

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

THAÍS CAVALCANTI DOS SANTOS

**DO DIÁRIO AO ABAIXO-ASSINADO: TRANSIÇÃO ENTRE MUNDOS
DISCURSIVOS E CAPACIDADES DE LINGUAGEM NA PROGRESSÃO DA
APRENDIZAGEM**

BAURU
2020

THAÍS CAVALCANTI DOS SANTOS

**DO DIÁRIO AO ABAIXO-ASSINADO: TRANSIÇÃO ENTRE MUNDOS
DISCURSIVOS E CAPACIDADES DE LINGUAGEM NA PROGRESSÃO DA
APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica da Faculdade de Ciências, sob orientação da Profa. Dra. Rosa Maria Manzoni.

BAURU
2020

S237d

Santos, Thaís Cavalcanti dos

Do diário ao abaixo-assinado: transição entre mundos discursivos e capacidades de linguagem na progressão da aprendizagem / Thaís Cavalcanti dos Santos. -- Bauru, 2020
285 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências, Bauru

Orientadora: Rosa Maria Manzoni

1. Linguística aplicada. 2. Prática de ensino. 3. Gêneros textuais. I.
Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências, Bauru. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE THAÍS CAVALCANTI DOS SANTOS, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 04 dias do mês de março do ano de 2020, às 09:00 horas, no(a) LABORATÓRIO 3 - PRÉDIO DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. ROSA MARIA MANZONI - Orientador(a) do(a) Departamento de Educação / Unesp, Faculdade de Ciências, Bauru, Prof. Dr. BERNARD FELIX SCHNEUWLY do(a) Centre de compétences ramand de didactiques disciplinaires / Universidade de Genebra, Profa. Dra. ELIANE GOUVÊA LOUSADA do(a) Departamento de Letras Modernas / Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas - USP, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de THAÍS CAVALCANTI DOS SANTOS, intitulada "DO DIÁRIO AO ABAIXO-ASSINADO: TRANSIÇÃO ENTRE MUNDOS DISCURSIVOS E CAPACIDADES DE LINGUAGEM NA PROGRESSÃO DA APRENDIZAGEM" E PRODUTO EDUCACIONAL "DA INDIGNAÇÃO À AÇÃO: ATIVIDADES DE ESCRITA PARA UM AGIR CIDADÃO". Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. ROSA MARIA MANZONI

Prof. Dr. BERNARD FELIX SCHNEUWLY

Profa. Dra. ELIANE GOUVÊA LOUSADA

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos a Deus que me permitiu esta oportunidade de grande aprendizado e a todos os que, direta ou indiretamente, colaboraram para a realização deste trabalho.

Aos professores inspiradores, desde a infância até a universidade, que, com orientação, atenção e compromisso, propiciaram a mim uma formação humana – social, cognitiva e afetiva - que, sem esses profissionais, não seria possível.

Aos meus alunos, não menos inspiradores, pela oportunidade de partilhar com eles muitos desses saberes que historicamente nos foram legados e, assim, permitirem materializar o objeto do trabalho de ensino.

Aos pesquisadores, do passado e do presente, nos ombros dos quais nos apoiamos para tentar, dentro de nossos limites, continuar a jornada em busca de uma educação humanizadora e que promova desenvolvimento.

Aos colegas de mestrado, do grupo de pesquisa (GEPELin) e das escolas, pela oportunidade de uma escuta interessada e crítica, pelo debate aberto, democrático e honesto, pela amorosidade e cumplicidade em tantos momentos delicados de nosso cotidiano.

À minha amada família, especialmente minha mãe, Helena, minhas irmãs Laís e Lília, minhas tias Leni e Mércia, minhas primas Gláucia, Janaína e Lígia e minha sogra Nilce, todas tão importantes e maravilhosas na minha vida, agradeço todo o apoio, a compreensão, as palavras e ações de incentivo durante todo o caminho.

À minha querida orientadora, Rosa Maria Manzoni, pela confiança e generosidade comigo e pelo profundo respeito e apreço pelo conhecimento e pelo ensino, que inspira a tantos.

Aos professores avaliadores, Eliane Lousada e Bernard Schneuwly, pela leitura cuidadosa e pelas ricas contribuições para este trabalho e para minha formação como professora e como pesquisadora.

Ao apoio daqueles que me ajudaram a delinear esta pesquisa e a concretizá-la, como minha prima Janaína que me ajudou na digitação, minha aluna Débora Hiromi que ilustrou o produto, minha querida colega e excelente educadora Kathia Canizares pela inspiração, pelo apoio, pela escuta, pela parceria em tantos momentos importantes.

Ao meu amado companheiro de vida, Rodrigo, pela aventura que enfrentamos juntos, pelas conversas, pelo apoio, pela confiança e pelo conforto trazido por uma palavra de apoio, uma ajuda na digitação ou um café com canela para perfumar a escrita.

"O mundo comum é aquilo que adentramos ao nascer e que deixamos para trás quando morremos. Transcende a duração de nossa vida tanto no passado quanto no futuro: preexistia à nossa chegada e sobreviverá à nossa breve permanência. É isto o que temos em comum não só com aqueles que vivem conosco, mas também com aqueles que aqui estiveram antes e aqueles que virão depois de nós.

(...) Fluindo na direção da morte, a vida do homem arrastaria consigo, inevitavelmente, todas as coisas humanas para a ruína e a destruição, se não fosse a faculdade humana de interrompê-las e iniciar algo novo, faculdade inerente à ação como perene advertência de que os homens, embora devam morrer, não nascem para morrer, mas para começar."

HANNAH ARENDT em "A Condição Humana"

SANTOS, T.C. dos. **Do diário ao abaixo-assinado: transição entre mundos discursivos e capacidades de linguagem na progressão da aprendizagem**. 2020. 282f. Dissertação (Mestrado em Docência para Educação Básica) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2020.

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa de intervenção pedagógica que objetiva identificar as possíveis transferências e adaptações operadas nas capacidades de linguagem e na mobilização de conceitos ao se produzirem gêneros de agrupamentos distintos (um diário e um abaixo-assinado). Fundamentam teoricamente a pesquisa tanto a *Psicologia Histórico-Cultural*, por meio das contribuições sobre aprendizagem e desenvolvimento, com a noção de zona de desenvolvimento proximal, e sobre o processo de formação de conceitos espontâneos e científicos (VIGOTSKI, 1991, 2009) quanto o *Interacionismo Sociodiscursivo*, no qual amparamos a noção de gênero como instrumento promotor de aprendizagem e desenvolvimento (SCHNEUWLY, 1994, 2004) e de onde extraímos as categorias de análise textual (BRONCKART, 2009) que permitem observar as capacidades de linguagem dos aprendizes (DOLZ, PASQUIER, BRONCKART, 1993). A produção dos dados da pesquisa foi metodologicamente orientada pela *Engenharia didática*, por meio do procedimento das Sequências didáticas (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004) e da modelização didática dos gêneros (DE PIETRO e SCHNEUWLY, 2003; SCHNEUWLY e DOLZ, 2004). Na preparação da pesquisa, foram feitas adaptações nas práticas sociais de referência dos gêneros diário íntimo e pessoal e abaixo-assinado a fim de torná-los objetos de ensino; posteriormente estes gêneros foram inseridos em uma sequência didática desenvolvida com estudantes concluintes do ensino médio prevendo a produção de um diário, no início, e a de um abaixo-assinado, no final. A confrontação entre os resultados das produções de três desses estudantes revelou como potencialidades de um trabalho com estes dois gêneros promover o trânsito de uma esfera íntima para uma esfera social, com um percurso que tende a sair do plano figurativo para o plano temático, com uma densidade maior de substantivos abstratos que podem remeter a conceitos. Também se destaca a possibilidade de abordagem de conhecimentos escolares (e conceitos científicos), propiciada pela elasticidade desses gêneros no contexto escolar, entretanto foram evidentes as dificuldades no desdobramento desses conceitos para articulá-los às situações empíricas propostas, o que confirma a hipótese de desconexão entre o que se aprende na escola e as situações vivenciadas. Nossa investigação também apontou um comportamento de autorregulação na correção de algumas marcas formais dos gêneros e na adequação à situação de produção entre o rascunho e a versão definitiva do abaixo-assinado, algo que pode ser atribuído à eficiência do instrumento de checagem que foi oferecido aos produtores para revisar o texto. Verificamos, assim, que tanto o diário quanto o abaixo-assinado oferecem possibilidade de operar o trânsito entre situações extraídas da realidade empírica e as elaborações intelectuais que lhes sirvam como explicação ou suporte. O maior desafio a ser enfrentado é a tendência de segmentação entre esses “mundos” discursivos, entre teoria e prática, entre a apropriação de conhecimentos escolares, a formação de conceitos científicos e situações potencialmente enfrentadas no cotidiano escolar ao se produzirem textos.

Palavra-chave: Linguística aplicada. Práticas de ensino. Transição entre gêneros textuais.

SANTOS, T.C. dos. **From the diary to the petition: transition between discursive worlds and language skills in the progression of learning.** 2020. 282f. Dissertation (Master in Teaching for Basic Education) - UNESP, Faculty of Sciences, Bauru, 2020.

ABSTRACT

It is a research of pedagogical intervention that aims to identify the possible transfers and adaptations operated in the language abilities and in the mobilization of concepts when producing genres of different groups (a diary and a petition). Theoretical research is based on both Historical-Cultural Psychology, through contributions on learning and development, with the notion of a zone of proximal development, and on the process of forming spontaneous and scientific concepts (VIGOTSKI, 1991, 2009) and Interactionism Sociodiscursive, in which we support the notion of gender as an instrument that promotes learning and development (SCHNEUWLY, 1994, 2004) and from which we extract the categories of textual analysis (BRONCKART, 2009) that allow observing the language skills of learners (DOLZ, PASQUIER, BRONCKART, 1993). The production of the research data was methodologically oriented by Didactic Engineering, through the Didactic Sequences procedure (DOLZ, NOVERRAZ and SCHNEUWLY, 2004) and the didactic modeling of the genres (DE PIETRO and SCHNEUWLY, 2003; SCHNEUWLY and DOLZ, 2004). Na preparation of the research, adaptations were made to the social practices of reference of the intimate and personal daily and petitioned genres in order to make them objects of teaching; later these genres were inserted in a didactic sequence developed with high school students predicting the production of a diary, at the beginning, and that of a petition, at the end. The confrontation between the results of the productions of three of these students revealed how the potential of working with these two genres to promote the transition from an intimate sphere to a sphere with a path that tends to move from the figurative plane to the thematic plane, with a greater density of abstract nouns that can refer to concepts. The possibility of approaching school knowledge (and scientific concepts), provided by the elasticity of these genres in the school context, also stands out. However, the difficulties in unfolding these concepts to articulate them with the proposed empirical situations were evident, which confirms the disconnection hypothesis between what is learned at school and the situations experienced. Our investigation also pointed out a behavior of self-regulation in the correction of some formal brands of the genres and in the adaptation to the production situation between the draft and the final version of the petition, something that can be attributed to the efficiency of the checking instrument that was offered to producers to revise the text. Thus, we verified that both the diary and the petition offer the possibility of operating the transit between situations extracted from the empirical reality and the intellectual elaborations that serve as an explanation or support. The biggest challenge to be faced is the tendency of segmentation between these discursive “worlds”, between theory and practice, between the appropriation of school knowledge, the formation of scientific concepts and situations potentially faced in the school routine when producing texts.

Keywords: Applied Linguistics. Teaching practices. Transition between textual genres.

SANTOS, T.C. dos. **Du journal à la pétition: transition entre mondes discursifs et compétences linguistiques dans la progression de l'apprentissage.** 2020. 282f. Dissertation (Master in Teaching for Basic Education) - UNESP, Faculté des sciences, Bauru, 2020.

RÉSUMÉ

C'est une recherche d'intervention pédagogique qui vise à identifier les possibles transferts et adaptations opérés dans les capacités langagières et dans la mobilisation des concepts lors de la production de genres de différents groupes (journal intime et pétition). La recherche théorique est basée à la fois sur la psychologie historique et culturelle, à travers des contributions sur l'apprentissage et le développement, avec la notion de zone de développement proximal, et sur le processus de formation de concepts spontanés et scientifiques (VIGOTSKI, 1991, 2009) et l'interactionnisme Sociodiscursive, dans laquelle nous soutenons la notion de genre comme instrument favorisant l'apprentissage et le développement (SCHNEUWLY, 1994, 2004) et dont nous extrayons les catégories d'analyses textuelles (BRONCKART, 2009) qui permettent d'observer les compétences linguistiques des apprenants (DOLZ, PASQUIER, BRONCKART, 1993). La production des données de recherche a été orientée méthodologiquement par l'ingénierie didactique, à travers la procédure des séquences didactiques (DOLZ, NOVERRAZ et SCHNEUWLY, 2004) et la modélisation didactique des genres (DE PIETRO et SCHNEUWLY, 2003; SCHNEUWLY et DOLZ, 2004). Na préparation de la recherche, des adaptations ont été apportées aux pratiques sociales de référence des genres intimes et personnels quotidiens et pétitionnés afin d'en faire des objets d'enseignement; plus tard ces genres ont été insérés dans une séquence didactique développée avec des lycéens prédisant la la production d'un journal intime au début et celle d'une pétition à la fin. La confrontation entre les résultats des productions de trois de ces étudiants a révélé comment le potentiel de travailler avec ces deux genres pour favoriser le passage d'une sphère intime à une sphère avec un chemin qui tend à passer du plan figuratif au plan thématique, avec une plus grande densité de noms abstraits qui peuvent faire référence à des concepts. La possibilité d'aborder les savoirs scolaires (et les concepts scientifiques), apportée par l'élasticité de ces genres dans le contexte scolaire, se distingue également, mais les difficultés à déployer ces concepts pour les articuler avec les situations empiriques proposées étaient évidentes, ce qui confirme l'hypothèse de déconnexion entre ce qui est appris à l'école et les situations vécues. Notre enquête a également mis en évidence un comportement d'autorégulation dans la correction de certaines marques formelles des genres et dans l'adaptation à la situation de production entre le projet et la version finale de la pétition, ce qui peut être attribué à l'efficacité de l'instrument de contrôle offert à producteurs de réviser le texte. Ainsi, nous avons vérifié que l'agenda et la pétition offrent la possibilité d'opérer le transit entre des situations extraites de la réalité empirique et des élaborations intellectuelles qui servent d'explication ou de support. Le plus grand défi à relever est la tendance à la segmentation entre ces «mondes» discursifs, entre la théorie et la pratique, entre l'appropriation des connaissances scolaires, la formation de concepts scientifiques et les situations potentiellement rencontrées dans la routine scolaire lors de la production de textes.

Mots clés: Linguistique appliquée. Pratiques pédagogiques. Transition entre les genres textuels.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organização da seção “Diálogo com as objetivações históricas da humanidade”

Figura 2 - As cinco fases do modelo de Vigotski

Figura 3 – Organização da seção “A arquitetura da teoria”

Figura 4 - As capacidades de linguagem segundo o ISD

Figura 5 - O modelo de análise textual proposto por Bronckart

Figura 6 – Parâmetros para a análise da coesão verbal

Figura 7 - A arquitetura interna do texto

Figura 8 – A sequência didática de gênero

Figura 9 – Organização da seção “Abordagem metodológica e procedimentos de pesquisa”

Figura 10 – Organização da seção “O processo de transposição didática”

Figura 11 – A adaptação da SD

Figura 12 - Organização da seção “Análise dos textos da amostra”

Figura 13 – Organização da seção “Da síncrese à síntese”

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Critérios para escolha dos gêneros

Quadro 2 - Síntese dos conceitos abordados em “Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural”

Quadro 3 - Síntese dos conceitos abordados em “Gêneros textuais”

Quadro 4 - Tipos de discurso

Quadro 5 - Cruzamento entre sequências textuais e tipos de discurso

Quadro 6 – Aspectualidade: os tipos de processo verbal

Quadro 7 - Vozes gerenciadas

Quadro 8 - Modalizações

Quadro 9 - Síntese dos conceitos abordados em “O modelo de análise textual do ISD e as capacidades de linguagem”

Quadro 10 – As fases da engenharia didática

Quadro 11 – Sinopse das etapas da pesquisa

Quadro 12 - Consigna de produção do gênero diário

Quadro 13 - Consigna de produção do gênero abaixo-assinado

Quadro 14 - Grade de análise da capacidade de ação

Quadro 15 - Os tipos de processo

Quadro 16 - Grade de análise da capacidade discursiva

Quadro 17 - Elementos para análise das conexões

Quadro 18 - Grade de análise dos mecanismos de textualização

Quadro 19 – Grade de análise dos mecanismos enunciativos

Quadro 20 - Orientação para a análise da formação dos conceitos

Quadro 21 - Categorias modelizadas dos gêneros diário e abaixo-assinado para a análise comparativa das produções dos dois gêneros

Quadro 22 - Articulação entre perguntas de pesquisa, dados e procedimentos de análise

Quadro 23 – Síntese das capacidades de linguagem mobilizadas pelo gênero diário íntimo ou pessoal

Quadro 24 – Síntese das capacidades de linguagem mobilizadas pelo gênero abaixo-assinado

Quadro 25 – Dimensões ensináveis selecionadas para a transposição didática

Quadro 26 – Sinopse da SD desenvolvida

Quadro 27 – Resultados da apresentação da situação

Quadro 28 – Avaliação preliminar da primeira produção (26 textos)

Quadro 29 - Resultados do uso do dispositivo para planificação do texto

Quadro 30 – Hipóteses formuladas sobre o conto “A boneca de sal”

Quadro 31 - Representação do contexto de produção (diário do estudante 1)

Quadro 32 – Percursos predominantes no texto (diário do estudante 1)

Quadro 33 – Infraestrutura do texto (diário do estudante 1)

Quadro 34 – Mecanismos de textualização (diário do estudante 1)

Quadro 35 – Mecanismos enunciativos (diário do estudante 1)

Quadro 36 – Síntese das capacidades de linguagem mobilizadas pelo gênero diário (estudante 1)

Quadro 37 – Representação do contexto de produção (abaixo-assinado do estudante 1)

Quadro 38 – Cadeias predominantes no texto (abaixo-assinado do estudante 1)

Quadro 39 – Infraestrutura do texto (abaixo-assinado do estudante 1)

Quadro 40 – Mecanismos de textualização (abaixo-assinado do estudante 1)

Quadro 41 – Mecanismos enunciativos (abaixo-assinado do estudante 1)

Quadro 42 – Síntese das capacidades de linguagem mobilizadas pelo gênero abaixo-assinado (estudante 1)

Quadro 43 – Comparação entre rascunho e versão definitiva do abaixo-assinado (estudante 1)

Quadro 44 – Comparação entre diário e abaixo-assinado (estudante 1)

Quadro 45 - Representação do contexto de produção (diário do estudante 2)

Quadro 46 – Percursos predominantes no texto (diário do estudante 2)

Quadro 47 – Infraestrutura do texto (diário do estudante 2)

Quadro 48 – Mecanismos de textualização (diário do estudante 2)

Quadro 49 – Mecanismos enunciativos (diário do estudante 2)

Quadro 50 – Síntese das capacidades de linguagem mobilizadas pelo gênero diário (estudante 2)

Quadro 51 – Representação do contexto de produção (abaixo-assinado do estudante 2)

Quadro 52 – Percursos predominantes no texto (abaixo-assinado do estudante 2)

Quadro 53 – Infraestrutura do texto (abaixo-assinado do estudante 2)

Quadro 54 – Mecanismos de textualização (abaixo-assinado do estudante 2)

Quadro 55 – Mecanismos enunciativos (abaixo-assinado do estudante 2)

Quadro 56 – Síntese das capacidades de linguagem mobilizadas pelo gênero abaixo-assinado (estudante 2)

Quadro 57 – Comparação entre rascunho e versão definitiva do abaixo-assinado (estudante 2)

Quadro 58 - Comparação entre diário e abaixo-assinado (estudante 2)

- Quadro 59 – Representação do contexto de produção (diário do estudante 3)
- Quadro 60 – Percursos predominantes no texto (diário do estudante 3)
- Quadro 61 – Infraestrutura do texto (diário do estudante 3)
- Quadro 62 – Mecanismos de textualização (diário do estudante 3)
- Quadro 63– Mecanismos enunciativos (diário do estudante 3)
- Quadro 64 – Síntese das capacidades de linguagem mobilizadas pelo gênero diário (estudante 3)
- Quadro 65 – Representação do contexto de produção (abaixo-assinado do estudante 3)
- Quadro 66 – Percursos predominantes no texto (abaixo-assinado do estudante 3)
- Quadro 67 – Infraestrutura do texto (abaixo-assinado do estudante 3)
- Quadro 68 – Mecanismos de textualização (abaixo-assinado do estudante 3)
- Quadro 69 – Mecanismos enunciativos (abaixo-assinado do estudante 3)
- Quadro 70 – Síntese das capacidades de linguagem mobilizadas pelo gênero abaixo-assinado (estudante 3)
- Quadro 71 – Comparação entre rascunho e versão definitiva do abaixo-assinado (estudante 3)
- Quadro 72 - Comparação entre diário e abaixo-assinado (estudante 3)

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Aspectos internos e externos do pensamento

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

GEPELin – Grupo de Pesquisas e Estudos em Linguagem

INAF – Indicador de Analfabetismo Funcional

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ISD – Interacionismo Sociodiscursivo

MEC – Ministério da Educação

OMS – Organização Mundial da Saúde

OPAS – Organização Pan-americana de Saúde

PCNLP – Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

SD – Sequência didática

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

ZDP – Zona de desenvolvimento proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1. Das necessidades às possibilidades	17
2. Dos objetos de ensino ao objeto de pesquisa: a escolha do <i>corpus</i>	21
3. Perguntas, objetivos e percurso de pesquisa	27
4. Como está organizada a dissertação	29
 CAPÍTULO I - DIÁLOGO COM AS OBJETIVAÇÕES HISTÓRICAS DA HUMANIDADE	 32
1. A genealogia de uma ciência do humano	33
1.1 Materialismo histórico-dialético	34
1.2 Dialogia	38
1.3 Práxis	40
2. Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural	41
2.1 O processo de desenvolvimento do psiquismo humano	41
2.2 A relação entre aprendizagem e desenvolvimento	50
2.3 A formação de conceitos e a escrita	53
 CAPÍTULO II - A ARQUITETURA DA TEORIA	 65
1. Conceitos fundamentais do ISD	66
1.1 Gêneros textuais	66
1.2 Modelo de análise textual do ISD e Capacidades de linguagem	76
1.2.1 <i>Macroestrutura textual e Capacidade de ação</i>	78
1.2.2 <i>Infraestrutura textual e Capacidade discursiva</i>	81
1.2.3 <i>Superestrutura textual e Capacidade linguístico-discursiva</i>	89
2. Engenharia didática: o ensino mediado por gêneros	99
2.1 O modelo didático do gênero	102
2.2 O procedimento das Sequências didáticas	103
 CAPÍTULO III - ABORDAGEM METODOLÓGICA E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA	 108
1. Produção de dados e formação do <i>corpus</i>	109
1.1 Contexto de pesquisa	109
1.2 Validação ética	110
1.3 Etapas da pesquisa	111
2 Procedimentos de análise.....	113
2.1 Seleção da amostra e perfil dos participantes	113
2.2 Categorias e instrumentos de análise	114
2.2.1 <i>Categorias para avaliar capacidade de ação</i>	115
2.2.2 <i>Categorias para avaliar capacidade discursiva</i>	117
2.2.3 <i>Categorias para avaliar capacidade linguístico-discursiva</i>	120
2.2.4 <i>Categorias para examinar os conceitos mobilizados</i>	125
2.2.5 <i>Categorias para a análise comparativa</i>	128
2.3 Articulação entre perguntas de pesquisa, dados e procedimentos de análise	129

CAPÍTULO IV - O PROCESSO DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA	132
1. Diário íntimo ou pessoal	133
1.1 Saberes e práticas sociais de referência	133
1.2 Capacidades de linguagem mobilizadas pelo gênero.....	137
2. Abaixo-assinado	142
2.1 Saberes e práticas sociais de referência	142
2.2 Capacidades de linguagem mobilizadas pelo gênero	147
3. As variações dos gêneros	150
3.1 Diário íntimo ou pessoal	151
3.2 Abaixo-assinado	153
4. As possíveis dimensões ensináveis	155
5. A Sequência didática desenvolvida	157
CAPÍTULO V - ANÁLISE DOS TEXTOS DA AMOSTRA	171
1. Textos do estudante 1	173
1.1 Diário	173
1.2 Abaixo-assinado	184
1.3 Análise comparativa	196
2. Textos do estudante 2	202
2.1 Diário	202
2.2 Abaixo-assinado	215
2.3 Análise comparativa	228
3. Textos do estudante 3	234
3.1 Diário	234
3.2 Abaixo-assinado	246
3.3 Análise comparativa	258
CAPÍTULO VI - DA SÍNCRESE À SÍNTESE	264
1. Possibilidades e limites dos gêneros.....	264
1.1 Diário íntimo ou pessoal	265
1.2 Abaixo-assinado	270
2 Regularidades nos textos analisados	277
CONSIDERAÇÕES FINAIS	281
REFERÊNCIAS	286
APÊNDICE A - A Sequência didática na íntegra	
APÊNDICE B - O produto didático	
ANEXO A - Textos usados como exemplos de práticas sociais de referência	
ANEXO B - Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em pesquisa	
ANEXO C - Modelos do Termo de Assentimento livre e esclarecido e do Termo de Consentimento livre e esclarecido	

INTRODUÇÃO

Esta introdução está dividida em quatro partes. Na primeira, apresentamos as motivações que nos levaram à pesquisa e as possibilidades teóricas e metodológicas para realizá-la. Na segunda, definimos o objeto e o *corpus* da pesquisa. Na terceira, elencamos os objetivos, as perguntas e o percurso da pesquisa. Na quarta, descrevemos brevemente a estrutura desta dissertação.

Estamos cientes de que este preâmbulo excede os conteúdos que convencionalmente compõem a introdução de uma dissertação, contudo consideramos pertinente traçar este panorama a fim de orientar a leitura e torná-la mais fluida. Também esclarecemos que, embora na exposição, descrição e análise da pesquisa seja adotada uma focalização em primeira pessoa do plural, recorreremos ao uso da primeira pessoa do singular nos relatos de minha experiência pessoal como docente.

1. Das necessidades às possibilidades

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa de mestrado profissional realizada no Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica da UNESP. Entre as peculiaridades do programa, estão o fato de o pesquisador não se dedicar exclusivamente à pesquisa, mas manter-se na atividade docente, além da obrigatoriedade de se criar um produto didático¹ como resultado do trabalho feito. Ao longo dos dois anos de pesquisa, dividi meu tempo entre lecionar de 30 a 50 aulas semanais na Educação Básica, cursar as disciplinas do programa, desenvolver a pesquisa e participar de eventos científicos.

A princípio, o foco de meu interesse foi a preocupação de encontrar caminhos para auxiliar os estudantes concluintes do ensino médio (com uma média de doze anos de escolarização e dezoito anos de idade) na produção eficiente de textos argumentativos formais. Devido à necessidade de preparar esses estudantes para um processo seletivo de ingresso nas universidades que envolvia a produção de um texto dissertativo-argumentativo, na escola em que lecionava, assim como em muitas outras, predominava um modelo de

¹ Como “produto didático”, o regulamento do Programa de Mestrado Profissional em Docência na Educação Básica elenca: “produção de materiais didáticos e instrucionais (por exemplo: livros paradidáticos, softwares educacionais, produção e/ou avaliação de objetos de aprendizagem, e outros desde que não sejam apostilas), processos e técnicas de ensino; produção de programas de mídia, projeto de aplicação ou adequação tecnológica de protótipos para desenvolvimento ou produção de instrumentos, equipamentos e kits utilizados nos processos de ensino.” (REGULAMENTO, 2015, art. 19)

ensino baseado no treino constante deste gênero, com a supressão de espaços para a produção de outros.

Embora os estudantes tivessem acesso a conteúdos variados, seja nos componentes curriculares de História, Sociologia, Filosofia, Biologia, Geografia, seja nos textos oferecidos como apoio para uma proposta de redação, muitos ainda tinham grande dificuldade para articular esses conteúdos a seu projeto de dizer de modo coerente. Em 2018, um estudo organizado pelo Instituto Paulo Montenegro (IPM) e pela ONG Ação Educativa revelou que não se tratava de um problema isolado. O indicador de analfabetismo funcional constatou que, entre os concluintes do ensino médio, apenas 9% adquiriram o grau proficiente, caracterizado pela capacidade de elaborar textos mais complexos, interpretar informações com mais de uma variável e resolver situações-problema, conforme os indicadores descritos abaixo:

- Elabora textos de maior complexidade (mensagem, descrição, exposição ou argumentação) **com base em elementos de um contexto dado** e opina sobre o posicionamento ou estilo do autor do texto.
- **Interpreta tabelas e gráficos envolvendo mais de duas variáveis**, compreendendo elementos que caracterizam certos modos de representação de informação quantitativa (escolha do intervalo, escala, sistema de medidas ou padrões de comparação) reconhecendo efeitos de sentido (ênfases, distorções, tendências, projeções).
- Resolve situações-problema relativos a **tarefas de contextos diversos**, que envolvem diversas etapas de planejamento, controle e elaboração, que exigem retomada de resultados parciais e o uso de inferências. (INDICADOR DE ANALFABETISMO FUNCIONAL – INAF, 2016, p. 5)

Empiricamente, algumas possibilidades pareciam explicar o problema. A primeira era a de que os obstáculos enfrentados pelos alunos envolviam questões mais profundas do que o desconhecimento de modelos de textos dissertativos-argumentativos. A simples repetição de uma prática, sem uma orientação metodológica e um propósito claro, não estava conduzindo a avanços e, ironicamente, dificultava a proficiência também neste gênero. A segunda referia-se à impressão de que restringir as atividades de produção textual no ambiente escolar a este gênero comprometia a assimilação de outros aspectos envolvidos nas práticas discursivas em geral, como suas dimensões emocionais e sociais. Frequentes casos de intolerância, depressão e suicídio no ambiente escolar pareciam apontar para os efeitos nocivos do estreitamento das práticas discursivas.²

² Pesquisas (OPAS-Brasil, 2018) e estudos (CICOGNA et. al, 2019; JAEN-VARAS et al., 2019) apontam um aumento das taxas de suicídio entre jovens no Brasil: de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), o suicídio é a segunda principal causa de morte na faixa etária de 15 a 24 anos. Por se tratar de um problema multifatorial que envolve também o ambiente escolar, a OMS disponibilizou, em 2000, um manual para educadores que destaca o fato de “na maioria dos casos, as crianças e os adolescentes que estão sofrendo e/ou com risco de comportamento suicida também possuem problemas de comunicação[...] O primeiro passo na prevenção do suicídio é invariavelmente estabelecer uma comunicação com confiança. O diálogo implica,

Com essas inquietações, buscamos fundamentos teóricos e orientações metodológicas. O estudo de Volochinov (2006) e de Bakhtin (2003), introduziu-nos importantes concepções sobre o estatuto dialógico da linguagem e a importância do domínio dos gêneros discursivos. Ao confrontar o sujeito consigo mesmo, com o outro (seu destinatário) e com a humanidade em geral, o processo dialógico de produção de linguagem habilita-o a fazer escolhas, a tomar decisões e, sobretudo, a se apropriar de uma voz (entre tantas outras) para o exercício de seu projeto de dizer. Além disso, ao prever um interlocutor, modela suas escolhas e, ao mesmo tempo, abre portas para criar não só o que é enunciado, mas também quem é. Ao interpretar tal postulado, Sobral afirma que “Quando diz algo, o sujeito sempre diz de uma dada maneira, dirigindo-se a alguém e o ser desse alguém interfere na própria maneira de dizer, na escolha dos próprios itens lexicais. Dizer é dizer-se.” (SOBRAL, 2006, p. 24). Esse processo realiza-se no gênero.

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 285).

Nossas primeiras impressões foram, ainda, lapidadas pelos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo e de sua importante influência na Didática das línguas. Ancorado em uma ampla base epistemológica que abarca influências sociológicas, linguísticas e psicológicas, o Interacionismo Sociodiscursivo defende uma concepção de texto como produto da ação humana, realizado nas interações sociais e situado no âmbito da atividade que, historicamente, a humanidade legou-nos por meio dos gêneros textuais. (BRONCKART, 2003, 2006-a, 2006-b). Comprometidos com o propósito de reformar o ensino da produção de textos orais e escritos e objetivando diversificar os gêneros trabalhados no ensino, muitos pesquisadores filiados a essa corrente teórica engajaram-se em estudos que, contemplando diferentes gêneros textuais, concebesssem tanto as regras que organizam os textos em geral, desenvolvendo uma “teoria geral da arquitetura textual” (BRONCKART, 2010, p. 167), quanto o ensino sistemático e racional mediado por gêneros textuais (DE PIETRO e SCHNEUWLY, 2003; SCHNEUWLY e DOLZ, 2004; DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004).

primeiramente e mais importante, no reconhecimento da identidade das crianças e adolescentes e também de suas necessidades de ajuda.” (OMS, 2000, p. 22-23). Na mesma direção, as conclusões de alguns estudos no campo da Psicologia Social (FUKUMITSU, 2016; SILVA, 1992) também apontam para nosso papel como docentes que trabalham com a linguagem: ele é visto como sintomático de um estreitamento das práticas de linguagem, ou seja, um modo de comunicar, com a morte, o que não se comunicou com a vida.

Assim, o detalhado modelo de análise textual, sistematizado por Bronckart (2003), deslinda tanto os componentes contextuais (produtor, destinatário, lugar e momento de produção) e acionais (seus motivos e objetivos) de uma prática linguageira quanto suas camadas constituintes, possibilitando-nos um olhar mais sistemático sobre o objeto que buscávamos estudar. Comparado a um edifício cuja base (infraestrutura) reproduz parâmetros estabilizadas nas práticas sociais (tipo de discurso, sequências e formas de planificação do texto), erigidas na superestrutura por meio de recursos capazes de manter sua coerência (por meio de modalizações e gerenciamento de vozes) e articulação (formas de conexão e coesão), o texto é visto como resultado de um processo complexo e articulado, capaz de promover desenvolvimento de capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas (DOLZ-MESTRE, PASQUIER e BRONCKART, 1993).

Sob essa mesma orientação teórica e metodológica, encontramos nos estudos da área de “Didática das línguas”, tanto da Universidade de Genebra (DE PIETRO e SCHNEUWLY, 2003; SCHNEUWLY e DOLZ, 2004; DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004) quanto de pesquisadores brasileiros (MACHADO e CRISTOVÃO, 2006; BARROS, 2012, 20015; SAITO, SILVA e NASCIMENTO, 2015; LANFERDINI e CRISTOVÃO, 2017; NASCIMENTO, BRUM, MAFRA, 2017), os instrumentos e a orientação para o ensino mediado por gêneros textuais que serviria de base para nossa experimentação. O resultado dessas contribuições tem sido o aperfeiçoamento do processo de transposição didática, mediante dois dispositivos principais: a sequência didática e o modelo didático do gênero.

O modelo didático possibilita a transformação de um gênero em um objeto de ensino, uma vez que o levantamento dos conhecimentos teóricos sobre ele é feito para que haja a seleção de dimensões potencialmente ensináveis, passíveis de serem adaptadas aos objetivos de ensino e às necessidades dos aprendizes. As sequências didáticas objetivam promover o domínio de um gênero privilegiando a produção textual, não o estudo isolado de elementos linguísticos. A sequência sempre começa e termina com a produção de um texto e os módulos de ensino são organizados como um apoio técnico, intermediário, para esta produção. A articulação entre o modelo didático e a sequência didática permite que, com a delimitação das capacidades iniciais dos aprendizes, na produção inicial, a variação do ensino ocorra com base em necessidades reais, de modo que a organização do ensino ocorra numa zona dirigida a um desenvolvimento próximo e permita o acompanhamento desses avanços.

Esses estudos levaram-nos a associar a origem dos problemas de proficiência na escrita de nossos alunos com a forma como o ensino estava sendo conduzido. No contexto em que trabalhávamos, predominava a concepção de gênero como um “produto cultural da

escola”, elaborado a partir de modelos socialmente valorizados (a dissertação argumentativa), como um instrumento para avaliar os progressos dos alunos. Tal qual explicam Schneuwly e Dolz, esta concepção deixa de considerá-los como “formas historicamente variáveis de resolução de problemas comunicativos complexos que implicam uma referência a realidades em função de situações comunicativas mutáveis” (2004, p. 66). Por esta razão, sentíamos a necessidade de irmos além dos textos dissertativos-argumentativos para o vestibular. Temíamos, porém, incorrer nas outras falhas apontadas pelos mesmos autores: adotar o gênero como um produto “espontâneo” da situação de comunicação, “aprendido” na prática de linguagem escolar, sem qualquer conexão com modelos sociais de referência ou ensino; ou ainda, objetivar o domínio da escrita dos modelos sociais de referência sem qualquer variação para o ensino, sem pensar na progressão e nas especificidades de sua produção na escola.

Um último aspecto, mais específico, gerava-nos incômodo: a dificuldades de os estudantes fazerem uso dos conhecimentos escolares nas tarefas de produção de texto. Procuramos, então, compreender como se operava a articulação entre os conhecimentos acessados na escola e outras dimensões vinculadas à produção textual. Encontramos nos estudos de Vigotski (2009) sobre desenvolvimento e aprendizagem e sobre a formação de conceitos espontâneos e científicos algumas importantes pistas para entender como se processava a assimilação de conhecimentos escolares e sua diferença em relação às generalizações produzidas espontaneamente. Também pudemos buscar nos conceitos de gênero primário e secundário, segundo a interpretação feita por Schneuwly (2004-a), apontamentos para encaminhar avanços nesta área. Diante das necessidades que nos motivaram e das possibilidades encontradas nessas bases teóricas e metodológicas, pudemos delinear os rumos da investigação.

2. Dos objetos de ensino ao objeto de pesquisa: a escolha do *corpus*

A inegável identificação de propósitos entre nossa pesquisa e as ferramentas da Engenharia didática - instrumentalizar os aprendizes para que dominem a língua nas diferentes situações, melhorando sua capacidade de escrita e desenvolvendo uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem a ponto de se autorregular - levou-nos a adotar a sequência didática e o modelo didático do gênero como procedimentos metodológicos centrais para a geração dos dados da pesquisa.

Se, por um lado, pretendíamos transformar os gêneros em objetos de ensino, instrumentalizando o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos aprendizes, por outro, tínhamos também de torná-los objetos de pesquisa, capazes de apontar suas potencialidades e limites para o desenvolvimento de capacidades de linguagem e para a mobilização de conceitos. A harmonização dessas duas necessidades implicou a definição dos **critérios** para a escolha do gênero, baseados tanto nas suas potencialidades para o ensino quanto nas contribuições para a pesquisa.

Bronckart (2010) ressalta que há uma contínua possibilidade de refinamento de um modelo didático, pois “os exercícios propostos em uma sequência não podem evidentemente abordar todos os aspectos necessários para o domínio de um determinado gênero [...] devem ser escolhidos com base no critério de transferência das aprendizagens a outros setores da organização textual” (2010, p. 173). Para ilustrar essas possibilidades, o autor elenca, entre os objetivos de ensino, analisar as características de uma determinada situação de comunicação (ou de um contexto); saber reconhecer e saber produzir um gênero de texto adaptado a essa situação; saber procurar e explorar os conhecimentos relevantes levando-se em conta a situação; saber organizá-los e planejá-los segundo as regras do gênero adotado; saber escolher e gerir os tipos de discurso que entram na composição de um texto e condicionam sua infraestrutura global; dominar os diversos mecanismos de textualização, que conferem coerência temática e interativa ao texto.

Cientes dessa flexibilidade na engenharia didática e com o propósito de verificar as adaptações feitas pelos aprendizes ao serem provocados por contextos de produção distintos, encaminhamos nossa escolha para o trabalho com **gêneros diversificados**. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 101) afirmam que, embora cada gênero apresente características distintas, que requerem adaptações na produção e no ensino, portam certas regularidades linguísticas e **transferências** possíveis que os habilitam para serem agrupados no ensino desde que respondam a três critérios: correspondam a grandes finalidades sociais de comunicação escrita atribuídas ao ensino (seu aspecto social); retomem certas distinções tipológicas; sejam relativamente estáveis quanto às capacidades de linguagem implicadas naquele domínio.

O propósito que nos orientou, porém, não foi exatamente o ensino de dois gêneros, mas a possibilidade de verificar, no trabalho com gêneros distintos, o **trânsito** entre uma situação mais próxima à realidade e à expressão da subjetividade para outra, inscrita no domínio social. Com este percurso, foi possível converter nossas motivações iniciais em **orientações** para o processo de transposição didática que geraria o *corpus* da pesquisa.

A primeira orientação foi operar uma transição **entre um gênero primário e um secundário, por meio de uma situação que**, apesar de pressupor um enunciador implicado na situação de produção, oferecesse oportunidade para operações psicológicas e expressões linguísticas mais complexas. Não pretendíamos trabalhar o início da sequência com gêneros marcados pela impessoalização do discurso na abordagem do tema nem pela desvinculação do contexto de produção, por serem características já exaustivamente treinadas em textos dissertativos-argumentativos. Por isso, definimos como uma regularidade que deveria aparecer em ambos os gêneros o fato de serem **implicados na situação de produção**, seja no relato interativo, seja no discurso interativo. Acreditamos, na esteira de Schneuwly (2004-a, p. 32), que a reconstrução da relação de implicação num nível superior possa ser passível de maior complexidade quando se instaura, dentro de uma relação mais ou menos ficcional, a possibilidade de criação e de escolha à disposição do enunciador.

A segunda orientação foi a escolha de gêneros que permitissem criar situações que possibilitassem o uso de algum **conceito**. Na esteira dos estudos de Vigotski (2009), os conceitos espontâneos são saturados da experiência vivida, uma vez que são formados na esfera concreta e, aos poucos, ascendem à generalização e abstração. Já os conceitos científicos seguem caminho inverso: nascem na abstração (na definição verbal) e, daí, deslocam-se para sua concretização em episódios da realidade. Logo, nossa escolha deveria contemplar gêneros que se constroem a partir de **representações de uma situação da realidade concreta**, propensos ao uso de conceitos espontâneos, mas que possibilitassem a articulação dos **conceitos**, a fim de verificar as adaptações feitas pelo produtor. Assim, poderíamos notar se houve o movimento de ascensão (da situação relatada ao conceito espontâneo) ou de descenso (da verbalização do conceito científico à concretização em situações da realidade).

A terceira orientação foi motivada pela necessidade de se promover a transição entre a **esfera íntima e a esfera social** a fim de criar mecanismos para a expressão das emoções e das opiniões dos aprendizes, oferecendo-lhes oportunidade para exteriorizá-las em textos e propiciar uma prática linguageira capaz de promover o exercício da cidadania no domínio social.

Com base nessas três indicações, sistematizamos no quadro abaixo os **critérios** para a escolha dos gêneros que seriam objeto da pesquisa.

Quadro 1 - Critérios para escolha dos gêneros

Critério	Gênero 1	Gênero 2
Tipos de discurso predominantes	Relato Interativo Implicado na ação Disjunto	Discurso interativo Implicado na ação Conjunto
Capacidades de linguagem dominantes	Relatar	Argumentar
Campo de atuação/ Domínio social de comunicação	Campo da vida privada Memorização pessoal	Campo da vida pública Discussão de temas controversos
Propósito comunicativo	Confidenciar algo Expressar sentimentos	Defender e sustentar um posicionamento Convencer alguém
Interlocução	O próprio diarista	Interlocutor específico

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O resultado foi a escolha do **diário íntimo ou pessoal** e do **abaixo-assinado**. Por um lado, ambos estariam implicados no contexto de produção, mantendo o caráter interativo, e seriam motivados por alguma situação extraída do cotidiano que deveria ser relatada, o que possibilitaria a transferência de algumas capacidades. Por outro lado, uma série de adaptações seriam provocadas: mudança no destinatário (para si mesmo, no diário; para um interlocutor específico, no abaixo-assinado); alteração do propósito comunicativo e do domínio social de comunicação (no campo da vida privada, relatar um episódio, confidenciar algo, tecer reflexões sobre si ou sobre o mundo, no diário; no campo da vida pública, posicionar-se sobre uma questão controversa a fim de sustentar um posicionamento e influenciar o comportamento de outrem, no abaixo-assinado); tipos de discurso predominantes (relato interativo, no diário; discurso interativo no abaixo-assinado). Além disso, por serem gêneros não muito explorados na escola, almejamos verificar sua potencialidade no ensino. Isso porque

as variações das **escritas de expressão pessoal na escola não precisam necessariamente só responder aos gêneros conhecidos**. Comentar livremente um filme, uma aula, um acontecimento qualquer da escola, por escrito ou oralmente, fazer um diário escolar... são atividades ricas de aprendizagem. O fundamental nisso tudo é saber que, não importa a perspectiva de que se olhe, a escola é sobretudo um **lugar para a reflexão, para o estudo, de si ou dos outros e que a escrita é um instrumento privilegiado dessa reflexão**, pois, como diz Vigotsky, “o pensamento nasce através das palavras” (Vigotsky, 1998). (REZENDE, 2012, p. 88. Grifos nossos.)

A opção por um gênero originalmente confessional, como o **diário íntimo ou pessoal**, contemplou três aspectos relevantes para a pesquisa. **O primeiro é** constituir-se como um modo privilegiado para a **expressão pessoal** que ultrapassa o mero relato de uma experiência. Por mais aproximadas e incompletas que sejam, as representações de si possibilitadas pela

escrita de textos confessionais podem ser proveitosas para a construção de **identidade e a visão de si**, potencialmente geradoras de ensinamentos e questionamentos sobre a vida (REZENDE, 2012). O **segundo** é a **elasticidade do gênero** que permite a (re)elaboração dos conteúdos semiotizados, com espaço tanto para um breve relato de episódios do dia quanto para reflexões mais profundas sobre si mesmo e sobre o mundo (LEJEUNE, 2008), o que possibilitaria, inclusive, a investigação sobre o uso de conceitos ou de conteúdos escolares. O **terceiro** é a possibilidade de trabalho com um gênero que, no ensino, pode promover uma **complexificação**, devido às variações que o processo de ficcionalização instiga. O fato de a situação proposta não ter sido necessariamente vivida pelo enunciador enseja a possibilidade de uma criação mais complexa. Mesmo quando se baseia em fatos vivenciados ou testemunhados pelo diarista, a escrita de um diário pessoal que será lido por outros sujeitos (como o professor, os colegas) envolve certa esfera de ficcionalização: na interface com o “real” ou “acontecido”, há o espaço da criação, que exige uma sofisticação maior no processo de semiotização.

Já a opção por um gênero procedente da esfera pública e voltado à reivindicação de direitos, como o **abaixo-assinado**, contemplou outros três aspectos relevantes para a pesquisa. O **primeiro** é propiciar práticas de linguagem reivindicatórias no **campo de atuação da vida pública**, que permitem o **exercício da cidadania** e contribuem para o **debate e a reflexão sobre temas controversos**. O **segundo** é o trânsito entre o **relato** (da situação que motiva a demanda) e a **argumentação** (voltada a sustentar a reivindicação feita), com espaço para a gestão de uma relação enunciativa que varia entre disjunta e conjunta e possibilita, ainda, o uso de **conceitos**. O **terceiro** é a oportunidade de promover a **transição entre gêneros primários e secundários** devido ao processo de ficcionalização que sustenta o contexto de produção, com a necessidade de construção de uma “máscara” do produtor, adaptações ensejadas pela sustentação de um ponto de vista para persuadir o destinatário (a quem se dirige o abaixo-assinado) e conquistar a adesão de potenciais coenunciadores.

Definimos, assim, que comporiam o *corpus* da pesquisa os textos produzidos no início (diário íntimo ou pessoal) e no fim (abaixo-assinado) de uma sequência didática desenvolvida por estudantes da terceira série do ensino médio. A nosso ver, esses gêneros, postos em sequência, possibilitaríamos aos aprendizes experimentar diferentes representações temáticas e dialógicas, que abrangessem desde situações próximas à realidade concreta e ligadas à esfera pessoal até temas vinculados ao universo social ou à abordagem conceitual. O **diário íntimo ou pessoal** permitiria uma escrita situada na esfera pessoal e com uma enorme elasticidade nos propósitos e conteúdos que pode abarcar – confidenciar algo, guardar uma

memória, elaborar um plano de ação, refletir sobre um tema, etc. O **abaixo-assinado** ensejaria um enfoque social (reivindicatório) e a articulação entre uma situação extraída da realidade (de onde nasce sua motivação) e os conhecimentos assimilados (por meio dos conceitos e juízos que lhe dão sustentação).

Ressaltamos que a produção do abaixo-assinado não pode ser vista como uma “produção final”, visto que não houve um processo de reestruturação de uma versão anterior, mas um novo gênero que, colocado apenas para efeito da pesquisa no fim do procedimento desenvolvido para produzir os dados, serve-nos como indicador dos avanços e das dificuldades que pretendemos analisar. Obviamente, por se tratar ainda de uma primeira produção do gênero, esses textos apontam para novos desafios que demandam um novo trabalho didático no contínuo processo de reestruturação que o trabalho com gêneros textuais propicia.

Contudo, a peculiaridade da situação de produção destes textos (elaborados no ambiente escolar, para serem lidos por uma professora) e a intenção de torná-los objetos de ensino suscitaram uma série de adaptações das práticas sociais de referência. A principal delas foi a substituição de uma situação extraída da realidade pela introdução de um contexto ficcional que exigia a criação linguística da realidade representada no texto, abrindo margem para a complexificação da tarefa e o controle das adaptações que seriam observadas na pesquisa. Por esta razão, os critérios de análise dos textos do *corpus* são pautados nas capacidades de linguagem possivelmente mobilizadas na produção desses gêneros, adaptadas às consignas elaboradas.

Uma última preocupação a que nos prendemos no desenvolvimento desta pesquisa foi a de contemplar algumas dimensões previstas nas competências gerais da Educação Básica, previstas na Base Nacional Comum Curricular, que envolviam desde a valorização de conhecimentos historicamente sistematizados, até a defesa de posicionamentos éticos, pautados no respeito aos direitos humanos, na empatia e no diálogo.

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

[...]

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017, p. 9-10, grifos nossos)

Para que fosse possível atender a isso, nosso propósito foi ancorar todas as tarefas propostas ao longo do trabalho em **temas** ou **contextos** que permitissem o exercício dessas competências. Com fulcro nesses pressupostos, pudemos definir os objetivos e as perguntas que conduziram a pesquisa.

3. Perguntas, objetivos e percurso de pesquisa

Para organizar a pesquisa, estruturamos algumas **perguntas** que buscamos responder ao longo da dissertação:

- 1) Que variações as práticas sociais de referência do diário íntimo ou pessoal e do abaixo-assinado devem sofrer para se tornarem objetos de ensino?
- 2) Como as capacidades de linguagem são mobilizadas na produção dos gêneros diário íntimo ou pessoal e abaixo-assinado na escola?
- 3) Que continuidades e discontinuidades, que avanços e dificuldades podem ser notados nas capacidades de linguagem dos alunos ao produzirem os gêneros diário íntimo ou pessoal e abaixo-assinado?
- 4) Como o significado das palavras foi empregado na ação de linguagem? Como conceito? Como signo ideológico? Como conceitos potenciais?
- 5) Que indícios de comportamento de autorregulação são perceptíveis na versão final do texto?
- 6) Que possibilidades e que limites os gêneros diário íntimo ou pessoal e abaixo-assinado geram para promover uma atividade de linguagem consciente, intencional e autorregulada?

Diante disso, definimos como **objetivo geral** analisar a possibilidade de promover progressão de aprendizagem mediada por uma sequência didática organizada em torno da transição do relatar ao argumentar.

Como **objetivos secundários**, pretendemos: 1) examinar as variações que o gênero diário íntimo ou pessoal ou abaixo-assinado devem sofrer para que o ensino destes gêneros promova a transição entre mundos discursivos do narrar e do expor, a transformação da linguagem interior em linguagem social e possibilite a articulação de conhecimentos/conceitos científicos e situações extraídas da realidade; 2) analisar o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos aprendizes na produção do diário íntimo ou pessoal e do abaixo-assinado; 3) avaliar as possíveis transferências de capacidades e as adaptações feitas na produção do gênero diário íntimo ou pessoal para o abaixo-assinado; 4) averiguar se os gêneros diário íntimo ou pessoal e abaixo-assinado funcionam como instrumentos capazes de gerar transformações internas que levem os aprendizes a fazer escolhas para adaptar as práticas sociais de linguagem a uma atividade consciente, intencional e autorregulada de seu comportamento.

Até o exame de qualificação, o objetivo de nossa pesquisa era verificar as transformações qualitativas do pensamento e da linguagem, materializadas em textos de gêneros distintos a fim de avaliar a qualidade da semiotização do texto em suas dimensões psicológicas, languageiras e sociais. Diante dos importantes apontamentos do professor Bernard Schneuwly e da professora Eliane Lousada a respeito do descompasso entre um propósito tão ambicioso e uma experimentação bastante limitada – com o desenvolvimento de uma sequência didática com poucos alunos e em um período restrito, redimensionamos nossos objetivos.

Utilizamos o seguinte **percurso**, pormenorizado ao longo desta dissertação, para viabilizar a resposta a cada uma dessas questões:

1. modelização didática dos gêneros;
2. organização de uma sequência didática que preveja a produção do diário no início e a produção do abaixo-assinado, no final; análise contextual e textual-discursiva dos textos da amostra para prospectar as capacidades de linguagem efetivamente mobilizadas em cada gênero;
3. comparação entre as duas produções para verificar possíveis continuidades e mudanças, avanços e dificuldades nas capacidades de linguagem dos aprendizes;
4. seleção de palavras que remetem a conceitos e verificação da forma como são mobilizados em cada gênero, utilizando as categorias vigotskianas de conceito espontâneo e conceito científico;
5. comparação entre o rascunho e a versão definitiva do texto do abaixo-assinado para buscar algum indício do comportamento de autorregulação;

6. confrontação entre os dois gêneros produzidos para verificar as possibilidades e os limites de cada um para promover:

- a adequação ao contexto de produção e a adaptação à relação dialógica estabelecida;
- a seleção e a articulação dos tipos de discurso predominantes, os tempos e cadeias verbais usadas em cada segmento;
- a estruturação e a articulação (por meio das conexões) entre sequências de relato (em *script*) e argumentação;
- a seleção e a introdução de vocábulos que podem remeter a conceitos, a avaliação de sua qualidade, por meio do exame das retomadas anafóricas efetuadas, das sequências construídas e das modalizações feitas;
- a verificação da possibilidade de se promover uma transição entre um gênero primário e um secundário.

A estes procedimentos, ligados às perguntas de pesquisa, acrescentamos um último caminho que percorremos para preparar o produto didático que acompanha esta dissertação: a enumeração de pontos de intervenção e sugestão de tarefas para enfrentar as dificuldades apresentadas pelos aprendizes na produção do abaixo-assinado.

4. Como está organizada a dissertação

A dissertação está dividida em seis seções. Na abertura de cada uma delas, há a apresentação geral, acompanhada por um diagrama que explicita como os conteúdos estão distribuídos. Em seguida, há o desenvolvimento das subseções. No final, optamos por encerrar cada parte com a síntese dos conceitos centrais explanados.

A primeira seção, intitulada “Diálogo com as objetivações históricas da humanidade”, divide-se em duas subseções. A primeira esclarece o papel do *materialismo histórico-dialético* e dos conceitos de *dialogia e práxis* no percurso da pesquisa, como princípios orientadores desta pesquisa. A segunda sintetiza as noções, extraídas da Psicologia Histórico-Cultural, sobre o *desenvolvimento humano*, a relação entre *aprendizagem e desenvolvimento* e o processo de formação de *conceitos espontâneos e científicos*, usados como fundamento para a verificação de progressos na aprendizagem e na apropriação de conceitos pelos estudantes.

A segunda seção, intitulada “A arquitetura da teoria”, também se divide em duas partes. Na primeira, há uma exposição dos conceitos fundamentais do Interacionismo Sociodiscursivo sobre *gêneros textuais e capacidades de linguagem* e está detalhado o *modelo*

de análise textual desenvolvido por Bronckart (2003), de onde extraímos as categorias de análise usadas na seção V. No fechamento desta subseção, apresentamos um quadro com os conceitos centrais nela abordados. Na segunda parte, “A engenharia didática”, delineamos dois procedimentos didáticos do ISD que orientam a intervenção didática que gerará os dados para a pesquisa: o modelo didático dos gêneros e as sequências didáticas de gêneros.

Na terceira seção, intitulada “Abordagem metodológica e percurso da pesquisa”, definimos a natureza da pesquisa e pormenorizamos os procedimentos metodológicos em duas partes. Na primeira, especificamos o contexto de pesquisa, os procedimentos éticos e elencamos as etapas da produção de dados. Na segunda parte, esclarecemos como ocorreu a seleção de amostra, definimos as categorias e regras de análise e, no final, cruzamos os procedimentos de análise com as perguntas de pesquisa a fim de explicitar os caminhos que serão percorridos para respondê-las.

Os resultados da pesquisa estão descritos e analisados nas três seções seguintes. A quarta seção, “A transposição didática dos gêneros”, apresenta os modelos didáticos dos gêneros textuais escolhidos (diário e abaixo-assinado) e pormenoriza a SD que foi desenvolvida com o intuito de responder a uma das perguntas de pesquisa: Que variações as práticas sociais de referência do diário íntimo ou pessoal e do abaixo-assinado devem sofrer para se tornarem objetos de ensino?

A quinta seção, “Análise dos textos da amostra”, apresenta o resultado da análise, por capacidades de linguagem, das produções selecionadas como amostra tanto do diário quanto do abaixo-assinado, com o intuito de averiguar as capacidades mobilizadas pelos aprendizes, as adaptações promovidas em razão do contexto de produção e descrever o modo de mobilização de conceitos, objetivando responder a mais algumas perguntas de pesquisa: Como as capacidades de linguagem são mobilizadas na produção dos gêneros diário íntimo ou pessoal e abaixo-assinado na escola? Que continuidades e descontinuidades, que avanços e dificuldades podem ser notados nas capacidades de linguagem dos alunos ao produzirem os gêneros diário íntimo ou pessoal e abaixo-assinado? Como o significado das palavras foi empregado na ação de linguagem? Como conceito? Como signo ideológico? Como conceitos potenciais? Que indícios de comportamento de autorregulação são perceptíveis na versão final do texto?

A sexta seção, “Da síncrese à síntese”, expõe algumas inferências feitas com base no conjunto de resultados analisados a fim de verificar os possíveis avanços e as dificuldades dos estudantes na produção de textos e na mobilização de conceitos, buscando expor algumas regularidades observáveis nos textos analisados. Com isso, buscamos resposta à última

questão formulada: Que possibilidades e que limites os gêneros diário íntimo ou pessoal e abaixo-assinado geram para promover uma atividade de linguagem consciente, intencional e autorregulada?

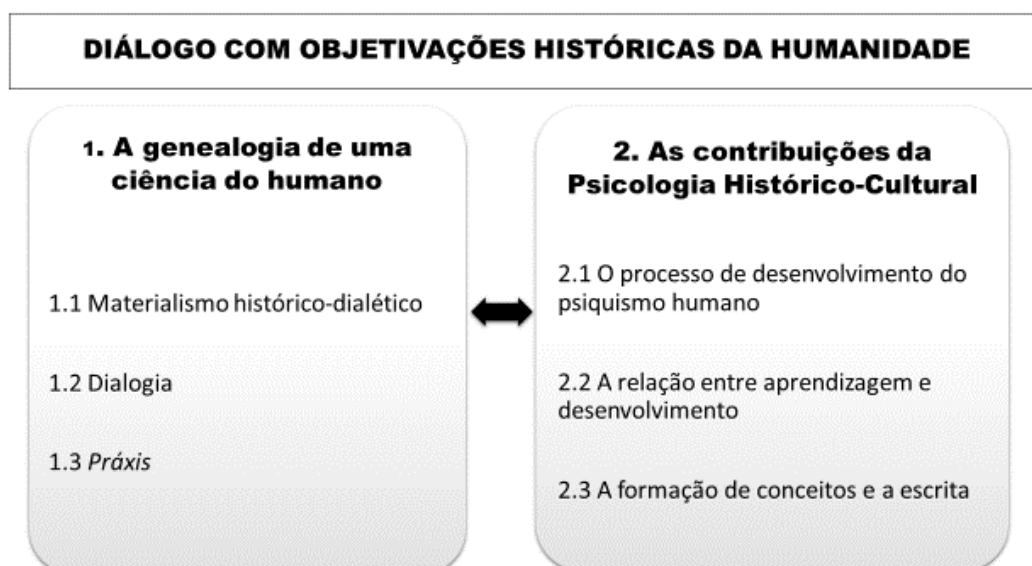
Por fim, nas “Considerações finais”, efetuamos um balanço dos resultados, apontamos os limites e as dificuldades enfrentadas no curso da pesquisa e elaboramos apontamentos que desafiem novas investigações e debates sobre o tema.

CAPÍTULO I – DIÁLOGO COM AS OBJETIVAÇÕES HISTÓRICAS DA HUMANIDADE

*O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que os rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas ao longo da vida ele adquire as propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal. (LEONTIEV, **O homem e a cultura.**)*

Esta seção procura atender a uma demanda complexa que envolve apresentar os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa, divididos em duas partes. A primeira expõe as orientações teórico-metodológicas da pesquisa, com explanação das bases epistemológicas do ISD e sua articulação com o método do materialismo histórico-dialético, o conceito de *dialogia* e a filosofia da práxis. A segunda trata do desenvolvimento humano à luz das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, com destaque para a relação entre aprendizagem e desenvolvimento e a formação de conceitos.

