rio de Janeiro, V. 11 N. 4, 2020, p.2359-2385.

O artigo “Eles pensam que a gente é invisível”: gênero, trabalho terceirizado e educação jurídica popular, produzido por Renata Queiroz Dutra, professora de Direito do Trabalho na Universidade de Brasília, Doutora e Mestra em Direito pela UnB e Ilana Barros Coelho, Graduada em Direito e Bolsista PERMANECER vinculada ao Projeto de Extensão Promotoras Legais Populares na UFBA, analisa as condições de precarização do trabalho entre as trabalhadoras terceirizadas da limpeza da Universidade Federal da Bahia - UFBA. Além disso, visa discutir os Direitos Humanos e garantir o acesso à justiça a todas as mulheres, reforçando assim os seus direitos reprodutivos, sexuais. A pesquisa se baseia no projeto Promotoras Legais Populares - PLP que existe desde 1993 e já foi reproduzido em diversas Universidades do Brasil ao longo dos anos.

A obra é dividida em cinco partes, com 27 páginas. Na introdução, aborda sobre o Projeto de Promotoras Legais Populares, seu objetivo e composição. Além de apresentar a metodologia utilizada, que desenvolvesse através da educação popular, baseada em Paulo Freire e bell hooks, na qual desmistificam a educação contemporânea baseada na hierarquização de conhecimentos, gerando uma proposta de espaço de problematização da realidade objetiva e da opressão. Seguido da segunda parte que se intitula “*quem são essas mulheres?*” na qual as autoras procuram situar os sujeitos estudados durante a pesquisa. Prosseguindo, a terceira parte se intitula “*terceirização, invisibilidade e exclusão*” pensando nos desdobramentos do lugar ocupado por essas pessoas no ambiente universitário. A quarta parte, intitulada “*gênero, trabalho e subalternidade*”, aborda sobre consubstancialidade das questões raciais e de gênero, recuperando possibilidades de resistência e emancipação. Por fim, foram apresentadas as considerações finais.



## T71

Na segunda parte do artigo, nota-se que o projeto veio na tentativa de apagamento das identidades e das múltiplas histórias e vivências das mulheres trabalhadoras do serviço de limpeza terceirizada da UFBA. Sendo plausível identificar a desvalorização existente entre mulheres negras diante não só da sociedade mas também vindos de outras mulheres e as dificuldades enfrentadas por todas elas, tendo como exemplo a maternidade. Esta seção traz à tona uma temática popularmente discutida, principalmente por feministas, a desigualdade de salários e a desvalorização das funções femininas, onde mesmo que uma pessoa do sexo feminino exerça a mesma função do masculino, ela sempre estará propiça a receber menos que seu sexo oposto. Aborda também sobre o esforço físico que são gerados ao trabalharem neste tipo de empresa, mas por ganharem pouco terem que fazer outros “bicos”.

Na terceira parte, as autoras trazem as dificuldades sofridas pelo trabalho terceirizado e também o processo de precarização social do trabalho, temas muito bem abordados por elas. Ressalta a evolução feminina no campo trabalhista, transmite uma visão de realidade diferente entre mulheres brancas e mulheres pretas. Que se pararmos para observar, brancas na maioria das vezes, são mais privilegiadas, por puro preconceito que desvaloriza a mulher preta em seu meio, principalmente em trabalhos.

Na quarta parte, é abordado de forma mais específica a desigualdade e a luta de classes, manifestando as relações sociais, na qual a obra demonstrou de forma indireta o quanto isso acontece dentro destas realidades. O projeto buscou formular um percurso que pudesse fomentar, em alguma medida, um caminho de emancipação das trabalhadoras.

Enfim, chegando a conclusão é possível perceber a concretude do processo de precarização social do trabalho engendrado pela terceirização, compreender que a esfera trabalhista está cerceada por diferentes opressões sociais auxilia na construção de caminhos que tratam os sujeitos de forma digna.

Dessa forma, podemos perceber o quão se torna importante a leitura deste artigo, por trazerem pontos interessantes sobre uma realidade diferente das nossas, através dos olhares das pessoas que passam por estas situações, mais especificamente mulheres. A obra se desenvolve de uma forma clara e objetiva, colaborando para nossa compreensão. Prontamente e com toda certeza, a leitura é recomendada para que haja obtenção do conhecimento para todo o público almejado, incluindo pessoas de maiores responsabilidades como diretores e universitários.