Figura 1 - Organização da seção “Diálogo com as objetivações históricas da humanidade”



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

1. A genealogia de uma ciência do humano

A palavra “genealogia”, derivada do grego “*genea*”, remete ao estudo das “relações de conexão e derivação que se estabelece entre os testemunhos de uma tradição”. (RONCAGLIA, 1975, *apud* DICIONÁRIO de Termos Linguísticos, 1992). Entender a genealogia de uma teoria envolve apropriar-se dos conceitos que a constituem, dialogando, desse modo, com o que foi desenvolvido e sistematizado historicamente pela humanidade. Parece-nos essencial expor, brevemente, os conceitos que, uma vez apropriados pelo ISD, levaram a esta nova síntese: a linguagem e, mais especificamente, o gênero textual como manifestação mais desenvolvida das interações humanas e o processo pelo qual a apropriação da escrita, por meio da organização do ensino, torna-se um elemento responsável pelo desenvolvimento humano, por esta razão, uma ciência do humano.

Esta pesquisa inscreve-se no quadro teórico-metodológico do **Interacionismo Sociodiscursivo** (doravante chamado de ISD), corrente ligada ao interacionismo social, definido por Jean-Paul Bronckart como uma posição epistemológica geral que “têm em comum o fato de aderir à tese de que as propriedades específicas das condutas humanas são resultado de um processo histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo surgimento de instrumentos semióticos” (2003, p. 21). Orienta o ISD a tese basilar de que “a ação constitui resultado da **apropriação**, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (BRONCKART, 2009, p. 42, grifo do autor).

Das influências filosóficas do interacionismo social, três orientações são destacadas por Bronckart (2006-a, 2006-b). A primeira é a **concepção monista** formulada por Spinoza³ que leva o ISD a rejeitar uma visão dicotômica ou segmentada das ciências sociais e humana, razão pela qual “não é uma corrente propriamente linguística, nem uma corrente psicológica ou sociológica; ele quer ser uma corrente **da** ciência do humano” (BRONCKART, 2006-a, p. 10, grifo do autor). A segunda é o caráter **materialista histórico e dialético**, advindo dos estudos de Marx e Engels reinterpretados por Vigotski, que possibilitaram como caminho central de análise “demonstrar como o social se transforma em ideacional e como, subsequentemente, o ideacional interage com o social.” (BRONCKART, 2006-a, p. 33). A

³ Bronckart discorre sobre o conceito de *Natura naturans*, formulado por Spinoza, como uma matéria natural que inclui a extensão (substância) e o pensamento: “ideias e corpos são dois aspectos paralelos de uma substância única” (2006-a, p. 30).

terceira alude a uma **posição logocêntrica**, identificada em Saussure e Vigotski, que se materializa na especificidade de o ISD postular o problema da linguagem como central e decisivo para a constituição do pensamento: as práticas languageiras situadas (textos) são reconhecidas como instrumentos de desenvolvimento humano tanto em relação aos saberes e conhecimentos quanto às capacidades de agir e da identidade das pessoas (BRONCKART, 2006-a).

A obra “Atividade de linguagem, textos e discursos” (BRONCKART, 2009) é considerada um marco do ISD no Brasil, ao expor suas bases epistemológicas, articulando três campos: a Psicologia, a Linguística e a Sociologia. Na Psicologia, a teoria da atividade de Leontiev e a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski; na Linguística, a teoria de Saussure sobre os signos e os conceitos de gêneros discursivos e dialogia, respectivamente, de Bakhtin e Volochínov; na Sociologia, a teoria dos mundos representados e da ação comunicativa de Habermas e as formações discursivas de Foucault são algumas das referências centrais do ISD.

Não é intuito desta pesquisa esmiuçar tais influências, até porque faltar-nos-ia tempo e conhecimento suficientes para isso, porém, interessa-nos colocar em relevo a síntese de conhecimentos historicamente produzidos feita pelo ISD que, como movimento, teoria e método de análise de textos e de ensino, orienta-se para uma atividade humana específica: a produção de linguagem materializada em textos.

O ISD estabelece, para o estudo do texto, a síntese de abordagens que envolvem, entre outras influências, o materialismo histórico-dialético (MARX; ENGELS, 1980; 1998; 2008), a teoria Histórico-Cultural oriunda dos estudos de Vigotski (1991; 2000; 2017) e a teoria da Enunciação e dos Gêneros do discurso de Bakhtin (2003) Volochínov (2006). Nesta seção, delineamos brevemente como as noções do materialismo histórico-dialético, de *práxis* e dialogia contribuem para a orientação teórica e metodológica desta pesquisa e, em seguida, dedicamos uma atenção maior à questão do desenvolvimento humano segundo a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, sobretudo no que tange à relação entre aprendizagem, desenvolvimento e formação de conceitos científicos.

1.1 Materialismo histórico-dialético

Como um dos pressupostos fundamentais do ISD é seu caráter **materialista, histórico e dialético** (BRONCKART, 2006-b, p. 10-11), fundamentos que também plasmam nossa

pesquisa, tecemos, a seguir, algumas considerações sobre os desdobramentos dessa afirmação na linguagem, objeto central de nossa análise.

De acordo com o materialismo histórico-dialético, a singularidade humana não é biologicamente produzida, mas é uma síntese complexa da universalidade que se concretiza, social e historicamente, na atividade humana, por meio de uma universalidade que se expressa na singularidade e de uma singularidade que se reflete na universalidade, por meio da particularidade das mediações sociais (OLIVEIRA, 2005, p. 26). Assim, é a dialética entre o universal (o gênero humano) e o singular (o indivíduo), mediados pela particularidade das relações sociais, que enseja a emergência e o progresso do homem.

Seguindo essa orientação teórica, o indivíduo apropria-se da realidade material (empírica, objetiva) por meio de *subjetivações* que, diante das demandas surgidas, são *objetivadas* em produções materiais ou simbólicas. No âmbito de nosso trabalho, este ir e vir envolve, na dialética entre pensar e expressar-se, as representações formadas pela apropriação das experiências do mundo objetivo e social e a objetivação dessas representações por meio de sua semiotização em textos empíricos.

Conforme salienta Oliveira (2005), a dialética singular-particular-universal é essencial para se entender como a universalidade, social e historicamente produzida, concretiza-se na singularidade humana, por meio da particularidade das mediações sociais, sempre sujeitas a uma dinâmica multifacetada. Esse transcurso pode ser notado quando a relação entre o indivíduo (singular) e o gênero humano (universal) se concretiza por meio da relação que o indivíduo tem com a sociedade (particular) (OLIVEIRA, 2005, p. 29). Ou ainda, quando a relação entre o indivíduo (singular) e as múltiplas possibilidades de gêneros textuais presentes no construto sócio-histórico da humanidade (universal) se concretiza em uma circunstância específica de produção textual (particular).

O materialismo histórico-dialético considera que as experiências oriundas das relações e condições concretas de vida, ao serem mediadas por elaborações psicológicas, transmutam-se em um **concreto pensado** que oferece ao indivíduo condições de autorregular suas ações, agir de modo autônomo e fazer escolhas. Em sua elaboração teórica acerca da ascensão do concreto à elaboração mental, Marx (2008) pontua que todo conhecimento parte de condições reais e concretas, a princípio caóticas, ou sincréticas, que, por meio de uma determinação mais precisa, chega analiticamente a conceitos, ou seja, a abstrações mais refinadas. Neste ponto, inicia-se um retorno à situação concreta, mas, desta vez, não como mera representação caótica de um todo, e sim como uma totalidade de muitas determinações e relações, uma síntese representativa de um concreto pensado.

Por esta razão, o materialismo histórico-dialético constitui um método de análise da realidade social que orienta a elaboração dos conceitos de *práxis*, dialogia e desenvolvimento humano, este entendido na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural.

O ponto de partida da análise de ordem **materialista** é o fato de a **infraestrutura** social advir das relações materiais concretas existentes nos meios de produção material. É alicerçado nessas relações (sociais e econômicas) que se constroem as representações simbólicas e ideológicas existentes no âmbito da **superestrutura**. Desse modo, é nas interações sociais concretas (empíricas) que se buscam respostas para tudo o que é produzido pelo gênero humano, deixando de lado entendimentos metafísicos ou teleológicos de um ser determinado por “ideias inatas” ou “imperativos espirituais”. A concepção de língua, por exemplo, não será entendida nem de um ponto de vista metafísico (segundo uma concepção idealista) nem tampouco de um ponto de vista cientificista (segundo uma concepção objetivista), mas só pode ser considerada como produto de relações concretas existentes na arena de lutas da vida social.

Outro aspecto sensível à teoria é a compreensão do teor **dialético** desse materialismo: trata-se do fator responsável pela transformação e pelo desenvolvimento do gênero humano por meio de um constante **movimento** de **contradições** (permeado por continuidades e rupturas, avanços e retrocessos). Seu teor **movente** pressupõe que esses opostos se interpenetrem e, assim, tendam à síntese das múltiplas determinações existentes. Se as relações sociais empíricas tencionam para a construção de representações sociossubjetivas e simbólicas; estas, por sua vez, também impelem um movimento sobre a realidade, um ir e vir que gera o desenvolvimento humano. Não se trata, portanto, de uma visão dicotômica ou excludente, mas de um movimento de **oposições** que tendem a uma síntese que leve à sua superação por incorporação. A título de ilustração: ao considerarmos a fala como oposta ao silêncio, estamos na esfera da lógica formal, dualista e excludente; quando passamos a considerar o silêncio parte do que se fala e a fala parte do que se silencia, ingressamos no rico, controverso e móvel universo da lógica dialética.

Também é cara para nós a **historicidade** dos processos, uma vez que qualquer singularidade humana (como um texto produzido pelo indivíduo) dialoga com a totalidade do gênero humano: a mediação entre o universal (o construto cultural da humanidade) e o singular (oriundo do que o sujeito produz) revela sua particularidade naquele contexto de produção específico. Nesse sentido, não se pode pretender nem a construção de uma história “total” que desconsidere a singularidade do que se produz e deixe de fincar suas bases no materialismo; nem se pode reduzir a análise às especificidades de uma produção singular, sem

estabelecer um diálogo com a universalidade humana, sob pena de incorrer no erro de uma análise a-histórica.

Essas considerações sobre o método implicarão três importantes pressupostos. O primeiro é que o texto será entendido do ponto de vista **dialético**, como síntese de um movimento de continuidades e rupturas, de avanços e crises, decorrentes de um movimento que tende a gerar uma transformação qualitativa oriunda de várias pequenas transformações. Nesse pressuposto, apoiaremos a análise do **processo de desenvolvimento das capacidades de linguagem** que é objeto desta pesquisa. O segundo é que o texto é entendido numa perspectiva **materialista**, como semiotização de uma série de representações produzidas a partir de relações entre a realidade empírica (as relações sociais) e sua simbolização (por meio da linguagem). Nesse pressuposto, assentaremos a análise do texto como um edifício, analisando as camadas da **arquitetura textual**. O terceiro é que o texto é entendido como uma produção **histórica** particular que medeia a relação entre sua singularidade e a totalidade (ou universalidade) do que foi historicamente produzido pela humanidade. É dessa mediação que extrairemos a noção de **gênero** e o **agir comunicativo dos sujeitos**.

A cada etapa da pesquisa, procuramos reafirmar o **movimento**, as **contradições** constitutivas e a **historicidade** dos processos envolvidos. Na abordagem de Marx e Engels (1998) acerca do **método materialista histórico-dialético**, os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade em sua vivência social constituem o substrato sobre o qual ocorre o desenvolvimento humano, produto das apropriações mediadas por instrumentos materiais e imateriais. Desse modo, todo o conhecimento conecta-se com aquilo que a humanidade produziu ao longo de sua história e, assim, incorpora-o e supera-o segundo as demandas do contexto em que se inscreve.

O indivíduo é um ente social. Sua manifestação vital [...] é uma exteriorização e manifestação da vida social. A vida individual e a vida genérica do homem não são distintas [...] O homem manifesta sua vida social real no pensamento como consciência genérica do mesmo modo que, ao contrário, o ser genérico se afirma como consciência genérica e é, para si, em sua generalidade, como um ente pensante. [...] Pensar e ser, portanto, ainda que diferenciados, são ao mesmo tempo, conjuntamente, uma unidade. (MARX; ENGELS, 1980, p. 108. Nossa tradução.)

Nessa esteira, partimos do pressuposto de que, assim como na natureza, a vida social ancora-se num constante movimento dialético, historicamente situado, cuja singularidade se reflete de modo universal. Assim, as relações e interdependências entre os fenômenos bem como os nexos, as relações e as contradições advindos da realidade devem também nortear a construção do pensamento.

A dialética dos conceitos e categorias consiste em que todos eles no conjunto e cada um em particular reflitam, revelem, fixem as relações, a interdependência entre os fenômenos sem o qual não poderiam compreender nada da realidade. Nisso reside a essência dos conceitos e categorias e isso os converte em pontos de apoio para o conhecimento. (ROSENTAL e STRAKS, 1960, p. 36. Nossa tradução)

Dentro da perspectiva dialética, o conhecimento científico configura-se como uma passagem do singular ao universal, sem que se excluam: o universal está no singular e vice-versa (ROSENTAL; STRAKS, 1960, p. 2). Neste mesmo sentido, parte-se do concreto imediato e sincrético ao concreto pensado, produto da elaboração refinada pela mediação das representações mentais que conduz a uma síntese de múltiplas determinações. É nesse sentido que Marx elabora sua definição:

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações e, por isso, é a unidade do diverso. Aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, e não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida, e, portanto, também, o ponto de partida da intuição e da representação. (MARX, 2008, p. 258-259)

Desse modo, a análise sistemática de um objeto (a escrita, no caso deste trabalho) deve considerá-lo tanto em sua **materialidade** quanto em sua **abstração**, tanto em sua **singularidade** quanto em sua **universalidade**. É neste caráter dialético que reside a grande contribuição do método marxista para o pensamento científico. Pautados nesta compreensão, parece-nos imperativa a tarefa de compreender as relações entre tais condições históricas e o desenvolvimento do sujeito, o que, para nós, envolve considerar a particularidade do nexo entre o ensino da escrita e o texto efetivamente produzido pelo aluno, visto nesta perspectiva não como produto, mas como uma síntese de múltiplas determinações.

1.2 Dialogia

A interferência do **estatuto dialógico** das produções textuais constitui outro aspecto salutar para esta pesquisa, uma vez que se vincula ao caráter histórico e dialético da abordagem. Toda atividade de comunicação pressupõe, no fio histórico, um diálogo com aquilo que a precedeu e com aquilo que a sucederá e, nessa esteira, opõe aquele que produz a outras vozes, a outros discursos a que responde. Essa atitude responsiva, já salientada por

Volochínov (2006)⁴, ao ser usada como parte do método, delineará as escolhas de algumas categorias para a análise dos textos empíricos que constituem *corpus* desta pesquisa.

Bakhtin (2003) milita em favor de um **dialogismo constitutivo** do enunciado, uma cadeia ininterrupta de comunicação, passível de provocar uma resposta, já que se “se dirige a alguém, é suscitada por alguma coisa, tem algum objetivo, ou seja, é um elo real na cadeia da comunicação discursiva em determinado campo da atividade humana ou da vida” (BAKHTIN, 2003, p. 288).

Longe de ser parte de um sistema objetivamente programado, mera representação do real ou etapa intermediária entre o exterior (mundo) e o interior (pensamento), a linguagem constitui-se nas interações humanas como instrumento que, ao mediar as ações humanas e seu objeto, é capaz de transformar o próprio sujeito e sua atividade. Ao elucidar esse processo, na perspectiva do interacionismo social, Schneuwly (2004-a, p. 21) afirma que o instrumento é “o lugar privilegiado da transformação dos comportamentos: explorar suas possibilidades, enriquecê-las, transformá-las são também maneiras de transformar a atividade que está ligada à sua utilização”.

É com base no movimento da infraestrutura das relações sociais (e das formas de comunicação e interação no curso dessas relações) que os atos de fala evoluem e, assim, modificam as estruturas da língua (localizadas na superestrutura).

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A **interação verbal** constitui, assim, a realidade fundamental da língua. (VOLOCHÍNOV, 2006, p. 127. Grifo nosso)

Segundo a abordagem seguida pelo ISD, o texto sempre responde a algo, dialoga com outras vozes para refletir ou refratar discursos. Nessa esteira, as interações sociais (infraestrutura) modelam as representações linguísticas (superestruturas) que, na dialética de permanente tensão e mudança, também se refletem ou refratam nas relações sociais. No trabalho de produção textual que ancora esta pesquisa, a alteração do contexto de produção implica para o produtor do texto uma série de mudanças decorrentes, sobretudo, das vozes com quem dialoga direta ou indiretamente na produção de seu texto, razão pela qual a presença do viés dialógico é imprescindível para pontuar as adaptações feitas no texto.

⁴ Na edição de “Marxismo e filosofia da linguagem” (2006) que utilizamos nesta pesquisa consta Bakhtin como um dos autores desta obra, mas, como as novas edições atribuem a autoria apenas a Volochínov, optamos por manter o nome deste autor.

1.3 Práxis

A produção da **práxis** também é, para nós, um princípio orientador. Fruto de uma elaboração que percorre a história da filosofia, o termo “*práxis*” diferencia-se da ideia de “prática” por ser produto de uma atividade consciente e objetiva que não se reduz a um caráter utilitário, razão pela qual sua filosofia não se volta apenas à interpretação do mundo, mas corresponde ao curso e à materialização dessa transformação (Sánchez Vázquez, 2007, p. 28). Por essa razão, é na análise marxista que encontramos sua centralidade como critério de validação do conhecimento.

Ao escrever sobre as teses de Feuerbach, Marx e Engels (1998) militam em favor de uma concepção de conhecimento transformadora que proporciona a interpretação da realidade em movimento, capaz de captar o percurso da teoria à prática e vice-versa (MORAES, 2012, p. 64). Quando esse percurso, que tem como ponto de partida o empírico, passa pela abstração, sujeita à elaboração teórica, e retorna ao plano concreto de modo pensado e sistematizado, é que se encontra a possibilidade da *práxis*. Desse modo, a *práxis* permite não só acompanhar o movimento, como também provoca a transformação qualitativa a que almejamos.

Gramsci (*op cit.* SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 58) alçará a *práxis* à categoria central para designar a ação transformadora do homem exatamente por sintetizar três aspectos centrais: o fato de ser *imanente* às relações de contradição entre o homem e a realidade material; o fato de possuir *historicidade*, sujeita a um constante devir; o fato de ser *humanista*, visto voltar-se à autoprodução do próprio homem.

Hoje, mais do que nunca, os homens precisam esclarecer teoricamente sua prática social e regular conscientemente suas ações como sujeitos da história. E para que essas ações se revistam de um caráter criador, necessitam também - hoje mais do que nunca - de uma elevada consciência das possibilidades objetivas e subjetivas do homem como ser prático, ou seja, uma verdadeira consciência da *práxis*. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 57).

A opção que fizemos por uma pesquisa de intervenção fornece-nos a base sobre a qual pretendemos produzir a *práxis*, uma vez que articula, dialeticamente, a experiência imediata como docente que, mediada pelo trabalho de pesquisa, pode levar a uma nova síntese, potencialmente transformadora da própria ação docente. Além disso, a organização do ensino voltado à produção textual pretende que o produtor do texto se aproprie de uma consciência objetiva e subjetiva das possibilidades de sua ação como sujeito histórico de modo que desenvolva a consciência da *práxis*. Parafraseando a tese onze de Marx e Engels (1998), nesse

sentido, nossa pretensão como pesquisadores e professores não é apenas interpretar, mas transformar a realidade.

2. As contribuições da Psicologia Histórico-Cultural

Na esteira dos princípios do materialismo histórico-dialético, a Psicologia Histórico-Cultural, área de estudo desenvolvida por pesquisadores como Vigotski e Leontiev, trouxe uma inestimável contribuição à investigação do psiquismo humano ao reconhecer sua gênese pautada em aspectos não só naturais, mas também sociais. Isso porque pressupõem o desenvolvimento vinculado “à unidade contraditória entre as dimensões naturais e sociais, entre produto e processo, entre objetividade e subjetividade etc., que faz da vida humana um contínuo processo de formação e transformação” (MARTINS, 2011, p. 8).

Embora nosso trabalho se situe na área da linguagem, esta modesta imersão sobre alguns conceitos da Psicologia Histórico-Cultural interessa-nos à medida que um dos fundamentos de nossa abordagem pressupõe a concepção de desenvolvimento humano ligada à natureza social do psiquismo humano. Nossa exposição está organizada em torno de três propósitos. O primeiro é sintetizar como a Psicologia Histórico-Cultural entende o processo de desenvolvimento do psiquismo humano a partir dos conceitos de *atividade*, *mediação*, *instrumentos* e *signos*. O segundo é discorrer, amparados nos estudos de Vigotski (1991, 2009) e de alguns de seus intérpretes (MARTINS, 2001, 2016; FRIEDRICH, 2012; SCHNEUWLY, 1989-a, 1989-b, 1994, 2004-a-b), sobre o que se entende por desenvolvimento humano e qual a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. E o terceiro é esboçar como se dá a formação de conceitos (espontâneos e científicos) e qual sua relação tanto com a educação escolar quanto com a escrita.

2.1 O processo de desenvolvimento do psiquismo humano

Uma das peculiaridades da Psicologia Histórico-Cultural é a investigação dos aspectos que diferenciam o psiquismo humano, considerando o papel determinante da cultura historicamente sistematizada pelo trabalho humano na transformação do ser biológico em ser social. Para entender como isso se processa, faremos uma breve incursão nos estudos de Leontiev (1978, 1983) e Vigotski (1991 e 2009) para apresentar os aspectos **sócio-históricos e afetivo-cognitivos** envolvidos no desenvolvimento do psiquismo humano e, em seguida, elaborar uma síntese da complexa dinâmica que requalifica as funções psíquicas humanas.

Leontiev (1978), ao detalhar o curso evolutivo que diferenciou a espécie humana, coloca em evidência a progressiva complexificação como resultado da necessidade de adaptação do organismo ao meio, algo que possibilitou, por exemplo, a diferenciação do sistema nervoso elementar e dos órgãos dos sentidos, bem como novas operações para responder a novas necessidades, cada vez mais complexas. Entretanto, o autor destaca como principal fator que distingue o desenvolvimento do psiquismo de homens e animais as leis que governam este processo: no caso do animal, as leis biológicas; no caso do homem, as leis **sócio-históricas**. Uma vez submetido a essas leis, o ser orgânico emerge como ser social. Desse modo, as raízes do desenvolvimento humano ultrapassam questões fisiológicas e constituem-se também a experiência sociocultural.

Para além dos instintos e das atrações inatas, a **atividade humana** é motivada por necessidades advindas de problemas que se voltam a objetivos a serem alcançados. É com o auxílio dos problemas propostos, das necessidades emergentes, dos objetivos colocados que o meio social circundante motiva o sujeito a agir. Contudo, recorrendo a Marx (1988), Leontiev (1978, 1983) lembra que, na direção da resolução das tarefas necessárias para atingir esse objetivo, os sujeitos utilizam **instrumentos** como **mediadores culturais**. Ao potencializarem a ação humana (para que não dependa exclusivamente da natureza) e atenderem a uma necessidade (serem dotados de um valor de uso), os **instrumentos** inserem-se na **cultura** como objeto social, estabelecendo a **mediação** entre o sujeito e o objeto, por isso falam em **atividade humana mediada**.

Os autores da Psicologia Histórico-Cultural, ao se debruçarem sobre o papel do “**instrumento**” no desenvolvimento do psiquismo humano, destacam que os seres humanos recorrem tanto a instrumentos **físicos** (como as ferramentas de trabalho) quanto **psicológicos** (os signos em geral) para produzir e se relacionar com o mundo. Vigotski (1991) explica que a invenção e o uso de **signos** como meios auxiliares para resolver certos problemas no campo da atividade psicológica (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) assemelha-se ao uso de **instrumentos** no trabalho. Enquanto o **instrumento** é orientado externamente para produzir mudanças sobre o objeto da atividade, os **signos** “são orientados internamente para o controle do próprio indivíduo” (Vigotski, 1991, p. 40).

Diferente do que ocorre com as ferramentas de trabalho, “o objeto do **instrumento psicológico** não está no mundo exterior, mas na atividade psíquica do sujeito, sendo este instrumento um modo de influência do sujeito sobre si mesmo, um meio de autorregulação ou de autocontrole.” (FRIEDRICH, 2012, p. 57). Ao reestruturarem o sistema psicológico, esses instrumentos exercem uma função reversa, capaz de transformar o comportamento interno do

sujeito. Com eles, as ações passam a ser autorreguladas e novos processos psicológicos, qualitativamente superiores, são gerados. Friedrich (2012) destaca que é o instrumento psicológico, na perspectiva vigotskiana, que possibilita o surgimento de funções psíquicas superiores, uma vez que estas se constituem como fenômenos psíquicos mediatizados, ou seja, estabelecem um vínculo indireto ou mediatizado entre homem e objeto.

As funções elementares têm como característica fundamental o fato de serem total e diretamente determinadas pela estimulação ambiental. No caso das funções superiores, a característica essencial é a estimulação autogerada, isto é, a criação e o uso de estímulos **artificiais** que se tornam a causa imediata do comportamento.[...] Na medida em que esse estímulo auxiliar possui a função específica de ação reversa, ele confere à operação psicológica formas qualitativamente novas e superiores, permitindo aos seres humanos, com o auxílio de estímulos extrínsecos, **controlar o seu próprio comportamento. O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura.** (VIGOTSKI, 1991, p. 29-30, grifo nosso)

Seguindo o raciocínio vigotskiano, entre os mediadores culturais, a **linguagem** possibilita a apropriação das ideias, técnicas, aptidões e conhecimentos construídos como testemunho do desenvolvimento da humanidade, cristalizada em produtos materiais, intelectuais ou ideais, conectando o sujeito ao conhecimento e possibilitando ao homem adquirir novas aptidões, ampliar suas funções psíquicas e, assim, desenvolver a si mesmo. O trabalho e a linguagem possibilitaram aos seres humanos tanto a complexificação do sistema nervoso central quanto a produção da sua **consciência**, entendida como uma imagem psíquica (subjetiva) advinda da **atividade** (experiência objetiva), como uma síntese entre matéria e ideia, um reflexo da realidade. Com isso, a **atividade externa**, lugar das interações sociais, propicia o **desenvolvimento psíquico**, transformando o modo de pensar e produzindo a **consciência**, com intencionalidade, organização e sistematização.

A atividade entra necessariamente em contato prático com os objetos práticos que resistem ao homem, os quais a rechaçam, a modificam ou enriquecem. Em outras palavras, é na atividade exterior que se opera a abertura do círculo dos processos psíquicos internos como saindo ao encontro do mundo objetivo material que irrompe impiedosamente esse círculo. (LEONTIEV, 1983, p. 74, nossa tradução).

Todavia, para que a atividade ocorra, é precípua que a necessidade seja sentida e encontre um objeto que a satisfaça de modo a impulsionar o sujeito buscar meios e fins que orientem suas ações. A **atividade** resulta, portanto, da síntese entre aspectos cognitivos e afetivos, entre necessidades e sensações que motivam o sujeito a agir de certa forma. Essa **consciência** é capaz de **afetar** o indivíduo e dirigir o modo como a atividade se desenvolve. É

em razão de o ser humano se constituir como uma **unidade afetivo-cognitiva**, que se estabelece o vínculo entre **consciência** e **atividade humana**.

[...] é pela **consciência** que a mobilização do reflexo psíquico da realidade, elaborado por meio do sistema interfuncional exigido — e formado — pela atividade humana, toma forma ao sujeito. É pela qualidade consciente do psiquismo que a imagem subjetiva da realidade objetiva se concretiza em motivos e objetivos da atividade, bem como em significados sociais e sentidos pessoais conferidos à atividade, uma vez que a qualidade desse reflexo (do real, dos objetos) implica na qualidade da atividade orientada pelo objeto refletido. [...] a unidade afetivo-cognitiva concatena **atividade** e **consciência** numa relação essencial de constituição do sujeito em meio ao seu desenvolvimento; por isso, somente com o destrinchamento e a devida conexão entre os componentes da **consciência** (conteúdo sensível, significado social e sentido pessoal) e a estrutura da **atividade** (necessidades, motivos e finalidades) é que se pode chegar à determinação afetivo-cognitiva que constitui os processos psíquicos humanos. (MONTEIRO, 2015, p. 139. Grifos nossos.)

Além disso, dois outros aspectos relevantes ligam-se a esses **mediadores**: o seu caráter **social** e **histórico**. Ao carregar traços da criação humana e fixar operações historicamente elaboradas, esses instrumentos orientam-se para uma complexidade cada vez maior que não só conecta o indivíduo à humanidade, mas também o leva à sua superação.

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que os rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas ao longo da vida ele adquire as propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal. (LEONTIEV, 1978, p. 283-284)

Ao ser posto em **atividade**, o indivíduo apropria-se do processo ou dos esquemas de utilização, oferecendo ao sujeito um protagonismo criador e intencional. É quando o psiquismo elementar (involuntário e instintivo) requalifica-se em um superior (intencional e mediado) que se constitui, de fato, a capacidade de agir do sujeito. Leontiev põe em relevo a conexão entre a **atividade humana** e a **produção cultural** deste:

Pela sua atividade, os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. Eles modificam-na em função do desenvolvimento de suas atividades. Criam os objetos que deveriam satisfazer as suas necessidades e igualmente os meios de produção desses objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as suas roupas e outros bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante e deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte. (LEONTIEV, 1978, p. 265)

No estudo experimental com crianças, Vigotski (2009) observou, no cruzamento entre pensamento e linguagem, uma importante mudança funcional na linguagem: de descarga

emocional (pessoal) passa a se voltar ao convívio com os pares (social), organizada e planejada para agir sobre o outro. Quando se trata da relação entre pensamento e linguagem, relacionado a outros aspectos da **consciência**, Vigotski (2009, p. 16) também coloca em evidência, além do aspecto **social**, a relação entre o **intelecto e o afeto**. Segundo ele, não é possível compreender as causas do pensamento ao se cindirem os aspectos volitivos e os afetivos da vida psíquica, uma vez que é nesta junção que se encontram as motivações, os interesses, a força viva que movimenta o pensamento humano.

[...] existe um sistema semântico dinâmico que representa a unidade dos processos afetivos e intelectuais que, em toda ideia existe, em forma elaborada, uma relação afetiva do homem com a realidade representada nessa ideia. Ela permite revelar o movimento direto que vai da necessidade e das motivações do homem a um determinado sentido do seu pensamento, e o movimento inverso da dinâmica do pensamento à dinâmica do comportamento e à atividade concreta do indivíduo. (VIGOTSKI, 2009, p. 17).

Em síntese, os estudos da Psicologia Histórico-Cultural possibilitam, de um lado, considerar o desenvolvimento humano como produto da apropriação de elementos da cultura que modificam progressivamente não só a natureza, mas o próprio homem, complexificando seu desenvolvimento. De outro, a mediação do signo é apontada como crucial à medida que articula o pensamento, a linguagem, a comunicação e o afeto.

Mas **como se processam as mudanças que levam à requalificação das funções psicológicas na direção daquelas mais desenvolvidas?** Para a Psicologia Histórico-Cultural, as **funções psicológicas elementares** – a sensação (reflexo parcial de um objeto), a percepção (uma imagem unificada do objeto ou fenômeno), a atenção (a focalização de um aspecto) e a memória (a evocação de uma imagem mnemônica) – são **requalificadas** pelo pensamento e pela linguagem quando **mediadas** por signos. Quando a imagem se torna um signo, transforma os objetos e os fenômenos em ideias, em abstrações, em representações subjetivas de realidades objetivas (MARTINS, 2011), sujeitas a seu controle e regulação, à sua vontade e intencionalidade. Essa dinâmica, entretanto, envolve uma relação dialética – e não dicotômica – entre processos cognitivos e afetivos.

Que o objeto afete o sujeito se revela a primeira condição para sua instituição como imagem, a refletir também, além das propriedades objetivas do objeto, as singularidades da relação do sujeito com ele. Eis então a impossibilidade de qualquer relação entre sujeito e objeto isentar-se de componentes afetivos. [...] A unidade afetivo-cognitiva que sustenta a atividade humana demanda, então, a afirmação da emoção como dado inerente ao ato cognitivo e vice-versa, uma vez que nenhuma emoção ou sentimento e, igualmente, nenhum ato de pensamento, podem se expressar como “conteúdos puros”, isentos um do outro. (MARTINS, 2011, p. 193)

Seguindo o paradigma vigotskiano, Schneuwly (2004-b, p. 120) relaciona o desenvolvimento de capacidades humanas à apropriação de instrumentos semióticos, visto que “o fato central do desenvolvimento é a transformação dos processos psíquicos pela apropriação desses instrumentos semióticos.” Isso porque o sujeito age sobre o mundo ou sobre si mesmo auxiliado por instrumentos (ferramentas psicológicas ou semióticas) que, uma vez incorporados, transformam seu próprio sistema psíquico.

Recorrendo ao exemplo de uma criança que, auxiliada por perguntas formuladas pelo pai, consegue se lembrar de onde deixou um brinquedo perdido, Schneuwly (2004-b) explica que, se, a princípio, ela precisou da orientação do adulto, por meio de um poderoso instrumento semiótico (as perguntas feitas), para explorar a própria memória e chegar à solução do problema, uma vez que tenha se apropriado deste instrumento, pode chegar à solução de outros problemas, posteriormente, sem auxílio. Neste caso, pode-se falar que houve a incorporação, ou o desenvolvimento, de uma função superior, um outro tipo de memória, mediada por um instrumento semiótico. Logo, a transformação do sistema psíquico que serve de sustentação a novas funções psíquicas ocorre pela incorporação de instrumentos semióticos socialmente elaborados.

Martins (2011, p. 61) pontua que, embora as funções psíquicas superiores constituam uma unidade material e ideal decorrente da formação subjetiva da realidade objetiva, a relação entre estas e aquelas consideradas “inferiores” não deve ser vista como dicotômica. O aspecto processual do desenvolvimento já se encontra em curso em todos os momentos, razão pela qual este não pode ser perdido de vista. Em virtude disso, Vigotski dedica-se a uma análise genética, funcional e estrutural desse processo de desenvolvimento.

[...] a evolução do inferior para o superior não se dá pelo crescimento quantitativo dos vínculos, mas de novas formações qualitativas; entre outras coisas, a linguagem, que é um dos momentos fundamentais na construção das formas superiores de atividade intelectual insere-se, não por via associativa como uma função que transcorre paralelamente, mas por via funcional como meio racionalmente utilizado. (VIGOTSKI, 2009, p. 174)

Com o intuito de destacar a contradição – dialética e sistêmica - inerente ao conceito de desenvolvimento formulado por Vigotski, Schneuwly (1994, p. 292) chega a três constatações. A primeira é que os novos modos de funcionamento psicológico operam sempre de maneira diferente devido à necessidade de **reorganização das funções psicológicas** já existentes que não são eliminadas, mas transformadas em processos psicológicos diferenciados e mais complexos. A segunda é que os sistemas e funções transformam-se de modo **desigual e desproporcional**, dando lugar de centralidade a novas funções que se

desenvolvem de um modo distinto. A terceira é que o desenvolvimento não é visto como resultado de uma evolução linear, mas de uma **revolução** que possibilita o surgimento de novas funções psicológicas.

Quanto à **força motriz** desse processo, Schneuwly (1994) ressalta o **caráter autopropulsor** do desenvolvimento, visto, na ótica vigotskiana, como produto de uma tensão entre o exterior (aspectos histórico-culturais ligados, por exemplo, ao modo de vida do sujeito e à cultura) e o interior, capaz de modificar o funcionamento interno do sujeito. Toda mudança no sistema psicológico nasce, antes, num processo social. Por essa razão é

[...] um conceito de desenvolvimento revolucionário e de autopropulsão [...] concebida como sendo impulsionada pela luta dos opostos, entre interior e exterior, sendo o exterior visto como aquele ambiente definido como cultura que transforma e revoluciona o funcionamento interno. (SCHNEUWLY, 1994, p. 284, Nossa tradução.)

Segundo os estudos desenvolvidos por Vigotski (1991, 2017) e o grupo de pesquisadores que o acompanhou, são as **relações sociais** que possibilitam o desenvolvimento dos mecanismos internos de subjetivação. O conhecimento objetivado (no meio externo) deve ser mediado para que ocorra sua apropriação (no meio interno). Isso porque as relações sociais de natureza histórica e cultural (externas) possibilitam um conhecimento **interpsíquico** que, por meio das representações internas, formam o conhecimento **intrapíquico**.

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções **interpsíquicas**; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções **intrapíquicas**. (VIGOTSKI, 2017, p. 114)

Vigotski (2009) reconhece **o processo de desenvolvimento** permeado por transformações variáveis, ora convergentes, ora divergentes, nas quais uma série de mudanças geram, na passagem de atitudes não-intencionais a intencionais, uma transformação qualitativa. Para nós, um aspecto muito relevante desse estudo é a constatação de que cada uma dessas transformações altera o comportamento do indivíduo. Nesse sentido, **o desenvolvimento** é percebido dialeticamente na contradição, num movimento descontínuo, permeado por avanços e recuos, por momentos de crise e saltos. É na tensão entre concreto (material, visual) e abstrato (conceitual, residual), entre a aparência (nomear, formatar) e a essência (a formação do conceito), entre o sujeito e o objeto, que se observam os progressos. Nesses momentos de crise, a aprendizagem reelabora-se e desenvolve-se (VIGOTSKI, 1991).

Por isso, Vigotski (2009, p. 171) reconhece esses fatores como um *momento funcional* “sumamente importante que tornam a reiterar o intercondicionamento, a conexão orgânica e a unidade interna entre os momentos do conteúdo e da forma no desenvolvimento do pensamento”. Contudo, quando o meio (as condições de vida) não oferece condições para isso, o efeito pode ser diferente:

[...] onde o meio não cria os problemas correspondentes, não apresenta novas exigências, não motiva nem estimula com novos objetivos o desenvolvimento do intelecto, o pensamento do adolescente não desenvolve todas as potencialidades que contém, não atinge as formas superiores ou chega a elas com extremo atraso. (VIGOTSKI, 2009, p. 171)

Schneuwly (1989-b) ressalta que análise de Vigotski parte de um movimento que vai do exterior para o interior, do que se ouve ao que se pensa, mas também pressupõe o entendimento do movimento inverso, do pensamento para a palavra. A tese básica vigotskiana sustenta que o pensamento não se exprime na palavra, mas se realiza nela, por isso o estudo das frases pode permitir distinguir os planos de pensamentos que são revelados na palavra. (SCHNEUWLY, 1989-b, p. 23). Seguindo esta lógica, Vigotski (2009) ressalva que, embora os aspectos externos (fonéticos) e internos (semânticos) constituam uma unidade, cada um segue um movimento.

Por esta razão, Schneuwly (1989-b, p. 24) destaca a importância de se notar, nos enunciados verbais, a transição de um plano a outro, uma vez que podem trazer à tona a mudança na estrutura de significado incorporada à palavra para, assim, revelar a passagem da gramática do pensamento (semântica) à gramática da palavra (fonética). Schneuwly explica que o próprio vocábulo traduzido como “fonético”, em russo significa algo que “possui a forma de frase” ou “uma sucessão temporal de elementos”, razão que o leva a reforçar o quanto a linearização do pensamento na frase é essencial na passagem do interno para o externo. Além disso, põe em evidência a rica contribuição que a compreensão desses aspectos internos e externos, semânticos e fonéticos, oferece para a análise, elencando na tabela a seguir suas particularidades.

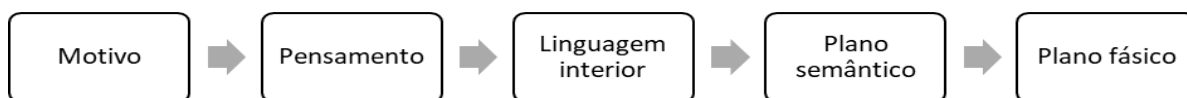
Tabela 1 – Aspectos internos e externos do pensamento

Aspectos internos	Aspectos externos
Interno	Externo
Semântico	Fonético
Lógica	Gramática
Psicológico	Gramatical
Sintaxe dos significados	Sintaxe das palavras
Gramática do pensamento	Gramática das palavras
Sintaxe semântica	Sintaxe das palavras

Fonte: Schneuwly (1989-b, p. 24. Nossa tradução)

Como o pensamento não é composto por palavras isoladas, mas por ideias, é necessariamente motivado por alguma meta. A linguagem interior é o mecanismo mediador que regula o pensamento, sendo capaz de gerar “o esboço de uma situação a ser atingida, um esboço que deve ser transformado pela linguagem interna” (SCHNEUWLY, 1989-b, p. 26). Assim, há um movimento que se orienta do motivo à formulação do pensamento e, posteriormente, à semiotização na linguagem exterior, apresentado no esquema abaixo:

Figura 2 - As cinco fases do modelo de Vigotski



Fonte: Schneuwly (1989-a; 1989-b. Nossa tradução.)

Interessa-nos esta interpretação efetuada por Schneuwly (1989-a) no âmbito da produção de linguagem escrita. Segundo ele, os motivos emergentes nas interações sociais servem como a base de orientação da atividade que permite a transformação do caráter condensado e predicativo do pensamento (linguagem interior) numa linguagem exterior, por meio de um processo de planificação (sequências textuais organização do conteúdo em um plano textual) e textualização (estratégias de coesão e segmentação que permitem a linearização deste pensamento) (SCHNEUWLY, 1989-b). Esse movimento de continuidades e descontinuidades vai da motivação à palavra, da gramática do pensamento à gramática da palavra e do texto.

Em síntese, podemos vislumbrar que o desenvolvimento envolve dimensões várias que abarcam **aspectos cognitivos, afetivos, sociais e históricos**. Isso leva-nos a uma conclusão necessária: o aprendizado não ocorre senão como resultado de transformações, permeadas por continuidades e descontinuidades, que envolvem motivações capazes de afetar o indivíduo, interações a que tem acesso e, sobretudo, consciência sobre as próprias ações a ponto de lhe permitir fazer escolhas. Dialeticamente, o desenvolvimento é visto como resultado de um processo no qual as necessidades externas, oriundas da realidade histórico-cultural, reorganizam as funções psicológicas internas, conferindo-lhes uma nova qualidade.

2.2 A relação entre aprendizagem e desenvolvimento

Os estudos coordenados por Vigotski (2009) observaram o vínculo entre a aprendizagem e o desenvolvimento humano como algo complexo e dinâmico cuja relação recíproca não ocorre de modo simétrico, uma vez que “o processo de desenvolvimento não coincide com o de aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o de aprendizagem [...]” (VIGOTSKI, 2009, p. 116). É, portanto, a aprendizagem decorrente do ensino que potencializa o desenvolvimento.

[...] aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (VIGOTSKI, 1999, p. 60)

Vigotski (2009) rejeita a noção de que é preciso esperar o “amadurecimento” da criança para ensinar-lhe algo. Para ele, deve-se definir tanto o limiar inferior quanto o superior de aprendizagem, pois é neste espaço que a aprendizagem será fecunda. Afinal, só é possível ensinar algo que ainda não se sabe. “O que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração conseguirá fazer amanhã sozinha. Por isso, parece-nos verossímil a ideia de que a aprendizagem e o desenvolvimento na escola estão na mesma relação entre si que a zona de desenvolvimento imediato e o nível de desenvolvimento atual.” (VIGOTSKI, 2009, p. 331) Isso porque o ensino deve fazer o desenvolvimento avançar, suplantando a lei do menor esforço que, muitas vezes, prende-se à fraqueza e não à força que o aprendiz possui. (VIGOTSKI, 2009, p. 33)

Dentro dessa perspectiva, o aprendizado da escrita é visto como um processo, permeado por avanços e retrocessos, continuidades e rupturas, que depende de momentos de crise para ser gestado. Desse modo, são as pequenas alterações quantitativas que levam a grandes mudanças qualitativas, aos “saltos” de desenvolvimento humano. No que tange ao ensino, esse movimento liga-se à **zona de desenvolvimento proximal**, conceito formulado por Vigotski (1991). Ao estudar as relações entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem, seus estudos apontaram a importância de se estabelecer uma relação clara entre os ciclos de maturação já completados e aquilo que ainda está se desenvolvendo. Segundo essa análise, o que um sujeito já conhece e amadureceu fixa seu **nível de desenvolvimento real**, necessariamente retrospectiva, entretanto é com base no que ele ainda necessita de auxílio para resolver ou, ainda, do que ele por muito pouco não foi

capaz de fazer sozinho que se pode ter um prospecto de seu desenvolvimento (sua **zona de desenvolvimento proximal**).

Este é o fundamento da lei da **zona de desenvolvimento proximal** (VIGOTSKI, 1991, 2009), que sintetiza o teor dialético do processo de autopropulsão do sujeito tensionado por fatores externos, pela influência de aspectos histórico-culturais sobre o sujeito. Se, por um lado, o que um sujeito já conhece ou amadureceu estabelece sua **zona de desenvolvimento real**, por outro, o que ele ainda necessita de auxílio para resolver indica o espaço para o ensino e a aprendizagem, ou seja, a oportunidade para que as contradições geradoras de desenvolvimento apareçam (sua zona de desenvolvimento proximal). “É a contradição entre as possibilidades internas e as necessidades externas que constituem a força motriz do desenvolvimento.” (SCHNEUWLY, 1994, p. 281, nossa tradução).

[...] há, por um lado, ensino que leva ao desenvolvimento, que dá à criança novos instrumentos, que lhe proporcionam novos conteúdos, que o coloca em situações desconhecidas que ele não consegue resolver sozinho. Por outro lado, e ao mesmo tempo, há o fato de que esse ensinamento, ao definir a direção do desenvolvimento, não o determina mecanicamente, passo a passo, mas deixa uma zona de liberdade. (SCHNEUWLY, 1994, p. 287, nossa tradução.)

Por isso, do ponto de vista didático, Schneuwly (1994) propõe um ensino organizado com base na zona desenvolvimento proximal, capaz de provocar no aluno avanços nas diferentes capacidades, por meio da reestruturação de seus complexos sistemas psicológicos.

Referindo-nos a um paradigma, proposto notadamente por Vigotski (1935/1985 e 1935/1985), que coloca de saída a educação e, mais particularmente, o ensino como um desenvolvimento artificial do ser humano, consideramos que a forma escolar de **intervenção educativa é uma condição necessária para o aparecimento de certas formas cognitivas complexas**, ligadas a técnicas culturais particularmente elaboradas e cujo acesso implica lugares sociais particulares de aprendizagem. (SCHNEUWLY, 2004-b, p. 118, grifo nosso.)

Isso não significa que o ensino desenvolve, por si só, as funções psicológicas, mas, sim, que pode propiciar as condições de o aluno despertar seu desenvolvimento psíquico. Ao se engajar no que ainda não consegue fazer sozinho, ou seja, em algo que vai além das suas capacidades atuais, abre-se o espaço para organizar o ensino e regular a aprendizagem, sem, entretanto, eliminar o fato de se pautar também na liberdade, na escolha e nas peculiaridades de sua dinâmica interna. Para tanto, ao contrário do ensino “passo a passo”, Schneuwly (2004-b) defende a proposição de situações que levem os alunos a mergulhar em formas de construir novos sistemas psicológicos de modo a reestruturar inteiramente seu funcionamento. “A intervenção educativa dá forma particular ao desenvolvimento, porque coloca à disposição, em termos de instrumentalização do desenvolvimento da criança, instrumentos semióticos que

lhe permitem construir e reconstruir suas próprias funções psíquicas.” (SCHNEUWLY, 2004-b, p. 120).

O desenvolvimento se dá, portanto, em uma teia de tensões: entre o presente e o futuro, entre o externo e o interno, entre o conhecido e o que está próximo de se conhecer. Todavia, para engendrar mudanças psicológicas (internas), é preciso, antes, organizar um ensino pautado também nas condições externas que se apresentam. Por isso, representa a síntese dialética entre, por um lado, um desenvolvimento provocado pelo meio (externo), caracterizado de um modo linear e dialógico e, por outro, um mecanismo de autopropulsão (interno), marcado por contradições, oscilações e escolhas que envolvem, inclusive, o não-desenvolvimento. Talvez em razão disso, Schneuwly (1994) afirme que o desenvolvimento deriva do encontro entre “necessidades externas e possibilidades internas”, que implicam a síntese entre dois processos distintos: um linear e progressivo, outro descontínuo com novas reorganizações; um dependente do exterior, do ensino e da imitação; outro autorregulado, segundo o ritmo e a escolha do sujeito.

Partindo do pressuposto do desenvolvimento como um processo de apropriação das aquisições históricas da humanidade, Schneuwly e Dolz (2004) põem em destaque duas noções: as **práticas de linguagem** e as **atividades de linguagem**. Enquanto as práticas se referem às dimensões sociais de funcionamento da linguagem em determinada situação, as atividades funcionam no âmbito psicológico, na construção interna de capacidades para produzir e compreender a linguagem. Uma vez articuladas, essas dimensões possibilitam a apropriação, à medida que “a aprendizagem que conduz à interiorização das significações de uma prática social implica levar em conta as **características desta prática** e as **aptidões e capacidades iniciais do aprendiz**” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 62, grifos nossos). Por esta razão, os autores defendem a hipótese de que a **aprendizagem** da linguagem ocorre no espaço entre as práticas e as atividades da linguagem, através dos gêneros textuais que passam a ser não apenas instrumento de comunicação, mas objeto de ensino.

No ensino da escrita, o trabalho com gêneros textuais oferece indicativos do que o aprendiz sabe, mas do que ele tem potencial para aprender, do que está na iminência de saber. Um gênero do domínio privado (como o diário íntimo, por exemplo) não indica apenas as capacidades já sedimentadas por seu produtor, mas fornece pistas sobre o que ainda tem potencial para ampliar e transmutar em gêneros de outros domínios, como o da vida pública. Assim, não basta direcionar o ensino (ou a avaliação) para os níveis de desenvolvimento já atingidos, mas é mister que se avance para estágios ainda não desenvolvidos, já que a noção de zona de desenvolvimento proximal “capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o

‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento.” (Vigotski, 1999, p. 60, grifo do autor). Entretanto, tendo em vista que, sob condições históricas específicas, as apropriações culturais são disponibilizadas de modo não equitativo entre os indivíduos, a análise da escrita deve reconhecer as condições objetivas nas quais ocorre o processo de desenvolvimento humano, o que inclui a própria formação escolar.

Entender como funciona tal dinâmica é fundamental para deixar de se reproduzirem visões equivocadas ou ingênuas como a de que a repetição de um mesmo modelo de ensino acarretará sempre os mesmos resultados ou de que é a “capacidade” ou o “mérito” individual que marcam o desenvolvimento de um aprendiz. Em ambos os casos, o que se nota é o espaço para uma espécie de mistificação que ora sustenta a “reificação” de fórmulas mágicas, métodos e sistemas de ensino de “sucesso” como se fossem válidos para todos em quaisquer condições, ora celebra discursos supostamente voltados a premiar o “mérito”, mesmo que, efetivamente, apenas reforcem privilégios que alcançam poucos indivíduos. Na dinâmica que envolve a interação entre docentes e aprendizes, importa o modo como os primeiros conseguem provocar, nos segundos, a necessidade e a motivação para a ação, além de condições para fornecer-lhes ferramentas capazes de fazer avançar as capacidades que ainda não desenvolveram. Analogamente, não basta ter o queijo (o objeto), se não há fome (motivação) que o transforme em alimento nem faca (ferramenta) que lhe permita parti-lo.

2.3 A formação de conceitos e a escrita

Vigotski (2009) aponta o papel central dos **signos** como meios de *orientação e domínio* das operações psíquicas que todos os processos mediados incorporam à sua estrutura. Nesse aspecto, convém salientar a influência de um importante postulado marxista: a diferenciação da atividade social humana dirigida a um fim é o emprego de ferramentas, entendidas como “meios originais através dos quais os seres humanos dominam o próprio comportamento” (VIGOTSKI, 2009, p.161).

Assim, a **palavra** serve tanto como **meio** para constituir o conceito quanto como **símbolo** para representá-lo (VIGOTSKI, 2009). Em um cuidadoso estudo sobre as bases da Psicologia Histórico-Cultural, Lígia Márcia Martins (2011) atribui a possibilidade de abstração à dialética entre a linguagem (materializada na palavra) e o pensamento sistematizado: a linguagem permite ao objeto a abstração em forma de ideias, conceitos e

juízos; e o pensamento permite à abstração uma objetividade para guiar intencionalmente as ações humanas.

Apenas a linguagem torna possível a abstração das propriedades, condicionantes, características etc. da situação-problema ou tarefa a ser realizada, permitindo suas formulações sob a forma de ideias, de conceitos e juízos. Ou seja, a linguagem possibilita o raciocínio sistematizado, o exercício intelectual de checagem das conexões entre os objetos e fenômenos da realidade e suas propriedades essenciais. Portanto, se graças à linguagem torna-se possível a abstração do objeto sob a forma de ideia, graças ao pensamento essa abstração conquista objetividade, ou por outra, a envoltura material necessária para que se coloque como guia da ação intencionalmente dirigida a determinados fins conscientes. (MARTINS, 2011, p. 156)

É no trânsito da formação de **conceitos**, que ocorre o desenvolvimento de funções psicológicas mais complexas (ou superiores), determinado por um novo modo de pensar, qualitativamente original e autorregulado.

O conceito surge quando uma série de atributos abstraídos torna a sintetizar-se, e quando a síntese abstrata assim obtida se torna forma basilar de pensamento com o qual a criança percebe e toma conhecimento da realidade que a cerca. (VIGOTSKI, 2009, p. 226)

Por isso, a formação de conceitos é vista como uma síntese complexa na qual a **palavra** consiste num meio pelo qual subordina à sua vontade e ao seu poder suas operações psicológicas, orientando a atividade a fim de resolver algum problema.

[...] a questão central desse processo é o emprego funcional do signo ou da palavra como **meio** através do qual o adolescente **subordina a seu poder** as suas próprias operações psicológicas, através da qual ele **domina o fluxo** dos próprios processos psicológicos e lhes **orienta a atividade** no sentido de resolver os problemas que tem pela frente. (VIGOTSKI, 2009, p. 169, grifos nossos)

Ao discorrer sobre a **formação de conceitos**, da infância à adolescência, Vigotski (2009) descreve um processo de continuidades e rupturas que articula três momentos no desenvolvimento do pensamento: o pensamento sincrético, o pensamento por complexos e o pensamento ancorado em operações lógicas do raciocínio (conceitual). No sincrético, o pensamento é vinculado à sensação subjetiva, ou seja, vinculado ao campo perceptual, cuja experimentação com o objeto se dá por ensaio e erro. Na fase dos complexos – a mais extensa e diversificada – uma série de operações vinculadas às impressões concretas vão, progressivamente, configurando formas de sistematização e generalização responsáveis por construir vínculos objetivos, por meio dos diferentes núcleos de generalização: associação, por meio de um traço comum entre objetos (cor, forma, tamanho); coleção, considerando os usos funcionais dos objetos (alimento; vestuário; etc); cadeia, partindo de qualquer traço figurativo que associe um objeto a outro (pássaro – céu; peixe - mar); difuso, com um traço

que se desprende do objeto, ou seja, desvincula-se do aspecto figurativo-visual, para ligar-se a outros objetos.

Na transição entre os dois sistemas de pensamento - os complexos e os conceituais – Vigotski destaca a existência do **pseudoconceito** que apresenta-se, na aparência, como conceito, adquirindo um valor funcional semelhante a este; entretanto, na essência, ainda se articula a núcleos de generalização dos complexos, faltando ainda o componente diferenciador do pensamento conceitual, completamente abstraído da realidade imediata. É a palavra que, embora já represente ideias, ainda não sintetiza o juízo ou os esquemas de utilização para operar com o conceito de forma autônoma, desvinculado da experiência concreta. Nesse caso, a **função designativa da palavra** prevalece, com uma face fonética semelhante a um conceito verdadeiro, mas com uma face semântica em formação.

Já os **conceitos potenciais** consistem em uma forma mais evidente de abstração, uma vez que se desvinculam da base concreta para que sejam construídos numa nova base, abstrata. Embora apresentem-se como resultado de processos de decomposição e síntese que gestam a abstração, constituem-se de vínculos frágeis que dependem de uma máxima semelhança para se manter, razão pela qual ainda constituem um “vir a ser”. É no **conceito verdadeiro** que se consolida o pensamento abstrato, capaz de sintetizar juízos que foram apropriados para que operem num sistema puramente conceitual.

Vigotski (2009) atribui ao **significado da palavra** a unidade do pensamento e da linguagem. Isso porque, enquanto a comunicação humana realiza-se através da generalização e do desenvolvimento de significado, o pensamento reflete a realidade de modo generalizado. O **conceito** constitui a síntese de juízos decorrentes de uma série de processos sociais, psíquicos e afetivos, capazes de encapsular numa palavra as mais complexas relações sócio-históricas. Talvez por isso, Martins afirme que os domínios do pensamento por conceitos "sintetizam, efetivamente, as mudanças qualitativas mais decisivas produzidas pelo pensamento no sistema interfuncional psíquico — o que quer dizer, na vida dos indivíduos". (2011, p. 175).

É no campo dos conceitos verdadeiros que as operações intelectuais atingem níveis mais sofisticados que permitem fazer aplicações diversas da palavra, por meio de outras operações. Com esse patamar de desenvolvimento, o pensamento por conceitos passa a orientar as transformações do psiquismo do adolescente.

Sendo um meio muito importante de conhecimento e compreensão, **o conceito modifica substancialmente o conteúdo do pensamento do adolescente**. Em primeiro lugar, **o pensamento em conceitos revela os profundos nexos subjacentes à realidade, dá a conhecer as leis que a regem, a ordenar o mundo que se percebe com ajuda de uma rede de relações lógicas**. A linguagem é o meio poderoso para analisar e classificar os fenômenos, de regular e generalizar a realidade. A palavra, portadora do conceito é, [...] a verdadeira teoria do objeto a que se refere; o geral, nesse caso, serve de lei ao particular. Ao conhecer com a ajuda das palavras, que são os signos dos conceitos, a realidade concreta, o homem descobre no mundo que lhe é visível as leis e os nexos que contém (VIGOTSKI, 1996, p. 71, *apud* MARTINS, 2011, p. 175).

Esse desenvolvimento, porém, não ocorre de modo linear nem depende de questões biológicas. Vigotski (2009) atrela-se diretamente às condições objetivas de vida e de acesso à escolarização, onde os conceitos científicos são acessados. Convém-nos salientar duas características centrais da formação de conceitos: seu aspecto produtivo e processual. Em primeiro lugar, a formação de conceitos resulta de um processo produtivo que coloca o sujeito em atividade, não se limitando à reprodução por imitação ou associação: para que, de fato, se aproprie do conceito, é essencial que se sinta motivado a produzi-lo para a solução de uma tarefa. Em segundo lugar, embora o desenvolvimento do pensamento abstrato ocorra na adolescência, sua formação é gestada em fases anteriores que, dialeticamente, concorrem para o seu desenvolvimento: o gérmen da análise está na associação; da síntese, na coleção; da discretização no plano sucessivo, na cadeia; e da própria abstração, no difuso.

[...] um conceito surge e se configura no curso de uma operação complexa voltada para a solução de algum problema; só a presença de condições externas e o estabelecimento mecânico de uma ligação entre a palavra e o objeto não são suficientes para a criação de um conceito. (VIGOTSKI, 2009, p. 156)

É na consciência e na arbitrariedade, na relação entre realidade cotidiana e conhecimentos mediados por um processo de ensino-aprendizagem, que Vigotski (2009) põe em relevo a diferença entre **conceitos espontâneos** e **conceitos científicos**. Isso porque “o desenvolvimento dos conceitos científicos começa no campo da concretude e do empirismo e se movimenta no sentido das propriedades superiores do conceito: da consciência e da arbitrariedade⁵” (VIGOTSKY, 2009, p. 350). Para ele, o desenvolvimento de conceitos espontâneos ocorre independente da esfera escolar, com menor grau de abstração, ainda permeada por momentos sincréticos e complexos. Por outro lado, Friedrich (2012) destaca a especificidade do papel atribuído pelo autor à educação escolar para o desenvolvimento de conceitos científicos, cuja referência ao mundo concreto será necessariamente mediada por

⁵ Podemos aqui recorrer à palavra “vontade”, como faz Friedrich (2012).

algum conceito, ou seja, sempre se apoia em algum conceito cotidiano, reelabora-o e transforma-o em algo novo.

No ensino da língua por meio dos gêneros textuais, esse movimento de reelaboração fundamentado nas generalizações já existentes pode ser notado no trabalho com situações do cotidiano que, embora não tenham sido vividas, são emuladas em contextos criados linguisticamente. Friedrich (2012), na esteira de Vigotski, destaca que a educação escolar deve se basear nesta dialética entre as generalizações de primeira e de segunda ordem, ou seja, entre os conceitos cotidianos e os conceitos adquiridos na escola.

Enquanto os **conceitos espontâneos** formam-se das generalizações e abstrações que estão vinculadas à apropriação de práticas cotidianas, os **conceitos científicos** constituem abstração de segunda ordem, ou “generalizações de generalizações”⁶, conforme salienta Friedrich (2012). São, desse modo, mais sofisticadas por serem oriundas da apropriação, não só de esquemas práticos de utilização, mas da consciência sobre eles, por meio de um conhecimento orientado pelo ensino (como a educação escolar e a ciência, por exemplo), capaz de promover desenvolvimento.