T72

**A BUSCA EM FORTALECER A VOZ DAS MULHERES TRABALHADORAS DA LIMPEZA NA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**

A presente resenha tem o objetivo destacar os pontos fundamentais e trazer observações quanto à pesquisa realizada por Renata Queiroz Dutra e Ilana Barros Coelho, intitulada - “Eles pensam que a gente é invisível”: gênero, trabalho terceirizado e educação jurídica popular – publicada na revista Direito e Praxis, as quais utilizaram informações dos relatórios provenientes do curso de formação em direitos humanos e cidadania “Promotoras Legais Populares e Coletivo Madás”. Relatórios esses, que foram alimentados com informações advindas de um grupo de mulheres que tem como atividade precípua efetuar a limpeza geral da Universidade Federal da Bahia – UFBA.

Renata Queiroz Dutra, professora Adjunta de Direito e Processo do Trabalho da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília (Graduação e Pós-Graduação). Doutora e Mestre em Direito pela UnB. Líder do Grupo de Pesquisa “Transformações do Trabalho, democracia e proteção Social” (CNPq/UFBA). Ex-coordenadora pedagógica do Projeto de Extensão Promotoras Legais Populares na UFBA.

Ilana Barros Coelho, Bacharel em direito pela Universidade Federal da Bahia, ocupando também função de estagiária na Defensoria Pública da União – DPU em Salvador, no estado da Bahia, ingressando na referida defensoria em setembro de 2019, no 2º ofício cível e no DRFH (Defensoria Regional de Direitos Humanos).

O artigo elaborado pelas pesquisadoras, demonstrou que, durante o curso, tornou-se necessário a observância de aspectos que implicam relatos vivenciados por essas mulheres, em sua maioria negras, e que executam atividades de limpeza na Universidade Federal da Bahia. Atividade essa que, por si só, direciona um olhar preconceituoso daqueles que detêm uma melhor posição social na estrutura laborativa. O projeto tem como um de seus objetivos

**T72**

principais dar condições jurídicas à classe feminina, e assim tornar acessível a justiça a todas as mulheres.

De forma a tornar mais didático o desenvolvimento do artigo, as pesquisadoras Renata Queiroz e Ilana Barros, dividiram o conteúdo abordado em cinco partes. Sendo a primeira parte introdutória. A segunda trazendo um questionamento sobre “Quem são essas mulheres”, essa dividida em 3 seções, ordenadas da seguinte forma; primeira seção busca oferecer uma descrição pessoal de cada trabalhadora terceirizada da Universidade, a segunda seção explora, por meio de debate, situações referentes à atividade terceirizada, invisibilidade e abandono sentido no processo de execução do trabalho. Já na terceira seção, que traz o título “Gênero, trabalho e Subalternidade”, trata sobre abordagens referentes à visão as quais os indivíduos são vistos em função da atividade que exercem, colocando-os ou não numa situação subalterna diante dos seus pares. Além disso, as pesquisadoras finalizam em sua quarta seção, expondo suas considerações finais.

De maneira a introduzir o estudo, as pesquisadoras mencionaram a importância em poder transformar as mulheres, alvo do projeto, em promotoras legais. Deixando claro que, todos os relatos foram condicionados à concordância, por parte das proponentes, em ter seus relatos publicados em estudos ou outros meios necessários para fazê-las serem ouvidas, sem deixar de manter o anonimato quanto a seus nomes. Além disso, tornou-se plausível mencionar o quão a atividade, exercida no processo de limpeza da UFBA, não oferece condições adequadas para as profissionais terceirizadas.