Para Vigotski (2009), os **conceitos científicos** configuram-se como formas superiores de desenvolvimento, visto exigirem uma atividade teórica de pensamento, orientada por processos de aprendizagem. Nesse sentido, os conceitos espontâneos e os científicos não se opõem, mas se vinculam. Por um lado, o domínio do conceito espontâneo revela o nível de desenvolvimento do sujeito e seu potencial de ampliação; por outro, a atividade consciente e organizada de ensino, pode possibilitar ao sujeito o contato com um novo sistema de significados por meio da formação de conceitos científicos que passam a mediar outro tipo de pensamento (teórico).

[...] os conceitos científicos não se opõem necessariamente aos conceitos espontâneos mas os inserem, sempre, em relações mais amplas e abstratas, em outra estrutura de generalização, em decorrência da qual a realidade pode ser refletida mais profundamente pelo pensamento. O desenvolvimento dos conceitos científicos corresponde, logo, às **transformações das estruturas de generalização e, nela, o desenvolvimento do aspecto semântico da palavra** – o emprego de signos culturalmente elaborados –, opera como meio de importância central. (MARTINS, 2011, p. 177, grifo nosso.)

Ao confrontar conceitos espontâneos e científicos, Vigotski (2009) ressalta que, se tomarmos por “inferiores” as propriedades mais simples e elementares e, por “superiores”, as

⁶ “Esta formação de conceitos requer atos de pensamento inteiramente diversos, vinculados ao livre movimento no sistema de conceitos, à generalização das generalizações antes constituídas, a uma operação mais consciente e mais arbitrária com conceitos anteriores”(VIGOTSKI, 2009, p. 269)

mais complexas, vinculadas à tomada de consciência e à arbitrariedade, pode-se dizer que os conceitos espontâneos se desenvolvem de baixo para cima e os científicos, de cima para baixo. Isso quer dizer que a gestação de um conceito espontâneo surge da relação direta com o objeto, no campo da concretude e do empirismo, e, somente após um longo processo, chega à tomada de consciência e à arbitrariedade; por outro lado, a gestação do conceito científico não começa com uma relação direta, mas mediada com objetos, ou seja, parte do conceito, no campo da consciência e da arbitrariedade, em direção ao objeto, no campo da experiência pessoal e da concretude. Entretanto, Vigotski (2009) ressalta a profunda inter-relação, contraditória e complementar, entre os dois processos.

O conceito espontâneo, que passou de baixo para cima por uma longa história em seu desenvolvimento, abriu caminho para que o conceito científico continuasse a crescer de cima para baixo, uma vez que criou uma série de estruturas indispensáveis ao surgimento das propriedades inferiores e elementares do conceito. De igual maneira, o conceito científico, que percorreu certo trecho de seu caminho de cima para baixo, abriu caminho para o desenvolvimento dos conceitos espontâneos, preparando de antemão uma série de formações estruturais indispensáveis à apreensão das propriedades superiores do conceito. (VIGOTSKI, 2009, p. 349)

Vigotski chega a esta conclusão após um estudo experimental com crianças que lhe revela como o desenvolvimento dos conceitos científicos promove avanços também nos conceitos espontâneos e encerra o período acima reforçando a interconexão entre eles: “Os conceitos científicos crescem de cima para baixo através dos espontâneos. Estes abrem caminho para cima através dos científicos.” (2009, p. 350).

Mas até que ponto tal constatação pode afetar o processo de ensino? Esta resposta será também objeto da reflexão vigotskiana que associa a apropriação dos conceitos científicos ao ensino (ou à educação escolar) e, por esta razão, à aprendizagem.

Seguindo seu raciocínio, o vínculo entre as duas linhas diametralmente opostas de desenvolvimento – dos conceitos espontâneos e científicos – revela, na verdade, o vínculo da zona de desenvolvimento imediato (que ainda não foi consolidado) com seu nível atual de desenvolvimento. Assim, a tomada de consciência e arbitrariedade dos conceitos, ainda ausente nos conceitos espontâneos, corresponde à zona de desenvolvimento imediato, ou seja, têm sua eficácia ainda sujeita à colaboração de outra pessoa (um adulto, por exemplo), mas já revela um potencial desenvolvimento.

Para clarificar melhor esta relação, Vigotski (2009) recorre à analogia com o aprendizado de uma língua estrangeira. A criança aprende a língua materna de modo inconsciente e não intencional, partindo de formas elementares (fala) a formas mais

complexas (de fonética e gramática) ao passo que a língua estrangeira é aprendida com intencionalidade e consciência a partir das formas mais complexas para, posteriormente, desenvolver-se seu emprego livre e espontâneo. Entre essas vias tão distintas, porém, há uma interdependência: o aprendizado intencional da língua estrangeira, por um lado, apoia-se em certo nível de desenvolvimento da materna, por outro, abre caminho para o domínio de formas superiores da língua materna, como a consciência a respeito das operações que realizava, antes, apenas espontaneamente. Vale pontuar que “perceber coisas de um modo diferente significa ganhar outras possibilidades de agir em relação a ela.” (VIGOTSKI, 2009, p. 289). É precisamente este caráter intencional e consciente que constitui as duas neoformações⁷ fundamentais da aprendizagem escolar. (FRIEDRICH, 2012, p. 106).

No campo dos conceitos científicos, ocorrem níveis mais elevados de tomada de consciência do que nos conceitos espontâneos. O crescimento contínuo desses níveis elevados no pensamento científico e o rápido crescimento no pensamento espontâneo mostram que o acúmulo de conhecimentos leva invariavelmente ao aumento dos tipos de pensamento científico, o que, por sua vez, se manifesta no desenvolvimento do pensamento espontâneo e redundando na tese do papel preponderante da aprendizagem no desenvolvimento do aluno escolar. (VIGOTSKI, 2009, p. 243)

Os conceitos científicos, por surgirem dentro de um sistema, com a ajuda das relações de generalidade entre conceitos estabelecidas no processo de ensino, acabam por se refletir na reconstrução de todo o campo dos conceitos espontâneos da criança: “A tomada de consciência se baseia na generalização dos próprios processos psíquicos que redundam em sua apreensão. Nesse processo, manifesta-se em primeiro lugar o ensino”. (VIGOTSKI, 2009, p. 290). Surgido num campo de pensamento, esta nova estrutura de generalização é transferida para todos os campos do pensamento e dos conceitos.

A **escrita** constitui-se como uma prática social que instaura, na totalidade histórico-social, uma particularidade criadora. Na esteira de Jantsch (1996), não consideramos a escrita como mero “decalque” ou fotografia do real imediato, mas sim como um complexo movimento de apropriação e criação do real, um processo de decomposição e síntese, mediado por instrumentos, capaz de conduzir à superação do senso comum⁸. Assim, consiste nas sínteses decorrentes da apropriação do real e, ao mesmo tempo, na própria interpretação e produção do real, num movimento que leva da *síncrese* (caracterizado por toda sorte de

⁷ Friedrich (2019, p. 106) explica que o termo neoformação refere-se aos dois traços distintivos fundamentais das funções psíquicas superiores, desenvolvidas na idade escolar: o caráter consciente e voluntário.

⁸ Assumimos neste trabalho o conceito de “senso comum” definido por Jantsch (1996, p. 51) como algo que não se descola do real sensível – empírico – e imediato.

representações não sistematizadas) à *síntese* (produto de um processo de elaboração sistematizada).

Assim assumida, a escrita é **texto** (sistematização de conceitos) e **contexto** (conceitos vivos e com sentido, pois referidos à totalidade histórico-social). [...] A historicidade dos conceitos exige de nós, autores (criadores), o trabalho de abstração que totaliza (institui) e retotaliza (supera) constantemente a realidade e, por outro lado, impede que os conceitos se tornem totalitários. [...] **Ensinar a escrever é ensinar a pensar e a criar**; é ensinar a conceituar, de modo a se poder apropriar da realidade, interpretando-a e produzindo-a. (JANTSCH, 1996, p. 45 e 46. Grifos nossos)

Todavia, um dos questionamentos que nos desafia é saber o modo mais apropriado de **sinalizar esse movimento de apropriação de conceitos científicos**. Para buscar uma resposta a isso, dentro do quadro teórico em que nos ancoramos, recorreremos novamente ao materialismo histórico-dialético. Segundo essa orientação teórico-metodológica, a existência objetiva do mundo pressupõe considerá-lo como uma matéria multiforme, sujeita a movimentos e mudanças contínuos, impulsionados por contradições internas, que, depois, se conformam em uma unidade indissociável entre **conteúdo e forma**. Enquanto o **conteúdo** refere-se ao aspecto interno do objeto, o fundamento de sua existência, a forma seria a organização e estruturação do conteúdo exterior. Em outras palavras, a **forma** é a expressão do conteúdo, sujeito a novas reelaborações. (ROSENTAL, STRAKS, 1960, p. 197). No plano do pensamento e das ideias, por exemplo, o conteúdo advindo da consciência humana encontra a forma da linguagem para materializar-se.

É na palavra que, de fato, a *abstração* e a *generalização* encontram uma unidade sem a qual não seriam possíveis. Isso porque é a **palavra** que serve de abstração à realidade objetiva ao mesmo tempo em que sintetiza, por meio de conceitos, juízos acerca de dado objeto ou realidade. Diante disso, para sinalizar o desenvolvimento do pensamento abstrato e a **apropriação do significado da palavra**, é essencial criar dispositivos para aferir se houve o distanciamento de um sentido subjetivo para o emprego de um significado social.

Martins (2011) destaca que as operações centrais envolvidas na busca dos nexos que sustentam a realidade pensada encontram-se no par dialético *análise* e *síntese*. Enquanto, no curso da análise, a decomposição possibilita precisar os nexos profundos e estabelecer relações; é seu reagrupamento que oferece o suporte material (e semiotizado), ou seja, a síntese que pode servir de ponto de partida para novas análises. Ademais, a *comparação* e a *generalização*, observadas em estágios anteriores ao desenvolvimento da abstração, são operações ligadas à análise e à síntese que, de algum modo, preparam o equipamento psíquico para a ulterior abstração.

Nesse ponto, é cara a influência dos estudos de Saussure (1916, *apud* BRONCKART, 2009) para a concepção de linguagem adotada pelo ISD. Isso porque, se a interiorização do valor comunicativo dos signos é vista como necessária para a formação do pensamento consciente, o que só se torna possível, segundo Bronckart (2009), devido a uma característica dos signos já apontada por Saussure: o fato de serem discretizados, ou seja, serem segmentados em **unidades da língua**, capazes de decompô-lo a fim de torná-lo menos caótico e mais preciso.

Essa discretização do funcionamento psíquico é a condição última para a emergência do pensamento consciente. É somente quando as formas representativas são desdobradas e organizadas em unidades discretas, sob o efeito da interiorização dos signos que pode se desenvolver o movimento autorreflexivo característico do pensamento consciente. (BRONCKART, 2009, p. 57)

O pensamento consciente seria, portanto, produto da semiotização do psiquismo, ou seja, da internalização e da apropriação das propriedades comunicativas e sociais dos signos. Isso não desvincula o signo de seu aspecto social e dialético. Bronckart (2009) ressalta que a reorganização e os recortes operados com os signos no funcionamento do psiquismo humano não é, de modo algum, fechado e acabado, sujeitando-se à dialética entre as representações decorrentes do meio social e cultural e a própria singularidade humana. Nesse mesmo sentido, Bronckart destaca três proposições saussurianas centrais que sustentam esse olhar dialético defendido pelo ISD:

[...] a concepção do signo como **entidade fundamentalmente processual**, que jamais é dotado de um significado imutável, mas que acolhe imagens mentais temporárias e instáveis, porque sempre dependentes do uso; a concepção do **sistema da língua**, não como entidade fechada, mas como estando em **perpétua interação com os sistemas sociais, psicológicos e discursivos**; por fim, o acento sobre os **mecanismos de mudança e sobre a dinâmica temporalizada** que anima o conjunto dos sistemas que subjazem aos fatos linguageiros. (BRONCKART, 2006-b, p. 7, grifos nossos)

Mas, qual a relevância disso para o ensino? Acreditamos ser relevante para o professor que pretende ensinar a produção escrita identificar as formas como o aluno desenvolve seu raciocínio a fim de habilitá-lo, como produtor de texto, a ultrapassar o senso comum, propenso a confundir aparência e essência. No caso, a simples menção a certos conteúdos aprendidos na escola é vista como sinônimo de apropriação de um conceito científico, o que nem sempre se verifica. Ilustramos esta confusão por meio de um excerto, extraído de uma das tarefas desenvolvidas pelos estudantes pesquisados que não fazem parte da amostra. Nele, uma sequência argumentativa é estruturada para amparar a seguinte afirmação controversa: “a perversidade do racismo está em sua naturalização”.

A perversidade do racismo está em sua naturalização. O racismo está presente no Brasil desde a época de nossa colonização, quando os negros eram escravizados e considerados pessoas sem alma. A obra “Memórias Póstumas de Brás Cubas” de Machado de Assis possui uma cena que entende-se como uma demonstração de que até mesmo pessoas negras acabam sendo preconceituosas com sua raça. Na cena, Brás Cubas encontra Prudêncio, um alforriado negro de sua casa quando ambos eram crianças. Prudêncio estava batendo em um outro negro nesse momento. Brás Cubas o fazia sofrer muito na infância, o que fez com que Prudêncio acreditasse que todos os negros deveriam sofrer. É **aqui** que encontramos o problema: quando até mesmo negros ajudam a espalhar o racismo, ainda que inconscientemente, **significa** que ele está sendo naturalizado. (Texto da amostra, grifos nossos.)

Ao se analisar o modo como se estrutura o raciocínio no texto, nota-se que os vocábulos “racismo” e “naturalização” não chegam a constituir-se como um conceito científico. Isso porque o encadeamento do trecho pauta-se exclusivamente num episódio relatado pelo personagem Brás Cubas (quando este flagra Prudêncio, um escravo alforriado, batendo em um outro negro) como base para uma generalização (“quando até mesmo negros ajudam a espalhar o racismo, ainda que inconscientemente, significa que ele está sendo naturalizado”). As conclusões amparam-se no episódio relatado, sem que tenha ocorrido qualquer exploração do conceito de naturalização que permitisse deslindar suas relações internas e representassem, a um só tempo, aquela situação particular e uma forma universal. Assim, a tese final generaliza essa situação particular, abordada de modo empírico e reducionista (“é aqui”, nesta situação, neste caso específico, que ocorre “o problema”).

Apesar de aparentemente recorrer a conteúdos escolares (como Literatura e História), um olhar mais apurado revela que estes não foram apropriados na essência das relações que representavam, ocupando um espaço meramente figurativo no excerto. A fragilidade das generalizações feitas demonstra que a ideia de “naturalização” mobilizada, na verdade, é “**pseudoconceito**”. Além disso, apesar de o parágrafo possuir a aparência de uma sequência argumentativa, iniciada por uma afirmação controversa que funciona como tese inicial (“A perversidade do racismo está em sua naturalização”), a argumentação não ocorre em essência, com o desdobramento e a articulação de argumentos que geram uma tese final válida. Não se nota a conversão da síncrese em síntese, ou seja, a sistematização de um pensamento que condense um raciocínio decorrente do movimento concreto-abstrato-concreto pensado.

O que se nota com isso? O contraste entre o modo como cada sujeito objetiva a realidade pode ser explicado pela apropriação dos conceitos. A restrição aos parâmetros da realidade vivida pelo sujeito, que o prende ao plano figurativo e empírico, tende a manter o sujeito no campo dos conceitos espontâneos. Já o descolamento da realidade imediata e a produção de um percurso temático pautado na abstração aproxima-o dos conceitos científicos, produtos de um encadeamento discursivo que permite deslindar as relações internas para chegar a determinada generalização. Por ser dialético, este processo constrói-se na

complexidade e na dinamicidade de todos os fenômenos de modo que não pode ser reduzido à presença de um marcador específico (como a referência a conteúdos escolares ou o uso de sequências argumentativas e conectores lógicos) sob pena de se incorrer no mesmo erro: ficar preso à aparência. O propósito do ensino deve ser possibilitar ao aluno apropriar-se da escrita de modo a desenvolver o conceito científico.

Como pensar, então, num **ensino que motive o aluno a expandir continuamente o domínio de conceitos científicos? O ensino que envolve a produção textual pode auxiliar nesse processo?** Procuramos respostas a tais perguntas nos estudos promovidos no âmbito do ISD que situam o gênero textual como elemento central do processo de ensino potencialmente gerador de desenvolvimento. Por esta razão, explanamos na próxima seção o conceito de gênero textual adotado pelo ISD e a importância do ensino de gêneros secundários (SCHNEUWLY, 2003); passamos ao estudo minucioso de Bronckart (2009) sobre os aspectos psicológicos, linguísticos e sociais da produção textual e sua arquitetura interna (BRONCKART, 2009, 2010), bem como sobre as Capacidades de linguagem nele envolvidas (DOLZ-MESTRE, PASQUIER, BRONCKART, 1993).

Quadro 2 - Síntese dos conceitos abordados em “Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural”

Atividade humana: práticas sócio-históricas coletivas, realizadas por meio da apropriação de instrumentos (físicos e simbólicos) para atender às necessidades humanas (LEONTIEV, 1978).

Mediadores culturais: instrumentos simbólicos (signos) que medeiam as ações humanas e, uma vez apropriados, tornam-se capazes de modificar internamente o indivíduo, desenvolvendo seu psiquismo. (LEONTIEV, 1978; VIGOTSKI, 1991, 2017).

Instrumento psicológico: Toda a sorte de signos (linguagem, formas de contar e calcular, meios mnemotécnicos, diagramas, mapas, símbolos, planos, etc) utilizados como mediadores cujo objeto não está no exterior, mas na atividade psíquica do ser humano, promovendo mudanças (como a autorregulação e o autocontrole) no próprio sujeito. (VIGOTSKI, 2009, FRIEDRICH, 2012).

Nível de desenvolvimento real ou atual: O que um sujeito já conhece e amadureceu fixa sua zona de desenvolvimento real, necessariamente retrospectiva. (VIGOTSKI, 1991, 2009, 2017).

Zona de desenvolvimento proximal ou imediata: O que um sujeito ainda necessita de auxílio para resolver ou, ainda, o que ele por muito pouco não foi capaz de fazer sozinho forma um prospecto de seu processo de desenvolvimento (seu desenvolvimento potencial). (VIGOTSKI, 1991, 2009, 2017).

Pseudoconceito: apresenta-se, na aparência, como conceito, adquirindo um valor funcional semelhante a este; entretanto, na essência, ainda se articula a núcleos de generalização dos complexos, faltando ainda o componente diferenciador do pensamento conceitual, completamente abstraído da realidade imediata. É a palavra que, embora já represente ideias, ainda não sintetiza o juízo ou os esquemas de utilização para operar com o conceito de forma autônoma, desvinculado da experiência concreta. (VIGOTSKI, 2009)

Conceitos potenciais: consistem em uma forma de abstração, uma vez que se desvinculam da base concreta para que sejam construídos, mas apresentam-se como resultado de processos de decomposição e síntese que dependem de uma máxima semelhança para se manter, razão pela qual ainda constituem vínculos frágeis que o tornam potencialmente geradores de conceitos verdadeiros. (VIGOTSKI, 2009)

Conceitos verdadeiros: síntese de juízos decorrentes de uma série de processos sociais, psíquicos e afetivos, capazes de encapsular numa palavra as mais complexas relações sócio-históricas. (VIGOTSKI, 2009).

Conceitos espontâneos ou cotidianos: formam-se das generalizações e abstrações que estão vinculadas à apropriação de práticas cotidianas. Seu processo de formação pressupõe um caminho que vai da síncrese à longa fase de operação por complexos e formação de pseudoconceitos até chegar à elaboração de conceitos verdadeiros. (VIGOTSKI, 2009)

Conceitos científicos: constituem abstração de segunda ordem ou “generalizações de generalizações”, são oriundos da apropriação, não só de esquemas práticos de utilização, mas da consciência sobre eles, por meio de um conhecimento orientado pelo ensino (como a educação escolar e a ciência, por exemplo). (VIGOTSKI, 2009)

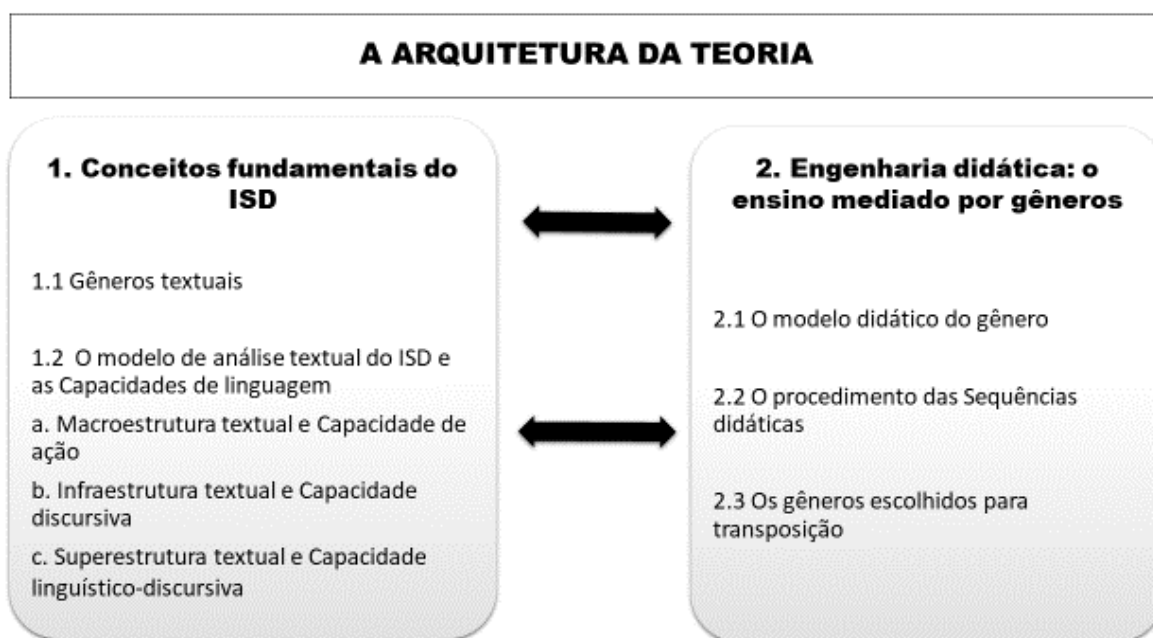
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

CAPÍTULO II - A ARQUITETURA DA TEORIA

Os textos, uma vez produzidos, estão disponíveis para alimentar o trabalho permanente de compreensão dos desafios e das determinações do agir humano; são “figuras” a partir das quais tentamos compreender os outros [agindo ou conhecendo], ao mesmo tempo em que tentamos compreender a nós mesmos. (Bronckart, 2006-a, p. 167)

A palavra “arquitetura”, originária do grego, vem da junção de “arkhein”, que significa “comandar, dirigir”, e “tekton”, que se refere ao “construtor, artesão”. Em seu sentido figurado, o vocábulo admite a noção de estrutura ou organização de um conjunto. Nesta seção, apresentamos como se “arquitetou” a teoria sobre texto formulada pelo ISD e a Engenharia Didática dela derivada. Na primeira parte, discorremos sobre os conceitos que orientam a análise textual-discursiva do ISD: **os gêneros textuais, o texto e as capacidades de linguagem**. Na segunda parte, apresentamos a **Engenharia Didática**, organizada para orientar o ensino mediado pelos gêneros textuais, detalhando seus dispositivos centrais: a Modelização dos Gêneros e as Sequências Didáticas. Por fim, apresentamos os gêneros diário íntimo e abaixo-assinado usados nesta pesquisa.

Figura 3 – Organização da seção “A arquitetura da teoria”



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

1. Conceitos fundamentais do ISD

A tese básica do ISD assenta-se na compreensão de que a ação humana resulta da **apropriação**, pelo organismo humano, das propriedades da **atividade social mediada pela linguagem**. (BRONCKART, 2009). A **escrita**, objeto de análise desta pesquisa, está exatamente na tensão existente no diálogo entre sujeito e objeto. Nesta seção, apresentamos o desdobramento dessa tese básica em duas partes. No item “gêneros textuais”, discorreremos sobre o modo como Bronckart (2009) reformula a noção bakhtiniana de “gênero discursivo” e como Schneuwly (2004-a) aperfeiçoa a definição de “gêneros primários e secundários”, articulando-a aos postulados vigotskianos sobre aprendizagem e desenvolvimento. Já no item “o modelo de análise textual do ISD e as Capacidades de linguagem”, pormenorizamos três eixos fundamentais do modelo do ISD: a macroestrutura textual e a capacidade de ação; a infraestrutura textual e a capacidade discursiva; a superestrutura textual e a capacidade linguístico-discursiva.

1.1 Gêneros textuais

Dentro da perspectiva de análise que acabamos de expor, o agir comunicativo depende de um **mediador cultural** específico que funciona como **instrumento simbólico** para a atividade humana, a **linguagem**. Nesta subseção, abordaremos brevemente o percurso teórico que levou ao aprimoramento dessa análise, partindo dos conceitos de **signo ideológico**, **enunciação dialógica** e **gênero discursivo** (segundo Volochínov e Bakhtin) até chegar à noção de **gênero textual**, adotada pelo ISD.

Conforme vimos anteriormente, os processos internos de representação da realidade precisam ser objetivados para que haja, de fato, acesso às formas superiores de comportamento psicológico (Vigotski, 1991, p. 53). Em outras palavras, não se pode “adivinhar” o que alguém pensa, sente, percebe ou imagina, sem que haja sua objetivação mediada por signos.

Volochínov (2006) oferece uma contribuição valiosa para compreender o estatuto **materialista** da linguagem como instrumento simbólico: o conceito de **signo ideológico**. Considerando indissociáveis as práticas de linguagem e as interações sociais, o autor recorre à metáfora marxista do edifício para descrever o movimento de produção da linguagem como aquele que se origina na infraestrutura da realidade social para tomar forma na superestrutura

das formações ideológicas e dos signos que “refletem e refratam a realidade em transformação” (VOLOCHÍNOV, 2006, p. 42).

A realidade ideológica é uma superestrutura situada imediatamente acima da base econômica. A consciência individual não é o arquiteto dessa superestrutura ideológica, mas apenas um inquilino do edifício social dos signos ideológicos. (VOLOCHÍNOV, 2006, p. 36)

Da análise feita por esse autor, três regras servirão como pressupostos para o caráter **materialista** deste trabalho (VOLOCHÍNOV, 2006, p. 45): a) Não separar a ideologia da realidade material do signo; b) Não dissociar o signo das formas concretas de comunicação social; c) Não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material (infraestrutura).

Para sustentar uma postura dialética, Volochínov (2006) confronta dois posicionamentos teóricos antagônicos⁹ com o intuito de produzir uma síntese voltada a superar as fragilidades de cada uma delas.

Por um lado, a postura idealista, inspirada pelo subjetivismo romântico, que considera a língua como expressão da consciência individual, é repelida por ser considerada mera ficção dissociada de interações sociais.

Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação. [...] Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo, pela situação social mais imediata. (VOLOCHÍNOV, 2006, p. 116)

Por outro lado, a postura racionalista do objetivismo abstrato, que percebe a língua como sistema de signos, é rejeitada pela constatação de que a forma linguística depende da interação concreta e precisa para se efetivar.

[...] a forma linguística [...] sempre se apresenta aos locutores no contexto de enunciações precisas, o que implica sempre um contexto ideológico preciso. (p. 98) Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. [...] Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência. (p.111) (VOLOCHÍNOV, 2006)

Com a superação dessas visões, Volochínov (2006) assume a **tese central** de que “a **enunciação** é produto da interação entre dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído por um representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor” (p. 116). Logo, as **interações verbais** ocorrem

⁹ Na obra “Marxismo e filosofia da linguagem” (2006), Volochínov descreve as orientações filosóficas do subjetivismo idealista (ou individualista) e do objetivismo abstrato acerca da linguagem. Para a primeira, a atividade mental do indivíduo seria a fonte da expressão verbal; para a segunda, a forma da língua é que ofereceria aos sujeitos as condições de expressão.

socialmente e de modo **dialógico**, ou seja, toda **enunciação** é produzida intencionalmente na direção do **outro**, pressupondo um interlocutor para as interações verbais concretas. Afinal, “toda *enunciação*, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal” (VOLOCHÍNOV, 2006, p. 101).

Assim, **enunciar** significa agir sobre o outro, dentro de determinado contexto, em função do meio social, da situação social e do interlocutor. Isso implica duas conclusões fundamentais. A primeira é o papel central da **situação** de **comunicação** sobre a enunciação: é a situação que dá forma à enunciação, impondo-lhe certas ressonâncias ideológicas e vivenciais, uma vez que é socialmente dirigida. A segunda é a necessidade de **objetivação** da consciência por meio de uma expressão material (do signo, por exemplo) para que ela adquira força social e não se reduza à mera ficção.

Ainda em relação à **enunciação**, Volochínov (2006) destaca a existência de um vínculo ininterrupto e necessário entre a **comunicação verbal** e a **situação social concreta** que se materializa em unidades concretas de interação verbal. Nesse caso, não há um nexo apenas com a situação específica, mas com o contexto social mais amplo e a comunicação global em evolução, já que a língua vive e evolui historicamente. Entretanto, para ele, a situação concreta é que delineará as condições para a interação verbal, pois “a enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso anterior. As dimensões e as formas dessa ilha são determinadas pela situação da enunciação e seu auditório.” (VOLOCHÍNOV, 2006, p. 129).

Nas condições concretas de interação verbal, em cada campo de utilização da língua, os indivíduos produzem “formas relativamente estáveis de enunciados”, em determinado tempo e espaço, motivada por uma necessidade comunicacional e com finalidade específica. Bakhtin (2003) intitula essas unidades concretas de interação verbal como **Gêneros do Discurso**.

Todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto ou do sentido. Por isso cada enunciado se caracteriza, antes de tudo, por um determinado **conteúdo** semântico-objetual. A escolha dos **meios linguísticos** e dos **gêneros** do discurso é determinada, antes de tudo, pelas **tarefas** (pela ideia) do sujeito do discurso (ou autor) centradas no objeto e no sentido. É o primeiro momento do enunciado que determina as suas peculiaridades estilístico-composicionais. O segundo elemento do enunciado, que lhe determina a composição e o estilo, é o **elemento expressivo**, isto é, a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido de seu enunciado. (BAKHTIN, 2003, p. 289, grifos nossos.)

Em linhas gerais, para Bakhtin, os **gêneros do discurso** articulam três elementos. O primeiro é a **Construção Composicional**, constituída pelas formas e pelos tipos de interação

verbal em ligação com as condições concretas em que são produzidas. O segundo é o **Conteúdo Temático** contido na atividade verbal que resulta das formas de enunciação em ligação com a interação de que fazem parte. O terceiro é o **Estilo**, formado **pelas formas da língua usadas** para exteriorizar o conteúdo interior, por meio da seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua. Como todo o processo dialético, esses elementos se interpenetram, interferindo na escolha de uns e outros. Assim, em cada campo, há **gêneros discursivos** que cumprem determinadas condições de comunicação discursiva, com certos tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis de modo que o estilo liga-se a determinadas unidades temáticas e composicionais (BAKHTIN, 2003).

Para Bakhtin, o **enunciado** é visto como real unidade da comunicação discursiva, visto que o discurso só é passível de existência na enunciação concreta de determinados sujeitos do discurso. Aí se está a origem **materialista** da noção de gênero, visto que “por mais diferentes que sejam as enunciações pelo seu volume, pelo conteúdo, pela construção composicional, elas possuem como unidades de comunicação discursiva peculiaridades estruturais comuns e, antes de tudo, limites absolutamente precisos”. (BAKHTIN, 2003, p. 274-275).

É na forma de **enunciados concretos**, passíveis de conclusibilidade e de uma compreensão responsiva que seus limites são estabelecidos. Para assegurar isso, Bakhtin (2003, p. 281) elenca como fatores intimamente ligados ao **enunciado**: a) *Exauribilidade do tema*: do objeto e do sentido pretendido pelo falante; b) *Intenção*: existência de um projeto de discurso (projeto de dizer) do falante; c) *Escolha de um gênero*: conhecimento das formas típicas de composição do gênero apropriado para a situação discursiva.

No âmbito do ISD, Bronckart (2009) intitula de **texto** a unidade concreta de produção de linguagem que apresenta traços das decisões tomadas pelo produtor. Assim, em lugar de enunciado, usado por Bakhtin, opta por **texto**, definindo-o como “uma unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação de comunicação)” (BRONCKART, 2009, p. 75), produtos concretos que se distribuem em gêneros, adaptados às necessidades comunicativas. Bronckart (2006-b) conceitua **gênero textual** como produto de escolhas feitas pelo produtor, adaptadas à atividade, ao meio e ao propósito, entre as formas de estruturação diversas e heterogêneas, momentaneamente estabilizadas pelo uso, disponíveis nas formações sociodiscursivas.

Além disso, para Bronckart (2006-a, p. 154-155), o conceito de **enunciação** coloca em interação representações individuais e coletivas, ligando tipos linguísticos e psicológicos à situação de comunicação para além dos elementos da interação concreta que estão inscritos no contexto de produção. Assim, para o ISD, a **enunciação** envolve as decisões tomadas pelo

produtor em função tanto da **situação de comunicação** particular, quanto do **gênero textual** e do **tipo de discurso**.

O conceito de **tipos de discurso**¹⁰ relaciona-se às formas linguísticas presentes nos textos que traduzem os “mundos discursivos” criados pelo agente. Por serem formados por **instâncias de enunciação** que remetem a espaços mentais comuns ou coletivos e a certas regras de organização do conteúdo referencial, a **enunciação** constitui, para o ISD, uma das bases fundamentais para a identificação das coordenadas de tempo e espaço dos “mundos discursivos”, ao colocar em interface coordenadas do mundo ordinário (representações do agente) e do mundo discursivo (criados pela ação de linguagem) (BRONCKART, 2009).

Dolz e Schneuwly (2004, p. 44) reorganizam os postulados bakhtinianos sobre os gêneros discursivos em três dimensões essenciais: os conteúdos dizíveis através do gênero; a estrutura comunicativa comum; as configurações específicas das unidades da língua como traços da posição enunciativa, sequências e tipos de discurso. Esses elementos são evocados, numa situação de interação no ensino, como aptidões requeridas para o desenvolvimento das capacidades de linguagem (DOLZ-MESTRE, PASQUIER E BRONCKART, 1993) dos aprendizes: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidade discursiva); dominar operações psicolinguísticas e unidades linguísticas (capacidade linguístico-discursiva).

Devido a sua complexidade e especificidade, os **gêneros textuais** são considerados como **mediadores** das atividades humanas cuja apropriação se torna fundamental, tanto para a socialização quanto para o agir humano (BRONCKART, 2009). Assim, por configurarem-se como **instrumentos sócio-históricos** desenvolvidos para realizar objetivos e atender às necessidades humanas, os **gêneros** moldam a pessoa que deles se apropria, ao mesmo tempo em que testemunham o agir humano historicamente produzido.

Entre os pesquisadores do ISD, a compreensão de Schneuwly (2004-a) acerca do papel **dialético** do gênero como **instrumento** nos servirá de norte. Segundo o autor, ao estabelecer a mediação entre sujeito e objeto, os gêneros “determinam seu comportamento, guiam-no, afinam e diferenciam sua percepção da situação na qual ele é levado a agir” (SCHNEUWLY, 2004-a, p. 21). Para isso, porém, é preciso que o sujeito se aproprie de seus esquemas de utilização cujo caráter é plurifuncional, à medida que faz ver o mundo de certa maneira e define as ações possíveis para atingir a finalidade almejada, guiando e controlando a ação em curso. Esses instrumentos socialmente elaborados dão à atividade certa forma ao mesmo

¹⁰ O conceito de tipo de discurso adotado pelo ISD será desdobrado na próxima subseção.

tempo que a representam e materializam. Assim, a apropriação do gênero representa uma importante instrumentalização que “provoca novos conhecimentos e saberes, que abre novas possibilidades de ações, que sustenta e orienta essas ações” (SCHNEUWLY, 2004-a, p. 22).

No âmbito dos estudos do ISD, o **gênero textual** – como instrumento - é visto como um meio privilegiado de conhecimento (SCHNEUWLY, 2004-a, p. 25). Ao discorrer sobre o desenvolvimento ontogenético da linguagem, Schneuwly (2004-a) reconhece o gênero como instrumento mediador a partir de uma visão bipolar: de um lado, requer um artefato material ou simbólico (existente fora do sujeito) que o semiotize; de outro, reclama que seus esquemas de utilização sejam apropriados pelo sujeito. É a apropriação do instrumento pelo sujeito que lhe permite selecionar, guiar e controlar as ações que podem ser executadas com ele, provocando novos conhecimentos e saberes que abrem a possibilidade de novas ações (SCHNEUWLY, 2004-a, p. 22). Dialeticamente, essa bipolaridade do gênero (seu artefato e seu esquema de utilização) consoma a tripolaridade da atividade humana, visto que serve de instrumento mediador entre o sujeito e a situação.

Ao estruturar uma ação mediada, exige-se que o sujeito saiba, ao menos um pouco, sobre os esquemas de utilização do gênero e que estes estejam disponíveis, pelo menos parcialmente, para se prefigurarem as ações possíveis. Ainda que seja preciso fazer adaptações, aprofundar o conhecimento e o controle dele, já existem as condições para gerar outros esquemas de utilização necessários para a produção de um texto “cuja forma e cujas possibilidades são guiadas, estruturadas pelo gênero como organizador global” (SCHNEUWLY, 2004-a, p. 25).

Essas escolhas discursivas – que ocorrem em níveis psicológicos diversos – expressam-se, segundo Schneuwly (2004-a), nos tipos de texto. Segundo ele, no curso da produção textual, os tipos seriam resultado de uma série de operações de linguagem capazes de abranger diferentes dimensões: definição de implicação ou autonomia em relação à situação de produção; definição de uma relação enunciativa disjunta ou conjunta com o mundo ordinário; definição dos modos de geração do conteúdo (a escolha das sequências textuais).

Por se constituírem de duas faces – a operação psicológica de escolher dentro de um conjunto de opções e a expressão linguística dessa escolha – os tipos de discurso configuram-se como construções ontogenéticas necessárias “para gerar maior heterogeneidade nos gêneros, para oferecer possibilidades de escolha, para garantir um domínio mais consciente dos gêneros” (SCHNEUWLY, 2004-a, p. 33). Em razão disso, os tipos de discurso seriam reguladores psíquicos poderosos que atravessam os gêneros e impulsionam novas capacidades

de linguagem. A chave para esse progresso, segundo o autor, está na transformação de processos antes definidos pela situação imediata de comunicação em estratégias mais elaboradas que envolvem as escolhas feitas pelo produtor para atender às suas necessidades. Assim, os movimentos de reelaboração discursiva deslocam-se do cotidiano imediato (concreto) para um campo de abstração maior.

Nos estudos de Bakhtin (2003), essa diferença é categorizada em dois níveis: os gêneros primários e os secundários. Para o teórico russo, os **gêneros primários** ligam-se à situação imediata de produção e à espontaneidade da comunicação oral, e os **secundários**, por perderem o vínculo imediato com a realidade concreta, dotam-se de maior complexidade cultural e elaboração. A existência de uma inter-relação entre esses gêneros, uma vez que os secundários transformam e reelaboram os primários, é que lhes conferiria uma abrangência mais universal (BAKHTIN, 2003).

Lapidando a concepção bakhtiniana, Schneuwly (2004-a) destaca três particularidades funcionais dos gêneros secundários. A primeira é constituírem-se de modo **autônomo em relação ao contexto de produção**, ou seja, são produtos de um contexto linguisticamente criado, por isso exigem a criação de instrumentos que o preencham, dando-lhe coesão interna e autonomia. A segunda refere-se à **possibilidade de desdobramento externo do gênero**, por meio de uma série de outros gêneros que procuram explicar, avaliar, definir ou controlar a produção desse gênero, ou seja, de sua representação metalinguística. A terceira característica destacada pelo autor é o fato de **pressupor a existência e a construção de um aparelho psíquico de produção de linguagem não vinculado à interação imediata**, mas que se baseia na gestão de níveis decisórios relacionados às operações discursivas que serão realizadas.

Para Schneuwly (2004-a, p. 28-31), a transmutação dos gêneros não ocorre necessariamente de um gênero oral em direção a um escrito, mas consiste numa reestruturação permanente do pensamento e das ações de linguagem que partem de níveis mais espontâneos para níveis de maior complexidade, desconectados do contexto imediato, num processo contínuo de reformulação.

A aparição de um novo sistema – o dos gêneros secundários, no caso – não faz tábula rasa do que já existe. O novo sistema não anula o precedente nem o substitui. [...] De fato, mesmo sendo profundamente diferente, o novo sistema apoia-se completamente sobre o antigo em sua elaboração, mas, assim fazendo, transforma-o profundamente. (SCHNEUWLY, 2004-a, p. 30)

Por esta razão, Schneuwly (2004-a) associa o conceito de gênero primário e secundário à noção vigotskiana de conceito espontâneo e conceito científico, respectivamente. Vinculados a uma comunicação espontânea, ligada à experiência cotidiana e imediata, os gêneros primários ocorrem de modo quase automático, com uma possibilidade reduzida de escolha pelo produtor. Assim como ocorre com os conceitos espontâneos, há uma relação “inconsciente” e “involuntária” (termos a que remete Vigotski, 2009), pouco propensa à gestão daquele que o produz. Por outro lado, os gêneros secundários, introduzidos na aprendizagem escolar, instauram rupturas importantes por não se ligarem de modo imediato a uma situação de comunicação. Em razão disso, suas motivações não se ligam necessariamente a suas experiências pessoais nem sua apropriação se dá diretamente numa situação de comunicação, mas surgem de um sistema inteiramente novo, com uma nova lógica e com motivações mais complexas, separado da interação imediata.

Não se trata, porém, de uma metamorfose de um gênero em outro ou da oralidade à escrita, mas numa mudança qualitativa, resultante de uma tensão entre esses dois sistemas que levará ao desenvolvimento. Se considerarmos o pressuposto de que, ao construir instrumentos, os seres humanos habilitam-se a construir instrumentos mais sofisticados e complexos, os gêneros primários são os instrumentos que habilitam os indivíduos a desenvolver os secundários. São, portanto, o ponto de partida para um longo movimento de reestruturação e desenvolvimento. Schneuwly (2004-a) associa este processo à zona de desenvolvimento proximal (ou próxima) vigotskiana. O ensino pautado em gêneros secundários possibilita que os gêneros primários (nível real no qual ocorrem as práticas languageiras) passem a instrumentalizar novas ações, progressivamente mais complexas (os gêneros secundários).

Com a inserção de gêneros secundários no ensino, os gêneros pregressos são reestruturados, a situação comunicativa adquire novos contornos e, assim, geram-se novos desafios e motivações para o aprendiz. Todavia, a tensão entre esses dois sistemas não deve ser vista de modo dicotômico, e sim dialético: as formas mais desenvolvidas – e complexas – de produção de linguagem já se encontram gestadas nas primárias e, nestas, já há o gérmen das ulteriores.

Recorrendo ao pressuposto materialista de que a peculiaridade humana de construir instrumentos é o que enseja a construção de outros ainda mais complexos, o autor salienta que os gêneros, tomados como instrumentos, são reestruturados para atender a novas funções e, assim, pelo seu novo uso, revestem-se de novas funções. Neste passo, o diferencial não estará simplesmente na implicação direta ou não na situação comunicativa, aspecto antes

considerado central na diferenciação entre gênero primário e secundário, mas na verdadeira “revolução no sistema de produção de linguagem” (SCHNEUWLY, 2004-a p. 31), decorrente da possibilidade de escolha, ou seja, de uma gestão decisória relativamente autônoma. Sobre as alterações oriundas desta ‘revolução’, o autor enumera:

- autonomização de níveis de operação de linguagem e possibilidades incrementadas de um controle consciente e voluntário;
- possibilidade de escolha nesses diferentes níveis, em especial da perspectiva enunciativa, de unidades da língua diversas, de planos de texto;
- possibilidade de combinação livre de gêneros e tipos. (SCHNEUWLY, 2004-a, p.32)

No ensino da escrita, os problemas propostos pelo docente servem para direcionar a ação discursiva dos alunos: o gênero deve se adequar aos parâmetros daquela situação de comunicação específica e, ao mesmo tempo, aquela situação de comunicação requer um gênero que conforme uma ação de certo tipo. Esse percurso de experimentação exige uma série de decisões que o agente-produtor de um texto deve tomar em sua ação de linguagem. A mais geral dessas decisões, segundo pontua Bronckart (2009), consiste em escolher, entre os gêneros disponíveis, aquele que parece o mais adaptado e eficaz para a ação específica que intenta. Para assim proceder, o produtor lança mão de seu conhecimento do **arquitexto**¹¹ do qual empresta aquele que lhe parece mais adequado.

Os enunciados e os tipos, ou seja, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico ou gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos. (BAKHTIN, 2003, p. 268)

Bronckart (2009) acentua o caráter histórico e dinâmico do **arquitexto** ao conceituá-lo como o conjunto de gêneros delimitados e avaliados pelas gerações anteriores e reorientados pelas formações sociais contemporâneas. Segundo ele, esses textos formam uma “nebulosa de gêneros”, constituída por alguns modelos textuais indexados, portadores de determinados valores de uso, a que o produtor, em uma situação concreta, recorrerá para fazer uma **escolha estratégica**, segundo seu conhecimento efetivo dos gêneros e de suas condições de uso.

Essa escolha efetua-se, então, em um confronto entre os valores atribuídos pelo agente aos parâmetros de sua situação de **ação** (entre as representações que tem do

¹¹ Na obra utilizada como referência para este trabalho (BRONCKART, 2009), o autor utiliza a expressão “intertexto”. Posteriormente (Bronckart, 2006-a, p. 145), passará a usar “arquitexto”, razão pela qual a adotamos essa terminologia neste trabalho.

contexto físico e do contexto sociossubjetivo de seu agir) e os valores de uso atribuídos aos **gêneros** disponíveis no intertexto. Essa **escolha** apresenta as características de uma verdadeira decisão **estratégica**: o gênero adotado para realizar a ação de linguagem deverá ser eficaz em relação ao objetivo visado, deverá ser apropriado aos valores do lugar social implicado e aos papéis que este gera e, enfim, deverá contribuir para promover a “imagem de si” que o agente submete à avaliação social de sua ação. (BRONCKART, 2009, p. 101. Grifos nossos.)

Em síntese, nesta seção, expusemos como os estudos no âmbito da Psicologia Histórico-Cultural (VIGOSTKI, 2009; VIGOTSKI *et al*, 2017) explicam o trânsito de uma linguagem vinculada a experiências concretas para uma que exige abstração da realidade, promovendo o desenvolvimento de conceitos científicos que, mediados pelo ensino, afaste-se da mera aparência. Também apontamos as considerações de Schneuwly (2004-a) que, no âmbito do ISD, milita em favor do ensino de gêneros secundários como ferramentas capazes de promover esses avanços, sintetizando a autopropulsão e a apropriação de elementos externos.

No quadro a seguir, arrolamos alguns dos conceitos centrais expostos nesta subseção que serão retomados ao longo do trabalho.

Quadro 3 - Síntese dos conceitos abordados em “Gêneros textuais”

Signo ideológico: a linguagem considerada como instrumento simbólico capaz de condensar as representações ideológicas existentes na sociedade. É uma palavra carregada de sentidos ideológicos. (BAKHTIN, VOLOCHÍNOV, 2006)
Enunciação dialógica: as interações verbais ocorrem socialmente e de modo dialógico, ou seja, a enunciação é produzida na direção do outro e é passível de uma resposta. Enunciar significa agir sobre o outro, dentro de determinado contexto, em função do meio social, da situação social e do interlocutor. (BAKHTIN, 2003)
Gêneros: formas relativamente estáveis de enunciado, constituídas por construção composicional, conteúdo temático e estilo que servem como instrumentos sócio-históricos produzidos pela humanidade para atender a determinadas necessidades de comunicação. Bakhtin (2003) nomeia-os de gêneros discursivos. Bronckart (2009) reinterpreta-os como gêneros textuais. São capazes de moldar a pessoa que deles se apropria, ao mesmo tempo em que testemunham o agir humano historicamente produzido. (SCHNEUWLY, 2004-a).
Gêneros primários: são ligados à situação imediata de produção e à maior espontaneidade. (SCHNEUWLY, 2004-a, reinterpreta o conceito de BAKHTIN, 2003)
Gêneros secundários: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e, geralmente, dotam-se de maior complexidade cultural e elaboração. (SCHNEUWLY, 2004-a, reinterpreta o conceito de BAKHTIN, 2003)
Arquitexto: conjunto de gêneros delimitados e avaliados pelas gerações anteriores e reorientados pelas formações sociais contemporâneas de modo a formar um construto histórico também chamado de “nebulosa” de gêneros. (BRONCKART, 2009)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

1.2 Modelo de análise textual do ISD e Capacidades de linguagem

Chegamos ao elemento central para a análise feita neste trabalho: o **texto**, uma unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente que se configura como uma **ação de linguagem**, realizada por meio de **gêneros textuais**, instrumentos disponíveis no construto histórico-social e resgatados nas produções concretas (BRONCKART, 2009).

Na escala sócio-histórica, os textos constituem **produtos** de uma atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais que adquirem características relativamente estáveis como modelos indexados que são disponibilizados no arquitexto. (BRONCKART, 2009). Bronckart conceitua texto como uma “*unidade comunicativa de nível superior*” (2009, p. 71), uma vez que veicula uma mensagem linguisticamente organizada que tende a produzir um efeito de coerência no destinatário, resultante das representações feitas pelo agente sobre a situação da sua ação e sobre os gêneros.

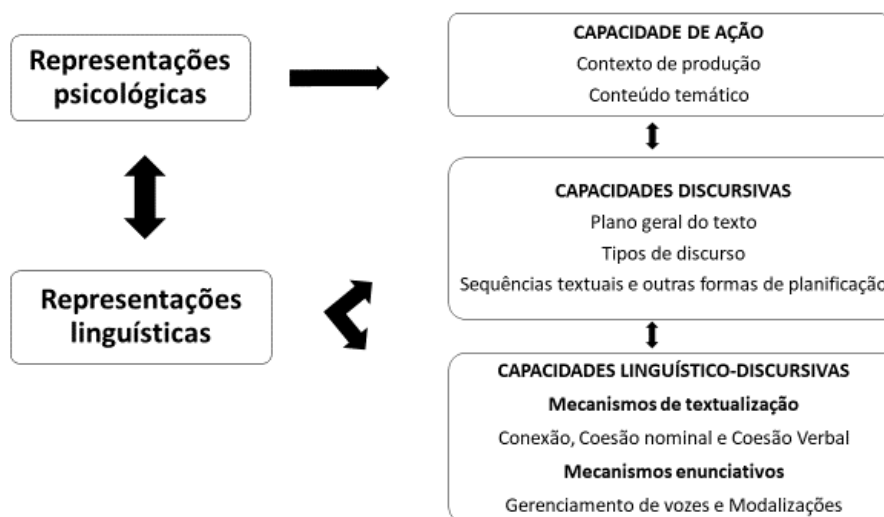
As **atividades de linguagem** desenvolvem-se nas formações sociodiscursivas, por meio de formas estabilizadas em gêneros, das quais participam agentes singulares, produzindo textos empíricos. Estas atividades podem ser decompostas em **ações**, que, embora não se vinculem diretamente à motivação da atividade, dirigem-se, de modo consciente, a objetivos intermediários de acordo com a representação feita de seus efeitos nas interações sociais. Segundo Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), a execução de uma **ação de linguagem** - produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos -, envolve uma série de **operações** e pressupõe diversas **capacidades** do sujeito: adaptar-se às características do contexto e do referente, mobilizar modelos discursivos, dominar operações psicolinguísticas e unidades da língua.

Dolz-Mestre, Pasquier e Bronckart (1993) desdobram essas **Capacidades de linguagem** em:

- **Capacidade de Ação**, de ordem **psicológica**, referente à representação, na escrita, do *Contexto de Produção*, do *Conteúdo Temático*, das *Intenções* e dos *Motivos*;
- **Capacidade Discursiva**, marcada na **infraestrutura textual**, pelo Plano Geral do Texto, pelos *Tipos de Discurso*, pelas *Sequências Textuais* e outras formas de planificação;
- **Capacidade Linguístico-Discursiva**, vinculada à **superestrutura textual**, pelos *Mecanismos de Textualização* e pelos *Mecanismos Enunciativos (de ordem pragmática)*.

Tais capacidades estão em permanente interação. Os autores citam que, no âmbito das capacidades linguístico-discursivas, por exemplo, algumas operações de planificação e de estruturação temporal são fortemente relacionadas ao tipo de discurso escolhido, ao passo que outras operações (como a coesão ou as modalizações) podem ser mais dependentes da escolha discursiva e dos parâmetros sociais da ação. Assim também ocorre com as unidades linguísticas que podem traduzir operações muito diferentes ou com algumas “compensações” entre as operações: uma planificação que não segue um esquema convencional, por exemplo, pode ser compensada por um emprego muito profícuo de unidades de conexão.

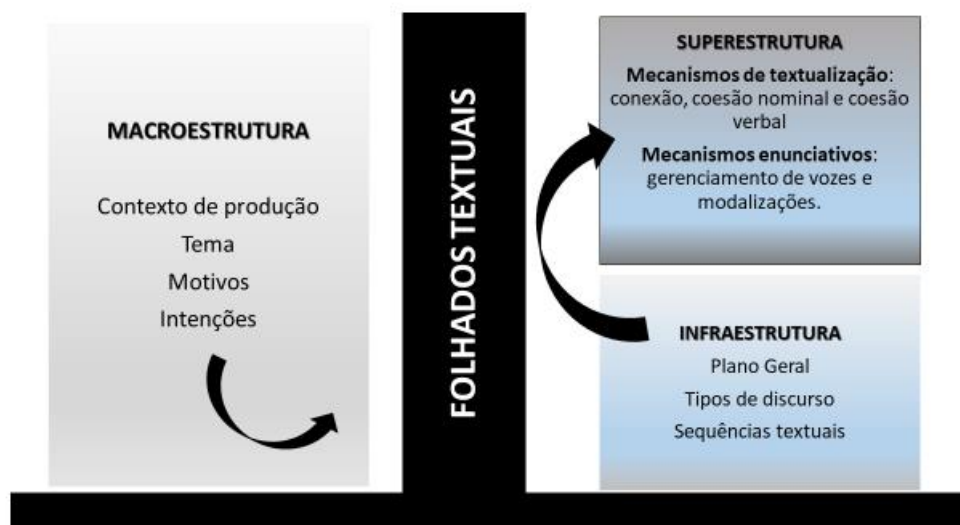
Figura 4 – As capacidades de linguagem segundo o ISD



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Dolz-Mestre, Pasquier, Bronckart (1993)

Com fulcro em tais capacidades, Bronckart (2009) delinea um modelo de análise textual como resultado da articulação entre as **representações** feitas pelo agente (na macroestrutura do texto) e a **produção empírica**. Assim, estrutura uma arquitetura textual composta por três camadas ou folhados: a **infraestrutura textual** (composta pelos modelos discursivos e sequências que planificam o texto), os **mecanismos de textualização** (recursos de conexão, coesão nominal e verbal) e os **mecanismos enunciativos** (gerenciamento de vozes e modalizações). Os elementos da **arquitetura do texto** se interconectam num movimento dialético da **infraestrutura** para a **superestrutura**.

Figura 5 - O modelo de análise textual proposto por Bronckart



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Bronckart (2009)

Em síntese, os agentes-produtores fazem uso de **gêneros** consolidados nas práticas sócio-históricas, sujeitando-os a escolhas e adaptações de acordo com os conhecimentos tanto da língua quanto dos gêneros em uso, por meio de um repertório **arquitextual** variável para cada agente. Esse **contexto verbal** vai se somar aos fatores **referenciais** e **contextuais** ligados ao mundo **físico, social e subjetivo** para se materializar numa unidade de produção de linguagem situada acabada e autossuficiente: o **texto**. Em linhas gerais, o sujeito envolvido na interação verbal faz uso de instrumentos culturais relativamente estabilizados nas práticas sociais (**gêneros**) a fim de materializar seus objetivos e intenções em **textos** que circulam na vida social. A seguir, explanamos a enorme contribuição para os estudos da linguagem, em geral, e para este trabalho, em especial, trazida pelo ISD, com esta visão sistematizada do **texto** com o detalhamento dos planos sociopsicológicos (**Parâmetros Externos de sua produção** e do **Conteúdo Temático**) e linguísticos (sua **Arquitetura Interna**) que mobilizam as **capacidades de linguagem**.

1.2.1. A macroestrutura do texto e a capacidade de ação

Segundo a síntese elaborada por Bronckart (2009), as práticas sócio-históricas materializam-se em uma **atividade** que envolve uma **ação** intencional e subjetiva a partir de uma série de **operações** de linguagem. Assim, a ação de linguagem (o texto empírico produzido por um aluno, por exemplo) resulta da apropriação da atividade de linguagem (dos gêneros oriundos das práticas sócio-históricas) e materializa-se em uma série de operações de

linguagem. Entretanto, a **atividade social de comunicação** transcende a mera necessidade de sobrevivência e é motivada nas **representações** da situação de comunicação.

Por isso, além da Psicologia Histórico-Cultural, o ISD também se apoia nos estudos de Habermas (1984, 1992) sobre a **Ação Comunicativa**, segundo a qual a linguagem (discurso, para ele) é uma condição para materialização e validação de três “**mundos representados**”: o subjetivo (expectativas em relação a si mesmo), o objetivo (conhecimento sobre o mundo físico) e o social (normas, valores e símbolos para regular interações sociais).

Para Habermas (1984, 1992), a **ação comunicativa** ocorre quando, na interação de pelo menos dois sujeitos capazes de falar e agir, estabelecem-se relações com o intuito de alcançar uma compreensão, um entendimento, ultrapassando visões tradicionais, míticas ou produzidas por coação. Na centralidade desse processo, encontra-se uma “pretensão de validade”, que pode ser posta à prova quanto à sua veracidade, à correção normativa e à autenticidade: a primeira, sujeita à verificação do mundo objetivo dos fatos (agir teleológico); a segunda, ao mundo social das normas (agir social); a terceira, ao mundo das experiências subjetivas (agir dramático).

Pelo fato de que é realizada no contexto dos mundos representados, cada conduta humana exhibe, de fato, **pretensões à validade** relativas a esses três mundos: no seu aspecto do **agir teleológico**, exhibe pretensões à **verdade** dos conhecimentos que condiciona a eficácia da intervenção no mundo objetivo; no seu aspecto de **agir regulado pelas normas**, exhibe pretensões à **conformidade** em relação às regras sociais; no seu aspecto do **agir dramático**, exhibe, enfim, pretensões à **autenticidade** daquilo que um agente mostra de seu mundo subjetivo. (BRONCKART, 2009, p. 43. Grifos nossos)

O **agente**, porém, só emerge enquanto ser dotado de características cognitivas e comportamentais vinculadas ao mundo objetivo, às normas sociais e a seu próprio papel na atividade à medida que **avalia** essas três dimensões **no agir dos outros**. Isso porque a avaliação, ao mesmo tempo em que dota o outro de responsabilidade ao atribuir-lhe capacidades de ação, intenções e motivos, acaba por também levar o sujeito a se **apropriar** das representações de si mesmo como agente responsável pelas suas ações. Bronckart (2009) retoma a análise feita por Vigotski acerca do desenvolvimento da atividade da linguagem nos bebês para ilustrar, de modo bastante elucidativo, como ocorre tal processo.

[...] no início simples manifestações de uma participação prática na atividade de linguagem do meio humano, as produções vocais iniciais são objetos de avaliações permanentes no meio social; e é a apropriação, pela criança, dos critérios dessa avaliação que transforma as produções iniciais em ações de linguagem, ao mesmo tempo que ela se transforma em agente verbal, capaz de gerenciar as intenções e os motivos de seu dizer. [...] essa construção do agente verbal é indissociável da construção mais geral da pessoa humana. (BRONCKART, 2009, p. 46)

É na avaliação social da participação do indivíduo na atividade, segundo o construto coletivo de cada um desses “mundos”, que as **ações** são construídas. Entretanto, Bronckart (2009) salienta a necessidade de se distinguir, a situação de ação externa, observável por qualquer membro da comunidade, da ação de linguagem interna, vinculada às **representações** desses mundos tal como o agente as interiorizou. São essas representações que servirão, por um lado, como **contexto** para a produção textual, exercendo um controle pragmático de aspectos de sua organização e, de outro, como **referente** (conteúdo temático), exercendo influência sobre aspectos locucionais.

Convém destacar também que a tese central do interacionismo sociodiscursivo sintetiza um movimento dialético, permeado por aspectos sociológicos, psicológicos e linguísticos. Se, por um lado, o agir comunicativo resulta de um processo histórico e social que provoca mudanças no próprio psiquismo humano, por outro, essas formas de pensamento são semiotizadas em unidades da língua e, assim, voltam a produzir efeitos sobre a realidade social. Desse modo, “a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (BRONCKART, 2009, p. 42).

A convergência entre a **atividade humana**, as **escolhas do agente** e os **mundos representados** serve de base para que se delineiem os aspectos centrais do que Dolz-Mestre, Pasquier e Bronckart (1993) intitulam como **capacidade de Ação**, formada pelos **motivos** e **intenções** da atividade humana, da representação – física e social - do **Contexto de Produção** e do **Conteúdo Temático** (referente). Embora o ISD parta da análise tanto sociológica quanto psicológica da ação de linguagem, seu enfoque central, ao tratar da **capacidade de ação**, será de ordem psicológica, uma vez que se volta ao conhecimento do agente sobre as diversas facetas de sua responsabilidade na ação verbal.

De caráter evidentemente dialético, o **Contexto de produção** relaciona parâmetros tanto do mundo **físico** quanto do mundo **social** que influenciam a organização de um texto. No **plano físico**, considera-se o comportamento verbal concreto de um agente situado num **lugar** (espaço físico) e num **momento** (duração) de produção específicos, por um **emissor** (também chamado de produtor ou locutor) que efetivamente produz fisicamente o texto direcionado a um **receptor** (ou mais) que pode recebê-lo. No **plano social**, todavia, insere-se num quadro de interação comunicativa que implica, ao mesmo tempo, o **mundo social** (das normas e valores) e o **subjetivo** (imagem de si mesmo) que se traduzirá em parâmetros ligados ao **lugar social** (relacionada ao quadro de uma formação social específica), a posição social do emissor que emerge, agora, ao estatuto de **enunciador**, a posição social de receptor, alçado ao *status* de **destinatário** e, por fim, o **objetivo** da interação, caracterizado pelos

efeitos de sentido pretendidos pelo enunciador em relação a seu destinatário. (BRONCKART, 2009).

As dimensões **referencial** e **contextual** bem como as **condições de sua constituição** são interdependentes. No âmbito referencial, o **conteúdo temático** (ou referente) resulta da apropriação dos conhecimentos relativos aos mundos objetivo, subjetivo e social pelo **agente** na interação social e verbal. Entretanto, a mobilização do conhecimento desses mundos sofrerá interferências **contextuais** distintas. A primeira advém do **contexto social** e configura-se como **sociossubjetiva** à medida que a semiotização feita pelo agente das representações dos mundos sujeita-se à influência de aspectos sociais e subjetivos que orientam a escolha dos signos que usará. Além disso, o **contexto físico**, que ancora a ação no **mundo objetivo**, também influencia as representações do agente a respeito não só de si mesmo (como locutor ou escritor), como também de seus interlocutores e da situação espacial e temporal de seu ato. (BRONCKART, 2009).

Em síntese, a **ação de linguagem** constitui uma base de orientação a partir da qual o agente-produtor toma uma série de decisões, oriundas das **representações** feitas por ele, para produzir textos empíricos. Essa ação se concretiza com a execução de uma série de **operações** capazes de ampliar suas capacidades de linguagem. A **capacidade de ação** é, portanto, imputada ao agente produtor como um poder-fazer, segundo as representações do **contexto de produção** e do **conteúdo temático**, ligado a um *querer-fazer* (as **intenções do produtor**) e a um *por que fazer* (seus **motivos**).

Como vimos, a escrita de um texto pressupõe uma situação concreta que envolve o contexto físico da produção (espaço onde se escreve, momento em que se escreve, produtor e receptor); o contexto sociossubjetivo (os papéis sociais daqueles sujeitos envolvidos na relação social ali representada e o objetivo da interação verbal), além da mobilização de um conteúdo temático em determinado suporte (meio de circulação). A produção textual no contexto da sala de aula apresenta a peculiaridade de estabelecer uma interação simulada, portanto, muitas vezes artificial, cujos âmbitos físico e social (sociossubjetivo) nem sempre coincidem, o que se torna um desafio quando os aprendizes não mobilizam as capacidades de ação esperadas. É sobre essa macroestrutura que se fincam as bases do texto – sua infraestrutura – e se procede às escolhas de unidades da língua responsáveis pela textualização e enunciação, conteúdos que são explorados na próxima subseção.

1.2.2 A Infraestrutura do texto e a capacidade discursiva

Vimos que a **macroestrutura** textual representa a capacidade de ação, ou seja, a consciência sobre as condições de produção e o conteúdo temático a ser mobilizado. Por isso, o contexto de produção envolve, por um lado, as representações do mundo físico: o lugar e o momento de produção, o emissor e o receptor; por outro, o mundo social, por meio da representação do lugar social, do papel social do enunciador e do destinatário, assim como as motivações e objetivos da produção. Entretanto, para serem semiotizadas e reorganizadas no plano sucessivo, as representações existentes simultaneamente na mente do produtor, dependem tanto das relações sociais representadas na **infraestrutura** textual quanto dos mecanismos da língua à disposição na **superestrutura textual**. A **infraestrutura** desdobra-se em representações sociais do plano geral do texto, dos tipos de discurso e das sequências textuais e outras formas de planificação.

Quando se requer de um estudante a elaboração de uma página de diário com teor confessional na qual relate um episódio perturbador e aponte suas impressões sobre ele, pressupõe-se uma situação que, embora seja ficcional, aproxima-se de sua realidade imediata. No entanto, quando se solicita a produção de um abaixo-assinado voltado a obter como resultado tanto a adesão de mais pessoas dispostas a assiná-lo como alguma ação por parte do destinatário (uma autoridade, por exemplo), pressupõe-se deste aluno uma postura no domínio da atuação cidadã. Desse modo, a produção de texto não envolve apenas a compreensão rasa da identificação de unidades da língua ou de sequências textuais articuladas, mas, sobretudo, o aperfeiçoamento de seu agir comunicativo e de seu agir como cidadão. Aquele que escreve não pode identificar-se apenas como “produtor” de um texto para um “receptor”, uma vez que se constitui como um enunciador, dotado de papéis sociais decorrentes das representações (sociossubjetivas) que tem a respeito de si mesmo, do seu interlocutor e do lugar social de interação. Nesse sentido, a atividade de escrita no contexto escolar é, antes de mais nada, uma atividade de desenvolvimento afetivo-cognitivo e de construção e ampliação de performances sociais cidadãs.

O primeiro nível da arquitetura interna do texto, correspondente à **infraestrutura**, é onde estão o plano geral do texto, os tipos de discurso e as sequências textuais. Nesse primeiro “folhado”, aparecem as operações de linguagem constitutivas dos mundos discursivos e suas formas de planificação.

O **plano geral do texto** corresponde a certas regularidades observadas no modo de organizar o conteúdo temático: se apresenta título, se há uma sumarização inicial ou abertura, como as informações são hierarquizadas, se há alguma saudação final. Embora existam certas recorrências nessa organização, decorrente dos construtos socioculturais, Bronckart (2009) alerta que não há como categorizar um número determinado de formas de planificar textos.

Uma das mais relevantes contribuições de Bronckart (2009) para o estudo do estatuto dialógico e histórico do texto foi a introdução do conceito de **tipo de discurso**. Isso porque, devido à heterogeneidade constitutiva¹² dos gêneros de texto, torna-se difícil definir as operações cognitivas que se materializam em unidades e regras da língua em cada gênero. Em vista disso, Bronckart (2006) justifica a necessidade de se buscar, num nível infraordenado do texto, as regras e unidades da língua que revelem as operações cognitivas representativas de mundos discursivos que são mobilizadas em uma produção textual. Para cumprir esse propósito, apresenta o conceito de tipos de discurso, capaz de “colocar em interface representações individuais (que têm a sua sede num organismo-agente) e representações coletivas (que tem sua sede nas obras humanas)” (BRONCKART, 2006. p. 154-155).

Esses tipos acabam por tornar obrigatória essa interface: quando um agente é motivado a produzir um texto, para proceder ao planejamento de seus segmentos, as representações sociais e individuais, tanto de ordem psicológica quanto linguística, ativam certos modos de raciocínio mais adequados. Isso se deve à organização de mundos discursivos que criam, obrigatoriamente, **instâncias de enunciação** que remetem a espaços mentais comuns ou coletivos e certas regras de organização do conteúdo referencial em um sistema de coordenadas formais (BRONCKART, 2009). Os **tipos de discurso** constituem, desse modo, uma rica síntese que transmuta representações sociais e tipos psicológicos em tipos linguísticos.

A riqueza expressa pelo conceito de tipo discursivo merece uma breve ilustração. Ao se solicitar a um aluno adolescente a produção de um texto dirigido a uma instância governamental (prefeitura, por exemplo), no qual relate um problema, apresente uma reivindicação e justifique-a, o conhecimento acerca do plano geral do texto (a forma como os conteúdos serão distribuídos) ou do modo como as sequências e estruturas sintáticas serão organizadas é insuficiente para refletir a complexidade de representações que esta situação de produção exige.

¹² Authier-Revuz (1990) diferencia a heterogeneidade constitutiva dos discursos, própria dos processos reais de produção discursiva, da heterogeneidade representada nos discursos, ressaltando que ambas estão sempre em jogo no campo da enunciação, sendo irredutíveis, articuláveis e necessariamente solidárias.

O fato de o produtor e o destinatário precisarem ser implicados na situação e o modo como isso deve ser marcado no texto; as escolhas linguísticas, os aspectos e tempos verbais, os tipos de raciocínio admitidos naquele tipo discursivo, todos esses elementos espelham, no texto, expectativas sociais criadas a respeito dessa ação de linguagem que, em última instância, servem para validá-la ou rejeitá-la, creditá-la ou desacreditá-la no universo social em que circula. Por isso, o fato de um produtor acessar ou não os conhecimentos acerca dessas coordenadas, dependendo de suas condições concretas de vida e de acesso à escolarização e à cultura formal, podem servir como formas de silenciamento e solidão. Afinal, ainda que saiba o que deseja dizer, se não sabe como fazê-lo – e é proposital e sistematicamente desmotivado a aprender –, o resultado é que nada diga ou que, dizendo, não seja ouvido.

Para que o textualizador gerencie as representações cristalizadas no **arquitexto** e oriundas de sua experiência, deve considerar as duas operações psico-linguísticas que sustentam os **tipos de discurso**. A primeira refere-se à operação de **disjunção ou conjunção**, segundo a qual as coordenadas relacionadas ao conteúdo temático do texto podem ser representadas de modo distante da situação de produção e do mundo ordinário (ordem do NARRAR) ou de modo próximo e conjunto com a situação em curso (ordem do EXPOR). No primeiro caso, prevalecem verbos do eixo do Pretérito; no segundo, do eixo do Presente. A segunda corresponde à **implicação ou autonomia** do agente na situação de produção. Será **implicada** quando a presença do agente é explicitada pelo uso de pronomes (1ª. pessoa) ou dêiticos temporais e espaciais e deve ser considerada na leitura do texto. Será **autônoma** sempre que se mantém indiferente aos parâmetros da ação, não dependendo dele para produzir os efeitos almejados.

Para esta elaboração conceitual, é de grande utilidade a metáfora temporal construída por Weinrich (1964) em “**mundo**” **narrado** e “**mundo**” **comentado**. Segundo este autor, o significado dos verbos não é estanque, mas varia de acordo com o contexto: seja o do mundo narrado, seja o do comentado. Assim, os tempos verbais não serviriam apenas para assinalar o tempo cronológico, mas para informar o leitor sobre a situação comunicativa que representa, indicando-lhe o grau de comprometimento com aquele **mundo discursivo criado**. Ao “mundo narrado”, próprio dos relatos, fazem parte os pretéritos: perfeito simples, o imperfeito, o mais-que-perfeito, o futuro do pretérito e todas as locuções em que entram esses tempos. Do mundo comentado, fazem parte o presente, o futuro do presente, o pretérito perfeito composto e todas as locuções verbais formadas por esses tempos. Benveniste (1959, 1966 *apud* BRONCKART, 2009) reelabora o conceito de Weinrich, ao afirmar que há o

plano da história (relatar sem implicar o locutor) e o **plano do discurso** (implicar o locutor voltando-se a persuadir o destinatário).

Segundo a análise de Bronckart (2009), o cruzamento dessas operações gera **quatro mundos discursivos** - NARRAR implicado, NARRAR autônomo, EXPOR implicado, EXPOR autônomo – com regularidades quanto aos tempos verbais, pronomes, advérbios e outras unidades da língua que modelam os quatro tipos de discurso: **discurso teórico, discurso interativo, relato interativo e narração**. Bronckart (2006-a, p. 155) associa a cada um deles um **tipo de raciocínio específico**, ativado pelas representações de cada um dos discursos: os raciocínios práticos nas interações dialogais; os raciocínios causais e cronológicos implicados nos relatos e nas narrações; os raciocínios lógicos ou semiológicos implicados nos discursos teóricos. Bronckart (2006-a) ressalva que, embora as possibilidades de adaptação pelo produtor sejam menores, a mediação pelos tipos de discurso é um processo de desenvolvimento fundamental para o acesso às “grandes formas de operatividade do pensamento humano” (p.155). Em outras palavras, além de se constituírem como uma síntese entre representações sociais e psicológicas materializadas na língua, os tipos de discurso são importantes fatores de desenvolvimento na medida em que estabelecem a mediação entre a singularidade do produtor e a universalidade do gênero humano.

Quadro 4 - Tipos de discurso

CONTEÚDO TEMÁTICO → CONTEXTO DE PRODUÇÃO ↓	CONJUNTO AO MUNDO ORDINÁRIO EXPOR - simultaneidade	DISJUNTO DO MUNDO ORDINÁRIO NARRAR - Anterioridade - Posterioridade
	DISCURSO INTERATIVO	RELATO INTERATIVO
IMPLICADO NOS PARÂMETROS DO ATO DE PRODUÇÃO		
AUTÔNOMO EM RELAÇÃO AOS PARÂMETROS DO ATO DE PRODUÇÃO	DISCURSO TEÓRICO	NARRAÇÃO

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir de Bronckart (2009)

Na ordem do EXPOR, o *discurso interativo* liga-se ao mundo ordinário do agente e está implicado nos parâmetros da situação de comunicação, explicitando tanto a agentividade (presença de 1ª pessoa) quanto os dêiticos temporais e espaciais. Já o *discurso teórico*, apesar de também se vincular ao mundo ordinário do agente (o presente), é autônomo em relação aos parâmetros da situação de comunicação, apagando tanto a agentividade quanto marcas de dêiticos.

Na ordem do NARRAR, por sua vez, a *narração* não se liga ao mundo ordinário do agente (volta-se ao passado ou ao futuro) e é autônoma em relação aos parâmetros da situação de comunicação, reproduzindo um discurso monologado, com um uso pontual de 1ª pessoa em segmentos de sequência dialogal. Já o *relato interativo*, embora também se volte ao passado ou ao futuro, é implicado em relação aos parâmetros da situação de comunicação, com uso de 1ª e 2ª pessoa, podendo estabelecer um discurso monologado ou dialogado.

A possibilidade de imbricação entre dois discursos também é prevista por Bronckart (2009). É o caso, por exemplo, de textos que mesclam o discurso teórico, autônomo em relação aos parâmetros da ação discursiva, com segmentos em que se nota a implicação do agente da ação. Na área da Linguística Aplicada, por exemplo, é comum que a metodologia da pesquisa-ação leve o pesquisador, ao produzir seu relatório, dissertação ou tese, a mesclar o discurso teórico, nos quais verifica-se completa autonomia em relação aos parâmetros de produção, e o discurso interativo, no qual a implicação é explícita e essencial para produzir os sentidos almejados.

Ainda no folhado da infraestrutura, as **sequências textuais**¹³ e **outras formas de planificação** correspondem a protótipos de tipos linguísticos para seu encaixamento nos textos empíricos. O uso dessas sequências sujeita-se a mudanças e ajustes em sua estrutura dependendo dos seguintes fatores: a experiência do arquitexto (o conhecimento que se tem e o uso que se faz dos gêneros disponíveis no universo social); as representações que o agente tem dos destinatários; os efeitos de sentido que se pretende produzir; o domínio do gênero, entre outros aspectos.

Bronckart (2009) distingue seis sequências e duas formas de planificação que se articulam nos textos: sequências **narrativas, explicativas, argumentativas, descritivas, injuntivas e dialogais**, além de **script** e **esquematização**. Cada um desses tipos linguísticos não só organiza-se de um modo característico como também centra-se em uma ação específica. No domínio discursivo do **expor**, conjunto ao mundo ordinário do presente, as

¹³ Bronckart (2009) baseia-se nas sequências prototípicas sistematizadas por Adam (1992; 1996), mas oferece a estas um caráter dialógico, articulando-as aos tipos de discurso.

ações mais frequentes são explicar (ou expor), argumentar e instruir. No domínio do **narrar**, disjuncto do mundo ordinário, prevalecem o narrar ficcional e o relatar.

As **sequências narrativas** sustentam-se na intriga e, prototipicamente, são constituídas por uma situação inicial de equilíbrio, seguida por uma transformação com a criação de tensão que, após ações e resolução, tende a um novo equilíbrio na situação final. Seu estatuto dialógico liga-se a dois elementos: a criação de suspense que objetiva manter a atenção do destinatário e uma dimensão causal ou interpretativa que depende da cronologia para construir a compreensão das questões centrais.

As **sequências descritivas** possuem fases não necessariamente lineares, mas podem se combinar de modo hierárquico. Há, inicialmente, a ancoragem num tema e, posteriormente, ocorre sua aspectualização, com decomposição e caracterização, podendo haver também relacionamentos por meio de comparações e metáforas. Seu estatuto dialógico aparece ao guiar o olhar do destinatário para fazê-lo ver o que se pretende.

As **sequências argumentativas** objetivam convencer por meio de uma premissa inicial contestável (uma tese inicial), seguida por dados novos, contra-argumentos, ressalvas e refutações para dar lugar a uma nova tese. Seu caráter dialógico surge exatamente na intenção de convencer, que leva o produtor a presumir as características desse destinatário de modo a identificar o que, para ele, seria contestável e, assim, obter sucesso ao fazê-lo crer.

As **sequências explicativas** voltam-se a resolver um problema, ou seja, esmiuçar algum fenômeno incontestável, mas que requer explicações. Parte-se de uma constatação inicial, passa-se à problematização (por quê, como) e à resolução (informações que respondem esses problemas) para se chegar a uma conclusão avaliativa que reformula e complementa a proposição inicial. Seu estatuto dialógico consiste em adaptar-se às características presumíveis do destinatário para quem se pretende explicar um conteúdo, observando o quê, para ele, surge como problemático.

As **sequências injuntivas** são, frequentemente, associadas às descritivas, entretanto, Bronckart (2009) ressalta que seu objetivo é descrever ações, enumeradas com o propósito de “fazer agir”. O caráter dialógico também vincula-se a uma adaptação ao destinatário a quem se objetiva instruir ao se descrever ações.

As **sequências dialogais** regulam a interação (os turnos de fala). Geralmente, parte de uma abertura, quando se inicia o contato, há uma fase transacional, momento em que a interação reconstrói conteúdos e o encerramento, com o fim da interação. Trata-se da sequência em que o *status* dialógico aparece de modo mais explícito, uma vez que há

interação em curso. Entretanto, convém salientar que esse estatuto surge também quando os tipos de ato de fala adaptam-se ao objetivo pretendido: pedido, ordem, afirmação, etc.

Há situações, porém, em que os tipos de discurso não são contemplados por essas sequências textuais prototípicas, sobretudo por escapar-lhes o caráter dialógico semiotizado nelas. Nesses casos, duas **outras formas de planificação** são usadas. No domínio discursivo do narrar, quando as ações são dispostas de modo cronológico, mas sem a tensão, usa-se o *script*, uma espécie de grau zero do narrar. Trata-se de uma forma de planificação muito comum aos relatos. No domínio discursivo do expor, quando não há nem um caráter problemático, sujeito à sequência expositiva, nem uma afirmação controversa, sujeita à argumentação, há um objeto neutro ou neutralizado, semiotizado por meio de *esquematisações*, o grau zero do expor. Trata-se de uma planificação comum a discursos teóricos.

Quadro 5 – Cruzamento entre sequências textuais e tipos de discurso

Sequências e Planificações	Protótipo	Estatuto dialógico	Tipo de discurso predominante	Gêneros em que aparece
DESCRITIVA Cria imagens geralmente para ilustrar o conteúdo de outra sequência.	Ancoragem (tema) Aspectualização Decomposição Caracterização	Guiar os olhos do interlocutor	Narração Relato interativo	Diário de viagem Conto Relato
NARRATIVA Relata história com sustentação em intriga	Contexto ou resumo Situação de equilíbrio Tensão Ações e Resolução Novo equilíbrio	Manter a atenção do destinatário por meio da criação de suspense. (expectativa de resolução)	Narração Relato interativo	Conto Fábula História em Quadrinhos
SCRIPT Relata ações sem suspense ou tensão	Contexto ou resumo Ação Ação Ação *sem tensão ou desequilíbrio	Grau zero do NARRAR	Relato interativo	Notícia Diário pessoal Relato pessoal Autobiografia
EXPLICATIVA Expõe um tema problemático, que carece de esclarecimento	Constatação inicial (incontestável) Problematização (o que não se sabe: por quê/ como?) Resolução (respostas) Conclusão avaliativa	Adaptar-se às características presumíveis do destinatário para esmiuçar algo que não sabe.	Discurso interativo Discurso teórico	Aula Palestra Verbete Reportagem Artigo científico

ESQUEMATIZAÇÃO Apresenta um tema que não precisa ser esmiuçado.	Exposição de um objeto (tema) não controverso nem problemático.	Grau zero do EXPOR	Discurso teórico	Esquema Resumo
ARGUMENTATIVA Convence por meio da mobilização de argumentos e contra-argumentos	Premissa contestável (tese) Dados novos Contra-argumentos ou Ressalva Conclusão com possibilidade de nova tese.	Adaptar-se às características do destinatário a fim de antecipar o que seria contestável para ele e convencê-lo.	Discurso interativo Discurso teórico	Artigo de opinião Resenha de filme Editorial Carta de reclamação
INJUNTIVA Descrevem ações para regular comportamentos	Apresentação do objetivo das ações que orientarão a ação. Ação Ação Ação Resultado pretendido	Adaptar-se ao destinatário a quem se quer instruir.	Discurso interativo	Receita Regulamento Tutorial Manual de instruções
DIALOGAL Estabelecem turnos de fala	Abertura Fase transacional Encerramento	Adaptar-se à situação de interação em curso.	Variados	Conversa Fábula

Fonte: elaborado pela pesquisadora [ampliação dos modelos de ADAM (1999) e síntese de MACHADO (2006)]

1.2.3 A superestrutura do texto e a capacidade linguístico-discursiva

Se, na **infraestrutura** do texto, desenvolvem-se as **capacidades discursivas**, é na sua **superestrutura** que essas capacidades buscam/adquirem um suporte linguístico que lhe dê coerência, responsável tanto pela progressão do texto quanto por sua orientação interpretativa. Essas interações sociais presentes na infraestrutura, por sua vez, modelam as representações linguísticas que compõem o nível da **superestrutura**. Nesse processo, emergem as **capacidades linguístico-discursivas**.

Nesse nível, Bronckart distingue a existência tanto de **mecanismos de textualização** (como a conexão, coesão nominal e coesão verbal) quanto de **mecanismos enunciativos** (ligados ao gerenciamento de vozes e a modalidades discursivas).

Os **mecanismos de textualização** são responsáveis pela progressão do conteúdo temático disposto em sequências de unidades linguísticas. (BRONCKART, 2009, p. 259). A organização desses elementos no percurso do texto contribui para estabelecer sua **coerência temática**. Em sua análise, Bronckart (2009) elenca que as marcas de textualização envolvem

tanto o uso de tempos e modos verbais que contribuem para a evolução do conteúdo temático (**coesão verbal**), como também os mecanismos de **conexão** que atravessam as partes do texto e a **coesão nominal**, caracterizada por uma série de anáforas que contribuem para um efeito de estabilidade e continuidade.

O domínio desses mecanismos de textualização está longe de se constituir como algo engessado, mas oferece ao produtor possibilidades de efetuar escolhas, inclusive, que subvertam seus usos convencionais. Bronckart (2009) atribui a articulação da progressão temática a algumas **formas de conexão**: as que fixam a transição entre sequências textuais ou entre tipos de discurso (**segmentação**); as que demarcam as fases de uma sequência (**balizamento ou demarcação**); as que estabelecem uma integração local entre frases de um sequência (**empacotamento**) por meio de justaposição ou coordenação (**ligação**) ou subordinação (**encaixamento**).

Entre os recursos usados para delinear essas relações estão, além da pontuação e da própria paragrafação, o uso de organizadores textuais. Como explica Coutinho (2007), com base em estudos de Adam (1999), Schneuwly, Rosat e Dolz (1989), os organizadores textuais não são apenas conectores, mas abrangem diferentes categorias (incluindo os conectores) vinculadas a processos que, “segmentando unidades textuais e/ou indicando o tipo de relação a estabelecer entre diferentes unidades textuais, assinalam, de forma mais ou menos ostensiva, a organização global, ou plano do texto (que pode ser mais ou menos convencional)” (COUTINHO, 2007, p. 2).

Além disso, dentro ainda da textualização, a **coesão nominal** é considerada responsável por “explicitar as relações de dependências existentes entre argumentos que compartilham uma ou várias propriedades referenciais ou entre as quais há uma relação de co-referência” (BRONCKART, 2009, p. 268). Em linhas gerais, são os mecanismos usados, por meio de sintagmas nominais ou pronominais, para assegurar a progressão do conteúdo temático que se organiza em séries isotópicas que se circunscrevem a uma cadeia anafórica. Entre suas funções, existe a de **introdução** que marca a entrada de uma nova unidade-fonte de significação no texto (que originará uma cadeia anafórica) e a **retomada**, que reformula essa unidade-fonte ao longo do texto.

Em linhas gerais, os recursos de coesão nominal podem envolver tanto um movimento de remissão quanto de progressão textual, por meio de formas gramaticais (pronomes, artigos e numerais, elipses) ou lexicais (expressões ou grupos nominais definidos, nominalizações, expressões quase-sinônimas e hiperônimos). Koch (2001) destaca que as formas remissivas nominais cumprem, na organização macroestrutural do texto, a função de introduzir, mudar

ou desviar o tópico, assim como ligar tópicos e subtópicos, viabilizando os dois grandes movimentos de construção de um texto: a **retroação** e a **progressão**. Assim, por sinalizarem uma mudança de fase do texto e, ao mesmo tempo, finalizarem uma fase anterior, as formas remissivas são responsáveis pela “costura” que estrutura o texto, com movimentos de avanços e retomadas “ao alocarem a informação nova dentro do quadro da informação dada” (KOCH, 2001, p. 78).

Ainda entre os mecanismos de textualização, Bronckart (2009) dedica-se à análise dos verbos no quadro funcional dos textos com o intuito de submetê-la a uma metodologia que sirva de base para reconhecer a **coesão verbal** como uma parte também responsável por manter a coerência temática do texto, explicitando relações de continuidade, descontinuidade e oposição entre os elementos de significação. Embora Bronckart (2009), ao apresentar a arquitetura textual, trate a coesão verbal como parte dos mecanismos de textualização, o autor pondera ser pertinente ligar a temporalização verbal aos tipos de discurso de modo a atribuir uma finalidade coesiva apenas aos mecanismos de conexão e retomadas anafóricas (2006-a, p.168).

O refino da análise formulada por ele oferece-nos um detalhamento que articula aspectos linguísticos, psicológicos e discursivos no encadeamento de tempos e modos verbais. Por um lado, os sintagmas verbais são analisados com base em relações de **temporalidade** que abrangem o momento de produção (do texto), o momento do processo (da ação: anterior, posterior ou concomitante com o momento da referência) e o momento psicológico de referência (quando o sujeito acredita que a ação ocorrerá: no presente, no passado ou no futuro).

A título de ilustração, o momento de referência e o momento da produção são concomitantes em enunciados de presente instantâneo, como “Agora está chovendo”; já o momento de referência pode ser mais longo que o da produção em casos como o presente durativo: “Este mês, estou caminhando todos os dias”. Também pode haver um tempo ilimitado de duração da referência, algo frequentemente encontrado no chamado presente omnitemporal ou gnômico: “A Terra é redonda”.

Por outro lado, Bronckart também descreve a **aspectualidade** dos verbos segundo o grau de realização (concluso, inconcluso e de realização total) e os tipos de processo envolvidos: estado, atividade, realização ou acabamento, diferenciando o movimento, a duração e o resultado representados pelo verbo, conforme exposto no quadro a seguir.

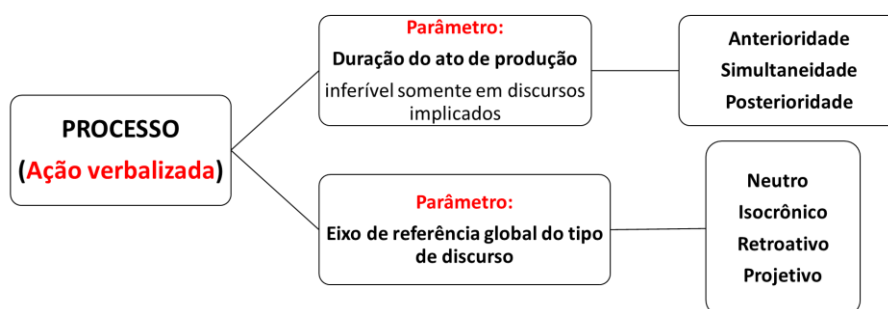
Quadro 6 – Aspectualidade: os tipos de processo verbal

VERBO	ESTADO	ATIVIDADE	REALIZAÇÃO	ACABAMENTO
Movimento	Estável	Dinâmico	Dinâmico	Dinâmico
Duração		Durativo	Durativo	Não durativo
Resultado		Não resultativo	Resultativo	Resultativo
Exemplo	Saber	Escrever.	Fumar um cigarro.	Cair/ Saltar

Fonte: elaborado pela autora a partir de Bronckart (2009)

A síntese formulada por Bronckart (2009, p. 282) articula como parâmetros para análise tanto os **processos verbalizados**, com suas propriedades aspectuais e temporais, quanto os **eixos de referência**, vinculados aos **tipos de discurso** e à **duração psicológica do ato de produção**. Com isso, elenca como funções da coesão verbal tanto a **temporalidade do ato de produção** (anterioridade, simultaneidade, posterioridade) quanto dos **eixos de referência do tipo de discurso** (localizações neutras, isocrônicas, retroativas ou projetivas), bem como o **contraste** entre processos colocados em primeiro ou segundo plano.

Figura 6 – Parâmetros para análise da coesão verbal



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Bronckart (2009)

Dentro de cada discurso, é possível adaptar a análise dos parâmetros segundo suas peculiaridades. Em língua portuguesa, podemos formulá-lo, em linhas gerais, da forma como detalhamos a seguir.

No relato interativo, o eixo de referência é o Pretérito que será marcado de modo neutro nas formas de Pretérito Perfeito e Imperfeito, de modo retroativo no Pretérito Mais-que-perfeito e de modo projetivo no Futuro do Pretérito. A duração do ato de produção, por se tratar de um discurso implicado, é calculada pela ação do enunciador que pode ser simultânea ao processo, anterior ou posterior a ele.

Na narração, por se tratar de um discurso autônomo, não há como se estimar a duração do ato de produção, visto não haver um narrador implicado nele. Entretanto, o eixo de

referência mantém-se semelhante ao do Relato Interativo, com verbos no Pretérito, marcando uma referência neutra (ou isocrônica) pelo par Perfeito-Imperfeito, uma referência retroativa pelo Mais-que-perfeito ou uma projetiva pelo Futuro do Pretérito.

No caso do Discurso Teórico, a duração do ato de produção não pode ser calculada a partir da ação do enunciador, que não aparece implicado na ação por se tratar de um discurso autônomo. Entretanto, diferente da narração, o eixo de referência localiza-se no Presente, sinalizado como neutro, também prevendo um eixo retroativo (marcado pelo uso do Pretérito Perfeito) e um projetivo (com o Futuro do Presente).

Finalmente, o Discurso Interativo permite o cálculo da duração do ato de produção do enunciador, implicado no discurso, cuja ação pode ser simultânea, anterior ou posterior ao momento do processo. O eixo de referência deste discurso também é o Presente, como no teórico, havendo previsão de uma marcação neutra (Presente), retroativa (Pretérito Perfeito) ou projetiva (Futuro do Presente).

Por fim, o terceiro nível de análise ao qual nos determos corresponde aos **mecanismos enunciativos**, apontados por Bronckart (2009) como responsáveis pela coerência pragmática de um texto, uma vez que indicam o posicionamento enunciativo, seja no modo de avaliação do conteúdo temático, seja nas instâncias que assumem o posicionamento pelo que é enunciado. Bronckart (2009) salienta a necessária distinção entre o **autor**, entidade física responsável pelas operações que originam o texto, e o **enunciador**, instância responsável pelo enunciado, constituído pelo confronto entre as representações pessoais e as coletivas que organizam mundos discursivos coletivos.

O autor transfere a essas instâncias a responsabilidade pelo que é enunciado, mas com a condição de que acentuemos o caráter obrigatório dessa transferência; a criação de espaços mentais coletivos e de suas regras de organização é a consequência necessária e inelutável de todo e qualquer funcionamento de um sistema semiótico. (BRONCKART, 2009, p. 323)

Assim, como sujeito físico, o autor do texto é aquele que opera à frente de uma tela ou folha para escrever, por exemplo. Entretanto, sua instância enunciativa será constituída das imagens representativas geradas a seu respeito por ele e pelo(s) outro(s), seja no papel de um estudante, de um fã, de um legislador, de um avaliador, ou de qualquer outro que lhe for exigido. Importante salientar o caráter sintético do texto como resultado de uma interface entre os conhecimentos disponíveis ao agente e os procedentes dos gêneros consolidados no arqutexto. A ação de linguagem resulta de um processo que Bronckart intitula de “reposição em circulação” (2009, p. 322), segundo o qual as representações pessoais do autor, ao serem

confrontadas com as representações sociais alheias (de modo dialógico) cria um espaço mental comum ou coletivo.

Diante disso, Bronckart (2009) ressalta que não é a capacidade cognitiva do sujeito-produtor nem suas capacidades de ação (motivos, intenções) que orientam suas operações de linguagem. As possibilidades de escolhas do autor são, portanto, relativamente restritas, oriundas da personificação das regras de funcionamento discursivo nas instâncias enunciativas, produto sincrônico de um processo histórico perene. Esses mundos discursivos serão representados, então, por formas disponíveis para sua marcação na língua.

Todas as propriedades dos modelos disponíveis no arquitexto são produto do trabalho sócio-semiótico realizado pelas gerações anteriores e, conseqüentemente, as regras de funcionamento dos diferentes espaços mentais discursivos-coletivos constituem o resultado sincrônico desse processo histórico permanente (BRONCKART, 2009, p. 324)

Bronckart (2009) atribui a responsabilidade enunciativa de um texto a essas entidades (“**vozes**”) que são gerenciadas pelo produtor do texto. Desse modo, não se pode pensar que o autor empírico de um texto expressa apenas sua própria voz ao escrever, mas que gerencia e distribui instâncias de responsabilização enunciativa. Nesse sentido, diferencia, a **voz neutra**, assumida pela instância geral de enunciação; a **voz de personagem**, que atua como um agente implicado em certo discurso; a **voz social**, procedente de instâncias externas de avaliação, não identificadas como agentes no texto, ou ainda, a **voz do autor**, proveniente de quem está na origem da produção e nela intervém para tecer comentários ou avaliações. De modo sintético, é possível visualizar a diferença entre as vozes no quadro a seguir:

Quadro 7 - Vozes gerenciadas

Tipo de voz	Descrição	Exemplo
Voz do autor empírico	A voz que está na origem da produção e nela intervém por meio de comentários e avaliações sobre o que é enunciado.	Considerarei aquela atitude desonesta.
Voz de personagens	Vozes de seres humanos ou entidades, implicados como agentes no percurso textual. É comum o uso de discurso direto e indireto para marcar esta voz. O autor empírico também pode aparecer como personagem (1ª. pessoa).	O professor implorava para que ele parasse. Quando ele começou a agredir o professor, eu pedi que ele parasse.
Vozes sociais	Vozes de seres humanos ou entidades não implicados no percurso textual, por isso funcionam como instâncias externas de avaliação do conteúdo.	A lei prevê proteção ao professor. Uma pesquisa divulgada pelo Sindicato dos professores revelou aumento das agressões a docentes.
Voz neutra	Instância geral de enunciação.	Passava das dez da manhã quando a aula começou .

Fonte: Produzido pela pesquisadora, baseada em Bronckart (2009)

Também inscritos na coerência pragmática do texto estão as **modalizações**, conceituadas por Bronckart (2009) como formas de traduzir as avaliações e comentários de uma voz enunciativa a respeito do conteúdo temático, orientando a interpretação pelo destinatário, podendo se insinuar em qualquer momento da arquitetura do texto. Retomando os mundos discursivos de Habermas (1984, 1992), Bronckart reconhece três instâncias avaliativas: enquanto as **modalizações lógicas** são modos de avaliar segundo os critérios formais do mundo objetivo (fatos atestados, possíveis ou prováveis), as **deônticas** se apoiam nas regras e valores do mundo social (deveres, obrigações e normas sociais) e as **apreciativas** têm como fonte de julgamento o mundo subjetivo (avaliação subjetiva).

Essas instâncias de **responsabilização enunciativa** podem ser marcadas linguisticamente por: formas verbais no Futuro do Pretérito, verbos que sirvam como auxiliares de modo (querer, dever ser, ser necessário, ser preciso, poder, etc); advérbios e locuções adverbiais (certamente, sem dúvida, provavelmente, infelizmente, lamentavelmente, etc) e algumas orações (é provável, é inegável, admite-se que, etc), entre outros recursos.

Bronckart (2009) introduz ainda uma quarta modalização, de ordem **pragmática**, ligadas a qualquer entidade do conteúdo temático que projete sua capacidade de ação, suas intenções e razões sobre o conteúdo avaliado, por meio de verbos como “poder”, “querer”, etc. Quando um aluno escreve em um diário, por exemplo, que o professor “**parece** ter se abalado com a agressão” ou que o colega “**acredita** ser melhor que os demais”, seu discurso não é “neutro”, nem se situa num plano lógico do mundo objetivo, tampouco se refere a regras sociais ou a apreciações subjetivas. O que ocorre aí é uma projeção de sua capacidade de agir (linguageiro) sobre o comportamento do docente e do colega, avaliando as atitudes destes segundo seu julgamento: “**parece** abalado”, “**acredita** ser melhor”. Observa-se, assim, a relevância dessas modalizações como reveladoras das instâncias de representação dos mundos discursivos.

Quadro 8 - Modalizações

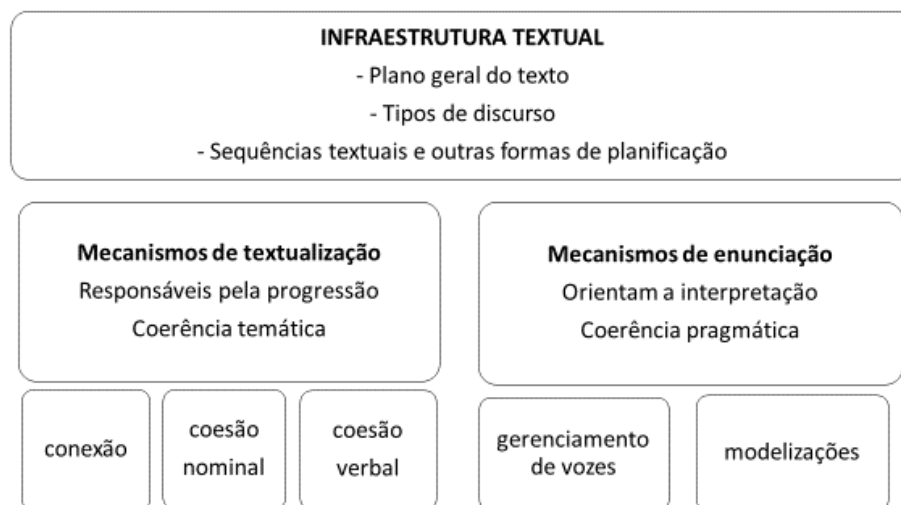
Modalização	Descrição	Recurso	Exemplo
Lógicas	Apreciações correspondentes ao mundo objetivo: fatos atestáveis, possíveis ou prováveis, com valor de verdade.	De fato Realmente Certamente Provavelmente É possível	A escola é certamente um meio de socialização.
Deônticas	Apreciações correspondentes ao mundo social: deveres, obrigações e normas sociais.	Deve Precisa É necessário É proibido É permitido É imperativo	As agressões devem ser contidas.
Apreciativas	Apreciações correspondentes ao mundo subjetivo: avaliação do enunciador a respeito do que enuncia.	Felizmente Infelizmente É lamentável É bom É ruim	É lamentável que as agressões persistam.
Pragmáticas	Apreciações de um personagem referentes à sua capacidade de ação (poder-fazer), motivações (dever-fazer) e intenções (querer-fazer).	Pode fazer Deve fazer Deseja/ quer fazer	O professor não podia fazer nada além de esperar. O professor devia reagir . O professor queria reagir , mas não conseguia.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em Bronckart (2009)

Em síntese, o texto é uma unidade concreta de produção da linguagem que pertence a um gênero, composto por tipos de discurso e que apresenta traços de decisões tomadas pelo produtor em função da situação de comunicação particular. Em razão disso, é um trabalho particular de semiotização que consiste na transposição de representações sobre o conteúdo temático em formas sintático-semânticas num texto empírico, ancorado na consciência dos modelos de gêneros e tipos de referência.

Na formulação teórica elaborada por Bronckart (2009), o texto é visto como uma **macroestrutura** que comporta, por um lado, **elementos externos** ligados ao contexto físico e social de produção, ao conteúdo temático, aos motivos e intenções do produtor e, por outro lado, os **folhados textuais** que aparecem em sua infraestrutura e superestrutura. A sistematização da arquitetura interna do texto possibilitou um estudo mais apurado dos três folhados textuais: os elementos da **infraestrutura**, os **mecanismos de textualização** e de **enunciação**. Amparados nesses elementos, extrairemos as categorias de análise dos textos empíricos produzidos pelos estudantes. A esquematização do método de análise textual formulado por Bronckart (2009) pode ser vista na figura a seguir.

Figura 7 – A arquitetura interna do texto



Fonte: elaborado pela pesquisadora, com base em Bronckart (2009).

Destacamos no quadro sinótico a seguir os conceitos centrais abordados nesta subseção.

Quadro 9 - Síntese dos conceitos abordados em “O modelo de análise textual do ISD e as capacidades de linguagem”

Texto: unidade concreta de produção da linguagem que pertence a um gênero, composto por tipos de discurso e que apresenta traços de decisões tomadas pelo produtor em função da situação de comunicação particular. (BRONCKART, 2009). Macroestrutura textual: elementos externos do texto, ligados às representações sociossubjetivas e ao conhecimento prévio do contexto físico e social de produção, do conteúdo temático, dos motivos e das intenções do produtor. É onde se mobiliza a capacidade de ação. (BRONCKART, 2009) Arquitetura interna do texto: as camadas (ou folhados textuais) que envolvem a infraestrutura e a superestrutura textual. (BRONCKART, 2009) Infraestrutura textual: a semiotização das representações dos mundos discursivos e sua planificação, por meio do plano geral do texto, dos tipos de discurso e das sequências textuais. É a camada (ou folhado) da arquitetura interna do texto que mobiliza a capacidade discursiva. (BRONCKART, 2009) Superestrutura textual: suporte linguístico capaz de dar coerência ao texto, por meio de outras duas camadas (ou folhados): os mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal) que lhe oferecem progressão e os mecanismos enunciativos (gerenciamento de vozes e modalizações), responsáveis pela orientação interpretativa. Mobilizam a capacidade linguístico-discursiva. (BRONCKART, 2009) Atividade de comunicação: práticas sócio-históricas pelas quais a humanidade se apropria de instrumentos culturais para produzir ações de linguagem capazes de modificar a natureza, a vida social e o próprio sujeito: são os gêneros que fazem parte do construto histórico-cultural da humanidade. (BRONCKART, 2009)

Ação de linguagem: prática individual intencional, historicamente situada e consciente, voltada à satisfação de um objetivo de comunicação: são os textos empíricos produzidos. (BRONCKART, 2009)

Operações de linguagem: uma série de práticas individuais, já automatizadas, que são mobilizadas para o exercício de uma ação de linguagem: ler, enumerar, definir, revisar, etc. (BRONCKART, 2009)

Representações: representações subjetivas do mundo objetivo (físico), do mundo social (regras e normas) e de si mesmo (de seu mundo subjetivo) que orientam as decisões numa ação comunicativa. (BRONCKART, 2009, reinterpretando HABERMAS, 1992)

Capacidade de Ação: é o conhecimento do agente-produtor de um texto empírico sobre aspectos referenciais e contextuais de sua ação verbal: **o contexto físico e social de produção**; **o conteúdo temático**; as **intenções** e os **motivos** de sua ação linguageira. (DOLZ-MESTRE, PASQUIER, BRONCKART, 1993; BRONCKART, 2009).

Capacidade Discursiva: é o conhecimento que o agente-produtor tem, dentro das práticas discursivas existentes, das regularidades que compõem determinados discursos; envolvendo tanto sua familiaridade com os **tipos de discurso** quanto com as **sequências textuais** mais apropriadas, englobando, inclusive, as possíveis variações e escolhas que poderia efetuar. (DOLZ-MESTRE, PASQUIER, BRONCKART, 1993; BRONCKART, 2009).

Capacidade Linguístico-discursiva: corresponde ao conhecimento das unidades da língua responsáveis por promover tanto a progressão do texto (mecanismos de textualização) quanto a coerência pragmática e a orientação interpretativa do texto (os mecanismos enunciativos). (DOLZ-MESTRE, PASQUIER, BRONCKART, 1993; BRONCKART, 2009).

Fonte: elaborado pela pesquisadora

2. Engenharia didática: o ensino mediado por gêneros

Como vimos, no campo teórico do ISD, as ações de linguagem referem-se à prática dos diferentes gêneros inscritos nas formações sociais e é por meio da apropriação destes que o sujeito, de fato, insere-se nas atividades comunicativas. Pautados neste pressuposto, inúmeros trabalhos têm sido produzidos, no âmbito do ISD, voltados à formulação de uma Engenharia Didática que objetiva promover a apropriação dos diferentes gêneros textuais e, assim, aprimorar as práticas languageiras dos alunos.

Originada na palavra latina “*ingenium*”, o termo “engenharia” remete à qualidade, talento, genialidade e habilidade de inventar, aperfeiçoar ou utilizar técnicas na produção de algo. Dolz (2016) elenca como tarefas de um engenheiro conceber projetos e ferramentas (planificar e inventar novidades técnicas ou dispositivos para melhorar o funcionamento de uma atividade); introduzir inovações nas atividades práticas; dirigir, coordenar e gerir tecnicamente os projetos.

No campo da didática das línguas, a engenharia didática objetiva “conceber tarefas e ações dos alunos para aprender, coordenar as intervenções dos professores e elaborar dispositivos suscetíveis de resolver os problemas de ensino da língua” (DOLZ, 2016, p. 241) por meio da organização, transformação e adaptação dos saberes sobre a língua e sobre as práticas discursivas para o ensino. Segundo Dolz (2016), a complexidade e particularidade deste campo deve-se, sobretudo, ao fato de envolver três dimensões distintas: o meio educacional (o sistema educacional), o meio científico disciplinar (onde são elaborados os saberes de referência) e o meio social. Por esta razão, o tripé saber-alunos-professor deve pressupor, em primeiro lugar, um trabalho de transposição didática dos saberes ensinados; em segundo lugar, a apropriação desses saberes pelos alunos, considerando as dimensões psicológicas e sócio-cognitivas no processo de desenvolvimento; em terceiro lugar, as dimensões institucionais, os dispositivos e os suportes utilizados para ensinar.

Abrangendo desde o desenvolvimento de ferramentas de aprendizagem até a orientação de práticas didáticas, a engenharia didática, segundo Dolz (2016, p. 243-244) contempla quatro fases: análise prévia; concepção de um protótipo de dispositivo didático; experimentação; análise dos resultados. O quadro a seguir detalha essas etapas.

Quadro 10 - As fases da Engenharia Didática

Etapas	Objetivos	Procedimentos
Análise prévia	- Conhecer os objetos de ensino a partir do quadro teórico adotado e dos conhecimentos didáticos sobre o objeto. - Analisar as representações das capacidades dos estudantes e das dificuldades apresentadas a fim de orientar sua solução por meio do ensino. - Conhecer as práticas de ensino e o trabalho do professor.	- Elaborar o modelo didático do gênero - Aplicar a produção inicial para avaliar as capacidades dos aprendizes e identificar prováveis obstáculos. - Prever ações e comportamentos dos aprendizes para resolver os problemas propostos. - Criar um instrumento de avaliação.
Concepção de um protótipo de um dispositivo didático	- Conceber um dispositivo didático que responda às necessidades identificadas na análise prévia e atenda aos objetivos de ensino (o domínio de uma prática de linguagem configurada em um gênero de texto, adaptada a uma situação de comunicação específica).	- Organizar as intervenções em uma sequência didática, por meio de uma série de oficinas e tarefas direcionadas à superação das dificuldades anteriormente identificadas - Explicitar como as tarefas propostas podem gerar aprendizagem. - Levantar hipóteses sobre como os resultados que a confrontação entre a produção inicial e a final pode oferecer para avaliar os efeitos do ensino.
Experimentação	- Implementar o experimento ou o estudo de caso, aplicando o dispositivo anteriormente planejado (como a Sequência didática).	- Explicitar os objetivos da sequência para os alunos e para a comunidade escolar. - Estabelecer um contrato didático (comprometer-se a não interferir nos resultados, mas apenas mediar o ensino) - Aplicar os instrumentos criados e desenvolver as oficinas programadas. - Registrar as observações feitas
Análise dos resultados	- Analisar os resultados observados a fim de validar o dispositivo criado.	- Confrontar as possibilidades antecipadas pela análise prévia (produção inicial) com as constatações ocorridas (produção final). - Estabelecer um balanço das vantagens e limites do dispositivo criado.

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base em DOLZ (2016)

Com o propósito de oferecer instrumentos para os professores promoverem uma atividade de ensino de modo organizado e intencional, além dos estudiosos da Universidade de Genebra (DE PIETRO e SCHNEUWLY, 2003; DOLZ *et al*, 2004; SCHNEUWLY e DOLZ, 2004; DOLZ, GAGNON, DECÂNDIO, 2010; DOLZ, 2016), muitos pesquisadores brasileiros (MACHADO e CRISTOVÃO, 2006; BARROS, 2012, 20015; SAITO, SILVA e NASCIMENTO, 2015; LANFERDINI e CRISTOVÃO, 2017; NASCIMENTO, BRUM, MAFRA, 2017) têm se debruçado na construção dessa “Engenharia”.

“Principalmente, a engenheira tem a responsabilidade de **conceber projetos escolares** e de **elaborar dispositivos, atividades, exercícios, materiais escolares e novas tecnologias da comunicação escrita, oral e audiovisual**. Com este objetivo, ela imagina e planifica as formas sociais de trabalho escolar dos alunos. Também está encarregada de **inventar ferramentas para facilitar as aprendizagens** e de **orientar as intervenções e os gestos profissionais do professor**. Finalmente, ela realiza pesquisas sobre as inovações introduzidas, controlando e avaliando a implementação das novidades.” (DOLZ, 2016, p. 241 grifos nossos)

Nesse sentido, pode-se observar um vasto material disponibilizado para docentes a respeito da transposição didática dos gêneros textuais, dos gestos didáticos do professor, das sequências e unidades didáticas, além de pistas de trabalho, todos voltados a alargar as capacidades de linguagem dos aprendizes. Por considerarem a escola um espaço privilegiado para oferecer aos aprendizes o domínio dos gêneros e seu funcionamento nas práticas sociais, Schneuwly e Dolz (2004) defendem um ensino que tenha como eixo orientador o gênero. Para esses autores, ao se ensinar o aprendiz a adaptar-se às características ligadas ao contexto de produção, ao tema, às motivações e objetivos do texto (capacidade ação); a mobilizar modelos discursivos (capacidade discursiva) e a dominar as operações linguísticas necessárias para cumprir seu propósito (capacidade linguístico discursiva), desenvolvem-se as capacidades de linguagem.

Com o propósito de viabilizar a transposição didática dos gêneros, dois dispositivos foram elaborados: o modelo didático de gênero (DE PIETRO e SCHNEUWLY, 2003) e a Sequência didática de gênero (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004). O modelo didático de gênero foi pensado para operacionalizar a transformação dos gêneros que circulam socialmente (as práticas sociais de referência) em objetos de ensino. Servindo como um importante suporte para a organização do ensino (e das próprias sequências didáticas), esta ferramenta serve como um referencial teórico e metodológico tanto para a identificação das dimensões potencialmente ensináveis de um gênero quanto sua diferenciação no ensino. Com base na modelização didática, torna-se possível a elaboração de uma ou mais sequências didáticas.

A sequência didática elabora e organiza estratégias de ensino para melhorar progressivamente as capacidades de linguagem dos aprendizes. Para isso, confronta as particularidades de um objeto de ensino (reveladas na elaboração do modelo didático do gênero) com as capacidades de linguagem dos aprendizes de modo que as estratégias de ensino funcionem em sua zona de desenvolvimento proximal. Por isso, a sequência prevê uma produção textual preliminar que aponta as capacidades reais dos aprendizes e permite

dimensionar os aspectos que requerem a intervenção didática. É por meio deste levantamento que os módulos de ensino são organizados até se chegar a uma produção final, avaliada para verificar se novas capacidades realmente foram desenvolvidas.

Nas subseções seguintes, pormenorizamos estes procedimentos, uma vez que embasaram metodologicamente a intervenção que gerou os dados desta pesquisa.

2.1 O modelo didático do gênero

Desenvolvido como resposta a uma necessidade prática, o modelo didático de gênero foi sistematizado por De Pietro e Schneuwly (2003) com o intuito de orientar uma prática de engenharia didática. Pautado no propósito de controlar as transformações do gênero quando este é adaptado para o ensino, o modelo didático representa um modo de sistematizar as diferenças entre os modelos sociais de referência de um gênero e aquelas dimensões supostamente ensináveis que serão definidas pelo docente como um objeto a ensinar. Por esta razão, constitui uma ferramenta que deve anteceder a elaboração de sequências didáticas.

Como no processo de ensino e de aprendizagem, ocorrem avanços, rupturas e transformações de conhecimentos, Machado e Cristóvão (2006) apontam três movimentos principais ligados a tais alterações: o “conhecimento científico” que se transfigura em “conhecimento a ser ensinado”; este que, por sua vez, torna-se “conhecimento efetivamente ensinado” e, finalmente, sua transmutação em “conhecimento efetivamente aprendido” (MACHADO; CRISTÓVÃO, 2006, p. 552).

Para que isso se efetive, De Pietro e Schneuwly (2003) destacam que a modelização didática deve se pautar na convergência de quatro fontes de dados: 1) as práticas sociais de referência, que expõem as regularidades do gênero em diferentes situações; 2) os saberes construídos sobre ele, que traçam um panorama sobre as inúmeras possibilidades de abordagem (psicológica, discursiva, linguística, etc); 3) as práticas dos alunos, que possibilitam a investigação das capacidades e dos limites na produção daquele gênero; 4) as práticas escolares, que modelam parâmetros do que pode ou não ser ensinado na escola. Com isso, assegura-se ao mesmo tempo a legitimidade, amparada nas práticas sociais de referência e na literatura existente, e a pertinência, ligada às práticas dos alunos, ao mesmo tempo em que tornam claros os obstáculos situacionais para o ensino do gênero.

Assim, para que o professor proceda à transposição didática do gênero, Schneuwly e Dolz (2004) desdobram os princípios que devem reger o trabalho didático, num movimento dialético e dialógico que compreende a interação de três momentos: a **legitimidade**, a

pertinência e a **solidarização**. O primeiro compreende um processo de legitimação social do conhecimento: o professor procede à modelização teórica do gênero, que envolve a leitura e o estudo dos modelos sociais de referência, como forma de oferecer-lhe legitimidade amparada em conhecimentos socialmente validados – por quem o estuda ou produz. No segundo momento, destaca-se a centralidade do docente que procede às variações do que considerar pertinente para o ensino, transformando o conhecimento científico do qual se apropriou em dispositivos didáticos que envolvam as dimensões ensináveis do gênero e os objetivos de ensino. Por fim, o último momento, cuja centralidade é o aluno, remete a uma síntese dos estágios precedentes: busca-se o que foi efetivamente solidarizado com o aluno, o que aprendeu ao término da sequência, o que desenvolveu para construir um novo conhecimento.

Com o propósito de atingir o primeiro movimento, a saber, a transfiguração do “conhecimento científico” em “conhecimento a ser ensinado”, apontam como necessário o princípio da legitimidade; para a organização do ensino consolidar o segundo movimento, o “conhecimento efetivamente ensinado”, preveem o atendimento ao princípio da pertinência e, para alcançar o terceiro movimento, o “conhecimento efetivamente aprendido”, deve atender ao princípio da “solidarização”. Como ferramenta de engenharia didática, o modelo didático do gênero serve à organização do ensino que, por sua vez, é sistematizado por meio do procedimento das sequências didáticas, explanado a seguir.

2.2 O procedimento das Sequências didáticas

A Sequência didática (doravante SD) é um procedimento que organiza o ensino em torno de um gênero oral ou escrito (Schneuwly e Dolz, 2004, p. 43) e direciona-se a reestruturar o sistema de produção de linguagem dos aprendizes, num movimento dialético de continuidade e ruptura. Composta por módulos de ensino, as SD são orientadas no sentido de mobilizar determinadas capacidades de linguagem e fazer progredir os aprendizes com a identificação de seu nível real e potencial de desenvolvimento.

A aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento. A tarefa real da análise de um processo educativo consiste em descobrir o aparecimento e o desaparecimento dessas linhas internas de desenvolvimento no momento em que se verificam, durante a aprendizagem escolar. (VIGOTSKI, 2017, p. 116)

Para que essa progressão ocorra, dois aspectos basilares devem ser postos em relevo. O primeiro deles é que não se aprende a escrita “em geral”, e sim em função de textos a serem produzidos dentro de determinada situação que os coloca em funcionamento. (DOLZ;

GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 18). Em razão disso, a produção textual deve ocorrer em condições próximas às das verdadeiras situações de comunicação, mesmo que admita certa ficcionalização no contexto de ensino. Vale lembrar que, dentro do quadro da atividade humana, é preciso haver uma necessidade que motive as ações. Desse modo, sem a formulação de problemas que gerem essas necessidades, a produção textual pode até materializar-se formalmente, entretanto, as operações psicológicas envolvidas nela não se efetivam.

Um segundo aspecto a ser destacado é que “o aluno não aprende a partir de um programa predeterminado que parta do simples para o complexo, mas no contexto de um processo de construção em situações complexas de comunicação.” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 18). Isso implica considerar que, dentro da formulação de uma SD, estabelece-se uma relação dialética entre complexo e simples, entre totalidade e particularidade. Segundo a proposta dos autores de Genebra (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), o ponto de partida deve ser o mais complexo, a saber, a produção empírica de um texto, que envolve habilidades sociais, psicológicas e linguísticas, para, depois, desmembrar-se a particularidade das capacidades que ainda não foram desenvolvidas de forma a serem ensinadas em módulos. Chega-se, assim, a uma reestruturação de sua totalidade em busca de uma síntese que leve à superação das dificuldades inicialmente apresentadas.

Com base nesses fundamentos, Dolz (2015) elenca sete princípios a serem seguidos na SD. O primeiro deles é que os projetos didáticos de gênero devem se basear em situações de comunicação que tenham sentido para os alunos. O segundo refere-se à necessidade de observação das capacidades iniciais dos alunos (avaliação inicial) como fundamento para adaptar a atividade escolar no intuito de propiciar-lhes a superação de obstáculos e a efetuação de novos progressos. Um terceiro ponto salutar é a garantia de uma dinâmica que vá da elementarização (separação de algumas unidades de trabalho para aprender) à integração dos elementos novos na totalidade do texto. Um quarto aspecto envolve fabricar ferramentas que, uma vez internalizadas pelos estudantes, são progressivamente retiradas para possibilitar-lhes autoaprendizagem e autonomia. O autor ainda destaca, como quinto princípio, a importância da diversificação e articulação das tarefas em etapas que permitam manter a motivação dos aprendizes e o respeito aos estilos de aprendizagem. Um sexto ponto é antecipar as prováveis interações a fim de explicitar conceitos e comportamentos por meio de atividades *metaverbais*: deve haver espaço tanto para troca de impressões entre alunos quanto para intervenções locais do professor com o intuito de auxiliar o aluno a exercer o controle consciente de seu comportamento. O sétimo princípio é o respeito à escolha e à voz do aluno

que, de algum modo, serve como antídoto às derivações tecnicistas, de maneira que, ao se aprimorar sua linguagem, o aprendiz também desenvolva a si mesmo.

Nesse aspecto, a adoção de uma nova metodologia, à luz do que propõe a *Engenharia Didática*, com atividades que tracem um diagnóstico das representações sociossubjetivas dos estudantes a respeito da situação proposta para a elaboração do texto (o conteúdo temático, a construção composicional e o uso das unidades da língua ou o estilo), intervenções pontuais do docente e, sobretudo, a criação de mecanismos de autoavaliação e reescrita constituem um vasto repertório de *instrumentos didáticos* voltados para progredir as *capacidades de linguagem* dos estudantes. Com a finalidade de viabilizar um ensino que materialize esses propósitos, Schneuwly e Dolz (2004, p. 76) formulam uma hipótese central: “quanto mais precisas forem as definições das dimensões ensináveis de um gênero, mais facilitará a apropriação deste como instrumento e possibilitará o desenvolvimento das capacidades de linguagem diversas que a ele estão associadas”.

Em linhas gerais, o procedimento proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apresenta quatro etapas e sugere alguns dispositivos didáticos, brevemente expostos a seguir. No entanto, os autores destacam que não se objetiva retirar a autonomia do docente, por isso há espaço para adaptações orientadas às situações nas quais as sequências se desenvolvem.