Após ser feita a introdução, a referida pesquisa trouxe relatos das profissionais da empresa terceirizada e responsáveis pela limpeza da instituição pública de ensino superior, que tiveram a oportunidade de falar sobre suas vivências pessoais, tornando possível visualizar, realmente, “quem são essas mulheres”. Desta forma, essas informações foram construindo um perfil de cada uma delas, nos levando a perceber a existência de uma desproporcionalidade entre as trabalhadoras participantes do projeto e que, de alguma maneira, influenciam no processo da atividade laboral. Informações essas ligadas à diversidade etária, e que, segundo a pesquisa “algumas mulheres estão na faixa entre 40 e 60 anos, enquanto outras, na faixa entre 20 e 30 anos”. Outro ponto informado, está relacionado as trabalhadoras que possuíam filhos, visto que, essa condição, ser trabalhadora e mãe, gerava uma enorme preocupação e insegurança

## T72

por estarem longe das crianças. Além disso, relatos introduzidos pelas mulheres participantes do estudo, as quais expunham ter uma dupla ou tripla jornada de trabalho, demonstra trazer um enorme prejuízo no desenvolvimento da atividade exercida e também um maior desgaste físico e mental para essas mulheres. Somando-se a isso, tornaram-se pertinentes os relatos voltados a discriminação racial, já que, a maioria das mulheres que que trabalham na limpeza, são negras.

Outra situação abordada pelas pesquisadoras, está direcionada à desvalorização da atividade praticada pela classe feminina, em relação ao trabalho exercido pelo sexo masculino ao mencionar que:

Na sociedade patriarcal e racista, o trabalho é, dentro da estrutura social, um elemento de fundamental importância para compreender a hierarquia de gênero e a subordinação buscada pela lógica patriarcal. A divisão sexual do trabalho é prova disso, operando por meio da desigualdade de salários e da desvalorização das funções femininas. (Pag. 2.367)

Essa disparidade torna-se um fator relevante de distinção econômica e social que afetam as mulheres, interferindo diretamente nos direitos de isonomia trazidos na Constituição Federal de 1988, mais precisamente no artigo 7º inciso XXX o qual versa sobre a – *proibição de diferença de salários, de exercício de funções e de critério de admissão por motivo de sexo, idade cor ou estado civil*. Proteção essa, de igualdade salarial (entre homens e mulheres) reforçada na CLT (Consolidação das Leis do Trabalho), ao garantir em seu Artigo 5º que, “*a todo trabalho de igual valor corresponderá salário igual sem distinção de sexo*”. Tais dispositivos tornam-se fundamentais e são instrumentos garantidores a essas mulheres que buscam impedir que a atividade laboral exercida por elas seja alvo de discriminação, entre outros, por motivo de sexo ou condição racial.

Outra ponto de destaque abordado no artigo refere-se ao extraído do relatório das colaboradoras participantes do projeto, pois diz respeito ao quanto elas sentem-se excluídas ao ponto de não serem percebidas nem reconhecidas por outros membros que compõem diariamente a atividade na UFBA, levando-as a se sentirem invisíveis aos olhos de docentes e discentes da Universidade, trazendo com isso situações que causam constrangimentos pessoais deixando-as, desta maneira, em uma outra situação de inferioridade social. Tal situação é evidenciada ao ser mencionado o seguinte relato feito por participantes do projeto “*homens (professores servidores e estudantes) que adentravam aos banheiros masculinos, durante a sua*



## T72

*limpeza e, se despiam e urinavam perante elas.* Essa narrativa, além de verificar uma falta de respeito para com as profissionais, mostra o quanto a atividade exercida as leva sentirem como extensão do banheiro e não alguém que está ali exercendo um serviço de elevada importância, que é o de tornar menos insalubre o banheiro da instituição.

Registrou-se durante a pesquisa fatos que, de alguma forma, fez com que as profissionais contratadas pela empresa responsável na limpeza da autarquia federal, também se sentissem abandonadas ou desprotegidas, já que, elas alegavam não haver amparo por parte dos Sindicatos, os quais deveriam representa-las, e que ao invés disso, os representantes sindicais estavam mais preocupados com suas demandas pessoais, deixando com isso os interesses das representadas em segundo plano. Fato mencionado por elas, quando na tentativa da organização em dialogar com os sindicatos responsáveis na representação dos trabalhadores da limpeza da Universidade:

Revelou-se gritante, nessa aproximação, a falta de representatividade em relação aos dirigentes: homens brancos e homens negros disputavam entre si o espaço da representação sindical, sem dialogar com as demandas e subjetividades das mulheres negras que integram a categoria, em um nível obstativo até mesmo da comunicação entre eles e elas. (Pag. 2.374)

Diante da situação narrada, desprende-se que, mesmo em um sindicato, caracterizado por ser uma associação responsável em representar os interesses de seus associados, frustra essas trabalhadoras que acabam encontrando barreiras na busca da solução de suas demandas, visto que seus defensores estão mais preocupados com quem será indicado à presidência da associação do que em pensar sobre o real motivo da criação do sindicato daquela categoria (dos trabalhadores da limpeza).

Por fim, mesmo diante dos desafios e frustrações mencionadas pelas trabalhadoras da limpeza da UFBA, verificou-se o quão importante foi a participação delas no projeto promotoras legais populares. Projeto esse que corou essas mulheres com a formatura em 2018. Formatura marcada por momentos preciosos. Um desses momentos, foi ao ser mencionado que o nome da turma seria Maria da Penha. Sabe-se que, ao fazer referência lei Maria da Penha essas guerreiras, não só puderam deixar claro que a lei veio com o objetivo de criar mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, mas também demonstrar que seus relatos não foram apenas para dar voz a categoria daquelas trabalhadoras da limpeza, e sim



**T72**

fortaleceu a voz de todas as mulheres trabalhadoras que são oprimidas e alvo de constantes situações de constrangimentos, seja por desigualdade social, seja por falta de isonomia salarial. Somando-se a isto, a oradora da turma, elevou seu discurso o qual foi direcionado aos representantes, homens brancos, que se encontravam em cargos que os condicionavam a lutar para atender as solicitações e assim garantirem melhores condições de trabalho para as mulheres da categoria, ao mesmo tempo deixando claro que, o projeto apresentou informações e ferramentas necessárias para que as mulheres que trabalham na empresa terceirizada de limpeza, possam lutar por condições melhores e com isso serem porta voz de outras mulheres que passam pelas mesmas dificuldades.

Por fim, torna-se necessário mencionar a importância em buscar ter acesso ao conteúdo da pesquisa, já que, mesmo sendo ele um estudo feito por operadoras do direito, nada impede que toda a sociedade possa ter conhecimento das questões e abordagens feitas no projeto. Além disso, nota-se uma clareza na narrativa do texto da pesquisa, o que torna a leitura de fácil entendimento, fugindo com isso, de termos que poderiam dificultar a compreensão de leitores não acostumados com a linguística encontrada em diversos textos jurídicos.

**Referências:**

ALEXANDRINO, Marcelo & PAULO, Vicente. Direito Constitucional Descomplicado. 217 Edição. Rio de Janeiro: Editora Método, 2018.

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del5452.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm)

## AS COMPLEXAS E PARADOXAIS PROBLEMTICAS QUE PERMEIAM O TRABALHO TERCEIRIZADO FEMININO E A EDUCAÇÃO JURÍDICA POPULAR

O artigo “Eles pensam que a gente é invisível”: gênero, trabalho terceirizado e educação jurídica popular, se evidencia ao apresentar as adversidades enfrentadas por trabalhadoras terceirizadas da limpeza da Universidade Federal da Bahia – UFBA, mediante condições precárias de trabalho a qual são expostas. Como também elucidando a respeito do projeto Promotoras Legais Populares – PLP que existe desde 1993, tendo por objetivo citado pelas autoras: “repensar o campo jurídico, visando garantir o acesso à justiça a todas as mulheres”, tendo por afirmar os direitos humanos das mulheres quanto à relação de violência doméstica e aos direitos sexuais e direitos reprodutivos. .

A presente resenha visa explicar a respeito do artigo acima citado, que se aтем proposto em 27 páginas, explicitando as vivências e a difícil realidade enfrentada por mulheres que são vinculadas ao sistema trabalhista terceirizado, assim como mostrar o projeto “Formação de mulheres em direitos humanos e cidadania: Promotoras Legais Populares e Coletivo Madás”, curso de educação jurídica popular e feminista desenvolvido entre os anos 2018 e 2019 na Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia.

O artigo foi publicado em 2020 pela revista Direito e Praxis e produzido pelas autoras, Professora Dra. Renata Queiroz Dutra, Professora de Direito do Trabalho na Universidade de Brasília. Doutora e Mestra em Direito pela UnB. Líder do Grupo de Pesquisa “Transformações do Trabalho, democracia e proteção social” (CNPq/UFBA). Ex-coordenadora pedagógica do Projeto de Extensão Promotoras Legais Populares da UFBA. Igualmente da mesma forma Ilana Barros Coelho, Graduanda em Direito. Bolsista PERMANECER vinculada ao Projeto de Extensão Promotoras Legais Populares da UFBA.