O primeiro momento corresponde à apresentação da situação, quando se apresenta um projeto de “dizer” que prepara a produção inicial. Em razão disso, ocorre a contextualização do conteúdo temático e apresentação da consigna, com a definição do problema que motivará a prática languageira. Pode-se, neste momento, oferecer um vasto material, de preferência oriundo de múltiplos gêneros, orientado a introduzir o tema.

Em seguida, ocorre a primeira produção, momento em que o aluno produz a primeira versão do texto ancorada na consigna elaborada e apresentada pelo docente para atender a seus objetivos de ensino. Com a análise guiada por critérios bem definidos, o docente procede à “avaliação formativa”, verificando o nível de desenvolvimento real dos aprendizes, identificando suas dificuldades e as prováveis fontes dos erros. Esse procedimento é considerado crucial uma vez que estabelece os marcos centrais que regularão o ensino, orientando-o ao desenvolvimento potencial dos alunos, ou seja, sua zona de desenvolvimento proximal. Com isso, o professor tem condições de diferenciar e individualizar o ensino por meio de um quadro mais detalhado das dimensões ensináveis do gênero que devem ser exploradas, bem como de quais são as capacidades já desenvolvidas pelos estudantes e daquelas que ainda precisam ser exploradas. Nesta etapa, os autores sugerem o uso de

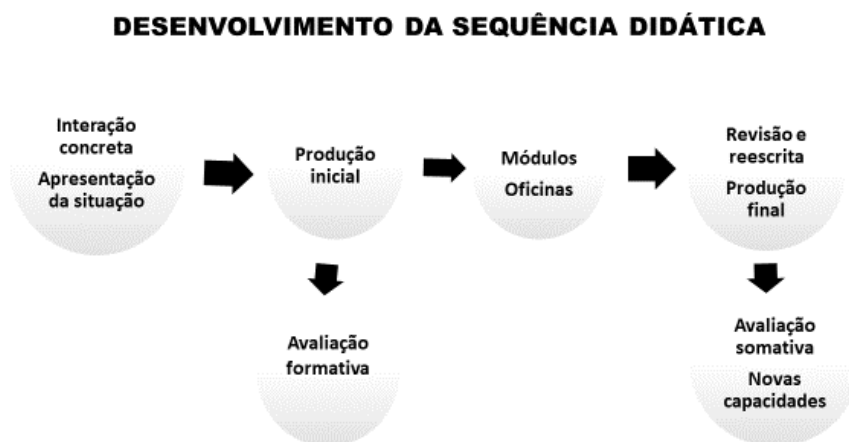
estratégias de avaliação em grupo ou em pares que, ao colocar em evidência seu estatuto dialógico, permitem estabelecer uma linguagem comum entre docente e alunos.

A avaliação formativa fornece condições mais objetivas para o docente planejar módulos de ensino que permitem abordar separadamente tópicos para atender às demandas daqueles aprendizes. Esse trabalho pressupõe, por um lado, oferecer instrumentos para superar essas dificuldades e, por outro, promover avanços numa dinâmica dialética que se dirija do mais complexo para o mais simples. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) destacam a relevância de se diversificarem os dispositivos didáticos usados e os problemas abordados para oferecer ao aluno acesso àquele que pode lhe ser útil, além de se produzir instrumentos que permitam capitalizar as aquisições do que foi adquirido em cada módulo, seja em forma de quadro sinótico, seja de glossário ou outro mais apropriado.

Após os módulos de ensino, o aluno é posto em atividade para elaborar a versão final do texto após cuidadosa revisão e reescrita do texto. Por um lado, isso permite ao aprendiz controlar o seu processo de aprendizagem, ao concretizar o que aprendeu, autorregulando seu comportamento como produtor e, por outro, fornece ao docente os elementos necessários para estabelecer uma avaliação somativa, verificando os progressos alcançados após o ensino. É com o reconhecimento desses avanços que o professor organiza o ensino de outros gêneros que deem continuidade à reestruturação do sistema de linguagem do aprendente.

Com isso, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 93) salientam que a SD pretende concretizar as seguintes finalidades de ensino: preparar os alunos para dominar a língua nas mais diversas situações cotidianas, oferecendo instrumentos precisos e eficazes para melhorar suas práticas languageiras; ampliar no aluno a relação consciente e intencional com seu comportamento linguístico, favorecendo a avaliação formativa e a autorregulação; construir nos alunos uma representação da atividade de produção textual em situações complexas como produto de um trabalho de lenta elaboração.

Figura 8 - A sequência didática de gênero



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, adaptado de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)

O delineamento tanto do modelo didático quanto da sequência didática organizada é feito na seção IV, “O processo de transposição didática”, e a apreciação acerca do conhecimento efetivamente aprendido é feita na Seção V, “Análise dos textos da amostra”.

CAPÍTULO III - ABORDAGEM METODOLÓGICA E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é transformá-lo.
(MARX e ENGELS. Teses sobre Feuerbach).

Nesta seção, definimos a natureza da pesquisa e pormenorizamos os procedimentos, métodos e etapas que a constituem. Optamos por uma pesquisa qualitativa de intervenção pedagógica, descrita por Damiani *et al* (2013, p. 59-60) como uma pesquisa aplicada, com o intuito produzir mudanças, por meio do aprimoramento de determinadas práticas voltadas ao enfrentamento de um problema, fundamentada em um referencial teórico e direcionada a promover avanços e novos conhecimentos. A peculiaridade da pesquisa de intervenção pedagógica é ser planejada e implementada pelo próprio pesquisador, sem a colaboração dos participantes na definição do problema de pesquisa e no modo de intervenção adotado¹⁴.

Fundamentada na **Teoria Histórico-Cultural da Atividade**, a pesquisa de intervenção pedagógica (DAMIANI *et al*, 2013) é orientada por dois princípios epistemológicos: 1) o princípio funcional da dupla estimulação (VIGOTSKI, 2009), entendido como os estímulos-auxiliares desenvolvidos pelo professor-pesquisador para resolver a situação-problema; 2) a ascensão do abstrato ao concreto, referente à possibilidade de a realidade ser entendida por meio de categorias de análise abstratas, fundamento do materialismo histórico-dialético (MARX, 2008). Desse modo, a prática reflexiva do trabalho do professor, mediada pela teoria, possibilita retorno à prática, capaz de produzir transformação.

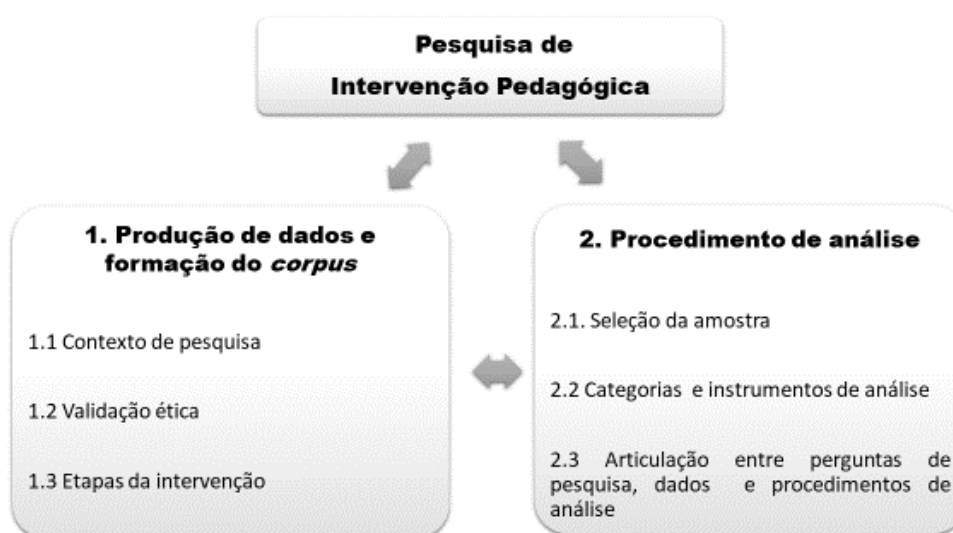
O fato de a professora e a pesquisadora serem a mesma pessoa requer um compromisso metodológico que tentamos colocar em prática. Nos procedimentos didáticos descritos, sobretudo a respeito do desenvolvimento da sequência didática, a figura da professora tem um destaque maior do que a de pesquisadora, devido a seu papel central no contexto da intervenção. Nos procedimentos analíticos dos textos da amostra, busca-se um destaque maior à pesquisadora, distanciada física e temporalmente do contexto da intervenção (as aulas), a fim de manter o rigor científico das apreciações feitas.

Por constituir-se de uma intervenção em que ensino e pesquisa estão articulados dialeticamente, desdobramos a explanação desses procedimentos metodológicos em duas partes: a produção e a análise dos dados. Na primeira, explanamos como os dados que formam o *corpus* da pesquisa foram produzidos. Na segunda, detalhamos o modo como a

¹⁴ A participação compartilhada – entre pesquisador e sujeitos participantes - na identificação do problema de pesquisa e nas formas de intervenção ocorre no tipo de pesquisa-ação. (THIOLLENT, 1986)

amostra foi selecionada para um exame pormenorizado e especificamos as categorias e regras usadas na análise. Sintetizamos abaixo essas etapas com a finalidade de elucidar o caminho que seguimos.

Figura 9 – Organização da seção “Abordagem metodológica e procedimentos de pesquisa”



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

1. Produção de dados e formação do *corpus*

Descrevemos a seguir o contexto em que a pesquisa foi desenvolvida, o processo de legitimação ética e as etapas e procedimentos adotados na produção dos dados que formaram o *corpus* da pesquisa.

1.1 Contexto de pesquisa

O contexto de produção de uma pesquisa de natureza pedagógica engloba aspectos físicos e sociais da intervenção: onde foi desenvolvida e em que momento, quem são os sujeitos envolvidos e que expectativas sociais existem sobre esse espaço e esses sujeitos.

A intervenção pedagógica que gerou os dados desta pesquisa foi planejada no ano de 2018 e executada em 2019, em uma escola particular, situada em uma cidade de pouco mais de 40 mil habitantes no interior de São Paulo. A maioria dos alunos da instituição está na educação infantil ou no ensino fundamental (273 matrículas), com poucos matriculados no ensino médio (69), segundo os dados do Censo escolar de 2018 (INEP, 2018).

No ensino médio, a escola prioriza o treinamento dos estudantes para exames de ingresso nas universidades, uma vez que o método de ensino adotado incentiva a abordagem de conteúdos cobrados nessas provas em todas as disciplinas. Na produção textual, isso implica a hegemonia da produção de dissertações argumentativas de vestibular para atender à expectativa social de que os alunos tenham um bom desempenho no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), que oferece oportunidade para o ingresso em universidades públicas federais, e nos vestibulares mais concorridos e desejados pelos estudantes - Universidade Estadual Paulista (UNESP) e da Universidade de São Paulo (USP).

A turma selecionada para desenvolver a pesquisa era formada por alunos com muita dificuldade na expressão oral e escrita. Atuei como professora e pesquisadora na intervenção, uma vez que os participantes eram meus alunos da terceira série do ensino médio, para quem ministrava duas aulas semanais de “Redação” (100 minutos). No início da pesquisa, eram 26 alunos, entretanto, no decorrer do ano, esse número foi reduzido para 16 estudantes, evasão decorrente tanto da crise de desemprego (que dificultava a manutenção dos filhos em escolas particulares) quanto do desempenho escolar abaixo da média que colocava em risco a aprovação (e a conclusão do ensino médio) de alguns alunos.

Cientes deste contexto, a intervenção pôde ser viabilizada por meio de autorização dos participantes e responsáveis e do planejamento de uma sequência didática.

1.2 Validação ética

A geração dos dados foi antecedida por alguns procedimentos éticos necessários para validar o modo como a pesquisa foi feita. Inicialmente, elaboramos um projeto de pesquisa intitulado “Progressão da aprendizagem mediante transição entre gêneros de agrupamentos diferentes: do relatar ao argumentar”, para submeter ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade por meio da Plataforma Brasil. O projeto foi submetido no mês de julho de 2018 e, após um parecer recebido em setembro que solicitava a reformulação do texto do termo de assentimento, foi reenviado à plataforma. O parecer favorável para o início da pesquisa foi emitido pelo Comitê de Ética apenas dia 03 de novembro de 2018.

Como já estava no final do ano letivo, preparamos a intervenção para o ano seguinte. No primeiro semestre de 2019, expusemos os objetivos da pesquisa para alunos e responsáveis bem como para a coordenação e direção da escola. Em seguida, recolhemos as assinaturas dos participantes da pesquisa e de seus responsáveis, respectivamente, nos Termos de Assentimento e de Consentimento, aprovados pelo Comitê de Ética da Universidade.

Munidos dos termos assinados, passamos a refinar as etapas que constituiriam a intervenção para produzir os dados que formaram o *corpus* da pesquisa. Nos itens a seguir, detalhamos este processo.

1.3 Etapas da pesquisa

Uma vez definido o contexto da intervenção, passamos a organizar o curso em que os dados (textos produzidos pelos alunos ao longo de uma SD) seriam produzidos, com a intenção de formar um *corpus* com textos pertencentes a dois gêneros distintos (diário íntimo ou pessoal e abaixo-assinado). Esse percurso envolveu as seguintes tarefas:

- a. **Modelização didática dos gêneros:** levantamento dos saberes e práticas de referência sobre os gêneros (diário íntimo ou pessoal e abaixo-assinado) para construção de um quadro teórico sobre eles; identificação das capacidades mobilizadas neles e das dimensões possivelmente ensináveis; procedimento exposto na seção IV (O processo de transposição didática);
- b. Elaboração das **consignas** para a produção textual, adequando os enunciados para que fossem compreensíveis, com objetivos claros, sem ambiguidades e para que envolvessem todos os elementos da situação comunicativa (participantes, lugar, tempo, objetivo, suporte, conteúdo temático).
- c. A elaboração de **instrumentos de avaliação** para estabelecer as capacidades iniciais dos aprendizes (o nível de desenvolvimento real) e verificar se os objetivos fixados para o ensino foram atendidos ao final da sequência;
- d. Aplicação da **produção inicial do diário** e **verificação** das capacidades iniciais e potenciais dos aprendizes, utilizando os instrumentos anteriormente preparados;
- e. A organização dos **Módulos da Sequência didática**, adequados aos objetivos de ensino e às dimensões ensináveis do gênero diário e do gênero abaixo-assinado, possivelmente transferíveis;
- f. Desenvolvimento das **oficinas** programadas.
- g. Aplicação da **produção do novo gênero (abaixo-assinado)**
- h. **Avaliação** dos resultados da intervenção: transferências, progressos e desafios.

Objetivando seguir os pressupostos da Engenharia didática para a validação de dispositivos didáticos (DOLZ, 2016), dividimos estas tarefas em cinco partes: preparação,

análise prévia, concepção de um protótipo de dispositivo didático (uma Sequência didática articulando gêneros de diferentes agrupamentos), experimentação e análise dos resultados. Abaixo, há uma sinopse dessas etapas com indicação dos procedimentos e objetivos que orientaram cada uma delas.

Quadro 11 - Sinopse das etapas da pesquisa

Etapas	Objetivos	Procedimentos
Preparação da pesquisa	- Escolher os sujeitos (participantes) da pesquisa. - Definir perguntas e objetivos de pesquisa. - Delimitar o objeto e a abordagem metodológica. - Validar a pesquisa junto ao Comitê de ética.	1. Delimitação dos objetivos e das perguntas de pesquisa; 2. Escolha dos gêneros para o desenvolvimento da SD; 3. Seleção dos sujeitos de pesquisa; 4. Solicitação de autorização do Comitê de ética; apresentação da proposta à direção da escola, aos estudantes e responsáveis; recolha dos termos assentimento e consentimento. 5. Definição de um cronograma.
Análise prévia	- Conhecer os objetos de ensino (os gêneros) a partir do quadro teórico adotado e dos conhecimentos didáticos sobre o objeto. - Definir os textos que compõem o <i>corpus</i> e preparar a produção inicial. - Analisar as representações das capacidades dos estudantes e as dificuldades apresentadas a fim de orientar o planejamento do dispositivo didático a ser validado (sequência didática). - Selecionar textos para a amostra.	1. Elaboração dos modelos didáticos dos gêneros; 2. Preparação das consignas para a produção textual e elaboração de instrumentos de avaliação, prevendo ações e comportamentos dos participantes para resolver os problemas propostos. 3. Aplicação da produção inicial. 4. Avaliação da produção inicial e Identificação dos prováveis obstáculos a serem contemplados pelo dispositivo didático. 5. Seleção de textos como amostra para pormenorizar a análise das capacidades de linguagem no início e final da sequência.
Concepção do protótipo de dispositivo didático	- Conceber um dispositivo didático que responda às necessidades identificadas na análise prévia e atenda aos objetivos de ensino (o domínio de práticas de linguagem configuradas em gêneros de texto, adaptadas a uma situação de comunicação específica).	1. Organização das intervenções em uma sequência didática, por meio de módulos com tarefas direcionadas à superação das dificuldades anteriormente identificadas, com explicitação dos objetivos de aprendizagem de cada uma delas. 2. Levantamento de hipóteses sobre como os resultados que a confrontação entre a produção inicial e a final pode oferecer para avaliar os efeitos do ensino.
Experimentação	- Implementar o experimento, aplicando o dispositivo anteriormente planejado (a Sequência Didática).	1. Aplicação dos instrumentos criados e desenvolvimento dos módulos. 2. Criação de um portfólio com os resultados (os textos e exercícios executados). 3. Registro das observações feitas.

Análise dos resultados	- Analisar os resultados observados a fim de validar o dispositivo criado.	1. Análise dos textos da amostra, por meio dos instrumentos criados para avaliar o desenvolvimento das capacidades de linguagem na produção de cada gênero. 2. Confronto entre as possibilidades antecipadas pela análise prévia com as constatações ocorridas. 3. Elaboração de algumas generalizações. 4. Balanço das vantagens e limites dos dispositivos criados e da pesquisa feita.
------------------------	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

2. Procedimentos de análise

Nesta seção, apresentamos detalhadamente os procedimentos que orientaram a análise dos textos produzidos pelos alunos. A princípio, apresentamos os critérios para a **seleção da amostra**. Em seguida, explicitamos as **categorias** e **regras de análise**, além da identificação das **unidades de registro**¹⁵ de cada categoria, organizadas em **grades de análise** que permitem a representação dos índices de frequência (ou densidade). Por fim, **organizamos as categorias (conteúdo) e as unidades de registro (forma) em quadros** que permitem uma representação simplificada das inferências que a pesquisa busca elaborar apoiadas na pergunta de pesquisa.

2.1 Seleção da amostra e perfil dos participantes

O *corpus* da pesquisa foi constituído por textos empíricos produzidos por alunos concluintes do ensino médio durante o desenvolvimento de uma SD, como resposta a instruções explicitadas em consignas para a produção de um diário íntimo ou pessoal e de um abaixo-assinado. Entretanto, deste *corpus*, sentimos a necessidade de selecionar uma amostra para proceder a uma análise textual-discursiva pormenorizada.

A seleção desta amostra que seria objeto de uma análise mais particularizada, tanto do diário quanto do abaixo-assinado, envolveu três critérios. O **primeiro** foi a autorização do uso dos textos na pesquisa, por meio da assinatura dos Termos de Consentimento e Assentimento. O **segundo** foi a adequação (ainda que parcial) aos aspectos motivacionais do texto (representação da situação de produção e abordagem do conteúdo temático). O **terceiro**

¹⁵ Assumimos a designação feita por Bardin (2016) que, ao abordar as técnicas de análise do conteúdo, considera “unidade de significação” ou “unidade de registro” o segmento do conteúdo que servirá de base para categorização e análise frequencial. Pode ser uma palavra, uma frase, um sintagma, um tema ou mesmo um documento como um todo, dependendo dos objetivos da análise.

critério foi definido a partir de diferenças nos tipos de discurso, categoria central no método de análise de texto proposto pelo ISD e da transição entre gêneros primários e secundários que pretendíamos promover. Isso porque a mediação pelos tipos de discurso, além de constituir uma síntese entre representações sociais e psicológicas materializadas na língua, é importante indicador para as formas de operatividade do pensamento humano (BRONCKART, 2006-a).

Com estas orientações, escolhemos a amostra desta pesquisa, entre os diários produzidos, para que contemplasse: 1) um texto que tende ao relato interativo, com espaço hegemônico do mundo narrado (estudante 1); 2) um texto que busca o equilíbrio entre relato interativo e discurso interativo, ou seja, entre mundo narrado e comentado, constituído exclusivamente de comentários ligados à situação relatada (estudante 2); 3) um texto que busca o equilíbrio entre relato interativo e discurso interativo, mas que procura inserir conteúdos advindos de outras fontes (estudante 3).

Embora a amostra tenha sido escolhida em razão do perfil dos textos selecionados, consideramos válido inserir uma breve descrição dos estudantes que produziram tais textos, cujos perfis são heterogêneos. A estudante 1 é assídua às aulas, mas apresenta grande dificuldade na assimilação de conteúdos escolares, incluindo as tarefas de produção de textos. Apesar das dificuldades, dedica-se com afinco às tarefas propostas pela docente, sobretudo a exercícios de reescrita que são feitos em casa. A estudante 2 é assídua às aulas e bastante participativa nas aulas, além de ser muito engajada em projetos sociais e culturais. Em sua turma, ela exerce liderança sobre os colegas e possui desempenho escolar superior ao da maioria dos colegas. O estudante 3 é pouco assíduo e, durante as aulas, costuma ser muito calado. Quando presente, executa as atividades propostas em sala, mas dificilmente faz as tarefas propostas para casa.

2.2. Categorias e instrumentos de análise

A avaliação dos textos da amostra foi ancorada nas categorias do ISD para a análise textual (BRONCKART, 2009) que, por expressarem multifacetadas transformações materializadas num texto empírico, articulam-se às categorias dialéticas¹⁶ de **conteúdo-forma**. O **conteúdo** é considerado, pela dialética materialista (ROSENTAL e STRAKS, 1960), como princípio orientador e fundamento que direciona mudanças na **forma**, ou seja,

¹⁶ Dentro da perspectiva do materialismo histórico-dialético, as categorias dialéticas não são estanques, pois implicam movimento e transformação de umas nas outras (ROSENTAL e STRAKS, 1960).

nos modos de organizar o conteúdo. Na perspectiva textual do ISD, esta dialética se verifica nas camadas textuais (forma) ao repercutirem as capacidades dos produtores (conteúdo).

Para explorar as **respostas à segunda pergunta de pesquisa** (como as capacidades de linguagem são mobilizadas na produção desses gêneros na escola?), adotamos as **categorias de análise textual do ISD**, articuladas às três **capacidades de linguagem** a fim de verificar o modo como o **contexto de produção** – e sua relação de maior ou menor ruptura com a situação concreta imediata e a maior ou menor complexificação - **repercute nos diferentes folhados textuais**. Os procedimentos avaliativos usados foram **presença ou a ausência, frequência, ordem e distribuição** das unidades selecionadas em cada categoria, além da apreciação da **qualidade** do uso.

Já para perscrutar resultados para as duas últimas perguntas de pesquisa - as possibilidades e os limites do trabalho com esses gêneros para a aprendizagem de gêneros mais complexos (secundários) e a verificação do uso de palavras que remetem a conceitos e a qualidade destes -, selecionamos categorias específicas, apresentadas ao final desta seção.

2.2.1 Categorias para avaliar a capacidade de ação

Para analisar a **capacidade de ação**, observaremos elementos que compõem o projeto de dizer: como o contexto social de produção e o conteúdo temático são representados. Para essa verificação, confrontamos esses indicadores às consignas elaboradas para a produção textual. O diário foi avaliado de acordo com a adequação à seguinte situação de comunicação:

Quadro 12 - Consigna da produção do gênero diário:

Contexto de produção:

Após ler uma reportagem sobre violência contra professores no Brasil e de assistir a vídeos com cenas de agressões a docentes, você se lembrou de situações análogas, praticadas ou relatadas por colegas contra um(a) docente.

Comando de produção:

Coloque-se na posição de um(a) **adolescente** que tem testemunhado, na escola e/ou nas redes sociais, atitudes agressivas contra um(a) professor(a). Incomodado(a) com esse fato, você decide **relatar**, em seu **diário**, a situação e seus sentimentos em relação a ela. No texto, você deverá:

a) relatar a situação (ou as situações) que o(a) incomodou, detalhando suas circunstâncias (envolvidos, local, momento, atitudes, reações);

b) explicitar seus sentimentos diante do ocorrido e, motivado por isso, indicar um plano de ação que deseja realizar.

Seu texto deve ter o mínimo de 15 e o máximo de 20 linhas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Já para a produção do abaixo-assinado foram dadas as seguintes orientações:

Quadro 13 – Consigna de produção do gênero abaixo-assinado

Contexto de produção:

Você é um(a) estudante do Ensino Médio e soube de um acontecimento revoltante na sua escola: sua professora de Filosofia recebeu ofensas e ameaças anônimas por suposta tentativa de doutrinação política, ao ter iniciado o curso sobre as origens da Cidadania e dos Direitos Humanos modernos com o texto a seguir:

Teócrito e o pensamento

A ninguém, nem aos deuses nem aos demônios, nem às tiranias da terra nem às tiranias do céu, foi dado o poder de impedir aos homens o exercício daquele que é o primeiro e o maior de seus atributos: o exercício do pensamento. Podem amarrar as mãos de um homem, impedindo-lhe o gesto. Podem atar-lhe os pés, impedindo-lhe o andar. Podem vazar-lhe os olhos, impedindo a vista. Podem cortar-lhe a língua, impedindo a fala. O direito de pensar, o poder de pensar, porém, estão acima de todas as violências e de todas as repressões, que nada podem contra seu exercício. [...] Parece claro que não há abuso mais abominável que o de tentar impor limitações ao pensamento de qualquer pessoa. Pretender suprimir o pensamento de quem quer que seja é o maior dos crimes. Pois não é apenas um crime contra uma pessoa, mas contra a própria espécie humana, uma vez que o pensamento é o atributo que distingue o ser humano dos demais seres criados sobre a face da terra. [...] Na vida na cidade, se um homem neutraliza dentro de si o direito de pensar, a cidade pode ser tomada e dominada pela ferocidade de um tirano, cujo despotismo levará o povo à morte pela fome, pela crueldade ou por outras formas de injustiça e prepotência. E se não o povo todo, pelo menos uma parte do povo, certamente, será arrastada à opressão, à tortura, ao cárcere ou a qualquer outra forma de perdição. Os tiranos não gostam que as pessoas pensem. (Teócrito de Corinto, filósofo grego, século II d.C.)

Comando de produção

A direção da escola ainda não se manifestou publicamente sobre o episódio. Indignado(a) com a tentativa de censura que a professora sofreu por propor aos alunos reflexões fundamentais à formação cidadã, você decidiu escrever o texto de um abaixo-assinado encaminhado à direção da escola, em nome dos estudantes, no qual deve:

- apresentar, sucintamente, os motivos que o levaram a escrever o abaixo-assinado;
- reivindicar que a escola se posicione publicamente em defesa da professora;
- reivindicar a manutenção de aulas de Filosofia que tematizem os Direitos Humanos;
- justificar suas reivindicações

Fonte: Adaptado do vestibular da UNICAMP (2019)

A seguir, apresentamos a grade para a verificação da capacidade de ação, por meio da adequação aos parâmetros da situação de produção, segundo as consignas elaboradas:

Quadro 14 – Grade de análise da capacidade de ação

Diário	Abaixo-assinado
PRODUTOR O produtor assume o papel de estudante e adota uma postura confessional.	PRODUTOR O produtor assume uma posição social cidadã e reivindicativa. O produtor assume o papel de estudante
DESTINATÁRIO O texto se destina ao próprio diarista que, no processo, é representado pelo diário.	DESTINATÁRIO O texto se destina a uma figura ou grupo de autoridade que goza de um status de maior poder ou possibilidade de ação para resolver a questão motivadora do abaixo-assinado (no caso, a direção da escola).
ESPAÇO SOCIAL O espaço social da escola.	ESPAÇO SOCIAL O espaço social da escola e uma esfera pública de reivindicação de direitos.
MOMENTO DE PRODUÇÃO Após testemunhar um episódio de violência por parte de alunos contra um docente na escola.	MOMENTO DE PRODUÇÃO Após a escola se omitir diante das ameaças sofridas por uma docente que abordou a origem dos direitos humanos e da cidadania em uma aula de Filosofia, usando um texto de Teócrito de Corinto.
TEMA Manifestações físicas e/ou simbólicas de violência contra professores.	TEMA A censura a uma professora de Filosofia acusada de “doutrinação política” ao abordar a questão dos direitos humanos com um texto que destacava a relevância da liberdade de pensamento em uma aula de Filosofia.
INTENÇÃO Relatar um episódio de violência contra um professor que testemunhou; confidenciar seus sentimentos e impressões sobre o episódio; esboçar um desejo ou plano de ação.	INTENÇÃO Reivindicar o posicionamento da escola em favor da professora; reivindicar a manutenção das aulas de Filosofia que tematizam os Direitos Humanos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

2.2.2 Categorias para avaliar a capacidade discursiva

Na **capacidade discursiva**, correspondente à Infraestrutura textual, analisamos a forma como o conteúdo temático é distribuído no **plano geral do texto**; os **tipos de discurso** (discurso teórico, discurso interativo, relato interativo e narração; as **sequências textuais** (descritivas, narrativas, expositivas, argumentativas, dialogais, injuntivas) e **outras formas de planificação** (esquematização e *script*).

Também recorremos à categoria de **sequência preditiva**, exposta por Travaglia (1991), para demarcar segmentos em que o produtor manifesta uma ação potencial futura (geralmente marcado pelo Subjuntivo: *espero que fique, consiga, não perca*). Esta opção se justifica por termos solicitado, nas consignas para a produção textual, a formulação de um plano de ação (no diário) e a reivindicação de um comportamento (no abaixo-assinado) a fim de avaliar como os aprendizes representavam no texto este item da consigna. A sequência preditiva é um modo de marcar a projeção do resultado esperado e, assim, sinalizar se decorre de mero desejo (optativo) ou de um raciocínio lógico (de causa e consequência). Entretanto, a fim de não nos distanciarmos das sequências prototípicas previstas na análise feita pelo ISD, optamos por recorrer a esta categoria não só para sinalizar as sequências textuais usadas, mas também para precisar o funcionamento verbal nas modalizações.

Junto aos **tipos de discurso**, será analisada a **coesão verbal**. O grau de implicação (relato interativo e discurso interativo) ou a autonomia (discurso teórico e narração) na situação de comunicação será marcado pela presença ou ausência de dêiticos espaço-temporais e/ou de pronomes de primeira e segunda pessoa; já o grau de conjunção ou disjunção na situação será verificada por meio dos tempos verbais mobilizados, respectivamente, o Pretérito (no relato interativo e na narração) e Presente (no discurso teórico e no discurso interativo).

Seguimos a orientação metodológica sugerida por Bronckart (2006-a, p. 173) para proceder ao exame dos tipos de discurso e dos mecanismos linguísticos em ação. Para isso, primeiro, verificamos os segmentos dependentes dos tipos de discurso ideais; depois, buscamos ocorrências de mistura, interdependência ou contaminação destes tipos para, assim, formularmos hipóteses sobre as operações executadas para se chegar a eles. Bronckart propõe este procedimento com o intuito de colocar a questão da função psicológica, investigando o que este trabalho revela sobre “as propriedades do processo de refiguração da atividade humana, com a finalidade de compreensão dos outros seres humanos e de nós

mesmos”.(BRONCKART, 2006-a, p. 173). Para nós, este procedimento se volta, sobretudo, à verificação dos percursos formativos que sustentam os conceitos mobilizados no texto.

Objetivando refinar a apreciação do tipo de discurso, além da implicação na situação de comunicação e da temporalidade verbal, usaremos dois outros parâmetros: os **processos** envolvidos na produção e o **percurso** seguido. Fazemos a opção pelo acréscimo da verificação dos processos por permitirem uma especificação das escolhas que o agente produtor faz dentro do tipo de discurso em que se insere. Para isso, emprestamos da gramática sistêmico-funcional, de Halliday e Matthiessen (2004), algumas categorias referentes aos **processos** revelados pela transitividade verbal: **mentais, relacionais, verbais, transformativos, criativos, comportamentais/performativos e existenciais**. Abaixo, elaboramos um quadro com os tipos de processo a que fazemos referência na análise.

Quadro 15 – Os tipos de processo

Tipos de processo	Descrição	Exemplos de verbos
Perceptivos	Remete à sensação ou à percepção	Perceber, ver, sentir, notar, ouvir
Cognitivos	Remete a pensamento, memória ou imaginação	Saber, convencer, compreender, imaginar, duvidar, lembrar, esquecer, entender
Volitivos	Vontade, desejo, motivação	Querer, desejar, esperar (por algo), pretender, determinar, recusar, planejar, almejar, decidir, concordar.
Afetivos	Remete a sentimento ou emoção	Gostar, adorar, amar, detestar, odiar, ofender, alegrar, entristecer, contentar, confortar, doer, fascinar, amedrontar, assustar.
Relacionais	Indica atributo, identidade, circunstância ou posse.	Ser, estar (identificativo, atributivo e circunstancial), ter (algo)
Elocutivos	Verbos de “dizer”	Dizer, falar, escrever, responder
Existenciais	Existência impessoal	Haver, existir, acontecer, ocorrer
Transformativos	Transformação de algo que já existe	Derrotar, transformar, mudar, cortar, destruir, devorar, aumentar, tornar, fazer(...).
Criativos	Indica a criação de algo	Surgir, acontecer, realizar, construir, abrir, criar, inventar
Comportamentais	Ações	Rir, pular, dormir, chorar.

Fonte: elaborado pela pesquisadora, adaptado de Halliday e Matthiessen (2004)

Para sinalizar, ainda no tipo de discurso, o **percurso** adotado pelo produtor, recorreremos aos conceitos de **figura e tema**, formulados por Fiorin e Savioli (1990). Segundo os autores, as **figuras** remetem ao mundo natural ordinário, ou seja, ao “concreto”, à realidade dos fatos criados pelo discurso (mesmo que não sejam reais ou concretos fora dele); já os **temas** referem-se a categorias que ordenam, categorizam, organizam, conceituam, avaliam os elementos do mundo natural (figuras), por isso tendem à abstração. Na análise, procuramos identificar a presença e/ou ausência destes percursos, por meio de um olhar sobre o modo como ele é desenvolvido.

Elegemos como procedimentos avaliativos a **frequência dos tipos de discurso**, a **presença ou a ausência das sequências**; além da **ordem** e da **distribuição** do conteúdo no plano geral do texto, e do exame da **qualidade** de todas as categorias. O quadro abaixo apresenta a sinopse das categorias avaliadas.

Quadro 16 - Grade de análise da Capacidade Discursiva

Categorias (Conteúdo)	DIÁRIO	ABAIXO-ASSINADO	Procedimento
	Unidades de registro (Forma)	Unidades de registro (Forma)	
PLANO GERAL DO TEXTO	Data Vocativo Apresentação de situação Sequência de ações Apreciação pessoal sobre os acontecimentos Expressão de um desejo ou plano de ação Saudação final Assinatura	Título com assunto (Abaixo-assinado contra/ em favor de...) Endereçamento ou Vocativo Exposição da reivindicação Relato do fato motivador Sequências argumentativas Reforço do Pedido/ Reivindicação Local e data (opcional) Assinatura	Ordem Distribuição Qualidade
TIPOS DE DISCURSO e COESÃO VERBAL	Predomínio do relato interativo : - Uso pronominal (eu/nós) marca a implicação do produtor na situação. - Uso de dêiticos temporais e espaciais que marcam a implicação. - Predomínio do mundo narrado ou equilíbrio entre mundo narrado (RELATAR) e mundo comentado (EXPOR). - Predomínio do percurso figurativo ou equilíbrio entre percurso figurativo e temático - Tempo verbal assíncrono, do eixo do Pretérito (Perfeito/ Imperfeito).	Predomínio do discurso interativo : - Implicação do produtor e do destinatário fica marcada pelo uso pronominal (nós/o senhor/ vocês) - Uso de dêiticos que marcam a conjunção do tempo e do lugar de produção. - Predomínio do mundo comentado (EXPOR). - Predomínio do percurso temático ou equilíbrio entre percurso figurativo e temático - Predomínio dos tempos verbais do eixo do Presente (Presente do Indicativo e Presente do Subjuntivo, além de Imperativo e Infinitivo)	Frequência Qualidade
SEQUÊNCIAS e OUTRAS FORMAS DE PLANIFICAÇÃO	- Sequência narrativa : com estatuto dialógico de tensão (conflito) para relatar o episódio motivador. - Script : sequência de ações, num tempo e espaço, sem tensão, para relatar o episódio motivador. - Sequência argumentativa : afirmação controversa, sustentada por argumentos, contra-argumentos e ressalvas, que pode levar a uma nova tese para sustentar os comentários avaliativos do diarista. - Sequência injuntiva : prescrição de uma ou mais ações ou orientação de condutas que levem ao objetivo desejado (plano de ação do diarista).	- Sequência injuntiva para estabelecer a interlocução das reivindicações. - Sequência argumentativa com a avaliação das ações ou acontecimentos relatados anteriormente (com apresentação de uma tese, argumentos, contra-argumentos, conclusão com possibilidade de nova tese). - Script , com uma sequência de ações envolvendo um personagem num tempo e espaço para fundamentar a reivindicação ou esclarecer o fato motivador. - Sequência injuntiva : prescrição de uma ou mais ações ou orientação de condutas a serem seguidas pela escola.	Ausência Presença Qualidade

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

2.2.3 Categorias para avaliar a capacidade linguístico-discursiva

Na **capacidade linguístico-discursiva**, analisamos, entre os **mecanismos de textualização**, a **conexão**, configurados em organizadores textuais e elementos de **segmentação** entre os tipos de discurso ou sequências textuais, de **balizamento** para demarcação das fases de uma sequência ou de **empacotamento** para sinalização de conexões mais locais como o **encaixamento** (subordinação) ou **ligação** (coordenação ou justaposição), todos submetidos ao procedimento avaliativo de **presença ou ausência**.

Com o propósito de refinar a descrição e a avaliação do modo como ocorre a discretização dos conceitos a que os textos fazem referência, buscamos alguns instrumentos auxiliares que, de modo complementar às categorias do ISD, foram úteis na análise qualitativa.

Para a identificação e qualificação das **conexões**, amparamo-nos nos estudos de Coutinho (2007) e Koch (2004-b) para evidenciar as **marcas de transição e segmentação** do texto. Capazes de orientar a interpretação, sinalizar o posicionamento enunciativo e revelar a direção argumentativa, esses elementos cumprem um triplo papel: organizacional, enunciativo e argumentativo. Do ponto de vista **organizacional**, existem os organizadores enumerativos (aditivos ou marcadores de integração linear), os organizadores temporais e espaciais, a pontuação e os processos de segmentação gráfica (COUTINHO, 2007); do ponto de vista **enunciativo**, os introdutores de um domínio discursivo¹⁷, os introdutores de um tópico, os marcadores de sequenciação ou configuracionais¹⁸ e os procedimentos metaformativos¹⁹ (KOCH, 2004-b); do ponto de vista **argumentativo**, os conectores lógico-semânticos e os conectores argumentativos (COUTINHO, 2007; KOCH, 2004-b). Desdobramos, a seguir, as características de cada um deles.

¹⁷ Embora a autora intitule como “introdutores de universo de discurso”, neste trabalho essa categoria foi designada como “introdutores de domínios discursivos” para evitar ambiguidades relacionadas às acepções de “discurso”, buscando imprimir mais precisão à designação.

¹⁹ KOCH (2004-b) explica que, nas interações, os sujeitos lançam mão de diferentes estratégias discursivas: as metaformativas agem sobre o texto a fim de evidenciar seu trabalho sobre a língua ou o modo de entender algum segmento do texto (isto quer dizer que, sobretudo, ou seja, a título de exemplo, quanto a,); as metaenunciativas referem-se ao modo como o locutor reflete sobre a sua forma de dizer (digamos assim, como se diz, sei lá, podemos dizer). Para efeito de conexão, consideraremos apenas as estratégias metaformativas; as metaenunciativas serão consideradas entre as modalizações.

Quadro 17 - Elementos para análise das conexões

Elementos	Descrição	Exemplo
Organizadores enumerativos	Aditivos Marcadores de integração linear (introduzem linearidade ou hierarquização entre as partes)	e, também, igualmente, além disso No início; Em seguida; No fim. Em primeiro lugar; Em segundo lugar.
Organizadores temporais e espaciais	Dêiticos e conectores temporais Dêiticos e conectores espaciais	hoje, quando, antes de, depois. aqui, lá, onde, aonde.
Pontuação e processos de segmentação gráfica	Sinais de pontuação sintagmática que delimitam unidades e sub-unidades textuais. Segmentação gráfica por meio de outros recursos.	Vírgula, ponto, ponto-e-vírgula, dois-pontos, parágrafo, alínea, parênteses e travessão (quando introduzem outras “vozes”). Títulos, subtítulos, espaços em branco.
Introdutores de um domínio discursivo	Atribuem a responsabilidade enunciativa de um segmento a certo domínio discursivo (ou enunciador).	Segundo o autor Na França do século XIX <i>Consideram, acham, dizem</i> No âmbito da Psicologia. No sonho.
Introdutores de um tópico	Introduzem um tópico ou retomam um tópico após uma digressão.	No que se refere a... Em relação a... No que concerne a... Voltando ao assunto...
Marcadores de sequenciação ou configuracionais	Explicitam a organização do texto	Esta introdução Em resumo Para concluir
Procedimentos metaformativos	Comentam o próprio texto e as escolhas feitas nele.	Isto é Isso quer dizer que Sobretudo
Conectores lógico-semânticos	Conjunção Disjunção Condição Modo	e, mas também ou; ora...ora, seja...seja... se, caso. Como
Conectores argumentativos²⁰	Oposição ou Concessão Explicação ou Causa Conclusão ou generalização Finalidade ou Escopo	mas, porém, entretanto, contudo, embora pois, porque, pois portanto, por isso, logo, afinal para que, a fim de que

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, adaptado de Coutinho (2007) e Koch (2004-b)

Também avaliamos, no âmbito da textualização, a **coesão nominal**, marcada pela **presença** ou **ausência** e também pela **frequência** de cadeias anafóricas que retomam e avaliam o conteúdo temático, assim como aferir a **qualidade** destas. Na esteira do que afirma Bronckart (2006-a, p. 156), além do domínio dos tipos de discurso, a aprendizagem e o domínio progressivo dos mecanismos de textualização e da responsabilidade enunciativa

²⁰ Utilizamos a designação “conectores” para nos referir às unidades da língua (particularmente as conjunções) que marcam as relações de conexão. Para sinalizar a orientação argumentativa do texto, sobretudo como índice de responsabilização enunciativa, recorreremos à designação “operadores argumentativos”, usada por Koch (2004-a; 2004-b).

oferece ganhos importantes para se tomar conhecimento das diversas formas de posicionamento e engajamento e para o desenvolvimento da identidade das pessoas. Recorremos, para qualificar a análise desses mecanismos de modo a identificar os recursos linguísticos que revelam os conceitos usados, aos processos de referenciação, estudados por Koch (2001, p. 75).

A autora defende que as **referenciações** não servem apenas para referenciar ou recuperar a memória do texto, mas cumprem um **papel multifuncional** de elaboração do sentido do texto ao estabelecer sua direção argumentativa, indicar dificuldades de acesso ao referente ou recategorizar objetos presentes na memória discursiva. Isso porque fundamentam-se em três pressupostos: é uma atividade cognitivo-discursiva e interacional, realizada por sujeitos sociais; os “referentes” não são vistos como “coisas” do mundo real, mas como objetos de discurso; o processamento do discurso, por ser realizado por sujeitos ativos, implica a realização de escolhas dentro das possibilidades da língua. Além disso, contempla, entre tais referenciações, tanto a construção de **cadeias anafóricas** que recuperam elementos do texto, quanto as **catafóricas**, que antecipam um referente. Por envolverem dimensões multifuncionais - pragmáticas, cognitivas e interacionais – essas estratégias permitem observar maior ou menor gestão das escolhas do produtor (KOCH, 2001, 2004) e abarcam desde recursos como formas remissivas gramaticais (elipses, pronomes, numerais, etc) até formas remissivas lexicais (sinônimos, hiperônimos, expressões nominais definidas, categorizações, nominalizações).

Também emprestaremos de Koch (2001) a investigação das escolhas lexicais dos nomes-núcleo presentes nas referenciações a fim de deslindar o modo como o produtor avalia o conteúdo temático retomado: **genérico e quase desprovido de carga avaliativa** (a situação, a atitude); **genérico e com evidente carga avaliativa** (a confusão, a agressão); **metafórico** (com claro teor avaliativo: a nau dos insensatos, outra pedra no sapato do consumidor); **metonímico** (por meio de uma cadeia de anáforas associativas: fábrica, operários, mecanismo, produto); **modificadores axiológicos positivos ou negativos** (a excelente contribuição; a péssima atitude).

No quadro abaixo, segue a síntese das categorias de análise usadas na apreciação dos mecanismos de textualização.

Quadro 18 – Grade de análise dos mecanismos de textualização

Categorias (Conteúdo)	DIÁRIO	ABAIXO-ASSINADO	Procedimento
	Unidades de registro (Forma)	Unidades de registro (Forma)	
CONEXÃO	Recursos de segmentação entre o relato do episódio que motivou o texto e os comentários sobre ele. Demarcação das fases das sequências textuais por meio ou de recurso de pontuação ou por meio de organizadores, conectores ou outras estratégias. Como estratégia de balizamento ou empacotamento , predomínio de organizadores de tempo e espaço e de conectores lógico-semânticos em relação aos lógico-argumentativos.	Recursos de segmentação entre a reivindicação feita (de ordem argumentativa) e o relato do fato motivador. Demarcação das fases das sequências textuais por meio de recurso de pontuação ou por meio de organizadores, conectores ou outras estratégias. Como estratégia de balizamento ou empacotamento , predomínio de conectores lógico-argumentativos, de introdutores de domínio discursivo ou de um tópico ou de organizadores enumerativos.	Ausência Presença Frequência Qualidade
COESÃO NOMINAL	(Re)categorização do conteúdo temático por retomadas remissivas pronominais e nominais (lexicais). Itens lexicais usados como núcleo nas cadeias anafóricas (referenciações): genéricos e sem teor avaliativo, genéricos e com teor avaliativo.	(Re)categorização do conteúdo temático por meio de retomadas remissivas pronominais e nominais (lexicais). Itens lexicais usados como núcleo nas cadeias anafóricas (referenciações): genéricos e com teor avaliativo; metafóricos ou metonímicos.	Ausência Presença Frequência Qualidade

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, adaptado de BRONCKART (2009) e KOCH (2001)

Entre os **mecanismos enunciativos**, utilizaremos, do ISD, **modalizadores** que revelam um posicionamento do enunciador sobre o conteúdo enunciado, por meio de uma avaliação subjetiva (apreciativos), um teor de verdade (lógicos) ou de necessidade (deônticos), ou ainda um grau zero de modalização (mera constatação); além de **modalizadores pragmáticos** (indicados por verbos auxiliares que revelam intenção, finalidade, razão ou julgamento ao enunciador, assinalando alguns aspectos de seu agir).

A **responsabilidade enunciativa** é também sinalizada por uma série de unidades, organizadas em **indicadores de subjetividade** (como o enunciador se apresenta no agir representado, sobretudo na representação do “eu” ou “nós”)²¹; **índices de inserção de vozes** (com indicação ou apagamento de vozes pelo enunciador, pelo uso de verbos que introduzem

²¹ Pires e Werner (2006, p. 156), ancoradas em Benveniste, apontam como **indicadores de subjetividade** as formas de interrogação, intimação e asserção, modos (optativo, subjetivo) que enunciam atitudes do enunciador do ângulo daquilo que enuncia (expectativa, desejo, apreensão) e outros relativos à fraseologia (talvez, provavelmente, etc). Importante salientar que as marcas de subjetividade revelam mais sobre a atitude do sujeito (presunção, inferência, dúvida, etc) do que o enunciado propriamente dito (BENVENISTE, 1976, p. 291).

os discursos relatados, pelas vozes implícitas ou pressupostas e pelos operadores argumentativos, sobretudo de asserção ou negação, que as acompanham); as **modalizações autonômicas**²², caracterizadas, por Authier-Revuz (1999), como retomadas autorreflexivas sobre o que foi enunciado, desvelando marcas da relação dialógica estabelecida; além dos **operadores argumentativos** (KOCH, 2004-a; 2004-b)²³, responsáveis pela orientação argumentativa do texto.

Elegemos como procedimentos avaliativos destas categorias a **presença ou a ausência dessas unidades, bem como sua qualidade** e, na situação específica dos modalizadores, também a **frequência**. No quadro abaixo, segue a síntese das categorias de análise usadas na apreciação dos mecanismos enunciativos.

Quadro 19 – Grade de análise dos mecanismos enunciativos

Categorias (Conteúdo)	DIÁRIO	ABAIXO-ASSINADO	Procedimento
	Unidades de registro (Forma)	Unidade de registro (Forma)	
GERENCIAMENTO DE VOZES e RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA	- Presença da voz do autor empírico é evidenciada pelo teor avaliativo sobre o conteúdo temático e/ou por assumir a voz de personagem implicado na situação. - Uso da 1ª. pessoa do singular e de autorreferência por meio de retomadas nominais ou pronominais (eu, meu, este que voz fala; este simples aluno). - Vozes de outros personagens ou vozes sociais aparecem marcadas por meio de discurso direto, indireto ou aparecem diluídas no discurso do produtor.	- Presença da voz do autor empírico é encoberta pelo uso da 1ª. pessoa do plural e de autorreferência por meio de retomadas nominais ou pronominais (nós, nossa, os alunos desta escola, os estudantes, os jovens como nós) ou aparece apagado. - Vozes de outros personagens ou as vozes sociais aparecem marcadas por meio de discurso direto, indireto ou aparecem diluídas no discurso do produtor.	Presença Ausência Qualidade
MODALIZAÇÕES	- Modalizadores apreciativos (advérbios, locuções adverbiais e adjetivos de teor subjetivo); - Modalizadores deônticos (com verbos de “dever ser”) para indicar deveres dentro da escola.	- Modalizadores lógicos (com teor de verdade), por meio do uso de verbos relacionais e existenciais, frases declarativas com presente omnitemporal (que lhe confere valor de verdade permanente ou incontestável); operadores argumentativos e vozes de autoridade.	Presença Ausência Qualidade Frequência

²² KOCH (2004-b, p. 121) aponta como objeto das estratégias metaenunciativas discorrer sobre o “dizer-enquanto-se-diz”, com um caráter autonômico no qual há maior explicitação da representação que o enunciador (sujeito da enunciação) faz de seu dizer, com um grau máximo de reflexividade (“como se diz”, “sei lá”).

²³ Koch (2004-a e 2004-b) elenca uma série de **operadores argumentativos** que sinalizam o argumento mais forte (até mesmo); acrescentam pressupostos (ainda, já), introduzem um argumento definitivo (além do mais), explicitam comportamentos atitudinais (felizmente, infelizmente), assinalam grau de certeza (realmente, com certeza, aparentemente, possivelmente), indicam grau de imperatividade (é essencial, obrigatoriamente).

	- Modalizadores pragmáticos (avaliação sobre as intenções, objetivos e capacidade de ação dos personagens envolvidos no relato), mostra uma implicação clara do produtor na cena que relata. - Modalizações autonímicas com comentários autorreflexivos podem ser frequentes	- Modalizadores deônticos (com verbos de “dever ser”) para indicar direitos da docente e obrigações da escola. - Modalizadores apreciativos (por meio de advérbios, locuções adverbiais e adjetivos que avaliam o conteúdo temático) podem ser usadas para afirmar a orientação argumentativa do texto.	
--	---	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, adaptado de Bronckart (2009), Authier-Revuz (1999).

2.2.4 Categorias para examinar os conceitos mobilizados

O trabalho com os dois gêneros na mesma sequência pretendeu verificar a viabilidade de uso desses gêneros no ensino, não só para a mobilização de capacidades de linguagem, mas também para a articulação de conhecimentos escolares e mobilização de conceitos espontâneos e científicos. Para indicar as potencialidades e os limites do gênero para a mobilização de conceitos e investigar se são apropriados para promover a transição entre gêneros primários (nos quais a mobilização de conceitos espontâneos é mais comum) e secundários (nos quais os conceitos científicos surgem com mais frequência), adotamos o procedimento descrito a seguir.

Como explicamos anteriormente, ao expor as contribuições da *Psicologia Histórico-Cultural* para este trabalho, buscamos na **palavra** (VIGOTSKI, 2009) o substrato para tal análise, uma vez que serve de abstração à realidade objetiva ao mesmo tempo em que sintetiza, por meio de conceitos, juízos acerca de dado objeto ou realidade. Para sinalizar a **apropriação do significado da palavra**, buscamos criar dispositivos para aferir se houve o distanciamento de um sentido subjetivo para o emprego de um significado social.

Embora não tenhamos predefinido, nem na consigna, nem nas instruções orais, um rol de palavras que deveriam ser usadas no texto, projetamos, com base no conteúdo temático e nos textos oferecidos como apoio para a produção, alguns vocábulos que poderiam remeter a conceitos: “empatia”, “violência” e “respeito/desrespeito”, no diário; “direitos humanos”, “liberdade de pensamento” e “doutrinação”, no abaixo-assinado. Estas opções, porém, não eram fechadas. Em cada texto da amostra, selecionamos uma ou duas palavras que remetiam a conceitos e extraímos o segmento (uma ou mais sequências) que o desenvolvia para efetuar seu exame. Elaboramos, então, uma análise textual-discursiva do segmento selecionado a fim de desvelar o **processo de formação do conceito** selecionado.

Para categorizar os conceitos identificados, consideramos as etapas de formação descritas por Vigotski (2009). Para isso, os processos inferenciais que realizamos consideram o grau de acabamento, a fundamentação, o percurso e o tipo de generalização feita.

Quanto ao grau de acabamento, distinguimos os **pseudoconceitos** como os que apresentam um teor meramente designativo, ou seja, uma face fonética semelhante à de um conceito verdadeiro, mas sem a face semântica que sustente o significado da palavra que acompanha aquele conceito. Os **conceitos potenciais** são aqueles detentores de um significado estabilizado e coerente com os processos de análise que levam aos conceitos verdadeiros, mas, a necessidade de um traço identitário comum ainda torna apenas potencial o conceito ali gestado. O **conceito verdadeiro** é aquele que opera num plano abstrato e de uso consciente da palavra, dentro de um sistema conceitual que não depende de qualquer vínculo associativo com a realidade concreta, nem se vincula a um uso funcional, nem se restringe a traço identitário comum.

Para precisar essas diferenças, apoiamos a análise também na **fundamentação** desta construção conceitual (se é ancorada na experiência ou advinda de outros conceitos); ao **percurso** formativo (se são os elementos figurativos/concretos que geram uma abstração ou se é uma formação verbal abstrata que se encaminha para sua concretização em ilustrações); ao **tipo de generalização** (vinculada a aspectos formais que são generalizados ou a um conteúdo que se realiza em diferentes formas) operada pelos prováveis conceitos. Recorremos às contribuições de Fiorin e Savioli (1990), já apresentadas na seção II desta dissertação, por considerarmos o percurso um importante indicador para a identificação e apreciação de conceitos. Isso porque, ao se construir um percurso temático, pautado numa densidade nominal maior e marcada por núcleos constituídos de substantivos abstratos, possibilita-se entrever os conceitos que foram mobilizados no texto pelo produtor. Obviamente, não tomaremos como regra, mas apenas como um recurso auxiliar, como um possível indicador da existência e da densidade dos conceitos.

Não é nossa intenção estabelecer uma relação dicotômica ou excludente entre esses caminhos, mas tentar vislumbrar, nos segmentos analisados, o movimento e a forma como estão sendo gestados a fim de apontar, nas nossas considerações posteriores, sugestões para o trabalho com conceitos científicos. Com isso, vislumbramos apontar alguns pontos de intervenção para o processo de decomposição e síntese, mediado por instrumentos, capaz de conduzir à superação do senso comum. O quadro abaixo sistematiza alguns desses elementos de análise.

Quadro 20 – Orientação para a análise da formação dos conceitos

Formação do conceito	PSEUDOCONCEITO	CONCEITO POTENCIAL	CONCEITO VERDADEIRO
Fundamentação	Observação da realidade empírica , no mundo natural ou concreto a partir do qual ocorrem as generalizações.	Traço comum, abstraído da realidade empírica , mas que ainda não se sustenta num plano apenas abstrato.	Papel ou função de uma relação no interior de um sistema de conceitos .
Aplicação da palavra	Formal e funcional: apresenta uma face fonética que serve de equivalente funcional de um conceito, mas não se sustenta semanticamente. Liga-se a alguma aspecto formal que leva à generalização.	Essencial: desliga-se da propriedade formal de um objeto, mas destaca algum elemento identitário essencial que permite aproximá-lo de determinada classe e promover uma generalização.	Sistêmico: características intrínsecas (conteúdo) permitem reconhecer um objeto particular ou um representante de uma classe a fim de universalizá-lo. Vai de uma forma verbal que expressa uma afirmação universal (conceito) a outros desdobramentos conceituais ou a conexões com a experiência (sua concretização)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em Vigotski (2009)

Para apreciação dos significados sumarizados nas palavras, também buscamos na noção de **signo ideológico** de Volochínov (2006) a identificação de palavras que sintetizam ideias que remetem a referentes construídos discursivamente para entrever os sentidos atribuídos às palavras selecionadas para análise.

Um signo não existe apenas como parte de uma realidade, ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc.[...] Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica [isto é, se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc]. **O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo o que é ideológico possui um valor semiótico.** (VOLOCHÍNOV, 2006, p. 32-33, grifos nossos)

Assim como salienta o autor, esses signos, como produto da consciência, situam-se num horizonte social, dialógico, e ressoam interpretações sociais de conteúdo ideológico. Nesse aspecto, pretendemos avaliar o conteúdo a que remetem esses conceitos, verificando até que ponto sua elaboração deriva de um processo de análise e síntese, até que ponto constitui uma reprodução de vozes sociais.

2.2.5 Categorias para a análise comparativa

Para examinar os avanços e os limites observados nas capacidades de linguagem dos produtores, bem como extrair algum indício de comportamentos de autorregulação dos aprendizes, confrontamos tanto o rascunho e a versão definitiva do abaixo-assinado (último gênero produzido) quanto os resultados da análise do diário e do abaixo-assinado.

Entre a produção do rascunho e da versão definitiva do abaixo-assinado, embora tenha transcorrido 20 dias, não foram desenvolvidas oficinas da SD. Neste ínterim, ocorreram as provas bimestrais e a revisão para o vestibular. Com o exame comparativo, pretendemos descobrir se, mesmo sem o desenvolvimento das oficinas adaptadas às necessidades indicadas pelas primeiras produções, o produtor conseguir avaliar e reestruturar seu texto de modo adequado.

Já no exame comparativo entre diário e abaixo-assinado, selecionamos algumas categorias que podem servir como indicativo de prováveis transferências de capacidades, além de mudanças e adaptações apresentadas por eles nos seguintes aspectos:

- adequação ao contexto de produção e a adaptação à relação dialógica estabelecida;
- seleção e articulação dos tipos de discurso predominantes, os tempos e processo verbal;
- estruturação e articulação (por meio das conexões) entre sequências de relato (em *script*) e argumentação;
- seleção e introdução de vocábulos que podem remeter a conceitos, a avaliação de sua qualidade, por meio do exame das retomadas anafóricas efetuadas, das sequências construídas e das modalizações feitas;
- verificação da possibilidade de se promover uma transição entre um gênero primário e um secundário.