O texto desvenda os evidentes pressupostos do dia a dia vivenciado por trabalhadoras muitas vezes silenciadas em suas posições, sendo vítimas de abusos de caráter difamatório e diminutivo por seus vínculos empregatícios de inferioridade perante outras funções de maior remuneração. O projeto que se tem proposto foca em qualificar mulheres de tal realidade para serem lideranças comunitárias tendo noções básicas de Direito, direitos humanos das mulheres, organização do Estado e do Poder Judiciário, e também outras problemáticas pertinentes ao contexto onde estão situadas e inseridas. Dessa forma, problematizando e

## T73

evidenciando quem são essas mulheres, por que passam por tal situação, como enfrentam essa vivência desafiadora, com os estigmas e preconceitos devido sua pigmentação de pele, envoltas em um sistema opressor, machista e patriarcal.

Tem notoriedade diversos aspectos apresentados que vale ser salientado, primariamente o projeto Promotoras Legais Populares - PLP que é ministrado em bairros de periferia, sendo exposto pelas autoras: “O curso, em sua projeção original, era ministrado em bairros periféricos e compreendia uma perspectiva, a partir da qual capacitaria as PLPs para atuar voluntariamente ‘em suas comunidades na defesa, orientação e triagem de demandas de violação de direitos; na prevenção de violações por meio da educação sócio comunitária, e na promoção de direitos, com participação e representação em conselhos, conferências, comissões e fóruns”. Tal objetivação corrobora e mostra-se como é revelado ao proporcionar um ambiente para um maior protagonismo das mulheres integrantes, sendo um mecanismo para combater as desigualdades de gênero. Desse modo, a expor as participantes a uma reflexão sobre a terceirização, e as resultantes de trabalhar sob tal ordenação em ambiente universitário e o que ele demanda.

É demonstrado segundo o artigo o entendimento que os indivíduos que usufruem de cargos de remuneração mais elevada, não vislumbram a existência de tais mulheres em suas funções em seu ambiente de trabalho, desta maneira propiciando uma tentativa de apagamento das identidades e de suas vozes, onde é denotado pelas autoras: “Dessa forma o Projeto Promotoras Legais Populares tentou dar voz às mulheres trabalhadoras do serviço de limpeza terceirizado da UFBA”. Quando é afirmada a ótica a qual a mulher negra é vítima com enorme desvalorização de sua força produtiva, decorrente de uma progressão de contexto histórico de preconceito e escravização de negras no passado e como essa exploração ainda acontece, como é ressaltado: “Os resultados da escravidão conferiram à mulher negra o mito do corpo forte, passível de exploração e de sustentáculo das piores condições de trabalho”. Entre fatores e aspectos revelados, como a maternidade e o trabalho doméstico segundo as autoras, são marcadores relevantes por provocarem um maior desgaste e a sobrecarga de trabalho ao ter que realizar suas funções no ambiente de trabalho e ter que realizar o mesmo em sua casa, mostrando o regime de servidão abusivo a qual são obrigadas a suportar. É explícito que a luta de classes tem papel fundamental para mudar tal situação que é crítica para os indivíduos envoltos nesse sistema de labuta autoritária.

## T73

Mediante agora um aspecto analítico, é presumível que a terceirização e as difíceis e delicadas situações a qual são acometidos as mulheres envolvidas, é manifesto uma notável reflexão e problematização, destaca-se características que relatam uma subjetividade silenciada por volta das terceirizadas. É claro vislumbrar uma revolta pela forma a que são tratadas, quase como se fizessem parte de um “sistema escravagista moderno”, em que a identidade da mulher é apagada, de uma maneira que só existissem para servir a esse sistema que foca em trazer a imagem feminina de um modo inferior perante aos pomposos machistas, racistas e adeptos ainda de um conceito patriarcal retrógrado. Essa opressão reforça uma lógica de exploração que vai contra o ideal daquilo que seria trabalho justo, em um meio onde existe respeito mútuo e consideração às posições desempenhadas. Tal subordinação resultante dessa sociedade que promove indivíduos de cor branca, sendo um complexo paradoxo que parece não ter solução viável enquanto essa visão não tiver uma modificação significativa.

É válido o ponto marcante exposto pelas autoras que perpassa sobre o prisma de discussões voltadas para os direitos trabalhistas, ocorrendo denúncias por parte das trabalhadoras em relação aos seus direitos, da mesma maneira a sensação de invisibilidade social, onde muitos dos colegas de trabalho da universidade, servidores e estudantes que já as conhecem há anos, muitas vezes não sabiam seus nomes, desfaziam do trabalho por elas desempenhado, jogando água ou café sobre piso recém-esfregado, como também o doloroso relato comovente por elas pronunciado sobre os atos abusivos dos professores, servidores e estudarem adentrarem no banheiro masculino durante a realização da limpeza, se desnudavam e urinavam diante delas, salvo caso, se não saíssem do ambiente.

Portanto tem razão as pesquisadoras em frisar o aspecto compartilhado pelas trabalhadoras, a ocorrência de uma colega de trabalho que foi dispensada de sua função sem justa causa, dessa maneira outros demais trabalhadores foram dispensados sob a justificativa de apresentação de uma repetitiva apresentação de atestados médicos, sendo que tal alegação vai de encontro com a lei nº 13.429, de 31 de março de 2017, mas precisamente no artigo 9º no inciso V, onde se destaca que quando um contrato é celebrado pela empresa de trabalho temporário e a tomadora de serviços será por escrito, ficando a disposição da autoridade fiscalizadora no estabelecimento da tomadora de serviços e contera a disposições sobre a segurança e a saúde do trabalhador, independentemente do local de realização do trabalho.

Concluo ressaltando que o presente artigo tem uma temática intensamente relevante, como é proposto pelas responsáveis pela autoria do artigo, vendo a terceirização como um



**T73**

desrespeito de certa forma a dignidade da pessoa humana, por permitir a existência de tratamentos com inferioridade e com subalternidade, vejo tal coisa como uma forma de burlar normas que asseguram garantias e direitos das trabalhadoras.

O direcionamento a qual se dá o artigo é com proposições ao público que está ligado às preocupações que ocorrem ao meio do tema central, exteriorizando as problemáticas inseridas na terceirização e demais adversidades englobadas. É interessante aos indivíduos que focam entender e estudar a correlação problematizada e a conexão direta com o ramo do direito trabalhista, bem como os direitos humanos, vendo que são propiciados relatos subjetivos e realistas de uma abusiva realidade vivida.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

DUTRA, Renata Queiroz; COELHO, Ilana Barros. “Eles pensam que a gente é invisível”: gênero, trabalho terceirizado e educação jurídica popular. *Rev. Direito e Praxis*, Rio de Janeiro, V. 11, N. 4, p.2359-2385, 2020.

BRASIL. Lei nº 13.429, de 31 de Março de 2017. Altera dispositivos da Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. Presidência da República, Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 31 de Março de 2017.

### A face invisível do trabalho terceirizado

Queiroz, Renata, Barros, Ilana : “ Eles pensam que a gente é invisível”: gênero, trabalho terceirizado e educação jurídica popular. Disponível em: Rev. Direito Práx. , Rio de Janeiro, V. 11 N. 4, 2020, p.2359-2385

O trabalho foi realizado por Renata Queiroz Dutra, Professora de Direito do Trabalho na Universidade de Brasília. Doutora e Mestra em Direito pela UnB. Líder do Grupo de Pesquisa “Transformações do Trabalho, democracia e proteção social” (CNPq/UFBA). Ex-coordenadora pedagógica do Projeto de Extensão Promotoras Legais Populares na UFBA, e Ilana Barros Coelho Graduada em Direito. Bolsista PERMANECER vinculada ao Projeto de Extensão Promotoras Legais Populares na UFBA. A pesquisa do texto „Eles pensam que é a gente é invisível: gênero, trabalho terceirizado e educação jurídica popular”, foi desenvolvida ao longo dos anos de 2018 e 2019. Tem como objetivo apresentar as condições de precarização do trabalho entre as trabalhadoras terceirizadas da limpeza da Universidade Federal da Bahia - UFBA.