Quadro 21 – Categorias modelizadas dos gêneros diário e abaixo-assinado para a análise comparativa das produções dos dois gêneros

Categorias	Expectativas no Diário	Expectativas no Abaixo-assinado
Adequação ao contexto de produção e a adaptação à relação dialógica estabelecida	- produtor: um aluno (“eu”) - destinatário: o próprio diarista (representado pelo diário, permite um tom confessional, não-hierárquico) - motivo: violência sofrida por um professor - finalidade: confidenciar sua indignação, expressar suas impressões e emoções, expor um plano de ação	- produtor: um aluno em nome de outros alunos (“nós”) - destinatário: a direção da escola (situação de desequilíbrio em razão da hierarquia estabelecida) - motivo: indignação com a omissão da escola diante das ameaças sofridas por uma professora, acusada de “doutrinação” por abordar a origem dos direitos humanos e da cidadania

		-finalidade: reivindicar posicionamento da escola, a manutenção das aulas de Filosofia que tematizam os Direitos Humanos.
Seleção e a articulação dos tipos de discurso predominantes, os tempos e processos verbais usados em cada segmento de discurso.	Predomínio do relato interativo em relação ao discurso interativo Verbos no eixo do Pretérito Processo verbal: comportamental, afetivo, perceptivo, volitivo, relacional.	Predomínio do discurso interativo em relação ao relato interativo Verbos no eixo do Presente Processo verbal: cognitivo, relacional, existencial, transformativo e criativo.
Estruturação e a articulação (por meio das conexões) entre sequências de relato (em <i>script</i>) e argumentação	Segmentação entre os tipos de discurso por meio de sinais de pontuação sintagmática para separar períodos e parágrafos. Organizadores temporais e espaciais Conectores lógico-semânticos.	Articulação, por estratégias de balizamento, entre a afirmação inicial de uma sequência argumentativa e uma sequência de script, como justificativa ou ilustração da afirmação inicial. Organizadores enumerativos Introdutores de um domínio discursivo Introdutores de um tópico Procedimentos metaformativos ou metaenunciativos
Seleção e a introdução de vocábulos que podem remeter a conceitos , a avaliação de sua qualidade nas retomadas anafóricas (coesão nominal), das estratégias de conexão e elaboração das sequências, dos índices de responsabilização enunciativa , da gestão de vozes e das modalizações .	Conceitos apoiados em situações empíricas (espontâneos). Retomadas anafóricas predicativas Percurso do concreto (empírico) para o abstrato (conceito), revelado nas sequências construídas por meio das estratégias de conexão. Vozes do enunciador como avaliador e como personagem, vozes de outros personagens, vozes sociais (ou de senso comum). Modalizadores afetivos, pragmáticos e deônticos.	Conceitos apoiados em outros conceitos (científicos). Retomadas anafóricas predicativas Percurso do abstrato (definição verbal) para o concreto (sua ilustração), revelado nas sequências construídas por meio das estratégias de conexão. Vozes sociais de autoridade. Modalizadores lógicos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

2.3 Articulação entre perguntas de pesquisa, dados e procedimentos de análise

Como expusemos na introdução, nossa intenção com este trabalho está longe de se esgotar o tema, mas volta-se a investigar as transformações geradas nas capacidades de linguagem dos estudantes ao elaborarem textos com níveis de complexidade distintos a fim de aferir como se processam essas mudanças e como o ensino pode potencializá-las. Fizemos isso partindo de um pressuposto central: as práticas linguageiras envolvem um processo complexo, formado por aspectos cognitivos, afetivos, sociais e metacognitivos. Isso porque mobilizam capacidades de linguagem, com a introjeção de novas ferramentas psicológicas, e

possibilitam agir sobre o outro e sobre si mesmo, com a descoberta de novas formas de atuação social. Trata-se de um intrincado mecanismo que coloca o sujeito no tensionamento entre suas possibilidades internas e as demandas externas.

Salientamos que não foi nosso propósito hierarquizar os textos selecionados em “níveis de proficiência”, mas investigar as possíveis transferências de capacidades e as mudanças efetuadas em razão da nova situação de comunicação e do novo gênero (abaixo-assinado). O trabalho com os dois gêneros na mesma sequência serviu-nos para verificar a viabilidade de uso desses gêneros no ensino, tanto para a mobilização de capacidades de linguagem quanto para a articulação de conhecimentos escolares e mobilização de conceitos. Ademais, pretendemos examinar os avanços e as dificuldades apresentadas pelos aprendizes na produção do abaixo-assinado, considerado um gênero que finaliza uma SD e oferece indicações para o início de outra SD. Por fim, nossa intenção foi também investigar se são apropriados para promover a transição entre gêneros primários e secundários no ensino médio. Apresentamos, abaixo, uma articulação entre as questões que nos motivaram e o modo como serão abordadas nesta dissertação.

Quadro 22 – Articulação entre perguntas da pesquisa, dados e procedimentos de análise

Perguntas de pesquisa	Dados para análise	Procedimentos	Resultados
Que variações as práticas sociais de referência dos gêneros diário íntimo ou pessoal e abaixo-assinado devem sofrer para se tornarem objetos de ensino?	- Estudos sobre o gênero - Obras de referência - Produção inicial dos aprendizes	- Modelização do gênero - Elaboração de uma consigna para a produção textual ancorada em uma situação ficcional. - Seleção das dimensões ensináveis que podem ser articuladas ao desenvolvimento de gêneros secundários e à mobilização de conceitos científicos. - Elaboração da Sequência didática.	Seção IV
Como as capacidades de linguagem são mobilizadas na produção dos gêneros diário íntimo ou pessoal e abaixo-assinado na escola?	- Textos selecionados como amostra.	- Análise textual-discursiva dos textos e articulação às capacidades de linguagem.	Seção V
Que continuidades e descon continuidades, que avanços e dificuldades podem ser notados nas capacidades de linguagem dos alunos ao produzirem os gêneros diário íntimo ou pessoal e abaixo-assinado?	- Textos selecionados como amostra.	- Comparação entre os resultados da análise do diário e do abaixo-assinado.	Seção V

Como o significado das palavras foi empregado na ação de linguagem? Como conceito? Como signo ideológico? Como conceitos potenciais?	- Textos selecionados como amostra.	- Análise descritiva dos vocábulos que supostamente remetem a conceitos por meio das diferenças entre espontâneos e científicos.	Seção V
Que indícios do comportamento de autorregulação são perceptíveis na elaboração da versão final do texto?	- Rascunho e versão definitiva do abaixo-assinado	- Comparação entre o rascunho e a versão definitiva do abaixo-assinado	Seção V
Que possibilidades e que limites os gêneros diário íntimo ou pessoal e abaixo-assinado geram para promover uma atividade de linguagem consciente, intencional e autorregulada?	- Análise dos resultados apresentados da seção V.	- Síntese das análises feitas na seção V.	Seção VI
	- Dados gerais da pesquisa	- Busca de regularidades	Seção VI

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Na seção seguinte, apresentamos o processo de transposição didática realizado nesta pesquisa.

CAPÍTULO IV – O PROCESSO DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

Nesta seção, detalhamos como se deu o processo de transposição didática dos gêneros escolhidos para o desenvolvimento da pesquisa, bem como pormenorizamos a sequência didática desenvolvida. A elaboração desta seção visa responder a uma de nossas perguntas de pesquisa:

Que variações as práticas sociais de referência dos gêneros diário íntimo ou pessoal e abaixo-assinado devem sofrer para se tornarem objetos de ensino?

Como nossa intervenção baseou-se no procedimento da SD, estruturada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para o ensino mediado por gêneros textuais, procedemos à **transposição didática dos gêneros** escolhidos, orientados pelos princípios indicados por Schneuwly e Dolz (2004) e Di Pietro e Schneuwly (2003): legitimidade, pertinência e solidariedade.

Do ponto de vista de sua forma ou estrutura, De Pietro e Schneuwly (2003) enumeram cinco componentes essenciais do modelo didático alinhados à teoria de texto adotada pelo ISD: a definição geral do gênero; os parâmetros do contexto comunicativo; os conteúdos específicos; a estrutura textual global; as operações languageiras e suas marcas linguísticas (DE PIETRO e SCHNEUWLY, 2003).

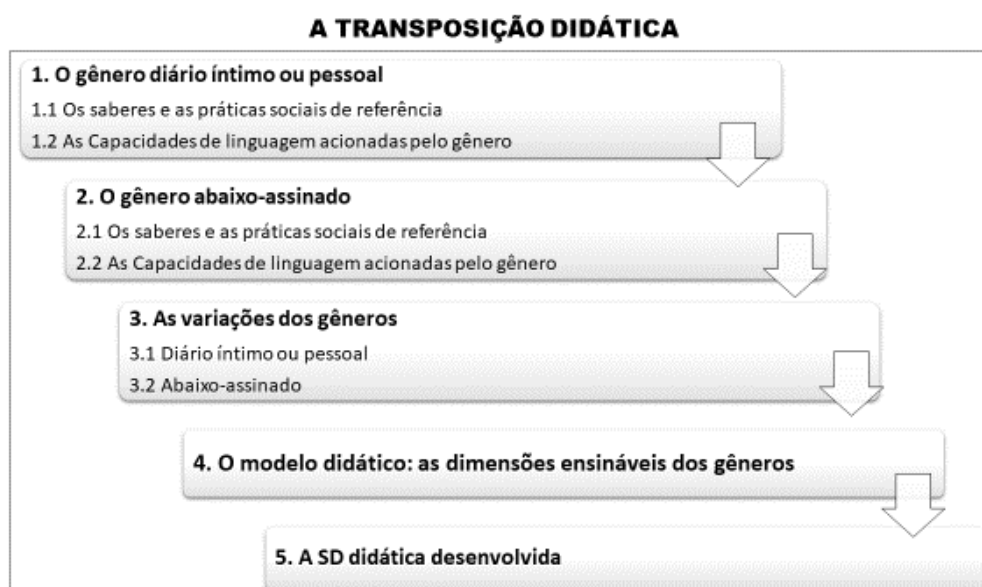
Para atender ao princípio de **legitimidade**, procedemos ao estudo de saberes e práticas sociais a respeito deles e construção de um **quadro sinótico das capacidades de linguagem** envolvidas na produção de cada um deles. Para atender ao princípio da **pertinência**, selecionamos algumas dimensões que seriam destacadas para o ensino, adaptadas aos objetivos de ensino existentes para a turma escolhida e às expectativas sobre o desempenho dos aprendizes. Para a elaboração dessa etapa, apoiamo-nos também nas orientações elaboradas por Machado e Cristovão (2006).

Finalmente, para atender ao princípio da **solidarização**, elaboramos uma **grade de avaliação** e selecionamos os **indicadores** para verificar se os **objetivos de aprendizagem** foram atingidos e apurar as transferências de capacidades de linguagem e as mudanças operadas na produção de um novo gênero. Por envolver um procedimento metodológico de análise dos dados, esta grade foi pormenorizada na seção III.

Organizamos a exposição desta seção em cinco partes. Na primeira e na segunda, sintetizamos tanto os saberes e práticas de referência quanto as capacidades de linguagem mobilizadas, respectivamente, pelos gêneros diário íntimo ou pessoal e abaixo-assinado a fim de estruturar as bases teóricas necessárias para legitimar a transposição. Na terceira parte,

apresentamos as variações que os modelos sociais de referência destes gêneros devem sofrer para que eles se tornem objetos de ensino. Na quarta, delineamos as dimensões ensináveis que consideramos pertinentes para atender aos propósitos da pesquisa. Na quinta e última parte, esmiuçamos como ocorreu o planejamento da SD e especificamos os módulos desenvolvidos nesse procedimento.

Figura 10 - Organização da seção “O processo de transposição didática”



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

1. Diário íntimo ou pessoal

Para proceder à elaboração do modelo didático, apresentamos uma síntese dos saberes e práticas de referência sobre o gênero diário íntimo ou pessoal. Em seguida, passamos à descrição das capacidades de linguagem reveladas no gênero e sistematizamos esses resultados em um quadro sinótico.

1.1 Saberes e práticas sociais de referência

O diário íntimo ou pessoal foi escolhido como gênero de entrada da sequência didática que apresentamos neste trabalho por se constituir como um instrumento que permite, por sua proximidade com a realidade imediata de quem escreve, conhecer um pouco mais sobre este sujeito que o produz e sua relação com a linguagem. Traçamos, nesta subseção, um panorama

teórico sobre o gênero com um breve histórico de sua circulação social e seus traços diferenciadores.

Para proceder a esta síntese, recorreremos ao levantamento de trabalhos científicos sobre o gênero, dentre os quais, selecionamos os de Reis (2012), Machado (1998), Cabral *et al* (2014), Oliveira (2003), Pozzani e Steffler (2016), Pimentel (2011), Pereira e Silva (2015), Lejeune (2008) e Bakhtin (2003). Para a análise descritiva das capacidades de linguagem, além do modelo de análise textual proposto por Bronckart (2009), já explicitado na seção teórica desta dissertação, consideramos um excerto da obra “Diário de Anne Frank” (FRANK, 2014) como forma de ilustrar a descrição feita. Finalmente, para demarcar as dimensões ensináveis que serão transpostas para os aprendizes, confrontamos as características do gênero com os objetivos de ensino e de pesquisa que traçamos neste trabalho.

Embora a escrita de diários seja bastante antiga, ela permanece viva até hoje, abrangendo suportes como o papel e meios eletrônicos (internet). Historicamente, Reis (2012) aponta que os diários cumpriram diferentes propósitos nas práticas sociais de produção de linguagem. O cristianismo marcou o início dos diários de caráter confessional; enquanto, em outros momentos, esses escritos passam a adquirir teor autobiográfico (como os de Rousseau) ou mesmo de expressão artística (como os de Delacroix) (COUTINHO, 1967, *apud* REIS, 2012). Machado (1998), amparada em Lourau (1988), menciona que, entre os séculos XVIII e XX, os diários serviram como forma de estabelecer a comunicação entre o autor e sua mãe ou instrutora, seja como forma de exame de consciência e construção de sua personalidade, seja como forma de desenvolvimento da escrita. No século XIX, porém, passam a delinear a busca pela própria história, pela própria identidade na tentativa de ordenar o caos e/ou se ordenar em meio a ele (MACHADO, 1998). No mesmo sentido, afirma Reis (2012):

Seja de caráter íntimo; seja por uma necessidade de confissão e conversão; seja para estabelecer diálogo com a mãe ou com a professora; seja para refletir sobre a aprendizagem de LE [língua estrangeira], essa escrita se constitui por uma memória, por uma história. Em suma, a escrita do diário é elaborada a partir das vozes que ecoam de uma memória de ordem histórica e que trabalham constituindo uma exterioridade que afeta e orienta os sentidos produzidos e mobilizados dentro dessa escrita. (REIS, 2012, p. 125).

No século XX, este gênero chegou ao auge, uma vez que permitia, em meio ao racionalismo da Modernidade, um espaço de expressão da subjetividade, por meio da reflexão pessoal e do questionamento de suas ações e atitudes (POZZANI e STEFFER, 2016). Ao mesmo tempo em que Machado (1998) observa uma grande resistência por parte de educadores ao uso do diário, visto como algo “pouco sério”, é no século XX que psicólogos,

historiadores, pedagogos e pesquisadores passam a registrar em diários impressões de grande interesse para a ciência.

A breve exposição de algumas pesquisas realizadas com este gênero ajuda-nos a esboçar esses traços constituintes. Em um trabalho no qual analisa comparativamente o gênero *diário íntimo* e o gênero *diário de aprendizagem* no ensino de língua estrangeira, à luz da teoria da enunciação, Reis (2012) aponta algumas regularidades que marcam o gênero identificado como “diário”. A autora aponta o fato de ambos começarem com a explicitação do dia e do ano em que foram escritos, geralmente inserirem o advérbio “hoje” para iniciar o texto, alternarem tempos verbais do presente e do pretérito e apresentarem teor coloquial; com uso de sequências que descrevem ações e destacam um ou mais episódios específicos considerados mais relevantes pelo enunciador. Entretanto, a autora ressalva que será no contexto e na situação motivadora que serão, de fato, estabelecidos os aspectos que distinguem as peculiaridades entre os diferentes diários: seja o íntimo, seja o de aprendizagem, seja o virtual.

Já Pozzani e Steffler (2016), em um trabalho desenvolvido com estudantes das séries finais do ensino fundamental, intitulam como “diário pessoal” aquele que oferece um registro subjetivo que permite expor o diálogo entre o indivíduo que escreve e seu tempo e espaço. As autoras apontam como característica distintiva do gênero o fato de, ao contrário da autobiografia ou de memórias, que se referem a épocas longínquas, tratar-se de um gênero que lida com eventos de um presente quase imediato.

Quanto à presença constante das marcas temporais relativas ao tempo de produção, pode-se dizer que ela está ligada ao caráter de periodicidade, quando não ao de cotidianidade, de escritura do dia-a-dia, que mantém uma distância temporal mínima entre os acontecimentos vividos e o ato de produção. (MACHADO, 1998, p. 25, *apud* POZZANI; STEFFLER, 2016, p. 7).

Bakhtin (2003) também aponta como traço essencial de um enunciado o seu endereçamento, ou seja, o direcionamento a um destinatário. No caso do diário, essa especificidade consiste na coincidência pessoal entre quem o produz e quem responde ao enunciado. Por outro lado, Lejeune (2008), estudioso dos gêneros íntimos, aponta como aspecto crucial para a caracterização do gênero a datação que pode ou não aparecer marcada no início do texto. No entanto, deve ser apresentada no texto e referir-se ao presente ou a um passado próximo para não se confundir, por exemplo, com gêneros íntimos como memórias.

Nos estilos íntimos, segundo a análise de Bakhtin (2003), o empenho na fusão do falante com o destinatário gera uma “franqueza especial do discurso”, uma vez que a profunda confiança na compreensão responsiva do destinatário (o próprio produtor) leva-o a abrir suas

“profundezas interiores”, modelando uma expressividade e um estilo específicos. Em um sentido parecido, Pimentel (2011) comenta que os diários passam a se tornar instrumentos de reflexão sobre si mesmo a partir dos estudos de Freud²⁴ sobre o consciente e o inconsciente. A autora afirma que tanto a escrita quanto a leitura de um diário ligam-se a uma necessidade de conhecer-se a si mesmo, razão pela qual a presença de um leitor, mesmo que imaginário, leva o autor a “desnudar sua vida”. Por esta razão, parece-nos apropriada a proposta de Pozzani e Steffler ao sugerir que:

Utilizar o diário como material didático é compreender sua riqueza, uma vez que este oferece uma dimensão do perfil social, histórico, político, cultural do momento em que foi escrito. A disciplina de interiorização é capaz de registrar o diálogo de um indivíduo com seu tempo e seu espaço. (POZZANI e STEFFLER, 2016, p. 8)

A riqueza do trabalho com o gênero diário está, sobretudo, na possibilidade de abranger esses diferentes aspectos do mundo objetivo, subjetivo e social, materializados em um texto escrito em primeira pessoa visto como um confidente, sem a intimidação que um gênero da esfera pública, como a autobiografia, geraria. Esse viés é defendido por Philippe Lejeune, que vê no diário um espaço “onde o “eu” escapa momentaneamente à pressão social, se refugia momentaneamente em uma bolha onde pode se abrir sem risco antes de voltar, mais leve, à vida social. Ele contribui modestamente para a paz social e o equilíbrio individual” (LEJEUNE, 2008, p. 262).

Todavia, o que parece nos interessar mais é o modo como Lejeune (2008) destaca a utilidade deste gênero: espaço privilegiado para materializar a possibilidade de pensar por meio da escrita, praticada com liberdade, seja para conservar uma memória, sobrevivendo ao tempo, seja para desabafar, deliberar sobre o futuro ou resistir a um episódio difícil no presente, seja ainda para conhecer a si mesmo e pensar. Assim, a mobilização de aspectos afetivos, cognitivos e sociais concretizar-se-ia na escrita de um diário íntimo, à medida em que possibilita a liberdade de “existir nas palavras” (LEJEUNE, 2008, p. 265). Mais do que isso, porém, este gênero permite-nos capturar os esquemas de elaboração do pensamento, sua dinâmica e elasticidade, sujeita às múltiplas determinações que sintetiza. Nas palavras do estudioso, isso ocorre porque

[...] fazer o balanço de hoje significa se preparar para agir amanhã [...] e permite acompanhar de perto o processo de uma tomada de decisão [...] a forma do diário desloca a atenção para um processo de criação, torna o pensamento mais livre, mais aberto a suas contradições, e comunica ao leitor a dinâmica da reflexão tanto quanto seu resultado. (LEJEUNE, 2008, p. 263-265).

²⁴ A autora não cita o ano de publicação da obra.

Conforme sinaliza Oliveira (2003), o uso de suportes eletrônicos, como os diários que circulam na internet, embora mantenham relações de continuidade com os diários íntimos convencionalmente manuscritos ou impressos, rompem a tensão entre público e privado devido à sua divulgação e/ou circulação.

Lejeune (2008) destaca o caráter contínuo e descontínuo do diário como sendo uma marca que o diferencia de outros gêneros como o romance ou o relato de uma experiência vivida, nos quais a linearidade, a cronologia, a presença de um fim aparece como marca distintiva. Ao contrário deles, percebe, no diário, um gênero não necessariamente comprometido com um fim ou com uma narrativa integral. Por isso, representa-se não como um “produto”, mas como um ato, um processo, uma renda ou teia formada por continuidades e descontinuidades que representam, no presente, o estado daquele que ali deposita um pouco de si.

Por se constituir como um instrumento de reflexão pessoal, o trabalho com o gênero diário se coaduna com um dos campos de atuação previstos na Base Nacional Comum Curricular (2018) para a área de Linguagens na etapa do Ensino Médio: o campo da vida pessoal. Isso porque

O campo da vida pessoal organiza-se de modo a possibilitar uma reflexão sobre as condições que cercam a vida contemporânea e a condição juvenil no Brasil e no mundo e sobre temas e questões que afetam os jovens. As vivências, experiências, análises críticas e aprendizagens propostas nesse campo podem se constituir como suporte para os processos de construção de identidade e de projetos de vida, por meio do mapeamento e do resgate de trajetórias, interesses, afinidades, antipatias, angústias, temores etc., que possibilitam uma ampliação de referências e experiências culturais diversas e do conhecimento sobre si. (BRASIL, 2018, p.488)

Dolz, Gagnon e Decândio (2010) situam o diário íntimo no domínio social da documentação e memorização das ações humanas, destacando como capacidades de linguagem dominantes a “representação pelo discurso de experiências vividas situadas no tempo” (2010, p. 45).

1.2 As capacidades de linguagem mobilizadas pelo gênero

As vozes autorizadas que estudaram o gênero e a apreciação de dois exemplos extraídos da obra “O diário de Anne Frank” (2014)²⁵ serviram-nos de base para esboçar as capacidades de linguagem mobilizadas no diário íntimo ou pessoal.

²⁵ Os textos estão no anexo A.

No âmbito da **capacidade de ação**, o diário íntimo ou pessoal é um gênero escrito, vinculado a práticas sociais da esfera privada, devido a seu teor confessional. Graças à sua inserção também nas esferas digitais (internet), esses diários têm adquirido também um caráter público, conforme apontam trabalhos de Oliveira (2003), Pimentel (2011) e Cabral *et al* (2014).

Quanto ao **contexto de produção**, o **emissor** é o diarista e, por se tratar de manifestação íntima e privada, seu **destinatário** é o próprio diarista, representado pelo diário. Machado (1998) afirma que esse destinatário empírico é percebido como ausente e desvinculado de qualquer vínculo hierárquico. Apesar de Pimentel (2011) afirmar que o ato comunicacional ocorra na interação entre o “eu sujeito” (o diarista) e o “eu objeto” (o diário), este posicionamento parece-nos inapropriado a uma perspectiva dialógica. Isso porque a situação comunicativa instaurada não se constitui na relação sujeito-objeto, mas entre sujeitos, na representação do diarista que atua, ora como produtor, ora como interlocutor.

De acordo com Lejeune (2008), um dos maiores estudiosos dos gêneros de escrita íntima, o diário pode assumir a **função** de conservar a memória, sobreviver²⁶, desabafar, conhecer-se, deliberar, resistir, pensar e escrever. Em todos os casos, prevalece uma escrita de teor intimista, confessional, na qual é possível observar escolhas e impressões do produtor a respeito do conteúdo que selecionou para escrever. Pimentel (2011) reconhece como **tema** central a escrita sobre si (confissões, segredos, inquietações; diálogo interior; escrita hermética). Cabral *et al* (2014) elenca uma série de propósitos a que pode servir o diário pessoal ou íntimo: a exposição da subjetividade (o que, num ambiente virtual pode chegar a ser uma “espetacularização do ‘eu’”); um produto da criação pessoal; um espelho para projetar a subjetividade; um instrumento de ação; uma forma de sobrevivência de sua própria história.

Convencionalmente, quando manuscrito ou impresso, o diário não se volta à **circulação** social, mas permanece “invisível” e com acesso restrito ao diarista. Contudo, sua circulação em suportes digitais tem transmutado seu âmbito de circulação da esfera privada à pública (OLIVEIRA, 2003), possibilitando, entre outras alterações, um acesso a conhecidos ou desconhecidos, em ambientes de rede virtual. Em todo caso, a relação estabelecida entre emissor e destinatário passa a ser de cumplicidade, de escuta e responsividade, uma vez que se trata de uma escrita pública de um universo privado que Machado (1998) intitula de “pacto de confiança” entre produtor e destinatário. Segundo Pereira e Silva (2015), como o diarista

²⁶ Neste caso, o autor remete à situação de Anne Frank, por exemplo, que manteve, na escrita de um diário, durante o período de perseguição nazista aos judeus na Segunda Guerra Mundial, uma estratégia de sobrevivência. (LEJEUNE, 2008)

não escreve para um leitor específico, mas supostamente para ele mesmo, apropria-se da liberdade de escrever o que deseja, sem a necessidade de agradar a alguém.

Quanto aos elementos que constituem a **capacidade discursiva**, o diário possui um plano geral do texto formado por datação, vocativo (geralmente carinhoso, com apelidos ao destinatário ficcional ou expressões como “Amigo diário”), seguindo-se um texto em prosa, sem necessariamente seguir uma ordem linear ou um tema único, encerrado por uma despedida e assinatura. Nele, podem aparecer sequências descritivas, narrativas e argumentativas, além da forma de planificação em *script*.

No que se refere aos **tipos de discurso**, observa-se o caráter elástico do gênero que o faz transitar entre o mundo do NARRAR e o do EXPOR, na transição entre o tipo discursivo do **relato interativo** e o **discurso interativo**. O texto em 1ª. pessoa do singular, implicado na situação de comunicação, admite tanto o relato de experiências vividas explicitando tempo e espaço da produção, com a construção de um mundo discursivo temporalmente disjuncto da situação comunicativa quanto abarca também comentários sobre a própria experiência, elaborados de modo **conjunto** ao da situação comunicativa (MACHADO, 1998).

Quanto aos mecanismos que formam a **capacidade linguístico-discursiva**, o diário apresenta uma linguagem espontânea e informal, de caráter intimista e confidencial. Isso pode ser expresso tanto pelas escolhas lexicais (inclusive com a presença de gírias) quanto pelas estruturas sintáticas usadas. Segundo Machado (1998), há ausência de preocupação com procedimentos de textualidade, como conexão e coesão, dando-lhe um teor fragmentado, própria de uma escrita voltada a objetivos múltiplos e à construção de subjetividades.

Também devido a esse caráter, as eventuais retomadas podem conter grau de afetividade maior. Pimentel (2011) aponta o **tempo** como assíncrono, já que se volta ao resgate da memória diária; registro feito geralmente ao final do dia. Nota-se o uso de tempos verbais do Pretérito tanto para a inserção de verbos de ação (Pretérito Perfeito) quanto de estado (Pretérito Imperfeito) e também de verbos no Presente para inserção de comentários, elucubrações e avaliações do diarista a respeito da própria vida, do dia ou de outros diferentes temas. Há presença de **organizadores textuais** (conectivos) de tempo e espaço e de alguns operadores lógicos.

Embora Pimentel (2011) afirme que a prosa narrativa desse gênero gera um texto prolixo e volumoso, com a caligrafia como marca pessoal e de emoção, parece-nos que a prolixidade não necessariamente marca a escrita do diário. Como expressão de uma linguagem interior destinada a si mesmo, seu conteúdo pode manter-se condensado, sem a

necessidade de desdobramento gramatical, uma vez que o sentido é preenchido pelo próprio diarista, não por outro leitor.

Embora haja variação de **estilos** de diário, sobretudo quando se trata do âmbito pessoal e íntimo, pode-se observar a presença de adjetivações excessivas, uso de associações inusitadas, metáforas, linguagem conotativa e recursos de pontuação que revelem o fluxo do pensamento do produtor (excesso ou ausência de pontuação). A **voz** mais evidente no texto é a do próprio diarista, embora também possam ressoar vozes sociais de senso comum ou de outros personagens presentes no cotidiano de quem escreve, geralmente não marcadas por discurso indireto. As **modalizações** usadas com mais frequência são apreciativas e pragmáticas, mas também pode haver as deônticas. No caso de diários manuscritos, pode haver marcas paratextuais como a inserção de colagens (de recortes, embalagens, flores), desenhos, grifos, cores ou caligrafia diferenciada para destacar trechos que o produtor considera relevantes ou ilustrar situações relatadas.

Quadro 23 – Síntese das capacidades de linguagem mobilizadas pelo gênero diário íntimo ou pessoal

Capacidade de ação	Contexto físico da situação de produção	Lugar de produção: admite diferentes lugares (casa, biblioteca, escola, ambiente de trabalho)
		Momento de produção: algum momento de pausa para efetuar os registros; geralmente no fim do dia.
		Emissor do texto: o diarista
		Receptor: o próprio diarista, representado eventualmente pelo diário, ou ausente.
	Contexto sociossubjetivo de produção	Lugar histórico-social da interação: esfera íntima, privada, sem circulação social (a não ser que se destine à publicação em livros ou ambientes virtuais).
		Posição social do agente/produtor: pessoa que resolve relatar sua rotina e/ou expor sua intimidade em um gênero privado que não circulará socialmente, assume um tom confessional.
		Posição social do destinatário/interlocutor: o próprio diarista como um “outro eu”, assumindo o papel de confidente do produtor, ensejando uma postura aparentemente desprovida de expectativas sociais alheias a serem satisfeitas. Há uma posição de cumplicidade.
		Objetivo da interação: conservar a memória; desabafar; conhecer-se; deliberar sobre o futuro; resistir a um episódio difícil; pensar por meio da escrita; registrar as impressões pessoais, os sentimentos despertados e a indignação sobre algo que o afeta; confidenciar algo; expor inquietações.
	Conteúdo temático: as confidências e as inquietações do agente produtor sobre o mundo, as pessoas ou sobre um tema selecionado pelo diarista que o motive a escrever sobre ele em sua intimidade.	
	Suporte de circulação: físico (brochura ou folhas soltas) ou eletrônico.	
	Domínio social: domínio da memorização e documentação das ações humanas; para a BNCC, trata-se do campo da vida social.	

Capacidade discursiva	Plano geral do texto: Datação. Saudação afetiva e Vocativo Relato cronológico dos fatos, exposição de impressões pessoais e sentimentos em relação aos fatos relatados, comentários acerca de si, dos outros e de quaisquer temas. Saudação final Assinatura	
	Tipo de discurso predominante: Relato interativo (mundo do narrar implicado) ou Discurso interativo (mundo do expor implicado). Presença de primeira pessoa (singular ou plural), referência ao interlocutor personificado (diário), ao tempo e ao espaço de interação (conjunto ou disjunto).	
	Sequências textuais ou outras formas de planificação: narrativa (quando há tensão) e <i>script</i> (sem tensão) são dominantes para relatar, porém há sequências argumentativas e explicativas quando se comentam os acontecimentos e os sentimentos em relação a eles.	
Capacidade linguístico-discursiva	Mecanismos de textualização	Conexão: Organizadores textuais de tempo e espaço são frequentes, mas também há presença de conectores lógico-semânticos e argumentativos.
		Coesão Nominal: em alguns momentos, adquire traços de escrita fragmentada, sem preocupação com recursos de coesão e conexão, porém também surgem retomadas nominais com caráter predicativo.
		Coesão verbal: oscilação decorrente do tipo de discurso que prevalece: tempo assíncrono, com predomínio dos tempos do Pretérito (par Perfeito-Imperfeito) quando o relato interativo é hegemônico; ou tempo síncrono com predomínio do Presente. Quando o discurso interativo avança.
	Mecanismos de enunciação	Gerenciamento de vozes: voz do diarista e vozes sociais (de senso comum, de amigos, familiares, de autoridades) eventualmente marcadas com discurso direto ou indireto.
Modalizações: as apreciativas e pragmáticas são mais frequentes, porém, eventualmente existem as deônticas.		
Outros aspectos	Elementos paratextuais	Eventualmente há inserção de colagens (de recortes, embalagens, flores), desenhos, grifos, cores ou caligrafia diferenciada para destacar trechos que o produtor considera relevantes ou ilustrar situações relatadas.
	Elementos estilísticos	Adjetivações excessivas, uso de associações inusitadas, metáforas, linguagem conotativa e recursos de pontuação que revelem o fluxo do pensamento do produtor (excesso ou ausência de pontuação).

Fonte: Produzido pela pesquisadora

2. Abaixo-assinado

Apresentamos um quadro teórico acerca do gênero abaixo-assinado, com uma síntese de saberes e práticas sociais de referência sobre ele. Para assinalar as dimensões ensináveis que serão transpostas para os aprendizes, apresentamos, em seguida, as capacidades de linguagem acionadas por ele que serão confrontadas com os objetivos de ensino e de pesquisa que traçamos neste trabalho.

2.1 Saberes e práticas sociais de referência

O abaixo-assinado é um gênero textual escrito formal, vinculado à esfera de atuação na vida pública, ou seja, ao agir cidadão. Este gênero tem adquirido novo fôlego no ambiente virtual devido a diversos sites de “petições on-line” ou “abaixo-assinados virtuais” que circulam na internet: Avaaz.org, Change.org, Abaixo-assinado.org. Entretanto, o número de estudos acadêmicos sobre ele ainda é pequeno, razão pela qual é preciso formular um modelo didático que instrumentalize o docente a inseri-lo em suas práticas de ensino.

Para traçar um panorama sobre o gênero, recorreremos ao levantamento de trabalhos científicos sobre este gênero, dentre os quais, selecionamos os de Costa (2012), Ferreira e Sousa (2014, 2017), bem como Araújo e Vitorino (2017). Para a análise descritiva das capacidades de linguagem, além do modelo de análise textual proposto por Bronckart (2009), já explicitado na seção teórica desta dissertação, emprestamos de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) o conceito de auditório e recorreremos a dois abaixo-assinados que circulam em plataformas *on-line* como forma de ilustrar a planificação do texto.

Costa (2012) define-o como um requerimento ou petição subscrita por vários assinantes, constituindo-se como um documento coletivo de caráter público ou restrito que manifesta a opinião do grupo e/ou comunidade ou representa interesses dos que o subscrevem.

Ferreira e Souza (2017) conduziram algumas importantes pesquisas na área que serviram de base para a formulação desta modelização. Em um projeto interdisciplinar intitulado “Argumentação e poder: o gênero abaixo-assinado como exercício da cidadania”, apresentam o relato de uma intervenção didática realizada com alunos das séries finais do ensino fundamental II, na cidade de Palmeira dos Índios (AL). As autoras justificam a opção pelo gênero abaixo-assinado sobretudo por seu caráter político, ao sensibilizar os aprendizes para a prática da cidadania e o protagonismo em sua comunidade.

Em um trabalho produzido em 2014, as autoras traçam uma análise retórico-interacionista do gênero, com sua variação para plataformas digitais a fim de compreender as transformações sofridas pelo gênero devido à mudança de suporte. Após coletar alguns exemplares de abaixo-assinados impressos e alguns *on-line* em instituições, federações e sindicatos do estado do Piauí, as autoras confrontaram suas características com o intento de verificar as continuidades e as mudanças decorrentes da alteração do suporte.

Desse modo, sete traços comuns aos gêneros que circulam em suportes em papel e eletrônico são apontados por Ferreira e Souza (2014) como elementos intrínsecos ao gênero: a identificação do produtor do texto; os meios de contato (endereço, telefone e/ ou e-mail); o nome (assinatura dos solicitantes); o pronome de tratamento se referindo ao destinatário; título do texto; e a citação de outro texto (de lei ou página da internet).

As autoras notaram, porém, algumas irregularidades decorrentes, sobretudo, da mudança de suporte. Entre elas, o símbolo da instituição e a documentação dos assinantes estavam presentes nos documentos impressos, mas não nos digitais que, muitas vezes, coletam, mas omitem tais dados pessoais. Outro fator que chamou a atenção das pesquisadoras foi o uso de imagens nos abaixo-assinados impressos que, ao lado dos símbolos marcando a identificação autoral, teriam fortalecido o caráter argumentativo do texto. Entretanto, na versão impressa, não foram encontrados textos com data de criação do documento e espaço para comentário dos assinantes, o que, segundo Ferreira e Souza (2014), é mais comum nas versões *on-line* e também reforça seu teor argumentativo.

No trabalho de Araújo e Vitorino (2017), as autoras analisam alguns gêneros que circulam em ambiente virtual voltados ao empoderamento do agir cidadão. Para isso, partem dos gêneros petição e comentário *on-line*. Embora intitulem o gênero como “petição *on-line*”, é possível extrairmos da análise feita algumas aproximações que nos auxiliaram a formular este modelo didático do abaixo-assinado. Para realizar o trabalho, as autoras debruçaram-se na análise das petições que obtiveram maior número de assinantes em sites que hospedam este gênero.

Embora não seja nosso propósito aprofundar a distinção entre os gêneros abaixo-assinado e petição *on-line*, em linhas gerais, pode-se observar que ambos realizam o propósito de oferecer voz ao cidadão, instrumentalizando seu agir dentro da esfera de atuação política ou pública, seja ao compartilhar o propósito comunicativo de “solicitar/pedir a defesa de direitos”, seja de “chamar/convocar o interlocutor para apoiar uma causa” (ARAÚJO; VITORINO, 2017, p. 8).

Os gêneros pelos quais se exerce o direito de petição compartilham os seus interlocutores, isto é, a pessoa individual ou coletiva, de um lado, e os poderes públicos e seus órgãos e autoridades, de outro. Saliente-se, também, no plano textual, o conteúdo temático, que abrange “reclamações ou queixas destinadas à defesa de seus direitos, da constituição, das leis ou do interesse geral” (BONIFÁCIO, 2004, *apud* ARAÚJO; VITORINO, 2017, p. 8)

Uma peculiaridade do gênero, que muito interessa ao escopo deste trabalho, é o fato de apresentar, além do destinatário que serve de interlocutor do documento (a autoridade a quem se dirige), um auditório de quem pretende conquistar a adesão, uma vez que um de seus objetivos geralmente é também obter mais assinaturas. Assumimos, neste trabalho, a definição, emprestada da retórica e formulada por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 22), de auditório como “o conjunto daqueles que o orador quer influenciar com a sua argumentação”. Para esses autores, o auditório é peça essencial para modelar o discurso de quem argumenta.

Nesse sentido, Araújo e Vitorino (2017) apontam que, no caso das petições *on-line*, embora o destinatário seja a autoridade ou instituição a que se dirige o pedido feito, o mesmo público que pode criar os textos torna-se também alvo destes, já que interessa ao produtor conquistar sua adesão para oferecer maior peso ao pedido que será feito ao destinatário.

Embora no gênero encontremos os respectivos **destinatários**, autoridades e poderes podendo tal destinatário coincidir ou não públicos, aos quais os pedidos, reclamações, e indignações de modo geral devem ser direcionados – [PP01] Presidente da República, Supremo tribunal Federal; [CH01] Governo do Sudão; [AV01] primeiro-ministro indiano Narendra Modi, para citar alguns exemplos –, o **auditório**, isto é, o leitor que concentra a atenção do produtor, é o internauta, com quem ele se une a fim de lograr adesão a sua causa: vamos lutar [PP01], vamos mostrar a indignação [PP03], se conseguirmos assinaturas suficientes [CH02], unimos nossas vozes às vozes do povo indiano [AV01]. (ARAÚJO; VITORINO, 2017, p. 9)

Nesse sentido, o trabalho com o gênero abaixo-assinado filia-se a um dos campos de atuação previstos na Base Nacional Comum Curricular (2018) para a área de Linguagens, na etapa do Ensino Médio: o campo da vida pública.

O **campo de atuação na vida pública** contempla os discursos/textos normativos, legais e jurídicos que regulam a convivência em sociedade, assim como discursos/textos propositivos e reivindicatórios (petições, manifestos etc.). Sua exploração permite aos estudantes refletir e participar na vida pública, pautando-se pela ética. (BRASIL, 2018, p. 489)

Encontramos, na *internet*, a circulação bastante ampliada do gênero em endereços especializados em “petições *on-line*” como o “*Secure Avaaz*” e o “*Change.org*”, nos quais qualquer usuário pode elaborar e publicar uma petição ou abaixo-assinado. Em nossas

pesquisas na internet, encontramos também o gênero circulando no âmbito institucional, ligado a órgãos governamentais. Abaixo, apresentamos alguns exemplares destes gêneros a fim de buscar suas regularidades.

Na esfera institucional, a SUFRAMA (Superintendência da Zona Franca de Manaus) disponibiliza, em uma seção intitulada “Suframa Cidadão”, em sua página eletrônica, o modelo²⁷ a seguir para o cidadão que queira utilizar esse gênero como instrumento para fazer uma reclamação. No modelo, há um endereçamento inicial do abaixo-assinado a um destinatário identificado como autoridade (“Excelentíssimo Senhor prefeito de Manaus”) responsável por responder às reivindicações feitas no texto. Em seguida, ocorre uma breve apresentação dos que assinam o documento e sua reivindicação central (o conteúdo temático). Embora não apareça no modelo, infere-se que deva haver uma sequência expositiva e/ou argumentativa que justifiquem a solicitação feita a fim de validá-la. Em seguida, aparecem algumas considerações metaformativas que tratam da quantidade de cópias e de assinaturas encaminhadas, bem como ocorre a indicação de um representante do grupo para clarificar eventuais dúvidas. O texto é encerrado com indicação de localização e data, seguida de um quadro com nome, identidade, endereço e rubrica dos que o assinam. Nota-se que o posicionamento enunciativo, neste modelo, aparece, a princípio, neutralizado pelo uso da terceira pessoa verbal (“Os abaixo-assinados... solicitam”), aparecendo, depois para definir uma expectativa (“na certeza de sermos atendidos”). Com exceção disso, a primeira pessoa do plural é usada apenas para relatar procedimentos burocráticos (“encaminhamos”, “nomeamos”).

Fora do ambiente institucional, selecionamos, em um site de petições *online*, um exemplar²⁸ que discorre sobre um episódio polêmico ocorrido em maio de 2019, quando a gestão do presidente Jair Bolsonaro anunciou um contingenciamento de verbas que atingiu as universidades federais. O texto apresenta um título constituído por uma frase exclamativa (“Em defesa das Universidades Públicas Brasileiras”), seguido pelo nome do autor do texto e de seu objetivo (“Daniel Peres criou este abaixo-assinado para pressionar Congresso Nacional”). O plano do texto organiza-se a partir do enunciado de um problema (“As Universidades Federais estão sob forte ataque do governo”), desenvolvido por meio de sequências expositivas e argumentativas. Tais sequências conduzem, no último parágrafo, a uma conclusão que não só explicita uma tese (As universidades federais precisam ser

²⁷ O documento está no anexo A.

²⁸ O documento está no anexo A.

defendidas) mas também apela para que o interlocutor assine e compartilhe o texto (“Assim, considere assinar e compartilhar”).

O posicionamento enunciativo é explicitado por diferentes recursos: uso da primeira pessoa do plural (“não podemos dizer que essa atitude do governo ... seja surpresa”, “Nossas universidades”); frase declarativa para enunciar um juízo de valor por meio do uso de Presente gnômico (“O Sistema Federal de Universidades é um patrimônio da sociedade brasileira”); modalizações deônticas (“Ele precisa ser defendido”); frases imperativas de teor apelativo (“Vamos lutar”, “Vamos pressionar”). A interlocução do texto, ao contrário do modelo apresentado pela SUFRAMA, não é constituída por uma reivindicação aos responsáveis pelo problema (o governo que efetuou os cortes nas universidades), mas aos possíveis interessados em assinar o texto, de quem o enunciador solicita e espera adesão. Esta significativa alteração do estatuto dialógico do texto pode ser explicada tanto pelo seu meio de circulação (um site voltado a organizar e divulgar petições e abaixo-assinados) quanto pelo propósito do produtor (neste caso, precipuamente, conquistar a adesão de outros interessados em apoiar as ideias ali expostas). Isso pode ser verificado na ausência de um enunciado que explicita um pedido ou reivindicação às autoridades ou indique uma expectativa de ação do poder público. No final, transparece, inclusive, a intenção de conquistar a adesão dos congressistas (“Vamos pressionar o Congresso Nacional para que, **conosco**, ponhamos um fim a este ataque brutal que é absolutamente contrário aos interesses da sociedade brasileira”).

Como nossa intenção era produzir um modelo didático do gênero que possibilitasse um agir cidadão em diferentes esferas, coletamos mais um abaixo-assinado disponível em meios eletrônicos para estabelecer as possíveis regularidades do gênero. Para isso, selecionamos, na plataforma de petições *online* *Avaaz*, um exemplar²⁹ que aborda uma questão controversa bem próxima do ambiente escolar: a convocação, feita por uma deputada recentemente eleita, para estudantes filmarem e denunciarem professores que manifestassem descontentamento com o resultado das eleições presidenciais de 2018, quando Jair Bolsonaro venceu o pleito. Como reação à atitude da deputada, foi elaborado o abaixo-assinado. Na planificação do texto, houve a preocupação em explicitar o endereçamento aos potenciais assinantes e o objetivo do abaixo-assinado logo no início (“Professores, estudantes e comunidade escolar em geral: Impugnação de Ana Caroline Campagnolo”). Em seguida, aparece a identificação da autora do texto e seu público-alvo. O conteúdo temático é organizado em três sequências. A primeira relata os episódios que motivaram a petição por

²⁹ O documento está no anexo A.

meio do uso dos tempos verbais do eixo do Pretérito (“Ana Caroline Campagnolo ... divulgou nas redes uma mensagem”) e de marcadores temporais (“na noite de 29/10/2018”) e espaço. Em seguida, há uma sequência argumentativa, orientada por uma declaração inicial (“nós, professores, entendemos que a referida Ana Caroline está incitando o ódio...”). Finalmente, o texto se encerra com um apelo aos interlocutores para que compartilhem o documento (“Pedimos a você ... que compartilhe e nos ajude a denunciar...”), reforçada por uma frase exclamativa ao final (“Por uma educação livre!").

O posicionamento enunciativo aparece, neste texto, por meio de duas estratégias centrais: o uso da primeira pessoa do plural para construir uma imagem social coletiva do enunciador, como a categoria de professores (“Nós, professores, entendemos que...”) e de frases imperativas que convidam os interlocutores a auxiliar os professores, as vozes representadas como enunciadorees (“nos ajude a denunciar”). A relação de interlocução é estabelecida com os potenciais simpatizantes da causa (professores, alunos e pais), a quem se solicita a adesão para denunciar e compartilhar os abusos relatados. Nota-se, todavia, a omissão de qualquer referência aos responsáveis por impugnar a deputada eleita, o que seria, aparentemente, o objetivo exposto inicialmente no título da petição.

2.2 As capacidades de linguagem mobilizadas pelo gênero

Com base nas regularidades identificadas neste levantamento e devido à ausência de trabalhos acadêmicos sobre o gênero no âmbito do ISD, sentimos a necessidade de proceder a uma descrição do gênero ligando-o às capacidades de linguagem (BRONCKART, 2009), uma vez que estas ancoram a avaliação das produções escritas dos estudantes.

No âmbito da **capacidade de ação**, o abaixo-assinado vincula-se a práticas sociais ligadas ao exercício da cidadania e pertencentes à esfera de atuação da vida pública, na qual o produtor utiliza este instrumento para exigir algum direito, reclamar alguma demanda ou sugerir alguma medida para uma autoridade ou instituição. Trata-se de um gênero escrito que pode utilizar **suporte** de papel ou eletrônico. No primeiro caso, geralmente, sua **circulação** é restrita ao lugar social de atuação ou vivência do produtor e do destinatário (a escola, a cidade, a empresa, etc); já o suporte eletrônico amplia sua circulação, podendo abranger qualquer indivíduo que tenha acesso à internet.

O **produtor** do texto, em geral, é um único indivíduo que, no entanto, assume o papel social de representante de uma coletividade, normalmente identificada tanto no papel que assume (cidadão, aluno, professor, consumidor, etc) quanto na voz de bom-senso, quase

universal, voltada a conquistar a adesão de mais assinantes que subscrevam seu abaixo-assinado. Consideramos essas **vozes** que tendem a subscrever o texto não como interlocutores (como equivocadamente aparecem em algumas petições *online*), mas como parte de uma relação mais complexa: são ao mesmo tempo **auditório** de quem se pretende conquistar a adesão (leem/veem o texto escrito por outrem, podendo ser afetados por ele) e **enunciadores potenciais** (ao assinar e compartilhar o texto, reconhecem-se como coautores).

O destinatário, por sua vez, assume o papel de autoridade, uma vez que pode agir ou deixar de agir a fim de atender à demanda expressa no texto. Entre produtor e destinatário, estabelece-se uma relação objetiva e, muitas vezes, assimétrica, visto que, em geral, o destinatário assume formalmente um papel de autoridade e de poder, dialeticamente, confrontado com o papel do produtor, empoderado tanto pela quantidade de adesões à petição quanto pela voz de “bom-senso” que eventualmente consiga manifestar.

O conteúdo temático, segundo Araújo e Vitorino (2017), geralmente corresponde a práticas ligadas ao direito de petição, na busca de direitos ou na oposição a ilegalidades, localizado no campo da indignação, do protesto, da insatisfação. As autoras salientam que seu propósito comunicativo abrange desde “solicitar/pedir a defesa de direitos a um setor público hierarquicamente superior” até “chamar/convocar o interlocutor para apoiar uma causa” (ARAÚJO, VITORINO, 2017, p. 8). Ferreira e Souza (2014) destacam como propósito reivindicar algo, através de grupos de pessoas que são movidas por interesses comuns, diante de um problema que afeta a coletividade.

Quanto à infraestrutura textual, relacionada à **capacidade discursiva**, o abaixo-assinado organiza-se em um tipo de discurso da ordem do expor, o discurso interativo: escrito em primeira pessoa do plural, reporta-se explicitamente ao interlocutor, estabelecendo um diálogo com ele, explicitando tempo e espaço da produção. O plano de texto é organizado, geralmente, com um título que identifica o propósito do texto de modo objetivo e curto, seguido do endereçamento ao destinatário, da exposição do conteúdo requerido, argumentação e pedido, seguido da data e das assinaturas, com ou sem o registro do documento de identidade dos subscreventes, dependendo de seu caráter público ou restrito. Assim como apontam Ferreira e Souza (2014), podem ser acompanhados de fotos, símbolos das instituições e, no ambiente virtual, por *hiperlinks* que direcionem a outras páginas e documentos. O texto é escrito em prosa e, nele, geralmente, organizam-se sequências explicativas e argumentativas, podendo também haver sequências descritivas e injuntivas.

No que tange aos mecanismos relacionados à **capacidade linguístico-discursiva**, constata-se, nas retomadas textuais, estratégias de coesão nominal, com uma seleção

vocabular que “desperta sentidos de indignação, traduzindo o apelo emocional dos textos: crime, autoritarismo, manipulação, massacre, lampejo de esperança, maus-tratos, humilhações, crise etc.”, como destacam Araújo e Vitorino (2017). Os tempos verbais que prevalecem são o Presente do Indicativo, o Imperativo e o Infinitivo. Por se tratar de um gênero da esfera pública, a variedade linguística mobilizada é formal, sem uso de gírias, metáforas ou coloquialismos. Embora, no início, haja localização temporal e espacial, a paragrafação do texto apresenta, em geral, uma estrutura pautada por uso de conectores e organizadores textuais. Os modalizadores mais frequentes são tanto os lógicos quanto os deônticos, voltados tanto a referendar argumentos quanto a fundamentar obrigações esperadas do destinatário. As vozes sociais presentes são a voz da coletividade, a qual o produtor pretende representar, além de vozes de autoridade (da lei, por exemplo) e, eventualmente, a antecipação da voz do próprio destinatário (na formulação de um contra-argumento). Sobretudo no âmbito digital, podem ser acompanhados de elementos paratextuais que reforcem o conteúdo ali veiculado, seja por meio de fotografias, seja por meio de quadros com recortes de notícias ou leis que ilustrem o conteúdo abordado.

Quadro 24 – Síntese das capacidades de linguagem mobilizadas pelo gênero abaixo-assinado

Capacidade de ação	
Capacidade de ação	Contexto físico da situação de produção
	Lugar de produção: produção e circulação variáveis (escola, casa, empresa, organizações sociais, etc).
	Momento de produção: algum momento posterior a uma situação que tenha gerado a demanda
	Emissor do texto: a pessoa que redige o texto-base do abaixo-assinado
	Receptor: a pessoa ou instituição a quem o abaixo-assinado é dirigido
	Contexto sociossubjetivo de produção
	Lugar histórico-social da interação: esfera de atuação na vida pública, práticas vinculadas ao exercício da cidadania.
	Posição social do agente/produtor: representante de uma coletividade identificada ou no papel que este assume (cidadão, aluno, consumidor, etc) ou na percepção de alijamento de algum direito que manifesta indignação, discordância, insatisfação com algo, por isso resolve usar o abaixo-assinado como instrumento de reivindicação.
	Posição social do destinatário/interlocutor: a pessoa ou instituição geralmente dotada de certa autoridade ou capacidade de agir em favor da reivindicação feita pelo emissor do abaixo-assinado. Prevê também a existência de um auditório, composto por aqueles que o lerão e podem se tornar coenunciadores, assinando o documento.
	Objetivo da interação: reivindicar algum direito, reclamar alguma demanda ou sugerir alguma medida para uma autoridade ou instituição; busca de direitos; oposição a ilegalidades.
	Conteúdo temático: episódios da vida pública que tenham afetado um conjunto de pessoas a ponto de se sentirem motivadas a escrever um texto com caráter de indignação, protesto, insatisfação.
	Suporte de circulação: impresso ou eletrônico.
Domínio social: domínio do exercício da cidadania; campo da vida pública (BNCC).	

Capacidade discursiva	Plano geral do texto: Título com assunto Endereçamento Exposição do tema, argumentação e pedido Local e data Assinatura, seguida ou não de documentação	
	Tipo de discurso predominante: Discurso interativo (mundo do expor implicado). Presença de primeira pessoa do plural, referência ao interlocutor, ao tempo e ao espaço de interação.	
	Sequências textuais ou outras formas de planificação: as sequências argumentativas são predominantes, mas também são frequentes as sequências explicativas e injuntivas.	
Capacidade linguístico-discursiva	Mecanismos de textualização	Conexão: Conectores argumentativos são mais frequentes na progressão do texto.
		Coesão Nominal: grande preocupação com o uso de recursos de coesão nominal para manter a progressão do texto e indicar sua orientação argumentativa.
		Coesão verbal: predomínio do Presente do Indicativo e do Presente do Subjuntivo, do Imperativo e do Infinitivo.
	Mecanismos de enunciação	Gerenciamento de vozes: voz do produtor e de quem representa (nós); vozes sociais (da lei, de autoridades) e voz do interlocutor (como contra-argumento) eventualmente marcadas com discurso direto ou indireto.
		Modalizações: as deônticas e lógicas são mais frequentes, no entanto também pode haver as apreciativas e pragmáticas.
Outros aspectos	Elementos paratextuais	Eventualmente há inserção de emblemas dos órgãos e instituições dos produtores ou destinatários, bem como de anexos (documentos, fotos, notícias, tabelas) para ilustrar as situações relatadas ou validar as reivindicações feitas ou, ainda, para comprovar a identificação dos que assinam o documento.
	Elementos estilísticos	Linguagem formal e predominantemente denotativa, com recursos de pontuação e conexão usados para marcar a progressão lógica do texto.

Fonte: Produzido pela autora

3. As variações dos gêneros

Como resposta a uma de nossas perguntas de pesquisa, elencamos agora as variações que os gêneros diário íntimo ou pessoal e abaixo-assinado devem sofrer para sua adaptação ao ensino. Na esteira de Schneuwly (2004-a), partimos da hipótese de que o gênero, por se constituir como instrumento capaz de gerar transformação no comportamento, deve ter exploradas as suas possibilidades a fim de modificar a atividade que está ligada à sua utilização. Ressaltamos que o abaixo-assinado, por já se constituir como um gênero secundário, desvinculado de práticas cotidianas, requereu menos adaptações do que o gênero diário íntimo ou pessoal, que demandou variações mais profundas.

3.1 Diário íntimo ou pessoal

Optamos por apresentar as transformações no gênero e na consigna que orienta a sua produção a fim de possibilitar a semiotização de emoções e a discretização de uma linguagem interior, instigar a reflexão sobre temas controversos que afetam o cotidiano escolar ou a vida dos aprendizes; e promover a articulação entre conceitos ou conhecimentos científicos e a realidade.

A primeira variação do gênero se deve à mudança no contexto físico de produção que implica alterações nas representações feitas pelo produtor. Fora do ambiente escolar, a expressão da subjetividade num diário íntimo ou pessoal ficará restrita a si mesmo, o que leva o produtor a adotar uma escrita mais livre de filtros sociais, de normas de registro ou organização textual. A adaptação para o ensino requer, em primeiro lugar, que **o produtor represente, linguisticamente, seu projeto de dizer de modo a preencher lacunas que poderiam existir para que o leitor** (no caso, o professor, um colega de classe) o compreenda, o que exige uma escrita autorregulada, pensada, própria de gêneros secundários. Por isso, sua semiotização requer uma série de transformações e transações que envolvem desde os efeitos de sentido pretendidos até a própria organização discursiva do texto.

Ter a consciência de que se escreve para ser lido ou ouvido e que o leitor ou ouvinte pode se interessar pelo que de singular e único o sujeito escrevedor tem a dizer permite instaurar uma nova dimensão no trabalho de escrita, mesmo que este responda a demandas escolares. (REZENDE, 2018, p. 99)

O diário íntimo ou pessoal adaptado ao ensino requer que a linguagem interior, condensada, seja gramaticalmente desdobrada a fim de produzir no receptor (o leitor real) um efeito de sentido válido. Neste caso, a linguagem escrita deve ser capaz de objetivar esta linguagem interior, como afirmou Vigotski (2001), tanto por meio dos significados formais das palavras quanto da precisão sintática adotada. Nas práticas sociais de referência, a preocupação com a correção e a precisão inexiste.

Uma segunda peculiaridade que a transposição do gênero para o universo escolar deve prever é uma **alteração nas formas de modalização do posicionamento enunciativo** que contribuem para formar a imagem do enunciador. Se, nas práticas sociais, o diário íntimo ou pessoal é visto como um espaço onde o “eu” escapa momentaneamente à pressão social e se refugia em uma “bolha”; a escrita adaptada para o ambiente escolar deve refrear um pouco a

“liberdade extrema” de modo a sustentar a representação que o produtor deseja fazer se si mesmo.

Como o produtor do diário vê a si mesmo como destinatário de sua escrita, não precisa projetar uma imagem que agrade a outrem, pode fazer escolhas relacionadas aos fatos que revela e os que omite e à ordem como os relata (PEREIRA e SILVA, 2015). Todavia, sabemos que este caráter “secreto” do diário - de permanecer restrito ao conhecimento individual – sofrerá mudanças ao ser adaptado para uma prática realizada no contexto de ensino, sujeito à leitura de uma professora. Nesse sentido, o detalhamento feito por Bronckart (2009) entre contexto físico e sociossubjetivo de produção possibilita um delineamento mais preciso das variações possivelmente feitas pelo produtor. Se, num diário íntimo convencional, o destinatário do contexto físico e o interlocutor do contexto sociossubjetivo coincidem, no diário pessoal, projetado para a leitura de uma professora, esses elementos cindem-se: projeta-se uma escrita para si de um texto que será, na verdade, lido por outrem.

Outra variação necessária deve ser no **propósito comunicativo**. Em sua circulação social, são diversos os objetivos da interação e os conteúdos temáticos que podem ser tratados no diário íntimo ou pessoal; entretanto, como objeto de ensino, esses elementos devem ser direcionados aos propósitos de ensino. No caso desta pesquisa, o propósito de **promover a transição entre mundos discursivos do narrar (relato interativo) e do expor (discurso interativo)** determinou a elaboração de uma consigna com a cobrança de três operações que não necessariamente fazem parte dos gêneros de referência: relatar minuciosamente o fato gerador de indignação a fim de torná-lo compreensível para o leitor (que, no caso, será o docente ou um colega); expor ou confidenciar sentimentos a respeito desse fato; tecer reflexões sobre a situação ou sobre normas, valores e comportamentos envolvidos nela.

Essa mudança possibilita um movimento dialético de ampliação e redução: ao mesmo tempo em que o conteúdo temático e o propósito comunicativo ampliam os mundos discursivos do texto, articulando relatos e comentários; a delimitação de tarefas ou operações por meio de uma consigna orienta a atividade de modo que a escrita adquira um teor menos caótico do que aquele admitido pelo gênero em sua circulação social.

Por fim, uma terceira adaptação no gênero, possível devido à elasticidade que comporta, volta-se a **permitir a transição de um gênero primário para um secundário, por meio da articulação entre o mundo ordinário e os conceitos científicos**. Nas práticas sociais de referência, o diário, além de apresentar uma linguagem condensada e caótica e orienta-se para temas e propósitos variados, não goza de características que o afastam do mundo ordinário, ou seja, prende-se a uma forma de produção que o aproxima de um gênero

primário. Todavia, a transposição para o ensino implica uma construção verbal da situação que será representada no texto, com um processo de mimese da realidade. Esta peculiaridade constitui, a nosso ver, uma importante transformação potencialmente geradora de aprendizagem, uma vez que requer, além de uma construção linguística da realidade que será representada, com uma narrativa cronológica e coerente, a possibilidade de desenvolvimento de uma visão empática (que leve o produtor a ocupar um lugar que não é seu, mas do personagem que cria para elaborar seu diário).

Ademais, permite a abordagem de temas específicos sob um viés que ultrapasse tanto a reflexão subjetiva e condensada da linguagem interna quanto a abordagem objetiva e autônoma em relação ao mundo ordinário, própria do discurso teórico. Neste trânsito entre a representação do mundo ordinário, criada linguisticamente pelo produtor, e os conhecimentos e conceitos que devem ser integrados no texto, parece-nos que estão as condições para a aprendizagem.

3.2 Abaixo-assinado

As transformações que o abaixo-assinado deve sofrer para que seja usado como objeto de ensino passam pelo interesse de propiciar o trânsito entre uma voz subjetiva individual para uma voz social, capaz de abarcar interesses coletivos; a compreensão das assimetrias envolvidas na interlocução estabelecida; a necessidade de apresentar reivindicações com base na compreensão dos direitos envolvidos e das responsabilidades dos sujeitos envolvidos na interação, na mobilização de conhecimentos e conceitos científicos que deem sustentação às demandas a fim de buscar formas de conciliação ou superação de conflitos ou problemas.