Desenvolvida através do projeto “Formação de mulheres em direitos humanos e cidadania: Promotoras Legais Populares e Coletivos Madás”, que tem como principal objetivo integrar as mulheres que compõem o ambiente universitário a partir de um espaço de diálogo. O projeto foi elaborado com as próprias trabalhadoras da limpeza da Universidade Federal da Bahia- UFBA. Sendo possível colher experiências e depoimentos relatados por elas, e como forma de preservar suas identidades esses registros foram mantidos em anonimato. O artigo se divide em cinco partes e nos oferece uma ampla visão sobre cada tema abordado.

Ao longo das entrevistas foi notório perceber a ampla diversidade entre elas, como a idade, tempo de serviço prestado na UFBA, questões familiares e de maternidade. Na pirâmide de valorização do trabalho, mostra-se em um dos trechos que em sua base “conferiram à mulher negra o mito do corpo forte, sustentáculo das piores condições de trabalho.” Segundo os dados da reportagem do G1 “Temos 6 milhões de trabalhadores domésticos, sendo 5,7 milhões de mulheres e 3,9 milhões de mulheres negras. Significa que o trabalho doméstico representa cerca de 18,6% das ocupações das mulheres negras do país, chegando a 20,5% na região Sudeste.”. Nesses dados voltamos à atenção pelo fato de que mesmo com diferenças, as mulheres (negras) ainda carregam consigo uma bagagem de preconceito do patriarcado.

Foram também identificados perfis com jornada de trabalho dupla ou até tripla e mulheres que buscavam se profissionalizar. Diante de todas essas questões constatou-se que a carga horária oferecida a esse serviço muitas vezes não tinha um bom retorno e sugava muito do seu tempo. A frase intitulada no artigo “eles pensam que a gente é invisível”, tem ênfase no modo em que essas trabalhadoras são tratadas. A desvalorização do seu serviço, ausência de seus direitos e as opressões decorrentes de sua condição feminina e racialização. É importante ressaltar que a invisibilização humana no trabalho ocasiona um sentimento de não responsabilização e não solidarização pelas condições de vida e trabalho desses sujeitos. O

## T74

enquadramento sindical dos terceirizados ainda não existe sob a égide da reforma trabalhista, o que resulta uma posição crítica a prestadores desses serviços por não terem representatividade e lugar de fala, como mostrou-se na pesquisa.

O texto nos revela a percepção de que a luta de classes é um dos fatores que constroem a opressão social, pois é diante dela onde esses trabalhadores não conseguem desenvolver sua identidade individual. Neste estudo foi realizado um jogo que baseava-se em perguntas sobre conhecimentos científicos e experiências do trabalho. As trabalhadoras venceram com sucesso. Ainda houve relatos de assédio em que foram debatidos em oficinas com os trabalhadores da UFBA e elas, surgindo o positivo efeito de que foram contidos. No final do curso, a turma Maria da Penha (nome adotado por elas) escolheu a oradora que foi uma das participantes mais ativas do projeto, e em que seu discurso trouxe um grande impacto. Refletiu no processo de desconstrução da mulher operária negra. A experiência desse projeto ajudou muitas mulheres a reconhecerem o seu lugar de fala. Em contrapartida poderia ter sido mais ativo nas suas experiências, fornecendo apoio a elas.

O embarque dessa importante leitura nos proporciona um olhar mais amplo sobre a diversidade e garra dessas mulheres, além de apresentar diversos estudos e suas respectivas contribuições para o pensamento crítico da obra. Bem estruturado, é dividido em cinco partes. Abordando cada etapa e processo do trabalho, ajudando-nos a ter uma boa compressão dos temas. É importante salientar que essa leitura deveria ser feita por todos nós que desejamos um futuro de um mundo mais justo. Onde que possamos abdicar de correntes passadas e perceber que não estamos evoluindo de modo empático. Foi essencial o modo que essa pesquisa fez com que enxergássemos a forma que essas mulheres enfrentam o preconceito, machismo e tantos outros tabus diante da sociedade, para ocupar um lugar que muitas vezes não é valorizado, e é facilmente descartado e preenchido.

Referências: pesquisa G1

<https://www.cartacapital.com.br/carta-capital/terceirizacao-tem-cara-e-preta-e-feminina/>