Todas essas características, embora possam compor as práticas sociais de referência, são ora encontradas, ora não, nos modelos que circulam na sociedade. Isso porque, em textos que circulam em ambientes mais restritos (como uma escola ou uma empresa, por exemplo), geralmente não há necessidade de se marcar linguisticamente todos os fatores envolvidos na situação, como a relação hierárquica entre os sujeitos, ou de se pormenorizar características ou ações que motivam a demanda exposta no texto. Já no ensino, tais lacunas, preenchidas pelo conhecimento e vivência dos participantes, devem ser linguisticamente criadas, o que aproxima o trabalho com a linguagem de um gênero secundário.

Outra peculiaridade refere-se à qualidade da argumentação expressa no texto. Se, nas práticas sociais de referência, é comum que o gênero ampare-se tanto em argumentos

consensuais, dirigidos a conquistar a adesão de mais coenunciadores quanto em vozes de autoridade pautadas em leis e normas para fundamentar suas demandas, no universo escolar a adaptação do gênero pode diversificar ou focalizar diferentes recursos, segundo o propósito de ensino em pauta.

Pode-se, por exemplo, promover variações na consigna que possibilitem o desenvolvimento de contra-argumentação, por meio de uma solicitação expressa ao produtor para que antecipe e refute os argumentos opostos aos pedidos feitos. Também é possível, como foi o caso da variação feita nesta pesquisa, associar a demanda que serve de pano de fundo para o texto tanto a questões legais e controversas quanto a conhecimentos científicos, complexificando as tarefas e ampliando o número de operações requeridas do produtor: relatar o episódio que motivou a demanda; justificar por meio nos direitos; associar a um conceito, etc.

Outra mudança interessante no uso do gênero no ensino é, dentro de um discurso interativo, complexificar as tarefas propostas a fim de promover a adaptação de segmentos de relato interativo e de discurso teórico aos propósitos comunicativos do abaixo-assinado. Na exposição da demanda objetivada pelo abaixo-assinado, o produtor situa-se no discurso interativo, conjunto com o mundo ordinário. A necessidade de justificativa do fato motivador, marcada por uma consigna que oriente a produção, exige-lhe adaptar uma composição típica do relato interativo para integrá-la ao discurso interativo. Além disso, a necessidade de justificar a demanda apoiando-se em algum conhecimento científico ou texto legal, presente na consigna, requer a adaptação do discurso teórico aos propósitos do discurso interativo. Esse processo, que nem sempre ocorre nas práticas sociais de referência, pode ser privilegiado na variação para o ensino a fim de complexificar as operações realizadas pelos estudantes e possibilitar um trânsito entre os conhecimentos teóricos ou científicos (que sustentam a demanda), a representação da realidade empírica (o relato do episódio que motivou o abaixo-assinado) e a elaboração de uma sequência argumentativa (com a reivindicação).

Por fim, a complexificação da relação dialógica estabelecida (ao mesmo tempo, convencer o destinatário e conquistar a adesão de mais participantes) pode também constituir uma importante variação para a transformação de demandas particulares em reivindicações sociais. Nas adaptações feitas pelo docente para o trabalho com o gênero, a consigna pode instigar o produtor a transformar uma indignação ou reivindicação particular (daquela escola ou daqueles alunos) em uma necessidade ou interesse coletivo (dos cidadãos, dos consumidores, dos jovens em geral) e, além disso, pode requerer o

direcionamento do texto para uma esfera social próxima (a direção da escola) ou mais distante (o Congresso Nacional) da realidade imediata. Nesses casos, promove-se um trânsito formativo dos domínios mais próximos da esfera íntima e cotidiana, geradores de indignações, sofrimentos e lamentações, organizados numa esfera pública, de atuação política e cidadã. Ainda que o tema motivador tenha sido produto de uma criação linguística ou ainda que esta demanda não se materialize uma reivindicação real, enviada a uma autoridade, o aprendiz instrumentaliza-se de ferramentas das quais pode dispor em situações reais do seu cotidiano.

4. As possíveis dimensões ensináveis

Como já salientado antes, a intenção da SD desenvolvida no âmbito deste trabalho é promover um percurso voltado ao desenvolvimento de capacidades de linguagem que envolvam gêneros distintos, razão pela qual a organizamos com base nas dimensões ensináveis tanto do diário quanto do abaixo-assinado. Além disso, também objetivamos criar situações voltadas à apreensão da essência das práticas de linguagem estudadas, compreendendo as relações e vínculos internos dos gêneros, suas regularidades e diferenças em relação a outros, reconhecendo-os como parte de um sistema; promover práticas que possibilitem a conexão entre a realidade (suas demandas e possibilidades) e as motivações e propósitos do produtor e mediar essas práticas com operações de análise e síntese quando possível com a mediação de conceitos. O quadro a seguir apresenta uma síntese de tais dimensões ensináveis.

Quadro 25 – Dimensões ensináveis selecionadas para a transposição didática

		DIÁRIO		ABAIXO-ASSINADO	
		Dimensões ensináveis	Objetivos	Dimensões ensináveis	Objetivos
CAPACIDADES DE LINGUAGEM	Ação	Produção de texto confessional, com semiotização de emoções, sentimentos e percepções.	Exercitar a escrita confessional, em 1ª. pessoa, mesclando o relato de experiências vividas e a exposição de impressões e sentimentos do produtor.	Produção de texto com finalidade reivindicatória para exercício da vida social.	Promover as variações necessárias para argumentar, com uma escrita reivindicatória, dirigida a uma figura de autoridade a fim de reclamar algum direito, sugerir alguma medida, opor-se a abusos ou ilegalidades.

	Ação	Ampliação das representações sobre o conteúdo temático.	Conhecer casos de violência contra docentes e definições de “empatia”.	Ampliação das representações sobre o conteúdo temático.	Conhecer o conceito de “liberdade de pensamento” e sua relação com direitos humanos e ensino.
	Discursiva	Raciocínio cronológico ou causal	Abrir e desenvolver um relato cronológico de ações; estabelecer relação causal entre as ações, reações e planos do diarista	Raciocínio lógico e semiológico; operações de análise e síntese	Estabelecer relações lógicas e semiológicas para análise de um tema; elaborar sínteses.
	Discursiva	Sequências textuais Narrativa Script Argumentativa	Produzir sequências narrativas e de <i>script</i> , com relato de situações vividas ou testemunhadas e sequências argumentativas, com comentários apreciativos sobre a situação apresentada e a expressão de um plano de ação.	Sequências textuais Script Explicativas Argumentativas	Produzir sequências de <i>script</i> com relato de situações vividas ou testemunhadas (que motivaram o abaixo-assinado) e sequências explicativas e argumentativas que justifiquem a reivindicação feita.
	Discursiva	Trânsito entre relato interativo e discurso interativo	Elaborar um texto em que o autor aparece implicado na situação e articule um momento disjuncto da produção (o episódio ocorrido momentos antes naquele dia) ou conjunto com ela (como se sente naquele instante).	Trânsito entre relato interativo e discurso interativo	Elaborar um texto em que o autor aparece implicado na situação, com mediação dialógica voltada a interferir tanto sobre o destinatário quanto sobre os demais assinantes do documento (que devem ser convencidos a referendá-lo), em um momento conjunto à produção (presente).
	Linguístico-discursiva	Conexão	Conhecer recursos de conexão entre os tipos de discurso e entre as sequências.	Conexão	Hierarquização de informações e utilização de elementos de conexão em sequências explicativas (expositivas) e argumentativas.
	Linguístico-discursiva	Coesão nominal	Diversificar as opções de recursos nominais para promover retomadas remissivas.	Coesão nominal	Diversificar as opções de recursos nominais para promover retomadas remissivas com teor predicativo, contribuindo para a orientação argumentativa.
	Linguístico-discursiva	Marcação de vozes de autor e personagens.	Distinguir, no texto, a voz do autor (diarista) e outras vozes (personagens).	Marcação de vozes sociais e diferenciação da voz do autor de outras vozes.	Distinguir a voz do autor de outras vozes presentes no texto (vozes sociais ou de sujeitos específicos).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

5. A Sequência didática desenvolvida

Uma vez selecionadas as dimensões ensináveis e definidos os objetivos da intervenção, procedemos à sua preparação. Os dados foram produzidos ao longo de uma SD desenvolvida durante os meses de junho a novembro de 2019, com encontros semanais de 100 minutos nestes meses, interrompidos no mês de julho em razão das férias escolares. Abaixo, há uma sinopse da sequência, com a indicação dos objetivos de ensino, conteúdos trabalhados e das tarefas realizadas, bem como sua duração. Em seguida, explicamos como foram desenvolvidas estas etapas. Salientamos, porém, que não procedemos à transcrição das falas ou gestos da docente nem à análise pormenorizada das produções intermediárias por não ser este o intuito da pesquisa. Todas as tarefas e textos de apoio mencionados estão expostos no apêndice deste trabalho.

Quadro 26 – Sinopse da SD desenvolvida

Etapas	Objetivos de ensino	Conteúdos	Trabalho didático	Duração
Apresentação da situação	Familiarizar os alunos com o tema.	APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO: Leitura e discussão da consigna	Material: reportagem (em vídeo acessado <i>on-line</i>), consigna de produção com textos de apoio; folha para tomar notas. Atividades: Veiculação de vídeo com reportagem; Leitura dos textos de apoio, compartilhada entre docente e alunos. Discussão dirigida pelo docente.	100 minutos
Produção inicial	Oferecer instrumentos e criar situações para o aluno construir representações de uma situação supostamente testemunhada por ele, semiotizar emoções e articular conhecimentos (sobre a violência contra docentes e a questão da empatia).	PRODUÇÃO DE TEXTO: Produção de um texto (adaptação do gênero diário íntimo ou pessoal)	Material: consigna de produção; folha pautada de até 25 linhas. Atividades: Produção inicial	100 minutos
OFICINA 1³⁰ CONSTRUINDO UM MODELO DO GÊNERO	Estabelecer uma linguagem comum entre docente e alunos a respeito dos elementos que compõem o texto	- Plano geral do texto.	Material: tabela para planificação do gênero; dois exemplos de textos oriundos de práticas sociais de referência Atividades: Leitura, em grupos, dos textos (extraídos do diário de Anne Frank); elaboração de um plano de texto, auxiliado pela ficha para planificação do texto; síntese na lousa para confrontação dos resultados.	100 minutos

³⁰ Antes do desenvolvimento das oficinas, o professor procede à avaliação formativa a fim de identificar os pontos de intervenção

OFICINA 2 AVALIANDO TEXTOS	Oferecer instrumentos para o estudante se apropriar dos esquemas de organização e avaliação de textos.	- Avaliação de textos produzidos a partir de uma consigna.	Material: Instrumento de avaliação do texto por capacidades de linguagem, adaptado à consigna; dois textos elaborados a partir da consigna usada na produção inicial. Atividades: Leitura e discussão orientada, em pequenos grupos, de exemplares de textos. Avaliação dos textos, preenchimento da ficha de avaliação; exposição oral e confrontação dos resultados para a turma.	100 minutos
OFICINA 3 A DIALÉTICA CONCRETO – ABSTRATO	Oferecer instrumentos para o aluno interpretar textos figurativos.	- Interpretação de textos figurativos - Elaboração de parágrafo expositivo.	Material: Instrumento de análise de texto figurativo; instrumento para desenvolvimento de sequência explicativa. Atividades: Leitura e interpretação, com discussão em pequenos grupos, do conto “A boneca de sal”. Elaboração, em grupos, de sequências que tematizem o conto e o ilustrem com situações do cotidiano. Confrontação entre os resultados por meio de exposição oral.	De 100 a 150 minutos
OFICINA 4 OPERANDO COM CONCEITOS	Oferecer instrumentos para o aluno interpretar textos temáticos e apropriar-se do conceito de “empatia”.	- Contraposição e elaboração de definições de “empatia”. - Produção de texto dissertativo-argumentativo.	Material: - instrumento de análise de texto temático e instrumento para produção de sequência explicativa. Atividades: Leitura e discussão, em grupos, do artigo de opinião “O poder transformador da empatia nas relações humanas”. Produção individual de um texto dissertativo-argumentativo com o uso do conceito de “empatia”.	100 minutos
OFICINA 5 TEMAS E FIGURAS	Oferecer instrumentos e criar situações para o aluno apropriar-se dos mecanismos de decodificação de textos multissemióticos	- Interpretação de texto multissemiótico (campanha publicitária)	Material: Campanha publicitária sobre violência contra a mulher, instrumento de análise de texto verbo-visual (multissemiótico). Atividades: Leitura e discussão em pequenos grupos, orientada pelo instrumento de análise. Exposição oral dos resultados.	100 minutos
OFICINA 6 ANÁLISE DE SITUAÇÃO- PROBLEMA	Oferecer instrumentos para o aluno ampliar representações sobre um tema extraído de uma situação empírica, por meio de um procedimento de ANÁLISE que articulasse conhecimentos escolares diversos.	- Delimitar uma situação-problema. - Procedimento de ANÁLISE de um TEMA. - Elaboração de parágrafos expositivos e argumentativos.	Material: Ficha com roteiro para análise de situação-problema; exemplos de parágrafos expositivos e argumentativos; dispositivo para a elaboração de parágrafos expositivos e argumentativos. Atividades: Leitura e discussão em pequenos grupos, orientada pelo dispositivo de análise de situação-problema; estudo dirigido pela docente dos exemplos de parágrafo expositivos e argumentativos; elaboração individual de parágrafos com os resultados da análise feita.	De 150 a 200 minutos
OFICINA 7 SÍNTESE DE CONCEITOS	Promover as operações síntese por meio da organização de mapas mentais e de parágrafos expositivos.	- Leitura de texto e síntese de conceitos em Mapas Mentais	Material: Texto-base, folhas de sulfite e canetas coloridas. Dispositivos com orientação para elaboração de mapa mental e para a elaboração de parágrafos expositivos. Atividades: Solicitação da leitura do texto-base para produção do mapa mental e do parágrafo expositivo em casa	100 minutos

OFICINA 8 O EXERCÍCIO DO TEXTO CONFESSIONAL	Oferecer instrumentos e criar situação para o aluno semiotizar emoções, sentimentos e percepções advindos de uma situação real.	- produção de texto (diário íntimo)	Material: Consigna de produção de diário não-ficcional. Atividades: apresentação da situação para produção de texto em casa.	100 minutos
OFICINA 9 O EXERCÍCIO DO AGIR CIDADÃO	Oferecer instrumentos e criar situações para o aluno promover as variações necessárias para defender uma demanda coletiva, argumentar e influenciar o comportamento de seu interlocutor, agindo na esfera social.	- Produção de texto (abaixo-assinado)	Material: Consigna de produção de abaixo-assinado; textos de apoio; folha pautada de até 25 linhas. Atividades: apresentação da situação, com a leitura partilhada dos textos em aula. Leitura da consigna e produção de texto em aula.	De 100 a 200 minutos
OFICINA 10 REVISÃO E REESCRITA	Oferecer instrumentos para o aluno revisar o texto, avaliando os aspectos que podem ser melhorados, e reescrevê-lo.	- Revisão e reescrita do abaixo-assinado	Material: Consigna de produção de abaixo-assinado; o texto da produção inicial; ficha de checagem. Atividades: devolução da produção inicial, revisão do texto por meio do instrumento avaliativo. Produção de uma nova versão.	100 minutos
AValiação FINAL	Demarcar os possíveis avanços dos estudantes na produção final.	- Avaliação das capacidades acionadas.	Material: Instrumento de avaliação. Atividade: elaboração da avaliação com troca de textos entre os alunos. Compartilhamento de impressões entre eles.	100 minutos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A **apresentação da situação** ocorreu num encontro de cem minutos, em cujo tempo foram veiculados dois vídeos sobre agressões praticadas contra docentes no Brasil que tiveram grande repercussão nacional. O primeiro vídeo reproduzia uma cena de um flagrante de agressões a uma professora, filmada e divulgada nas redes sociais pelos próprios alunos agressores. O segundo mostrava depoimentos de docentes vítimas de violência na escola, além de entrevistas com autoridades e especialistas no tema. No quadro abaixo, sintetizamos as questões formuladas após a exibição de cada vídeo e as reações geradas.

Quadro 27 - Resultados da apresentação da situação

Cena desencadeadora de debate	Questões	Reações
Uma professora tinha livros e carteiras lançadas contra ela numa sala e permanecia sozinha ali, sem qualquer assistência da direção ou de inspetores, até conseguir fugir da sala. Disponível em: https://globoplay.globo.com/v/7662474/	Quem são os participantes da cena? Quem age, quem se omite? Há algum representante da gestão escolar na cena? Qual a reação dos colegas da professora e dos demais alunos? O que motivaria os alunos a agir de tal forma: a certeza da impunidade e da inação por parte da escola; a raiva dirigida exclusivamente àquela professora; uma cultura de violência; a necessidade de se afirmar no grupo por meio da violência?	Os alunos foram bastante participativos durante a aula, mas predominou uma visão mais emocional do episódio, com manifestações de revolta, de raiva dos agressores e pena da docente. Questões que direcionavam uma análise mais profunda das causas do episódio e da omissão da escola diante do ocorrido foram respondidas por poucos alunos. Precisamos recorrer à reformulação de algumas dessas questões para oferecer opções que gerassem o debate.
Uma reportagem, que foi veiculada na TV aberta, mostra cenas de agressões físicas a docentes; há entrevista com os professores agredidos, com familiares deles e com autoridades na área. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=dpjLoblkW_c&t=339s .	O que é mais impactante nas cenas? O que motivaria os alunos a agir de tal forma: a certeza da impunidade e da inação por parte da escola; a raiva dirigida exclusivamente àquela professora; uma cultura de violência; a necessidade de se afirmar no grupo por meio da violência? Que efeitos este tipo de comportamento gera na vida e na carreira de um professor?	Os alunos mostraram-se ainda mais impactados com as cenas e manifestam uma postura de revolta em razão de as agressões envolverem, inclusive, uma facada num docente. O modo como a reportagem abordou o tema encaminhou as reações de um enfoque emocional para um viés mais racional, ligado aos efeitos disso no trabalho do docente.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Uma vez familiarizados com o tema, a **primeira produção** foi desenvolvida em uma aula de cem minutos. A consigna³¹ pedia para o produtor colocar-se na posição de alguém que testemunhou um episódio de violência contra um professor e, indignado com a situação, resolve relatá-lo em um diário, expondo também sentimentos e intenções advindos do caso. Além da consigna, havia dois textos como apoio para a escrita que não foram lidos ou discutidos em sala, mas que deveriam ser lidos individualmente antes da escrita. Como já exposto, escolhemos este gênero por exigir a elaboração ficcional de uma situação e possibilitar, além do relato de um episódio, a exposição de sentimentos e reflexões sobre um tema controverso.

Procedemos à **avaliação formativa** dos textos 26 produzidos com o intuito de precisar o grau de desenvolvimento dos alunos (sua zona de desenvolvimento real). Como não era nosso intuito proceder neste momento a uma análise detalhada das produções, mas apenas traçar um panorama das capacidades iniciais, utilizamos uma grade avaliativa mais simples, elaborada para verificar a origem das dificuldades dos aprendizes. Os resultados estão

³¹ As consignas para a produção de textos bem como todos os materiais de apoio usados estão no apêndice A (sequência didática)

expostos no quadro a seguir, por meio de uma indicação dos aspectos observados e do grau de adequação encontrado. Para facilitar a visualização dos resultados, indicamos o percentual dos textos que foram adequados, inadequados ou parcialmente adequados aos aspectos observados e deixamos em negrito as ocorrências mais frequentes.

Quadro 28 – Avaliação preliminar da primeira produção (26 textos)

Aspectos	Descrição	Adequado	Inadequado	Parcial
Acionais	1. representação geral da situação de comunicação (enunciador, destinatário e objetivo);	13 (50%)	5 (19%)	8 (31%)
	2. pertinência em relação à consigna (motivos e objetivos);	4 (15%)	8 (31%)	14 (50%)
	3. adaptação do conteúdo temático à situação comunicativa e ao gênero;	23 (88%)	0	3 (12%)
	4. coerência do conjunto.	6 (23%)	7 (27%)	13 (50%)
Enunciativos	1. responsabilidade enunciativa (uso de marcas de subjetividade e dêiticos pessoais);	17 (65%)	4 (15%)	4 (15%)
	2 vozes gerenciadas (o texto articula a voz do produtor e outras vozes envolvidas no episódio que o motiva; mobiliza adequadamente os recursos para inserir e/ou apagar estas vozes)	3 (12%)	12 (46%)	11 (42%)
	3. modalizações (utiliza modalizadores)	20 apreciativas 9 deônticas 1 lógica (93%)	2 não usaram (7%)	#
Procedimentais	1. adaptação do gênero de referência. (seguir o contexto de produção indicado)	12 (46%)	7 (27%)	8 (30%)
	2. adequação do plano geral do texto;	3 (12%)	10 (39%)	13 (50%)
	3. mobilização do tipo de discurso (relato interativo e/ou discurso interativo);	6 (23%)	5 (19%)	15 (58%)
	4. sequências textuais (utilização de sequências narrativa, <i>script</i> , argumentativa)	1 (4%)	3 (12%)	22 (84%)
Textuais	1. conexão (pontuação adequada, uso de organizadores textuais e de estratégias de segmentação);	1 (4%)	13 (50%)	12 (46%)
	2. coesão nominal (cadeias anafóricas que mantêm o conteúdo temático e diversificam as referências feitas a ele);	2 (7%)	7 (27%)	17 (65%)
	3. coesão verbal (emprego de tempos verbais adequados ao tipo de discurso usado: tempos do pretérito em trechos relatados; tempos do presente em trechos comentados).	9 (34%)	2 (7%)	15 (58%)
Linguísticos e ortográficos	1. ortografia, registro padrão, normas de pontuação adequadas;	3 (12%)	12 (46%)	10 (38%)
	2. concordância verbal e/ou nominal adequadas;	12 (46%)	4 (15%)	11 (42%)
	3. regência, uso de pronomes relativos e conjunções adequados.	11 (42%)	7 (27%)	8 (31%)
Semânticos	Propriedade no uso de vocábulos que remetem a conceitos.	3 (12%)	8 (30%)	15 (58%)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A avaliação das primeiras produções revelou-nos a compreensão adequada das tarefas propostas na consigna e das condições de produção (contexto, motivações, objetivos e tema), o predomínio do relato interativo sobre o discurso interativo, maior densidade de sequências narrativas (inclusive com a tensão) ou de *script* do que de sequências explicativas e argumentativas. Houve apenas um esboço de sequências temáticas (explicativas ou argumentativas), com um precário domínio de organizadores textuais e de estratégias de segmentação ligando os tipos de discurso. Esses resultados nortearam algumas das escolhas dos pontos de intervenção para a organização das oficinas, entretanto salientamos que, devido ao reduzido tempo que tínhamos para o desenvolvimento desses módulos, priorizamos os aspectos mais pertinentes aos nossos objetivos de pesquisa.

Entre as **dimensões escolhidas para o trabalho nos módulos** seguintes, estava a preocupação em ampliar a expressão escrita não apenas de ações supostamente vivenciadas ou testemunhadas pelo produtor (próprias do relato interativo), mas de reflexões, de sentimentos, de avaliações dos produtores a respeito do episódio relatado (discurso interativo). Além disso, deveriam permitir o domínio e a mobilização das regularidades e diferenças entre o mundo narrado e o mundo comentado, entre figuras (concretas) e temas (abstrato). Finalmente, teriam de possibilitar uma escrita tanto de caráter confessional (com a expressão pessoal) quanto social (como instrumento para agir sobre os outros e exercício da cidadania).

Passamos a preparar os **módulos de ensino**, por meio da organização de alguns dispositivos didáticos e ferramentas de apoio. Seguindo a orientação de Dolz (2015), buscamos diversificar os exercícios e usar diferentes estratégias a fim de promover mais leitura, mais produção textual e mais debates, possibilitando situações potencialmente desencadeadoras de desenvolvimento. Elegemos como prioridade colocar os aprendizes em atividade constante de **análise e síntese** a fim de que se apropriassem dos esquemas de utilização dessas operações e selecionamos exercícios de produção textual que envolvessem questões afetivas e sociais (com reflexões sobre o próprio futuro e discussão de temas como empatia e liberdade de pensamento no ambiente escolar). Para materializar estes propósitos, elaboramos **oficinas** que previam tarefas³² diversificadas, com a inserção de elementos de complexificação e focalização de diferentes aspectos.

A **primeira oficina** objetivou construir um **modelo do gênero** elaborado. Os alunos foram distribuídos em pequenos grupos (de 4 a 5 alunos) para ler e extrair as regularidades e

³² As tarefas e os dispositivos citados estão no apêndice.

as diferenças entre dois textos produzidos seguindo a mesma consigna da produção inicial. A atividade foi guiada por uma tabela de planificação de textos e os resultados foram compartilhados oralmente na sala, com anotações, na lousa, do “plano” que sintetizava as apreciações feitas. Abaixo, segue uma síntese dos resultados obtidos com a tarefa.

Quadro 29 - Resultados do uso do dispositivo para planificação do texto

Elementos pré-textuais: existem elementos que antecedem o texto, como emblema de empresa, local e data, vocativo, endereçamento, numeração, título, subtítulo, etc?
Há um vocativo (Querido diário), mas não há título; em alguns, a data aparece logo no início do texto.
Apresentação: O produtor do texto se apresenta? Há alguma marca identificadora (explícita ou implícita)? Os motivos e as circunstâncias que levaram o produtor a elaborar o texto aparecem no texto ou estão ocultos? Que recursos são usados no início: há uma contextualização inicial?
O produtor do texto não se apresenta diretamente, mas permite que o leitor saiba quem é por meio do relato de sua rotina (nota-se que é estudante, por exemplo); o texto apresenta os motivos que o levaram a escrever a página de diário (o fato de ter presenciado uma cena desagradável) e detalha estas circunstâncias, elaborando uma contextualização inicial (quando e onde ocorreu e quem envolveu).
Desenvolvimento: De que modo os parágrafos intermediários estão organizados? Há segmentação entre as partes (divisão em parágrafos ou uso de organizadores textuais). Há detalhamento de características expostas no início; sequência detalhada de ações; explicitação de conhecimentos sobre o tema; pormenorização de juízos sobre o tema; apresentação de um posicionamento sustentado por argumentos; enumeração de normas ou de ações que pretende ou deseja implementar?
Os textos estão divididos, em geral, em dois parágrafos. O primeiro apresenta o motivo da escrita e detalha os acontecimentos; o segundo comenta o que houve. Há uma sequência de ações que pormenoriza as circunstâncias (como ocorreu). Pode haver trechos com detalhamento de algumas características dos personagens ou da cena apresentada no início. Há trechos com a explicitação de juízos pessoais sobre o tema, mas sem desenvolvimento de argumentos. Pode haver comentários com a expressão de alguns desejos ou planos de ação.
Finalização: O encerramento do texto recapitula o que foi desenvolvido ou instaura uma nova situação? Há uma direção prospectiva (projeto ou expectativa futura) ou retrospectiva (anterior)?
O encerramento não necessariamente recapitula o que ocorreu. É mais frequente que exista uma direção prospectiva, com a explicitação de um desejo sobre o futuro ou uma expectativa sobre o que ocorrerá.
Elementos pós-textuais: existe o uso de alguma assinatura, saudação final, endereçamento, emblema, observação ou marca pós-textual?
Não houve nenhum elemento pós-textual nos textos lidos, mas os alunos comentaram que poderia haver algum tipo de saudação final (até amanhã).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Na **segunda oficina**, os mesmos grupos foram interpelados a **avaliar** textos escritos para atender à consigna da primeira produção, com o uso de uma grade avaliativa que lhes foi entregue. Optamos por entregar-lhes textos elaborados por outros estudantes, sem a identificação da autoria, para possibilitar uma avaliação mais objetiva. Os resultados da análise foram expostos para a sala. A grade usada para essa avaliação está exposta no apêndice A.

A **terceira oficina** objetivou **diferenciar textos figurativos e temáticos**, possibilitando aos aprendizes operar entre universos do narrar e do expor; entre situações com predomínio de elementos concretos e abstratos. Após abordar a diferença entre temas e figuras, propusemos a leitura em pequenos grupos do conto “A boneca de sal”, orientada por um instrumento de análise que, a princípio, isolasse os elementos figurativos e, depois, propiciasse hipóteses interpretativas para o tema abordado na história. Os resultados dessa leitura foram partilhados oralmente pelos grupos.

Nessa primeira tarefa, pudemos notar um engajamento dos estudantes movido pela curiosidade em atribuir coerência ao texto. Na confrontação das interpretações particulares, notamos a preocupação de argumentar para justificar a articulação feita entre as variáveis: a menina era composta de sal, ela quer conhecer o mar, mas teme-o, ao ingressar no mar, ela sente que se derrete, mas, ainda assim, sente-se plena. Entre as hipóteses relatadas, os alunos expuseram:

Quadro 30 - Hipóteses formuladas sobre o conto “A boneca de sal”

	Mar	Motivação	Conclusão
Hipótese 1	Sonho	Realizar um sonho	A busca de um sonho envolve frustração: o sonho consumiu-a
Hipótese 2	Curiosidade	Buscar conhecimento	Busca do conhecimento envolve sacrifício, mas dissolve a curiosidade.
Hipótese 3	O outro	Curiosidade	Conhecer o outro amplia nosso universo, transforma-nos em algo maior.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Como desdobramento deste trabalho, solicitamos a elaboração de um parágrafo explicativo, com uma sequência que expusesse e justificasse a interpretação feita. Oferecemos, para isso, um dispositivo auxiliar, também detalhado no apêndice A. Eis um exemplo desses parágrafos:

No conto “A boneca de sal”, narra-se a história de uma boneca totalmente feita de sal, que tem o sonho de conhecer o mar. Quando o conhece, depois de uma longa viagem, descobre que se o adentrar, seu corpo começa a dissolver na água, o que a deixa assustada. A trama remete à questão do **conhecimento**, ou seja, quando nos dispomos a conhecer e entender **novas culturas** demonstrados no momento em que a boneca inicia sua jornada para conhecer o mar. É o que ocorre, por exemplo, quando viajamos para **conhecer o modo de vida de outros povos**, ou quando **damos voz para pessoas que pensam diferente de nós**, para assim, conhecermos outras opiniões. No fim do enredo, a boneca se dissolve por completo no mar, e afirma que ela também é mar. Na vida real, isso acontece quando **conhecemos algo**, já **não somos as mesmas pessoas, agora temos conhecimento**. (Texto de aluno, grifos nossos)

Embora o parágrafo acima relate o conto e associe-o a um tema (a busca do conhecimento), nota-se que o desdobramento do conceito de “conhecimento” fundamenta-se e representa-se em elementos extraídos da experiência concreta. Pode-se verificar este percurso

quando o enunciador, ao usar uma estratégia metaformulativa (“ou seja”), recorre a uma cadeia figurativa para reformular o que afirmou antes a fim de elucidar seu sentido: “conhecer novas culturas”, “conhecer o modo de vida de outros povos”, “damos voz a pessoas que pensam diferente de nós”. No fechamento do parágrafo, há uma aproximação dos elementos comparados, extraídos do conto e colhidos dos exemplos da realidade. No excerto, que o uso dos recursos de conexão e dos operadores argumentativos servem de suporte para sustentar a analogia criada. A apresentação do conto (“No conto [...]”) e seu desdobramento (“Quando [...]”) são seguidos por uma introdução temática (“A trama remete à questão do conhecimento”), elucidados por meio do operador “ou seja” e ilustrado no período seguinte (“É o que ocorre, por exemplo, [...]”), com a justaposição, no final da sequência, do encerramento do conto (“No fim do enredo”) e da conclusão relacionada à realidade (“Na vida real”).

No parágrafo abaixo, apesar de se apoiar em elementos organizacionais parecidos (conectores e operadores argumentativos), o produtor recorre à inserção entre parênteses dos sentidos atribuídos aos elementos figurativos do conto, usando este recurso como uma estratégia metaenunciativa que orienta a interpretação feita: “boneca feita de sal (pessoa)”, “conhecer o mar (mundo desconhecido por elas)”.

No conto “A boneca de sal”, narra-se a história de uma boneca feita de sal (pessoa) que desejava conhecer o mar (mundo desconhecido por elas). No caminho ela constatou que ao entrar na vasta água ia, aos poucos, se dissolvendo. O enredo remete à **transformação**, onde as **pessoas**, ao se abrirem a novas oportunidades, a algo maior do que **costumam vivenciar**, transformam-se em indivíduos maiores e melhores, uma vez que ao obter conhecimento, nos tornamos diferente do que éramos e com uma bagagem cultural maior. É o que ocorre, por exemplo, quando as **crianças começam a frequentar escolas**, entram com um conhecimento restrito e modificam o que eram quando ingressaram a instituição, através do aprendizado no fim da trama, a boneca se desmancha ao entrar inteiramente no mar, agora sendo parte dele também. Assim ocorre na **vida real**, onde **futuros jovens**, ao entrarem no colégio, se desvinculam do que eram e pensavam, ampliando seus conhecimentos e **tornando-se parte da escola e com maior sabedoria**. (texto de aluno, grifos nossos).

Crendo tecer uma análise da temática implícita no conto, o produtor do texto acima sinaliza esta interpretação já no relato da história: associa a boneca às pessoas e o mar ao mundo desconhecido por elas. Entretanto, o que se nota é apenas a substituição de um plano figurativo ficcional para figuras advindas da realidade que são substituídas três vezes – “pessoas”, “crianças” e “jovens”. Assim, o tema “transformação” não chega a ser explicitado num plano puramente conceitual. Chamou-nos a atenção que, em ambas as sequências, o desdobramento temático ainda não ocorre no plano conceitual, recorrendo à analogia com situações empíricas para explicitar a interpretação. Talvez este seja um indício importante do

caminho que a formação do conceito realiza: de situações figurativas ficcionais a situações análogas, advindas da realidade.

A **quarta oficina** priorizou a análise e a produção de um **texto temático**. Solicitamos a leitura do artigo de opinião “O poder transformador da empatia nas relações humanas” para a discussão de algumas questões propostas no dispositivo de análise de textos temáticos que possibilitasse o movimento da abstração (o tema ou conceito científico) à sua concretização (exemplificação). Desta vez, propusemos como síntese a elaboração de um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema, que foi desenvolvido em casa.

Optamos por solicitar a dissertação argumentativa em vez de um parágrafo expositivo ou de uma síntese em razão de nossa demanda específica de treinar este gênero, exigência do contexto em que estávamos inseridos. Após ter sido corrigido pela docente, os alunos procederam à revisão e reescrita deste texto em casa. Não reproduziremos aqui os exemplares dos textos nem faremos apreciações sobre eles por fugirem ao propósito deste trabalho.

A **quinta oficina** tece dois objetivos. O primeiro foi a confrontação entre **elementos figurativos e temáticos** na interpretação de uma campanha publicitária sobre a necessidade de denunciar casos de violência contra a mulher. O segundo foi promover a relação entre um tema (extraído da campanha) e um conceito (estudado na área de Ciências Sociais). Os alunos receberam uma ficha com questões para discutir em pequenos grupos:

Embora a interpretação do texto, orientada pelas questões, tenha sido satisfatória, sobretudo devido à colaboração dos colegas nos grupos, serviu-nos como indicativo de uma das grandes dificuldades dos estudantes na mobilização dos conceitos: o processo de análise. Isso fica evidente no exemplo a seguir:

A violência contra a mulher, pode ser associada a **assimetria de poder**, por vivermos em uma sociedade desigual, onde o “poder masculino” acaba se sobrepondo ao feminino. Outro termo seria a falta de **empatia**, onde o agressor nunca se põe no lugar da outra antes de machucar. Ambos os conceitos são a causa do problema. (texto de aluno, grifos nossos)

Observa-se que o produtor consegue estabelecer a relação entre o tema e o conceito, contudo o processo de elaboração teórica, de detalhamento dos aspectos intrínsecos ao conceito que podem ser notados na situação empírica ainda não estão consolidados.

A **sexta oficina** pretendeu exercitar a **análise de situação-problema** extraída do cotidiano por meio da mobilização de conhecimentos escolares (extraídos da Literatura, Ciências da Natureza, História, Ciências Sociais, Geografia, etc). Num primeiro momento, os

alunos foram apresentados a um dispositivo criado para a análise de uma situação-problema por meio da resposta a uma série de questões voltadas a formar um raciocínio analítico.

Num segundo momento, como estratégia para que se apropriassem dos esquemas de organização de **análise** e **síntese**, desmembramos alguns parágrafos expositivos e argumentativos que utilizavam diferentes estratégias de desenvolvimento (analogia, comparação, detalhamento de causas e efeitos, contra-argumentos). Por fim, com o propósito de que colocassem em prática processo de **análise** e **síntese**, solicitamos a elaboração, individual, de um parágrafo expositivo-argumentativo. A seguir, um exemplo:

A intolerância religiosa é como um **câncer**. Biologicamente o câncer é uma doença na qual células anormais se dividem incontrolavelmente destroem o tecido do corpo. Assim também funciona a intolerância religiosa ou quaisquer intolerâncias: é algo que cresce, se alastra e apenas causa danos, na maioria das vezes, irreparáveis. O preconceito religioso pode se espalhar com falas pejorativas piadas ou até mesmo atos (exclusão, por exemplo) de pessoas ignorantes que não aceitam que existam outras religiões além da dela. Assim, a intolerância se espalha como um vírus e acaba sendo normalizada. (texto de aluno, grifo nosso).

Nota-se, neste excerto, uma afirmação inicial que marca a analogia entre um tema (intolerância religiosa) e um conhecimento científico (câncer). Na continuidade do parágrafo, após uma estratégia de focalização que reforça a introdução de conteúdos científicos (“biologicamente”), que são explicados, um conector comparativo (“Assim também ocorre com”) recupera a analogia com o tema e insere uma justificativa (“cresce, se alastra e apenas causa danos, na maioria das vezes, irreparáveis.”). Neste caso, um recurso que marca a analogia é a substituição lexical das unidades-fonte (de câncer” para “preconceito religioso”). Todavia esses avanços chegam a um limite na parte final da sequência quando se nota que a apropriação das relações internas ligadas ao termo figurativo (o câncer) restringiu-se a um único atributo (o fato de “espalhar-se”), o que se torna perceptível na troca que o produtor faz de “câncer” por “vírus”, como se fossem sinônimos. Além disso, o fato de o produtor recorrer a um expediente de generalização (apontar a responsabilidade de “pessoas ignorantes”) não resultou de qualquer inferência.

A **sétima oficina** voltou-se à elaboração de **sínteses de conceitos** por meio de dois recursos: a elaboração de um mapa mental e de um parágrafo expositivo. Após a leitura de um artigo³³, solicitamos a produção de um mapa mental, que apresentasse os dois conceitos centrais abordados no artigo: sociedade disciplinar e sociedade do desempenho. Após esta tarefa, pedimos um parágrafo expositivo que elucidasse a diferença.

³³ O artigo está no apêndice A

Os resultados das sínteses foram bastante promissores. Pudemos notar, entre os aprendizes, diferentes modos de objetivar os conceitos apresentados no texto-base. Em alguns casos, houve uma compreensão do processo de continuidade entre os dois conceitos (sociedade disciplinar, formulada por Foucault, e sociedade do desempenho, de Byung-chul Han); em outros, houve uma formulação que os opôs; e, em uma das ocorrências, houve a elaboração de um processo de inferência que, contrapondo os dois conceitos, chegou a um terceiro, a “sociedade do cansaço”. Infelizmente, muitos estudantes não elaboraram a tarefa em razão de uma viagem de formatura.

A **oitava oficina** objetivou promover o exercício da escrita confessional, agora ancorada em uma situação não-ficcional. Para isso, apresentamos uma nova consigna para produção textual de um **diário** que reelaborou o conteúdo temático e o contexto de produção da primeira. Solicitamos a elaboração desse diário em casa, no espaço de uma semana, para permitir maior liberdade e conforto, já que se trata de um texto confessional. Neste caso, a tarefa solicitava uma reflexão sobre o futuro, as expectativas e inquietações dos estudantes a respeito do ano escolar que se aproximava do fim, sobre o futuro profissional, as expectativas sobre faculdade, emprego, mudanças e permanências.

O propósito desta produção era oferecer uma oportunidade para a semiotização de emoções e a reflexão acerca da própria identidade e do futuro, contudo apenas um terço dos alunos entregaram esta produção. A baixa adesão provavelmente ocorreu pela confluência de três fatores. O primeiro é a ausência à aula em que foi apresentada a proposta. Quando a propusemos, muitos alunos não estavam presentes, pois coincidiu com a semana de volta da viagem de formatura. O segundo foi a proximidade das provas finais e da prova de vestibular. O terceiro é a situação, certamente constrangedora para uma adolescente, de sujeitar a exposição das aflições e inquietações (que deveriam ser expressas apenas para si) à apreciação de um agente externo (uma professora). Isso nos fez reavaliar a pertinência deste gênero: sem as variações dirigidas ao ensino que o inserem numa situação ficcional, não convém elegê-lo como parte de uma tarefa que será lida pela professora ou pelos colegas.

A **nona oficina** visou ao **exercício da escrita social** de teor reivindicatório, a elaboração de um abaixo-assinado. Com isso, chegamos à nossa última produção que promoveria, por um lado, o deslocamento do “eu” confessional (afetado pelo fato que motivou a escrita) para o “nós” (constituente de uma voz coletiva dos alunos) em busca da adesão de um interlocutor dotado de maior poder (a direção da escola). Por outro lado, possibilitaria a mobilização de conceitos, uma vez que o conteúdo tematizado na consigna permitia a conexão com conhecimentos científicos da área das Ciências Sociais (direitos

humanos, liberdade de pensamento, censura) e com conceitos estudados na própria sequência (como “empatia”).

Para a execução da tarefa, os alunos receberam, neste primeiro encontro, a consigna e os textos de apoio (apresentados no apêndice A). Desta vez, a proposta tematizava a censura a uma professora de Filosofia que, após ler com os alunos um texto escrito por Teócrita de Corinto no século II d.C. para abordar a origem dos Direitos Humanos e da Cidadania, sofre uma série de ameaças e a acusação de praticar “doutrinação política”. O comando solicitava ao produtor a elaboração do texto de um abaixo-assinado, reivindicando um posicionamento da escola em favor da docente, além da manutenção das aulas de filosofia que tematizam os direitos humanos. Na coletânea de quatro textos de apoio, o aluno recebeu um texto da Declaração Universal dos Direitos Humanos sobre a liberdade de cátedra; um artigo que comenta a tese da filósofa Hannah Arendt sobre o vínculo entre censura e totalitarismo; um artigo de opinião de um jornalista sobre as falácias envolvidas nas acusações de “doutrinação” na escola e uma tirinha que alude ao “risco” oferecido por professores que “fazem pensar”. Após a leitura individual dessa coletânea, os alunos elaboraram uma primeira versão do texto.

Na **décima oficina**, nossa intenção era solicitar a **revisão e a reescrita** da versão formulada no encontro anterior para verificar se houve a introjeção de mecanismos de autorregulação. Para isso, foram orientados a reler cuidadosamente a consigna e a verificar em seus textos, o cumprimento dos requisitos da proposta e procederam à revisão e à reescrita do próprio texto. Convém esclarecermos dois aspectos dessa etapa que fugiram do planejamento inicial: demoramos quase um mês para conseguir elaborar a produção final, em razão do período de provas finais e o início de vestibulares (que exigiu uma pausa das tarefas para que houvesse revisão para os exames). Embora não seja nossa intenção apresentar a confrontação entre essas duas versões, consideramos interessante pontuar alguns resultados: na primeira versão, houve uma preocupação maior no uso de marcas formais do gênero e sua adequação à situação de produção (ênfatizar que se tratava de um abaixo-assinado ou inserir assinatura, por exemplo); na segunda versão, notamos uma preocupação mais evidente com a abordagem do tema, com a utilização de sequências argumentativas e, em alguns casos, com o uso dos conhecimentos extraídos dos textos de apoio. Dessas produções finais, é que extraímos a amostra analisada nesta pesquisa.

Na etapa de **avaliação**, procedemos à entrega de um texto que tirou nota acima da média no vestibular da Unicamp para que os alunos avaliassem respondendo um questionário. Em seguida, os textos produzidos pelos colegas foram distribuídos, de modo aleatório, para que fossem avaliados de modo anônimo (sem que o avaliador se identificasse), usando o

mesmo dispositivo avaliativo. Neste caso, as respostas deviam vir justificadas por escrito. Depois, as avaliações feitas foram entregues aos produtores para que conhecessem o olhar do colega sobre o texto que elaborou.

Na seção a seguir, descrevemos os resultados das análises das produções iniciais e finais a fim de responder as demais perguntas de pesquisa.

CAPÍTULO V - ANÁLISE DOS TEXTOS DA AMOSTRA

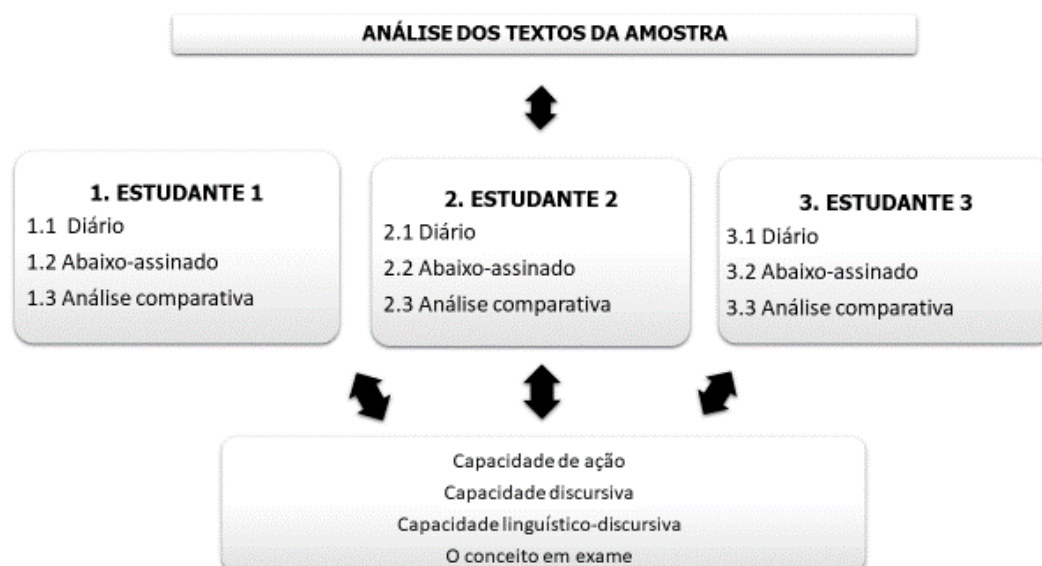
Nesta seção, descrevemos os resultados das produções dos três estudantes cujos textos foram escolhidos para compor a amostra da pesquisa a fim de elaborar inferências e interpretações que respondam às perguntas de pesquisa. Conforme nos propusemos desde o início, organizamos a análise em pilares materialistas, históricos e dialéticos: pautadas nas produções linguageiras desenvolvidas ao longo de uma SD, procuramos responder aos questionamentos que nos motivaram. Com isso, nosso intuito é manter viva a articulação entre a singularidade dos textos analisados, a particularidade das situações comunicativas propostas e a universalidade das capacidades de linguagem.

Dividimos a análise dos textos em três partes. Num primeiro momento, procedemos à análise qualitativa das capacidades de linguagem e nos conceitos mobilizados no diário. Para evidenciar as “camadas” do texto em que tais capacidades se manifestam, inserimos quadros específicos para infraestrutura; mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos. Num segundo momento, efetuamos a análise das capacidades de linguagem e dos conceitos mobilizados na produção do abaixo-assinado, além de elaborarmos uma comparação entre o rascunho e a versão definitiva do texto a fim de investigar alguns indícios de comportamentos de autorregulação. Num terceiro momento, elaboramos uma síntese intermediária, com algumas apreciações sobre as continuidades e as descontinuidades que podem ser observadas nas capacidades de linguagem do produtor, apontando eventuais avanços e dificuldades.

Pretendemos, assim, responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">➤ Como as capacidades de linguagem são mobilizadas na produção dos gêneros diário íntimo ou pessoal e abaixo-assinado na escola?➤ Que continuidades e descontinuidades, que avanços e dificuldades podem ser notados nas capacidades de linguagem dos alunos ao produzirem os gêneros diário íntimo ou pessoal e abaixo-assinado?➤ Como o significado das palavras foi empregado na ação de linguagem? Como conceito? Como signo ideológico? Como conceitos potenciais?➤ Que indícios de comportamento de autorregulação são perceptíveis na versão final do texto? |
|--|

Figura 12 - Organização da seção “Análise dos textos da amostra”



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Conforme apresentamos na seção metodológica, pautaremos a avaliação deste item nas categorias do ISD relacionadas às capacidades de linguagem. Um texto revela em sua materialidade as capacidades do sujeito que o escreve, por isso, ao ler e analisar os textos da amostra, pretendemos enxergar nestes como as representações de mundo são processadas pelo sistema de linguagem do aluno, razão pela qual optamos por manter viva a dialética entre o texto e as capacidades de linguagem. A orientação de nossa análise está descrita nos quadros apresentados na subseção “categorias e instrumentos de análise”, da seção metodológica.

Apresentamos a seguir uma síntese dos elementos que compõem o contexto de produção proposto para cada gênero a fim de resgatar a memória das consignas elaboradas e orientar a leitura das análises feitas. Na situação de produção do diário, o produtor deveria assumir a posição de um estudante que testemunhou agressões contra um(a) professor(a) e, indignado com o acontecimento, resolve registrar suas impressões e reflexões a respeito desse acontecimento em um diário. A proposta solicitava explicitamente que o produtor relatasse os acontecimentos, expusesse seus sentimentos em relação ao ocorrido e indicasse uma proposta de ação. Pormenorizamos, a seguir, a análise das Capacidades de linguagem e dos conceitos mobilizados nos três textos escolhidos como amostra. Ao final da análise de cada gênero, há uma síntese intermediária que pretende auxiliar o acompanhamento dos resultados da pesquisa.

O contexto de produção do abaixo-assinado foi extraído do vestibular da Unicamp de 2019³⁴: uma professora de filosofia de uma escola pública, acusada de “doutrinação política”, recebe uma série de ofensas e ameaças após ter apresentado, para abordar a origem da Cidadania e dos Direitos Humanos, um texto de um filósofo grego que tematizava a liberdade de pensamento. Ciente dessas ameaças e indignado com o fato de a escola não ter se manifestado em defesa da docente, o produtor deveria escrever o texto de um abaixo-assinado reivindicando o posicionamento da escola em defesa da liberdade de cátedra da professora e a manutenção das aulas de Filosofia que tematizam os Direitos Humanos.

Nas subseções abaixo, após a pormenorização da análise de cada texto da amostra, procedemos à comparação entre o rascunho e a versão definitiva do texto (separados por algumas semanas) a fim de buscar indícios de operações metacognitivas efetuadas pelos produtores e, assim, identificar se houve alguma espécie de autorregulação mesmo sem o desenvolvimento de uma SD específica sobre o abaixo-assinado.

1. Textos do Estudante 1

1.1 Diário

a) Capacidade de ação

O produtor assume a **posição social** de estudante e marca o **lugar social** da escola, por meio dos itens lexicais “professor”, “escola”, “colega”, sendo os dois últimos acompanhados por pronomes possessivos de primeira pessoa (“minha escola”, “meu colega”) que fixam o tom confessional por meio do uso da primeira pessoa do singular. O **destinatário**, apesar de ser marcado como o diário, apresenta-o como personificação do diarista, acompanhado por um adjetivo de teor afetivo (“**Caro** diário”). O **fato motivador** é associado a uma agressão física sofrida pelo professor de Matemática que gerou o incômodo do produtor e o **conteúdo temático** remete a situações de violência física (“socos”) e simbólica (“desrespeito”) sofridas por professores em sala de aula.

Quanto à **intenção comunicativa**, o produtor parece ter o propósito de relatar a situação de violência contra o docente e expõe um sentimento em relação ao ocorrido (classifica a situação como “incômoda”), mas não chega a propor um plano de ação, restringindo-se a reproduzir um lugar comum (“devemos nos conscientizar”).

³⁴ As expectativas da banca de redação estão junto à sequência didática desenvolvida, no apêndice.

No quadro abaixo, é possível visualizar os elementos linguísticos que se adequam à representação da situação.

Quadro 31 - Representação do contexto de produção (diário do estudante 1)

Representação da situação	Excerto
Posição social do produtor/enunciador: estudante	“presenciei uma situação muito incômoda em minha escola”; “um de meus colegas ”
Destinatário: o diarista personificado no diário	“Caro diário ”
Lugar social: a escola onde ocorrem agressões a um docente de matemática devido à impontualidade e ao estresse atribuídos ao agressor.	“[...] em minha escola . O professor de matemática estava ministrando sua aula , quando um de meus colegas chegou até a porta da sala de aula [...] ele pediu para entrar, mas o professor não deixou , pois estava no meio da explicação. Estressado , meu colega socou [...] socou a porta e foi “ para cima ” do professor”.
Momento: o dia em que escreve	“São Manuel, 25 de junho de 2019”; “ Hoje ”.
Intenção: relatar os sentimentos despertados pela cena de agressão a um docente, mas não chega a expor um plano de ação de modo preciso.	“Eu, particularmente, não tive reação no primeiro instante, mas logo quando me toquei da ação, fui chamar uma autoridade para resolver o problema.” “ Devemos nos conscientizar sobre nossas atitudes... ”
Tema: violência sofrida por um docente.	“meu colega socou a porta e foi “para cima” do professor , esse não sabia como reagir e ficou espantado”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

b) Capacidade discursiva

No **plano geral do texto**, há uma saudação inicial ao interlocutor (“Caro diário”) e uma referência à data, acompanhada de um cronotopo (São Manuel, 25 de junho de 2019). A organização do conteúdo temático atende aos comandos da proposta: apresentação do fato motivador ou tema (o episódio testemunhado: “uma situação muito incômoda em minha escola”), o relato cronológico dos acontecimentos, planejado em *sequência narrativa* (marcada pelo uso de organizadores temporais como “quando”, “logo”, “depois”) e o comentário sobre o episódio (“Casos como esse...”, “Devemos nos conscientizar”), mas sem delinear um plano de ação. Falta uma marca clara de encerramento do diário (uma saudação final ou a indicação de que aquele seria o seu fecho).

Nota-se a presença de uma **sequência narrativa** e de uma embrionária **sequência argumentativa**. No primeiro caso, a existência de um status de tensão a afasta o relato cronológico das ações do *script* e aproxima da narrativa: início do conflito (“um de meus colegas chegou até a porta da sala de aula”, “ele pediu para entrar, mas o professor não deixou, pois estava no meio da explicação”), tensão (“meu colega socou a porta e foi ‘para cima’ do professor”), performance (“fui chamar uma autoridade para resolver o problema. O resto de meus colegas correram para ajudar o professor”) e desfecho com uma sanção (“o

professor, que estava irreconhecível, depois de tantos socos levados. A direção imediatamente puniu o aluno com uma suspensão.”).

Em seguida, há uma tentativa de estruturar **sequência argumentativa** com impressões e comentários sobre o fato relatado. A afirmação inicial não apresenta uma tese (afirmação controversa), mas apenas uma constatação (“Casos como esse não são isolados”), seguida por um esboço de um juízo pouco preciso (“Devemos nos conscientizar sobre nossas atitudes”). Além da fragilidade na estruturação da proposição inicial, não há novos dados que sirvam como argumentos ou contra-argumentos para a reformulação de uma tese inicial, mas a inserção de um novo juízo de teor categórico (“O professor é autoridade... e deve ser respeitado”).

O **tipo de discurso** predominante é o **relato interativo**, caracterizado pela implicação do produtor na situação de comunicação (“hoje”, “presenciei...em minha escola”) quanto pelo caráter disjuncto do mundo ordinário, com uso predominante de tempos verbais no passado. De fato, há doze verbos no Pretérito Perfeito, usados para definir o posicionamento enunciativo (“presenciei”) e o gradativo envolvimento do produtor na ação (“não tive reação”, “me toquei”, “fui chamar”), para relatar o episódio propriamente dito, com ações do agredido e do agressor (“chegou”, “pediu”, “não deixou”, “socou”, “foi para cima”, “entraram no meio”), bem como das testemunhas (“o resto de meus colegas correram”, “a direção imediatamente puniu”), além de três verbos no Pretérito Imperfeito relacionados ao agredido (“estava ministrando sua aula”, “não sabia como reagir”, “estava irreconhecível”). Por outro lado, há uma densidade menor de verbos no Presente, usados para expressar a avaliação do diarista sobre o papel do professor (“é autoridade”) e sobre o episódio (“Casos como esse não são isolados no nosso país”), dirigindo seu posicionamento a uma suposta generalização (“Não é porque ficamos estressados com alguma ação que vamos resolver tudo na briga”) e à formulação de uma obrigação (“Devemos nos conscientizar sobre nossas atitudes.”).

Quanto aos **tipos de processo** presentes nos verbos, nota-se um perceptivo (“*presenciei*”) na abertura da sequência narrativa que coloca o produtor na cena em que se passam os fatos relatados. Alguns comportamentais (“chegou”, “socou”, “foi para cima”) compõem a performance do agressor e outros (“*correram* para ajudar” e “puniu”) a das testemunhas (“colegas” e “direção”, respectivamente). Num primeiro momento, o narrador utiliza um processo relacional para justificar sua inação (“não tive reação”), mas, posteriormente, recorre a um processo elocutivo (“fui *chamar* uma autoridade”) para marcar sua atitude. A voz dos outros personagens envolvidos no episódio aparece indicada por processos verbais elocutivos como “*pediu* para ele”, que inicia em discurso indireto uma fala

atribuída ao agressor, “não *deixou*”, atribuída ao docente. Também há um verbo cognitivo para indicar a reação do professor (“não *sabia* como reagir”).

Já para sinalizar os sentimentos e opiniões a respeito do que foi relatado, há mobilização de processos relacionais com teor atributivo tanto para comentar o conteúdo relatado (“Casos como esse *não são isolados* no nosso país”) quanto para caracterizar o professor após as agressões (“estava irreconhecível”) e com teor identificativo para asseverar a autoridade do docente (“O professor *é autoridade*”). O uso de verbo volitivo (“*devemos*”) ao lado de um verbo cognitivo (“*conscientizar*”) e de verbo relacional (o professor *deve ser respeitado*”), no final do texto, revela seu posicionamento sobre a necessidade de mudança de mentalidade e de comportamento.

Nota-se, ainda, o predomínio de um **percurso figurativo**, pautado no relato da agressão, nos quais são usados substantivos concretos (“colega”, “professor”, “aula”, “porta”, “soco”) e verbos comportamentais (“chegou”, “socou”, “foi para cima”, “correram”). Em menor densidade, está o **percurso temático**, com os comentários sobre a ação, marcados por substantivos abstratos (“ação” e “problema” para se referir ao episódio) e por vocábulos semanticamente genéricos (“casos”, “atitudes”, “ação”, “situação”) e sem valor atributivo. O frágil percurso temático não oferece margem para o acionamento de conceitos a serem explorados pelo texto.

Quadro 32 – Percursos predominantes no texto (diário do estudante 1)

Tarefas	Texto do aluno	Percurso predominante
Relato de episódio de violência	Hoje presenciei uma situação muito incômoda em minha escola . O professor de matemática estava ministrando sua aula, quando um de meus colegas chegou até a porta da sala de aula. Logo, ele pediu para entrar, mas o professor não deixou , pois estava no meio da explicação. Estressado, meu colega socou a porta e foi “para cima” do professor , esse não sabia como reagir e ficou espantado. Eu, particularmente, não tive reação no primeiro instante, mas logo quando me toquei da ação, fui chamar uma autoridade para resolver o problema. O resto de meus colegas correram para ajudar o professor, que estava irreconhecível, depois de tantos socos levados. A direção imediatamente puniu o aluno com uma suspensão.	Figurativo - substantivos concretos: escola, professor, colegas, porta, cara - verbos: perceptivos (presenciei) e comportamentais (chegou, socou, foi “para cima”, correram, puniu) - verbos de elocução e discurso indireto reforçam o tom testemunhal.
Comentários sobre o episódio	Casos como esse não são isolados no nosso país. Devemos nos conscientizar sobre nossas atitudes . Não é porque ficamos estressados com alguma ação que vamos resolver tudo na briga . O professor é autoridade dentro de uma sala de aula, e deve ser respeitado independente da situação .	Temático - substantivos abstratos: casos, atitudes, ação, briga, autoridade, situação. - verbos relacionais com valor atributivo (não são isolados, ficamos estressados) e volitivos (devemos, deve), estes vinculados a verbos cognitivos (conscientizar) e relacionais (ser respeitado).
Plano de ação	Ausente	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Quanto à **coesão verbal**, é possível reconhecer a consciência do produtor acerca da distinção entre o momento de produção (marcado no presente: “Hoje”), o do processo (marcado no pretérito: “25 de junho”) e o momento psicológico de referência (marcado no Pretérito concomitante com o processo, “presenciei uma situação...”). Na sequência de relato interativo, o **ato de produção** é posterior ao **eixo de referência**, configurando um movimento retroativo marcado pelo uso do Pretérito (“presenciei”; “chegou”, “pediu”, “não deixou”, “foi para cima”, etc). Já no segmento de **discurso interativo**, há um eixo de referência neutro ou isocrônico com uso exclusivo do Presente (“Casos como esse não **são** isolados. O professor **é** autoridade. **Devemos...**”). A manifestação dessas diferenças na coesão verbal demonstra conhecimento sobre as diferenças que compõem a referência e a temporalidade de cada discurso mobilizado (relato interativo e discurso interativo).

Abaixo, é possível verificar como se organiza a infraestrutura do texto.

Quadro 33 – Infraestrutura do texto (diário do estudante 1)

Infraestrutura textual			
Plano de texto	Texto do aluno	Sequências textuais	Tipos de discurso (grifado)
Data Vocativo Tema: o episódio Cronologia dos fatos	São Manuel, 25 de junho de 2019 Caro Diário, Hoje presenciei uma situação muito incômoda em minha escola. O professor de matemática estava ministrando sua aula, quando um de meus colegas chegou até a porta da sala de aula. Logo, ele pediu para entrar, mas o professor não deixou, pois estava no meio da explicação. Estressado, meu colega socou a porta e foi “para cima” do professor, esse não sabia como reagir e ficou espantado. Eu, particularmente, não tive reação no primeiro instante, mas logo quando me toquei da ação, fui chamar uma autoridade para resolver o problema. O resto de meus colegas correram para ajudar o professor, que estava irreconhecível, depois de tantos socos levados. A direção imediatamente puniu o aluno com uma suspensão.	Narrativa Tema (o quê) Contexto inicial (onde, quando, quem?) Início do conflito Clímax (tensão máxima) Performance Desfecho Sanção	Relato interativo - implicado: eu, hoje. - disjuncto: presenciei. - verbos no eixo do Pretérito - movimento retroativo dos acontecimentos relatados

Comentários sobre o episódio	Casos como esse não são isolados no nosso país. Devemos nos conscientizar sobre nossas atitudes. Não é porque ficamos estressados com alguma ação que vamos resolver tudo na briga. O professor é autoridade dentro de uma sala de aula, e deve ser respeitado independente da situação.	Argumentativa Constatação Afirmação controversa Inserção de juízos de valor, sem argumentos.	Discurso interativo - implicado - conjunto - verbos no Presente.
------------------------------	--	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

c) Capacidade linguístico-discursiva

Entre os **mecanismos de textualização**, no âmbito das **conexões**, ocorre a **segmentação** entre o relato interativo e o discurso interativo por meio da divisão em parágrafos distintos. No primeiro parágrafo, a **demarcação** das partes da sequência narrativa é feita por meio de conectores lógico-semânticos temporais para indicar o início do conflito: “O professor de matemática estava ministrando sua aula, **quando** um de meus colegas chegou até a porta da sala de aula. **Logo**, ele pediu para entrar”. O *status* de tensão, porém, é sinalizado por meio de uma estratégia de **empacotamento** por meio de um conector lógico-argumentativo de oposição (“**mas** o professor não deixou”), seguido por outro conector lógico-argumentativo que justifica a atitude do docente (“pois estava no meio da explicação”).

Em seguida, há quatro períodos **justapostos** que explicitam as reações dos envolvidos na trama: do agressor e do agredido (“Estressado, **meu colega** socou a porta e foi “para cima” do professor, **esse** não sabia como reagir e ficou espantado”), do próprio enunciador (“**Eu**, particularmente, não tive reação no primeiro instante, mas logo quando me toquei da ação, fui chamar uma autoridade para resolver o problema”), dos colegas (“O **resto de meus colegas** correram para ajudar o professor”) e da direção (“**A direção** imediatamente puniu o aluno com uma suspensão”).

No segmento de discurso interativo (segundo parágrafo), o **encadeamento temático** é feito pela **justaposição** entre períodos sem que haja organizadores enumerativos ou conectores argumentativos: “Casos como **esse** não são isolados no nosso país”; “Devemos nos conscientizar sobre **nossas atitudes**”; “Não é porque ficamos estressados com **alguma ação** que vamos resolver tudo na briga”; “O professor é autoridade dentro de uma sala de aula, e deve ser respeitado independente da **situação**”. Pode-se notar apenas a introdução de um tópico (“Casos como esse”) que remete ao conteúdo relatado no parágrafo anterior. A articulação desse segundo parágrafo fica a cargo exclusivamente das formas de **coesão**

nominal remissiva que, por meio de recursos anafóricos exclusivamente pronominais (“esse”) ou associados a recursos nominais desprovidos de carga avaliativa (“nossas atitudes”; “alguma ação”; “a situação”).

Ainda no âmbito da **coesão nominal**, há recorrência à unidade-núcleo “professor” (cinco ocorrências), além do uso de cadeias anafóricas ancoradas na inserção de unidade-fonte (“colega”) retomada uma vez pelo sintagma nominal “aluno”, mas desmembrada em dois grupos pronominais: “meus colegas”, para os colegas de sala que testemunham as agressões; “um de meus colegas” e “ele” para o agressor. A unidade-fonte “professor” é retomada também por elipses e substituição pronominal (“esse”, “que”).

No início do segmento de discurso interativo, nota-se uma *expressão nominal* de teor avaliativo (“uma situação incômoda”), entretanto, ao longo da sequência, esses recursos são usados sem teor avaliativo, acompanhados ou não por recursos pronominais (“casos como esse”; “nossas atitudes”; “alguma ação”; “situação”). Uma peculiaridade do texto é a utilização, em duas ocasiões, de recursos *catafóricos*, por meio da inserção de uma *expressão* de teor avaliativo (“uma situação incômoda” e “uma autoridade”) antes de seu referente (respectivamente, o episódio relatado e “a direção”). Abaixo, pode-se visualizar as camadas que compõem os mecanismos de textualização.

Quadro 34 - Mecanismos de textualização (diário do estudante 1)

Mecanismos de textualização		
Conexão	Texto do aluno	Coesão nominal
Em negrito no texto		Sublinhada no texto
Demarcação das fases da sequência narrativa: “hoje”; “quando”; “logo”. Empacotamento: encaixamentos fixam o início do conflito (“mas”) e justificam a ordem do docente (“pois”...); Encaixamento (conector argumentativo “mas”; dêitico temporal (“depois”; “no primeiro momento”) e organizadores temporais (“logo quando”). Justaposição entre períodos, marcada pela agentividade: eu; o resto de meus colegas; a direção	São Manuel, 25 de junho de 2019 Caro Diário, Hoje presenciei uma <u>situação muito incômoda</u> (1) em minha escola. O <u>professor</u> (2) de matemática estava ministrando sua aula, quando um de meus colegas (3) chegou até a porta da sala de aula. Logo, ele (3) pediu para entrar, mas o professor (2) não deixou, pois estava no meio da explicação. Estressado, <u>meu colega</u> (3) socou a porta e foi “para cima” <u>do professor</u>(2), <u>esse</u> (2) não sabia como reagir e ficou espantado. Eu, particularmente, não tive reação no primeiro instante, mas logo quando me toquei da ação, fui chamar <u>uma autoridade</u> (1) para resolver o problema. O resto de meus colegas (3) correram para ajudar o <u>professor</u> (2) <u>que</u> (2) estava irreconhecível, depois de tantos socos levados. A direção (1) imediatamente puniu <u>o aluno</u> (3) com uma suspensão.	(1) Catáforas: - logo no início, há uma expressão nominal com teor avaliativo (uma situação muito incômoda) cujo referente será conhecido posteriormente, com o relato do episódio. - “uma autoridade” tem seu referente apresentado apenas posteriormente com “a direção”. Anáforas (2) Recorrência da unidade-fonte professor (cinco ocorrências) e retomada anafórica por elipse (“estava no meio da explicação”) e por substituição pronominal (“esse”; “que”).

Segmentação entre os tipos de discurso por meio de divisão em parágrafos. Ligação: por meio dos conectores lógico-semânticos de conjunção (“e”) e de modo (“como”).	<u>Casos</u> (4) <u>como esse</u> não são isolados no nosso país. Devemos nos conscientizar sobre <u>nossas atitudes</u> (4). Não é porque ficamos estressados com <u>alguma ação</u> (4) que vamos resolver <u>tudo</u> na briga. O <u>professor</u> (2) é autoridade dentro de uma sala de aula, <u>e</u> deve ser respeitado independente da <u>situação</u> (4).	(3) Introdução da unidade-fonte colegas, diferenciada em “meus colegas” (o grupo de alunos) e “um de meus colegas” para particularizar o agressor, retomado pronominalmente (“ele”) e nominalmente (“o aluno”). (4) Expressões sem teor avaliativo para retomada do episódio relatado, acompanhadas ou não por recursos pronominais (“casos como esse”; nossas atitudes”; “alguma ação”; “situação”).
---	---	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Quanto aos **mecanismos enunciativos**, observa-se, no **gerenciamento de vozes**, o personagem implicado nos acontecimentos (“presenciei... minha escola”) intervém para tecer comentários (“Eu, particularmente, não tive reação no primeiro instante”) e aparece como personagem posteriormente (“fui chamar uma autoridade para resolver o problema”). O produtor também dá voz ao professor, revelando a postura deste em relação ao atraso dos alunos (não deixou, pois estava no meio da explicação”). Também se nota a presença de uma voz social implícita na afirmação “O professor é autoridade dentro de uma sala de aula”, algo reproduzido em algumas formações discursivas favoráveis a uma educação pautada num modelo disciplinar ou autoritário.

As avaliações e comentários da voz enunciativa acerca do conteúdo temático aparecem marcadas pelas **modalizações**. Evidencia-se a presença tímida de **modalizações apreciativas**, vinculadas a apreciações subjetivas (“*Caro* diário; “situação [...] *incômoda*”), com uma frequência maior de **deônticas**, relacionadas a deveres e regras sociais, marcada pela recorrência a sintagmas verbais introduzidos por “dever” (“Devemos nos conscientizar”; “O professor [...] deve ser respeitado”). Há ainda ocorrências de modalização **lógica** na referência à “autoridade” do professor como fato incontestável na sala de aula (“o professor é uma autoridade na sala de aula”) e na explicitação de um raciocínio lógico causal (“Não é *porque* ficamos estressados com alguma ação *que* vamos resolver tudo na briga”).

A modalização **pragmática** pode ser observada na passagem que revela a capacidades de ação dos envolvidos na cena “*esse não sabia como* reagir e ficou espantado”. A mobilização desse recurso agrega ao texto um caráter de verossimilhança em relação ao episódio relatado, uma vez que o agente coloca-se, de fato, na cena a ponto de avaliar estas capacidades de ação.

Quadro 35 – Mecanismos enunciativos (diário do estudante 1)

Mecanismos enunciativos		
Vozes	Texto do aluno	Modalizações
Em negrito no texto		Sublinhada no texto
- Voz do autor/produtor como personagem implicado na cena que avalia os acontecimentos (“fui chamar uma autoridade”) - Voz do professor, avaliando a atitude do aluno (não deixou-o entrar atrasado por estar no meio da explicação) - Voz social: “Não é porque ficamos estressados, que vamos resolver na briga”; “O professor é autoridade dentro de uma sala de aula”.	São Manuel, 25 de junho de 2019 (1) <u>Caro</u> Diário, Hoje presenciei uma (1) <u>situação muito incômoda</u> em minha escola. O professor de matemática estava ministrando sua aula, quando um de meus colegas chegou até a porta da sala de aula. Logo, ele pediu para entrar, mas o professor não deixou, (2) pois estava no meio da explicação. Estressado, meu colega socou a porta e foi “para cima” do professor, esse (3) <u>não sabia como reagir e ficou espantado</u>. Eu, particularmente, não tive reação no primeiro instante,) mas logo quando me toquei da ação, fui chamar uma autoridade para resolver o problema. O resto de meus colegas correram para ajudar o professor, que) <u>estava irreconhecível</u>, depois de tantos socos levados. A direção imediatamente puniu o aluno com uma suspensão. Casos como esse não são isolados no nosso país. (1/4) <u>Devemos</u> nos conscientizar sobre nossas atitudes. (2) Não é porque ficamos estressados com alguma ação (2) <u>que</u> vamos resolver tudo na briga. (4) O professor é autoridade dentro de uma sala de aula e (4) <u>deve ser respeitado</u> independente da situação.	(1) Apreciativa: por meio de algumas escolhas lexicais (“Caro diário”; “situação incômoda”) e por indicadores de subjetividade (como o uso de Imperativo para expressar um desejo: “Devemos nos conscientizar”). (2) Lógica (“o professor não deixou, pois; não é porque ... que...”) (3) Pragmática (“esse <u>não sabia</u> como reagir e ficou espantado”). (4) Deônticas (“devemos nos conscientizar”; “o professor é autoridade dentro de uma sala de aula”; “deve ser respeitado”)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

d) O conceito em exame

Selecionamos, para responder à pergunta de pesquisa a respeito das palavras empregadas no texto, o vocábulo “autoridade”. O produtor vale-se duas vezes dele. Na primeira ocorrência, utiliza-o como uma designação mais abrangente (hiperônimo) que antecederá um referente mais específico (a direção da escola): “fui chamar *uma autoridade* para resolver o problema”; “A *direção* imediatamente puniu o aluno”. Na segunda, afirma categoricamente que “o professor é *autoridade* dentro da sala de aula” para justificar por que deve ser respeitado.

[...] Eu, particularmente, não tive reação no primeiro instante, mas logo quando me toquei da ação, **fui chamar uma autoridade para resolver o problema**. [...] **O professor é autoridade** dentro de uma sala de aula, e **deve ser respeitado** independente da situação. (texto da amostra, grifos nossos)

O conceito de “autoridade” fundamenta-se, neste caso, na observação extraída da experiência, representada de modo concreto no cargo ou na posição hierárquica dentro da instituição escolar (e da sala de aula), mantendo vínculos com esta realidade. Expõe-se, assim, um modo de estruturação de generalizações originada em experiências extraídas da realidade, sem uma elaboração teórica capaz de reproduzi-la numa formulação verbal puramente abstrata. Por isso, constitui-se como pseudoconceito, com um uso funcional. Como não se nota um processo de análise e síntese que passe pela análise comparativa (que busque a máxima semelhança entre as situações relatadas), afasta-se de ser um conceito potencial.

Além disso, também funciona como signo ideológico, por conservar uma ressonância de discursos que associam-na a posições de “poder” que ensejam “obediência”. A condição para o respeito é a aparente autoridade exercida por quem detém um cargo (direção) ou uma posição hierárquica (professor), algo linguisticamente marcado pelo uso de modalizações deônticas, observadas tanto pela forma verbal “*dever ser*” (“e *deve ser* respeitado”) quanto pelo uso de uma afirmação categórica com pretensão de validade universal (“o professor *é autoridade* dentro de *uma* sala de aula”) e o reforço desta generalização (“*independente* da situação”). Nesse caso, o sentido mobilizado no uso desses vocábulos reproduz estereótipos, marcados por uma visão de mundo já cristalizada que vincula “autoridade” e “respeito” a “posição hierárquica superior” e “obediência”.

Nossa hipótese é que a dificuldade de superação da realidade imediata e dos juízos advindos do senso comum pode ser resultado da fragilidade na elaboração dos vínculos internos que possibilitem a abstração de experiências extraídas da realidade. Nesse caso, o acesso a conteúdos escolares, sobretudo de áreas como História e Sociologia deve ocorrer como modo de promover a articulação entre os conteúdos escolares e a realidade, para que não se reduza a um pseudoconceito, com uma face fonética (uma formulação verbal), desprovida de uma face semântica que seja capaz de requalificá-los em diferentes situações.

Ou o conceito de “autoridade” não fez parte dos conteúdos abordados na escola para que se formasse um juízo não-espontâneo, ou, embora tenha sido abordado, não ultrapassou a definição verbal, ou seja, não se traduziu numa reelaboração das representações feitas sobre a realidade. Não só a apresentação do conceito, mas a problematização da questão da autoridade, dirigida por instrumentos semióticos organizados para promover este movimento do conceito à realidade, poderiam ser úteis para instigar o questionamento dos juízos herdados de uma tradição disciplinar e autoritária vinculada ao ambiente escolar, ainda em voga no Brasil.

Quadro 36 - Síntese das capacidades de linguagem mobilizadas pelo gênero diário (estudante 1)

Capacidade de ação Contexto físico de produção Lugar físico: a sala de aula Momento de produção: duas aulas de Redação Emissor: um estudante Receptor: a professora de Redação Contexto sociossubjetivo de produção (representações da situação) Lugar social: o produtor situa o contexto social de produção na escola. Produtor: o produtor se identifica como estudante Destinatário: o diarista personificado no diário Motivo: o fato motivador é identificado como o incômodo sofrido ao presenciar uma situação de violência sofrida por um docente de Matemática. Intenção: o propósito do texto parece ser de desabafar. Evidencia-se o cumprimento das tarefas propostas na consigna: relatar o episódio de violência, expor os sentimentos acerca do caso e manifestar um desejo de mudança de consciência. Conteúdo temático: violência física (o soco) e simbólica (o desrespeito à autoridade) praticada por um estudante contra um professor de Matemática. O conceito de autoridade é abordado.	Capacidade discursiva Plano geral do texto Datação Vocativo Fato motivador – presente no texto (presenciar a cena desagradável) Relato cronológico – presente no texto e ordenado de modo cronológico Comentários e apreciações sobre o acontecimento concentrados no parágrafo final texto Finalização ou elementos pós-textuais – ausentes Sequências textuais e outras formas de planificação: presença da sequência narrativa, marcada pelo uso de elementos que revelam a instauração da tensão; há esboço de uma sequência argumentativa que não configura uma tese, mas uma constatação (“Casos como esse não são isolados”) ou anunciam um desejo (“devemos nos conscientizar”) Tipo de discurso e coesão verbal Relato interativo, com clara implicação do produtor na situação relatada (indicada pelo uso de pronomes na primeira pessoa – “meu”, “minha”- e de dêitico temporal – “hoje”) e de um discurso disjuncto da situação de comunicação, com predomínio dos tempos do Pretérito (Perfeito, Imperfeito e Futuro do Pretérito), com menor densidade de verbos no Presente. No plano da coesão verbal, há distinção clara entre o momento do processo, o momento de referência (“hoje”, como algo já ocorrido “presenciei”) e o momento da produção.
Capacidade linguístico-discursiva Mecanismos de textualização Conexão – a segmentação entre os tipos de discurso é feita pela divisão em parágrafos, há demarcação da sequência narrativa (“quando”, “logo”) e encaixamentos que pontuam o conflito (“mas”) e justificam as ações do professor (“pois). Há também justaposição entre períodos para marcar, respectivamente, a agentividade do agressor e do agredido, do enunciador e das testemunhas (colegas e direção). Os conectores lógico-semânticos mobilizados são os temporais e comparativos. Coesão nominal – cadeias anafóricas retomadas por sintagmas pronominais (“ele”, “que”, “esse”). A presença de retomadas nominais sem teor avaliativo (“casos como esse”, “nossas atitudes”, “alguma ação”, “situação” não colaboram para a orientação argumentativa do texto. Há duas ocorrências de referências catafóricas com teor avaliativo: “uma situação incômoda” e “uma autoridade” que apresentam teor argumentativo. Mecanismos enunciativos Gerenciamento de vozes: a voz do autor empírico manifesta-se como quem está na origem da produção e intervém fazendo comentários e como personagem implicado na cena (fui chamar uma autoridade”) e há voz de outros personagens (a do professor e do agressor são enunciadas em discurso indireto). Modalizações: são mais frequentes as deônticas (devemos nos conscientizar”), mas há presença de apreciativas (“situação incômoda”) e lógicas (com apontamento de relações de causalidade), embora uma lógica tenha servido para reforçar o teor deôntico de outra. Há modalizações pragmáticas vinculadas a características acionais do agente que acabam por presentificar a cena relatada ou conferir-lhe maior verossimilhança.	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

1.2 Abaixo-assinado

a) Capacidade de ação

O produtor **não** assume explicitamente a **posição social** de estudante. Apesar de utilizar itens lexicais que marcam o **lugar social** da escola (“escola”, “professora”, “os alunos”), não há evidência de que o posicionamento enunciativo seja de um estudante, podendo a voz que enuncia ser de um colega professor ou um pai de aluno, por exemplo. Além disso, o uso da 1ª. pessoa do singular (“venho por meio desta”, “reivindico”) soa diferente do esperado para um abaixo-assinado, em que uma voz coletiva reivindica direitos. O **destinatário** aparece na abertura do texto, sinalizado pelo vocativo “prezada direção” e a interlocução com ele é pressuposta no uso de comandos como “Peço” e “Reivindico”. Não se nota referência à assimetria entre os participantes da interação, seja de ordem numérica (entre a quantidade de sujeitos no polo dos abaixo-assinados e no polo da direção), seja de ordem hierárquica (entre estudantes e direção).

Quanto ao **conteúdo temático**, é possível observar apenas de modo superficial a abordagem da ameaça à liberdade de cátedra da docente devido à suposta doutrinação. Isso porque, no relato do episódio (“A *aula* era sobre o filósofo [...] Estes então, *entenderam errado sobre o assunto*, e *acreditaram ser* uma medida de *doutrinação*”), o enunciador atribui a censura a um “mal-entendido”. Há, porém, a defesa da liberdade de ensinar e da professora (“a professora *praticou o exercício do pensamento* com os alunos”; a professora *não deve ser punida injustiçadamente*, apenas por estar realizando seu trabalho como educadora”), embora o texto **não** esclareça que houve ameaças e perseguição por parte dos alunos, uma vez que o trecho “não deve ser punida” permite inferir que ela foi ou será punida pela escola.

O produtor expõe a situação que **motivou** a reivindicação (“o *ocorrido com a professora de Filosofia*.”), no entanto o esclarecimento do “ocorrido” não é feito de modo detalhado, talvez por faltar uma cadeia figurativa no relato dos fatos (“A aula era sobre o filósofo grego, Teocrito de Corinto, e a professora *praticou o exercício do pensamento* com os alunos. Estes então, *entenderam errado sobre o assunto*, e *acreditaram ser* esta, uma *medida de doutrinação*”). Nota-se que “praticar o exercício do pensamento” não esclarece, de fato, o que foi feito pela docente.

O texto aponta a **intenção** de exigir um posicionamento da escola sobre o ocorrido (“reivindicar o *posicionamento da escola* sobre o ocorrido com a professora de Filosofia”) em favor da professora (“a professora *não deve ser punida injustiçadamente*, apenas por estar realizando seu trabalho como educadora”), mas em vez de reivindicar a manutenção das aulas de Filosofia que tematizem os direitos humanos, o emissor restringe-se a solicitar mais aulas

com este tema (“Reinvindico também, a *realização de mais aulas* que tematizem os Direitos Humanos”), demonstrando uma compreensão parcial deste comando.

Abaixo, pode-se verificar as marcas textuais da representação do contexto de produção.

Quadro 37 – Representação do contexto de produção (abaixo-assinado do estudante 1)

Representação da situação	Excerto
Posição social do produtor/enunciador: escreve no singular e não deixa clara a posição assumida no ambiente escolar.	“Venho por meio deste abaixo-assinado, reivindicar o posicionamento da escola em relação ao ocorrido com a professora de Filosofia. A aula era sobre o filósofo grego, Teocrito de Corinto, e a professora praticou o exercício do pensamento com os alunos . Estes então, entenderam errado sobre o assunto, e acreditaram ser esta, uma medida de doutrinação.”
Destinatário: a direção da escola	“Prezada direção”
Lugar social: escola onde ocorre perseguição à docente em razão de uma suposta doutrinação.	“Venho por meio deste abaixo-assinado, reivindicar o posicionamento da escola em relação ao ocorrido com a professora de Filosofia.”; “Peço pelo posicionamento escolar mediante o assunto abordado”
Momento: o episódio ocorreu possivelmente alguns dias antes da produção do abaixo-assinado. Não há dêiticos temporais, mas o tempo verbal permite esta inferência.	“A aula era sobre o filósofo”
Intenção: reivindicar o posicionamento da escola em defesa da professora; reivindica a ampliação – não a manutenção – de aulas de Direitos humanos, sem vinculá-las à manutenção das aulas de Filosofia.	“reivindicar o posicionamento da escola em relação ao ocorrido com a professora de Filosofia.” “Reinvindico também, a realização de mais aulas que tematizem os Direitos Humanos”
Tema: perseguição a uma docente em razão de suposta “doutrinação”; a referência à ameaça à liberdade de pensamento ocorre de maneira superficial.	“a professora praticou o exercício do pensamento com os alunos.” “Estes então, entenderam errado sobre o assunto, e acreditaram ser esta, uma medida de doutrinação.”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

b) Capacidade discursiva

O **plano geral do texto** apresenta, no início, um vocativo (“Prezada direção”), sem que um título elucide se tratar de um abaixo-assinado. Esta referência aparece no corpo do primeiro parágrafo por meio de um procedimento metaenunciativo (“Venho por meio deste abaixo-assinado”). O conteúdo temático é organizado por meio de uma primeira reivindicação, seguida de uma justificativa pautada na situação que a motivou, e mais uma reivindicação. No final, não há local e data nem lista de assinaturas, marcas previstas neste gênero.

No primeiro parágrafo, uma **declaração** inicial que apresenta uma **reivindicação** (“Venho [...] reivindicar o posicionamento da escola em relação ao ocorrido com a professora de Filosofia”), seguida pelo **relato**, em *script*, dos fatos que a motivaram (“A aula *era* sobre o filósofo grego, Teocrito de Corinto, e a professora *praticou* o exercício do

pensamento com os alunos. Estes então, *entenderam errado* sobre o assunto, e *acreditaram* ser esta uma medida de doutrinação”). A cronologia destes fatos é marcada apenas pelo uso do conector “então”, sem grande densidade de verbos comportamentais ou performativos (apenas “praticou”), mas com predomínio de verbos cognitivos (“entenderam” e “acreditaram”) que não expressam exatamente ações sequenciadas, mas reações dos alunos agressores.

Em seguida, há uma **sequência argumentativa** iniciada por uma afirmação que avalia a postura dos alunos (“Mas *essa ideia é equivocada*”), seguida pela inserção de um discurso de autoridade (“já que uma filósofa, Hannah Arendt, vem abordar o tema sobre a falta de expressão (democracia), e ainda afirma que essas atitudes são resultado de ações totalitárias ocorridas no passado”). A citação, porém, não cumpre o propósito de sustentar a afirmação feita, uma vez que apenas justapõe dois segmentos expositivos, com referentes imprecisos que pouco auxiliam na validação do argumento: “já que [...] vem abordar o tema sobre a falta de expressão (democracia)” e “essas atitudes são resultado de ações totalitárias ocorridas no passado”.

A interlocução não é mantida por meio de sequências dialogais, nem há inserção de sequências injuntivas que prevejam comportamentos ou ações esperadas. O segundo parágrafo reforça a reivindicação feita por meio de um pedido direto, implicitamente dirigido à escola (“Peço pelo *posicionamento escolar* mediante o assunto abordado”), justificado por meio da sequência (“já que a professora não deve ser punida injustiçadamente, apenas por estar realizando seu trabalho como educadora”).

O terceiro parágrafo apresenta uma segunda reivindicação (“Reinvindico também, a realização de mais aulas que tematizem os Direitos Humanos”), seguida por uma justificativa que se sustenta exclusivamente em um postulado pretensamente incontestável, reforçado pelo uso do presente gnômico (“já que este, como o próprio nome diz, *é uma peça fundamental* na formação do indivíduo, e *deve ser abordado* em aula”).

Em relação aos **tipos de discurso**, é possível observar o predomínio do *discurso interativo*. A **implicação** do produtor na situação de comunicação é marcada pelo uso da 1ª. pessoa do singular (“Venho”, “Peço”, “reinvindico”) e da menção ao destinatário (“prezada direção”), o que lhe confere tom interativo claro. Embora haja um caráter disjuntivo do mundo ordinário no relato do episódio que motivou o abaixo-assinado (“A aula *era* sobre [...]”; “a professora *praticou*”; “eles [...] *entenderam* [...] e *acreditaram*”), com uso de tempos verbais no passado, predomina a conjunção com o momento de produção, sinalizada pelo uso de verbos no eixo do Presente (“*venho* por meio deste abaixo-assinado”; “*essa ideia é*”).

equivocada”; “as atitudes são resultado”; “é uma peça fundamental”; “não deve ser punida”; “deve ser abordado em aula”), o que situa o texto no mundo discursivo do EXPOR.

Quanto aos **tipos de processo** mobilizados, há mais **verbos elocutivos**, marcando as vozes citadas no texto (vinculado à voz do enunciador, há duas ocorrências de “reivindicar” e uma de “pedir”, além de “afirmar” para introduzir a tese de Hannah Arendt e “dizer” para elucidar o sentido do vocábulo “direitos humanos”), e **relacionais**, sinalizando o posicionamento sobre o tema (o verbo “ser” é usado para qualificar a ideia dos estudantes como “equivocada” e dos Direitos humanos como “peça fundamental para a formação de um estudante”; e a locução “dever ser” é usada nas reivindicações para apontar que “a professora não deve ser punida” e o tema dos direitos humanos “deve ser abordado em aula”). Por outro lado, há menos verbos **cognitivos** (“entenderam errado”, “acreditaram ser uma medida de doutrinação”) e **comportamentais/performativos**, vinculados às práticas da docente (“praticou o exercício do pensamento” e “estar realizando seu trabalho”), usados exclusivamente no relato do fato motivador. Não houve uso de verbos afetivos e volitivos.

Quanto ao **percurso do texto**, nota-se o predomínio de um **encadeamento temático**, com uma densidade nominal maior, marcada por substantivos abstratos, adjetivos e locuções adjetivas: “*posicionamento* da escola”; “o *ocorrido* com a professora”; “a *aula*”; “*exercício* do pensamento”; “*medida* de doutrinação”; “*ideia*”, “*falta* de expressão”; “*essas atitudes*”; “*resultado* de ações totalitárias”; “*aulas* que tematizem Direitos Humanos”; “*peça fundamental*”, etc).

Observam-se, no quadro abaixo, os elementos linguísticos que compõem o percurso do texto.

Quadro 38 – Percursos predominantes no texto (abaixo-assinado do estudante 1)

Tarefas solicitadas	Texto do aluno	Percurso predominante
Reivindicar o posicionamento da escola em defesa da professora	Venho por meio deste abaixo-assinado, reivindicar o posicionamento da escola em relação ao ocorrido com a professora de Filosofia. A aula era sobre o filósofo grego, Teócrito de Corinto, e a professora praticou o exercício do pensamento com os alunos. Estes então, entenderam errado sobre o assunto, e acreditaram ser esta, uma medida de doutrinação . Mas essa ideia , é equivocada , já que uma filósofa, Hannah Arendt, vem abordar o tema sobre a falta de expressão (democracia), e ainda afirma que essas atitudes são resultado de ações totalitárias ocorridas no passado.	Temático - Sintagmas nominais (substantivos abstratos/ adjetivos e locuções adjetivas): o posicionamento da escola; o ocorrido com a professora; a aula; o exercício do pensamento; uma medida de doutrinação; ideia; falta de expressão; ações totalitárias ocorridas no passado; posicionamento escolar; trabalho como educadora. - verbos: elocutivos (reivindicar, afirmar, pedir), cognitivos (entenderam errado; acreditaram ser medida de doutrinação), relacionais (a aula era sobre...; essa ideia é equivocada, a professora não deve ser punida) e comportamentais (praticou, estar realizando).

	Peço pelo posicionamento escolar mediante o assunto abordado. Já que a professora não deve ser punida injustiçadamente, apenas por estar realizando seu trabalho como educadora.	
Reivindicar a manutenção das aulas de Filosofia que tematizam os direitos humanos	Reinvindico também, a realização de mais aulas que tematizam os Direitos Humanos já que este, como o próprio nome diz, é uma peça fundamental na formação do indivíduo, e deve ser abordado em aula.	Temático - Sintagmas nominais (substantivos abstratos/ adjetivos e locuções adjetivas): realização de mais aulas; Direitos Humanos; peça fundamental na formação do indivíduo. - verbo elocutivo (reivindicar); elocutivo (diz); relacional de caráter atributivo (é uma peça fundamental; deve ser abordado em aula).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Quanto à **coesão verbal**, nota-se o predomínio dos tempos do Presente. Há apenas três verbos no Pretérito Perfeito, usados para marcar as **ações** dos sujeitos envolvidos na cena relatada (“a professora *praticou*”; “eles *entenderam* [...] e *acreditaram*”) e um no Pretérito Imperfeito para contextualizar o conteúdo da aula que era objeto do relato (“a aula *era* sobre”). Por outro lado, há dez verbos no Presente do Indicativo, seja para apresentar a reivindicação (“*venho* [...] *reivindicar*”; “*peço*”; “*reinvindico*”); seja para expressar uma constatação ou juízo (essa ideia *é* equivocada”, “as atitudes *são* resultado”; “*é* uma peça fundamental”; “*não deve ser punida*”; “*deve ser* abordado em aula”), além de declarações atribuídas a uma voz de autoridade (“uma filósofa *vem abordar* o tema” e “*afirma* que”) e um no Presente do Subjuntivo, para indicar como devem ser as aulas reivindicadas (“que *tematizem* os Direitos Humanos”).

O funcionamento verbal revela, no **eixo de referência**, poucas localizações retroativas, usadas apenas para situar a situação motivadora da polêmica (“a aula era sobre”) e muitas isocrônicas, usadas para marcar os comentários, em conjunção com o mundo ordinário (no Presente). Ainda em relação à **coesão verbal**, evidencia-se a consciência do produtor acerca da distinção entre o momento de produção (“venho por meio deste abaixo-assinado”) e momento psicológico de referência (“Peço ...”; “a professora não deve ser punida”), ambos marcados no presente, e o momento do processo comentado (“a aula era sobre”) no passado.

O quadro a seguir apresenta uma síntese das camadas que compõem a infraestrutura do texto.

Quadro 39 – Infraestrutura do texto (abaixo-assinado do estudante 1)

Infraestrutura textual			
Plano de texto	Texto do aluno	Sequências textuais	Tipos de discurso
Vocativo Reivindicação	Prezada direção, Venho por meio deste abaixo-assinado, reinvidicar o posicionamento da escola em relação ao ocorrido com a professora de Filosofia. A aula era	Argumentativa Declaração inicial (reivindicação) Justificativa por meio de script	Discurso interativo - implicado -conjunto Relato interativo - implicado - conjunto - verbos no eixo do Pretérito - movimento retroativo dos acontecimentos relatados
Justificativa: relato do episódio motivador	sobre o filósofo grego, Teocrito de Corinto, e a professora praticou o exercício do pensamento com os alunos. Estes então, entenderam errado sobre o assunto, e acreditaram ser esta, uma medida de doutrinação.		
Comentários sobre o episódio: - Afirmação/juízo Justificativa	Mas essa ideia, é equivocada , já que uma filósofa, Hannah Arendt, vem abordar o tema sobre a falta de expressão (democracia), e ainda afirma que essas atitudes são resultado de ações totalitárias ocorridas no passado.	Argumentativa Declaração inicial (juízo) Tentativa de sustentação em discurso de autoridade	Discurso interativo - implicado - conjunto - verbos no Presente
Pedido Justificativa	Peço pelo posicionamento escolar mediante o assunto abordado. Já que a professora não deve ser punida injustiçadamente, apenas por estar realizando seu trabalho como educadora.	Argumentativa Declaração inicial (pedido) Justificativa	Discurso interativo - implicado - conjunto - verbos no Presente
Nova reivindicação Justificativa	Reinvindico também, a realização de mais aulas que tematizem os Direitos Humanos já que este, como o próprio nome diz, é uma peça fundamental na formação do indivíduo, e deve ser abordado em aula.	Argumentativa Declaração inicial (reivindicação) Justificativa	Discurso interativo - implicado - conjunto - verbos no Presente

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

c) Capacidade linguístico-discursiva

Os **mecanismos de textualização** usados pelo produtor revelam certa escassez nos recursos de conexão. No primeiro parágrafo, a demarcação das fases da sequência argumentativa se dá por meio de pontos finais: após uma declaração inicial com a reivindicação (“Venho por meio deste abaixo-assinado, reinvidicar o posicionamento da escola em relação ao ocorrido com a professora de Filosofia”), há o relato dos acontecimentos, em **script** (“A aula era sobre ...”) e seu desdobramento ““Estes, então,...”” Neste segmento, são usados recursos pontuais de **empacotamento**, marcados por elementos de **ligação** (com duas ocorrências do conector lógico-semântico de conjunção “e”) e

encaixamento (com um conector argumentativo de conclusão: “Estes, **então**, entenderam errado”). Não há, porém, elementos de conexão ou operadores argumentativos que sustentem uma sequência argumentativa, o que se nota na escolha do conector “então” para manifestar o desdobramento dos fatos, não a conclusão do argumento.

No segundo e terceiro parágrafos, o segmento de relato cede lugar a comentários, introduzidos por uma estratégia de **encaixamento** (o conector argumentativo de oposição “mas”), seguida por outros **conectores argumentativos** de causa (três ocorrências de “já que” para justificar declarações feitas) e **conectores lógico-semânticos** de conjunção (“e ainda”; “também”; ‘e’). Apesar de haver uma hegemonia de sequências argumentativas, evidencia-se um repertório limitado de articuladores lógico-argumentativos e outros operadores argumentativos no texto que parece contribuir para a limitação no desenvolvimento dessas sequências.

Além disso, a desarticulação no trecho “Hannah Arendt, vem abordar o tema sobre a **falta de expressão** (democracia)”, no qual a expressão entre parênteses fica desconectada, chega a gerar incoerência se considerarmos a democracia o espaço para a discussão e o debate. Talvez a intenção do produtor fosse inserir uma reformulação apenas do vocábulo (expressão), mas não mobilizou os recursos de conexão necessários para gerar este sentido (que levariam a algo como “a **falta de expressão** (contrária à democracia)”. Há ainda o uso inapropriado de “mediante” no segmento: “Peço pelo posicionamento escolar *mediante* o assunto abordado”, usado aparentemente com o intuito de introduzir um assunto (neste caso, “sobre” e “a respeito de” seriam mais apropriados).

Entre as estratégias de **coesão nominal**, a introdução do principal referente não se dá por meio da inserção de uma única unidade-fonte, mas por uma cadeia de **anáforas** que criam um conjunto lexical coerente (escola, professora, aula, alunos). Dentro desta cadeia, pode-se notar a recorrência da unidade-fonte professora (três ocorrências), retomada uma vez com uma função referencial e predicativa (“educadora”) e recorrência da unidade “aula” (três ocorrências). Nota-se também uma referência catafórica logo no início “o ocorrido com a professora”, cujo referente será esclarecido com o relato do episódio, na sequência do texto.

O fato motivador das reivindicações está expresso na frase “a professora praticou o exercício do pensamento”, que é retomado anaforicamente por uma expressão nominal sem teor avaliativo (“assunto”, “o assunto abordado”), como reativação do referente no texto e por uma expressão nominal, com claro teor avaliativo, para expressar a opinião dos agressores (“medida de doutrinação”). O posicionamento dos agressores também é retomado por uma expressão nominal definida sem caráter predicativo (“essa ideia”), entretanto introduz uma

frase adjetiva que lhe confere um valor axiológico (é equivocada). No mesmo período, a expressão nominal “essas atitudes” é usada para retomar as ideias de Hannah Arendt, mas não fica claro qual referente é recapitulado. Outra unidade inserida no texto é “Direitos Humanos”, retomado pronominalmente por “este” e nominalmente por meio de uma expressão nominal de caráter metafórico e com teor avaliativo (“peça fundamental”).

As camadas que formam os mecanismos de textualização podem ser visualizadas no quadro abaixo.

Quadro 40 – Mecanismos de textualização (abaixo-assinado do estudante 1)

Mecanismos de textualização		
Conexão	Texto do aluno	Coesão nominal
Em negrito		Sublinhada no texto
Demarcação das fases da sequência argumentativa apenas pelo uso de pontos finais: - declaração inicial (apresenta a reivindicação) -script (“A aula era sobre...”) -conclusão do parágrafo (sinalizada pelo conector argumentativo “então”) não retoma a argumentação, mas o relato. Empacotamento por encaixamentos: - para indicar a conclusão do relato (“então”); - transição para os comentários (“mas essa ideia é...); - justificativa das afirmações feitas (por meio do conector lógico argumentativo “já que”, repetido três vezes) Empacotamento por ligação: - conectores de junção (“e”, “e ainda” e “também”). - uso reiterado de “sobre” para introduzir o assunto e uso inapropriado de “mediante” com esta função. Desarticulação completa no excerto “a falta de expressão (democracia)”.	Prezada direção, Venho por meio deste abaixo-assinado, reivindicar o posicionamento da (2) <u>escola</u> em relação (1) <u>ao ocorrido</u> com a (3) <u>professora</u> de Filosofia. A (2) <u>aula</u> era sobre o filósofo grego, Teocrito de Corinto, e a (3) <u>professora</u> (4) <u>praticou o exercício do pensamento</u> com os alunos. Estes, então, entenderam errado sobre o (4) <u>assunto</u>, e acreditaram ser esta, uma (4) <u>medida de doutrinação</u>. Mas (5) <u>essa ideia é equivocada</u>, já que uma filósofa, Hannah Arendt, vem abordar o tema sobre a falta de expressão (democracia), e ainda afirma que (5) <u>essas atitudes</u> são resultado de ações totalitárias ocorridas no passado. Peço pelo posicionamento escolar mediante o (4) <u>assunto abordado</u>. Já que a (3) <u>professora</u> não deve ser punida injustadamente, apenas por estar realizando seu trabalho como (3) <u>educadora</u>. Reinvindico também, a realização de mais aulas que tematizem os Direitos Humanos já que este, como o próprio nome diz, é uma (6) <u>peça fundamental na formação do indivíduo</u>, e deve ser abordado em aula.	Catáfora (1) “ao ocorrido com a professora” será esclarecido na continuação do texto Anáforas (2) A introdução do referente não se dá por meio da inserção de uma única unidade-fonte, mas por anáforas que criam um conjunto lexical coerente (<u>escola, professora, aula, alunos</u>). (3) Há recorrência da unidade-fonte professora (três ocorrências), retomada uma vez por “educadora” e recorrência a aula (três ocorrências). (4) O segmento “a professora praticou o exercício do pensamento” é retomado anaforicamente por expressões nominais, sem teor avaliativo, como estratégia de reativação do referente no texto (“assunto”, “o assunto abordado”) e por uma expressão nominal com teor avaliativo para manifestar a opinião dos agressores (“medida de doutrinação”). (5) Expressões nominais sem teor predicativo: - “essa ideia” é seguida por frase adjetiva que lhe confere valor axiológico (é equivocada); - “essas atitudes” parece retomar as ideias de Hannah Arendt, mas não fica claro qual referente é recapitulado.

		(6)“Direitos Humanos” é retomado pronominalmente por “este” e nominalmente por meio de uma expressão nominal metafórica com teor avaliativo (“peça fundamental”).
--	--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Quanto aos **mecanismos enunciativos**, observa-se a **voz** do produtor implicado na situação (“Venho por meio deste”; “Peço”; “Reivindico”) cuja responsabilidade enunciativa se manifesta no tom reivindicatório expresso em primeira pessoa do singular e nas avaliações que faz a respeito do conteúdo enunciado, por meio de inúmeras estratégias de modalização.

Nota-se ainda a presença de uma voz de autoridade (“uma filósofa, Hannah Arendt, vem abordar [...] afirma que”), mas, quando se refere aos “Direitos Humanos”, embora o trecho “como o próprio nome diz” faça uso de um verbo elocutivo, não é possível encontrar uma voz propriamente dita. Na verdade, seria mais uma estratégia de modalização autonímica para esclarecer o enunciado anterior (que poderia ser substituída por “ou seja” ou “isso quer dizer”). Pode-se notar uma voz social diluída no texto que enxerga como “função” da docente promover a “prática do pensamento” entre os alunos: “a professora praticou o exercício do pensamento com os alunos” e por isso “a professora não deve ser punida injustiçadamente, apenas por estar realizando seu trabalho como educadora”.

No campo das **modalizações**, as **apreciativas** possibilitam notar uma avaliação (essa ideia é *equivocada*), mas sua formulação tenta escapar da subjetividade por meio de uma afirmação feita em tom categórico. Em outra ocorrência, a junção entre um advérbio de valor predicativo (“injustiçadamente”) e um operador argumentativo (“apenas”) orienta a interpretação para reforçar o teor de excesso e injustiça na perseguição à docente: “a professora não deve ser punida *injustiçadamente, apenas por* estar realizando seu trabalho como educadora”.

Já a modalização **lógica** é usada para emprestar um teor de verdade a uma afirmação categórica sobre o ensino de Direitos Humanos (“é uma peça fundamental na formação de um indivíduo”) e sobre o papel da docente (“praticou o exercício do pensamento com os alunos”).

Nota-se o teor de implicação na situação de comunicação por meio da modalização **pragmática** (“acreditaram ser esta uma medida de doutrinação”) para expor as impressões que o enunciatador tem das capacidades de ação dos participantes do episódio relatado.

Também está presente a modalização **deôntica** para indicar o teor coercitivo da demanda ao indicar o que não poderia ser feito à docente (“A professora não deve ser punida

injustiçadamente”) e o que deveria ser feito pela escola sobre o ensino de Direitos Humanos (“deve ser abordado em aula”).

Em duas ocasiões, estão presentes modalizações de caráter **autonímico**. Na primeira, a aparente desconexão em “falta de expressão (*democracia*)” produzir sentido para o enunciador, como se fizesse parte de sua linguagem interior, (a inserção entre parênteses seria um comentário sobre o enunciado anterior), entretanto, para o destinatário, gera efeito de incoerência. A segunda ocorrência se dá na passagem em que afirma “os Direitos Humanos, *como o próprio nome diz*, é uma peça fundamental...”. Nos dois casos, porém, o sentido que é objeto da autorreflexão precisa ser partilhado com o interlocutor e criado linguisticamente para gerar um efeito de sentido, o que não ocorre. Esses mecanismos enunciativos estão explicitados no quadro a seguir.

Quadro 41 - Mecanismos enunciativos (abaixo-assinado do estudante 1)

Mecanismos enunciativos		
Vozes e indicadores de subjetividade	Texto do aluno	Modalizações
Em negrito no texto		Sublinhada no texto
- Voz do autor/produtor implicado na situação comenta os acontecimentos; - Voz de uma autoridade (uma filósofa, Hannah Arendt, vem abordar [...] afirma que [...]) - Voz social pressuposta de que o trabalho de uma educadora é promover o exercício do pensamento. - No trecho “como o próprio nome diz”, embora faça uso de um verbo elocutivo, não é possível encontrar uma voz propriamente dita. Na verdade, seria mais uma estratégia de modalização autonímica para comentar o enunciado anterior.	Prezada direção, Venho por meio deste abaixo-assinado, reivindicar o posicionamento da escola em relação ao ocorrido com a professora de Filosofia. A aula era sobre o filósofo grego, Teócrito de Corinto, e <u>a professora praticou o exercício do pensamento com os alunos</u>. Estes então, entenderam errado sobre o assunto, e (1) <u>acreditaram ser esta, uma medida de doutrinação</u>. Mas (2) <u>essa ideia, é equivocada</u>, já que uma filósofa, Hannah Arendt, vem abordar o tema sobre (3) <u>a falta de expressão (<i>democracia</i>)</u>, e ainda afirma que essas atitudes são resultado de ações totalitárias ocorridas no passado. Peco pelo posicionamento escolar mediante o assunto abordado. Já que (5) <u>a professora não deve ser punida</u> (2) <u>injustiçadamente, apenas por</u> (1) <u>estar realizando seu trabalho como educadora</u>. Reinvindico também, a realização de mais aulas que tematizem os Direitos Humanos já que este, (3) <u>como o próprio nome diz</u>, é (4) <u>uma peça fundamental na formação do indivíduo</u>, e (5) <u>deve ser abordado em aula</u>.	(1) Pragmática (“acreditaram ser esta uma medida de doutrinação”) para expor impressões sobre as capacidades de ação dos participantes do episódio relatado. (2) Apreciativa (essa ideia é equivocada; injustiçadamente apenas por...) (3) Autonímica: a enunciação se dá por meio de um comentário sobre o que foi enunciado, como uma autorreflexão: “a falta de expressão (<i>democracia</i>)”; “como o próprio nome diz”. (4) Lógica (o teor de verdade está na afirmação categórica sobre o ensino de Direitos Humanos “é uma peça fundamental na formação de um indivíduo”; “a professora praticou o exercício do pensamento com os alunos”). (5) Deontica: para indicar o que não poderia ser feito à docente (“A professora não deve ser punida injustiçadamente”) e o que deveria ser feito pela escola sobre o ensino de Direitos Humanos (“deve ser abordado em aula”).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

d) O conceito em exame

Para responder à questão de pesquisa relacionada à apreciação de palavras, selecionamos os seguintes vocábulos: “exercício do pensamento”; “doutrinação”; “democracia”; “direitos humanos”. Entretanto, o exame do texto revela um uso meramente designativo, referencial, sem que haja sustentação de vínculos causais que mostrem o conteúdo e a essência a que remetem. Examinemos o trecho destacado a seguir:

A aula era sobre o filósofo grego, Teócrito de Corinto, e a professora **praticou o exercício do pensamento** com os alunos. Estes então, entenderam errado sobre o assunto, e acreditaram ser esta, uma medida de **doutrinação**. Mas essa ideia, é equivocada, já que uma filósofa, Hannah Arendt, vem abordar o tema sobre **a falta de expressão [democracia]**, e ainda afirma que essas atitudes são resultado de ações totalitárias ocorridas no passado. (texto da amostra, grifos nossos)

O enunciador, ao relatar o episódio que o motivou a elaborar suas reivindicações, insere dois juízos. O primeiro juízo é assumido como verdade pelo enunciador (“a professora praticou o *exercício do pensamento* com os alunos”), contudo não é desdobrado (não há explicações nem ilustrações que esclareçam o seu significado), oferecendo como possibilidade interpretativa apenas o vínculo este “exercício de pensamento” a uma aula sobre o filósofo grego Teócrito de Corinto. O produtor parece não ter a preocupação de construir linguisticamente a definição do conceito de “exercício de pensamento”; ao contrário, parece se referir a algo cujo sentido já é partilhado com seu interlocutor ou como mero equivalente funcional de um conceito cuja face semântica não é explorada, caracterizando um pseudoconceito.

O segundo juízo é atribuído aos personagens implicados no relato (os alunos) a quem é atribuído o julgamento equivocado da aula como “uma medida de *doutrinação*”. Novamente, o produtor não desdobra o conceito de “doutrinação”, ou seja, não há qualquer esclarecimento sobre sua acepção. Na sequência, o que parece ser a inserção de argumentos para refutar o julgamento feito pelos estudantes mostra-se, na verdade, descolado do conceito anterior, uma vez que insere um novo referente, a “falta de expressão” ou a “democracia”: “Mas essa ideia, é equivocada, já que uma filósofa, Hannah Arendt, vem abordar **o tema sobre a falta de expressão (democracia)**, e ainda afirma que essas atitudes são resultado de ações totalitárias ocorridas no passado”. O uso justaposto de “falta de expressão” e “democracia” já são reveladores da falta de domínio do significado do vocábulo “democracia”, algo que reforça a fragilidade não só na mobilização do conceito de “doutrinação” (que supostamente estava sendo contestada neste trecho) e do conceito de “democracia” (oposta à “falta de expressão”). Nos dois casos, trata-se, portanto, de pseudoconceitos.

Por fim, consideramos importante notar a concepção do produtor sobre o conceito de Direitos Humanos que aparece no excerto a seguir:

Reinvindico também, a realização de mais aulas que tematizem os **Direitos Humanos** já que este, como o próprio nome diz, é uma peça fundamental na formação do indivíduo, (texto da amostra, grifo nosso)

A menção aos Direitos Humanos é feita para defender a ampliação de aulas que o tenham como tema central. A concepção do seu conteúdo é feita por meio de dois recursos: 1) recorrer a um suposto recurso metaenunciativo, por meio da frase “como o próprio nome diz”, sem que haja, de fato, qualquer explicação sobre o que este “nome diz”; 2) inserir uma afirmação que apresenta um juízo de valor (“peça fundamental na formação do indivíduo”), desprovido de justificativa.

A apreciação do uso desses vocábulos aponta também para um uso designativo, próprio de um pseudoconceito, que aponta para a necessidade de intervenções no ensino. Tanto o estudo da acepção do vocábulo “doutrinação”, para desvelar seus possíveis significados e o uso no contexto analisado, quanto do significado de “Direitos Humanos” poderia levar a uma formulação conceitual mais enriquecedora para a argumentação feita no texto.

Quadro 42 - Síntese das capacidades de linguagem mobilizadas pelo gênero abaixo-assinado (estudante 1)

Capacidade de ação
Contexto físico de produção Lugar físico: a sala de aula Momento de produção: duas aulas de Redação Emissor: um estudante Receptor: a professora de Redação Contexto sociossubjetivo de produção (representações da situação) Lugar social: escola como instituição responsável por mediar conflitos entre professores e alunos, punir ou defender docentes. Também se nota a imagem da escola como espaço para a formação de indivíduos. Produtor: o enunciador não assume a posição explícita de um estudante, mas de uma voz (em 1ª. pessoa do singular) que intervém em defesa de uma professora para que ela não seja punida em razão de um suposto mal-entendido (ela “praticou o exercício do pensamento” e alguns estudantes viram nisso “doutrinação”). Destinatário: a direção da escola Motivo: Uma situação de provável punição a uma professora (o texto não esclarece se a escola puniu ou punirá a professora) em razão de ter abordado a questão dos direitos humanos em sala de aula, usando um texto do filósofo Teócritos de Corinto. Intenção: reivindicar, junto à direção, a não punição da docente e a ampliação das aulas de Filosofia que tematizam os Direitos Humanos. Conteúdo temático: mal-entendido sobre o conteúdo ministrado pela professora nas aulas de Filosofia; aulas que tematizam Direitos Humanos; censura à professora. Embora o texto pareça abordar os conceitos de “exercício do pensamento”; “doutrinação”; “democracia” e “direitos humanos”, estes não são, de fato, desenvolvidos.

Capacidade discursiva	
Plano geral do texto Vocativo Apresentação de uma reivindicação Justificativa (menção ao fato motivador) Inserção de um pedido Acréscimo de uma terceira reivindicação Ausência de saudação final e de assinatura	
Tipo de discurso e coesão verbal Predomínio do discurso interativo, com verbos no Presente e referência psicológica no Pretérito apenas quando há relato da situação que motivou a reivindicação (“A aula era sobre...”; “entenderam...”, “acreditaram...”). Sequências textuais: sequência argumentativa (apresentação da declaração inicial e de ressalva, no primeiro; apresentação de declaração inicial e justificativa no segundo e no terceiro parágrafos); a qualidade dos argumentos, porém, é precária por faltarem fatos novos e detalhamento que sustentem a declaração inicial e leve a uma nova tese. Há também uma sequência de <i>script</i> no relato do episódio que motivou o abaixo-assinado (cuja cronologia é marcada pelo uso de “então” entre dois conjuntos de ação: da docente e dos estudantes).	
Capacidade linguístico-discursiva	
Mecanismos de textualização Conexão: há estratégias de empacotamento que mesclam recursos de ligação e de encaixamento, mas não há variedade no uso de conectores. Coesão nominal: recorrência a um mesmo vocábulo e construção de algumas cadeias anafóricas pela inserção de expressões nominais com teor avaliativo.	
Mecanismos enunciativos Gerenciamento de vozes: voz do autor empírico e voz de autoridade (a filósofa Hannah Arendt), além de uma voz social de avaliação sobre a função docente. Modalizações: aparece uma ocorrência pragmática que marca a implicação na situação que origina a produção (uma vez que enunciator avalia as capacidades de ação dos participantes), além de duas deônticas (que reforçam o tom coercitivo que as reivindicações parecem defender). As apreciativas são raras e as lógicas ainda se pautam mais em afirmações categóricas do que em raciocínios lógico-argumentativos.	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

1.3 Análise comparativa

a) A comparação entre rascunho e versão definitiva do abaixo-assinado

Ao confrontar o rascunho e a versão definitiva do abaixo-assinado, pode-se notar, na **representação da situação**, um deslocamento da primeira pessoa do plural (“nós” indicando os “alunos do ensino médio”) para a primeira pessoa do singular (“eu” que envia o abaixo-assinado). Esta mudança parece revelar a preocupação de seguir literalmente a consigna que prevê a imagem de um enunciator que escreve em nome dos colegas. Todavia, revela pequena familiaridade com o gênero, uma vez que este, geralmente, é escrito no plural, pois prevê a existência de coenunciadores que o assinam.

Em relação ao **conteúdo temático**, pode-se observar uma frágil compreensão do tema no rascunho, o que se nota com a afirmação de que se reivindica a “censura das aulas de Filosofia”. A reformulação feita manifestou uma leitura temática mais apropriada (“reivindicar o posicionamento da escola em relação ao ocorrido com a professora de

Filosofia”), como detalhamento do fato motivador da demanda (a situação envolvendo a docente). No rascunho, aparecem elementos estranhos à proposta temática, como a afirmação de que, na aula, discutem-se posições governamentais. Enquanto essa referência desaparece na versão definitiva, surge a tentativa de inserção de conteúdos provenientes dos textos de apoio, como a menção à filósofa Hannah Arendt.

No rascunho, também notamos uma referência direta a uma punição (censura) que teria sido aplicada à docente (pede-se a revogação da “punição aplicada”), o que fica apenas subentendido na versão definitiva (na afirmação de que a professora não deve ser punida). Na verdade, a situação proposta não prevê punição pela escola à professora, mas omissão da instituição diante da perseguição sofrida pela docente. Nos dois textos, esta leitura não foi adequadamente realizada. Já o rascunho parece mais apropriado à intenção de solicitar a manutenção de aulas de Filosofia, algo que é inadequadamente modificado na versão definitiva, na qual o produtor solicita a ampliação dessas aulas, não sua manutenção.

Algumas falhas que se mantêm são a ocorrência de problemas ortográficos (no rascunho, “carecidamente” e “reinvindico”; e, na versão definitiva, “reinvindico”; “injustiçadamente”) e a imprecisão da expressão “exercício do pensamento”, abordada como “tema”, no rascunho, e como “prática”, na versão definitiva. Há também, apenas na versão definitiva, uma justaposição que não produz coerência: “o tema da falta de expressão (democracia)”). Esse deslize pode decorrer de uma tentativa de sofisticação da abordagem temática, com inserção de um diálogo com o texto de Teócrito de Corinto (que aborda a temática do exercício do pensamento) e com a tese da filósofa Hannah Arendt. Entretanto, revela-se a fragilidade na apropriação e transposição desses discursos para o texto, o que desafia intervenções no ensino voltadas a isso.

Na **organização do plano do texto**, o rascunho é muito semelhante a uma carta (com localização de local e data antes do endereçamento à direção e saudação final ao lado de uma assinatura coletiva dos “alunos do ensino médio”), sem que haja uma referência direta ao gênero (abaixo-assinado). Pode-se perceber até no procedimento metaenunciativo que o produtor parece escrever uma carta (“venho por meio desta”), enquanto na versão definitiva, já expõe claramente “venho por meio deste abaixo-assinado”.

Quadro 43 – Comparação entre rascunho e versão definitiva (abaixo-assinado do estudante 1)

Rascunho	Versão definitiva	Avanços	Problemas não sanados
São Manuel, 1 de outubro de 2019 Prezada direção, Queremos por meio desta reivindicar a censura das aulas de Filosofia. Temos que ter em mente, que o assunto abordado é fundamental para a formação do indivíduo. Esse tema, tido em aula, foi o “exercício do pensamento” (→). É um fato que o trabalho dessa professora de Filosofia, é fazernos refletir. Na aula abordamos diversos assuntos, como a posição do governo em relação a esse tema. Tais exercícios nos fazem compreender a nossa posição sobre o assunto, e em tudo que nos afeta. As ações de censura imposta a essa professora, foram completamente injustas. Ela apenas fez o seu trabalho: ajudar os alunos a refletir sobre suas ações na sociedade e temas que vamos nos deparar em um futuro próximo. Logo, o tema dos Direitos Humanos devem ser discutidos em aula. Portanto, pedimos carecidamente que seja revogada a punição da nossa professora. Já que precisamos continuar com as aulas de Filosofia, sendo essa uma das aulas fundamentais da base curricular. Também pedimos o posicionamento da escola sobre o ocorrido. Atenciosamente, alunos do ensino médio.	Prezada direção, Venho por meio deste abaixo-assinado, reivindicar o posicionamento da escola em relação ao ocorrido com a professora de Filosofia. A aula era sobre o filósofo grego, Teocrito de Corinto, e a professora praticou o exercício do pensamento com os alunos. Estes então, entenderam errado sobre o assunto, e acreditaram ser esta, uma medida de doutrinação. Mas essa ideia, é equivocada, já que uma filósofa, Hannah Arendt, vem abordar o tema sobre a falta de expressão (democracia), e ainda afirma que essas atitudes são resultado de ações totalitárias ocorridas no passado. Peço pelo posicionamento escolar mediante o assunto abordado. Já que a professora não deve ser punida injustiçadamente, apenas por estar realizando seu trabalho como educadora. Reinvindico também, a realização de mais aulas que tematizem os Direitos Humanos já que este, como o próprio nome diz, é uma peça fundamental na formação do indivíduo, e deve ser abordado em aula. XXXX (não há referência a assinaturas)	- Eliminação de marcas formais de carta (referência ao local e data no início e saudação final); - Menção ao abaixo-assinado para marcar diferença de gêneros epistolares (carta); - Compreensão do significado de reivindicar e do propósito do texto: reivindicar o posicionamento da escola sobre o episódio, não reivindicar a censura; - O excesso, praticado na primeira versão, de afirmar que “na aula, abordamos [...] a posição do governo”, que não consta das instruções, é retirada; - Há uma tentativa de inserção de vozes de autoridade, com uso dos textos de apoio.	- Grafia inadequada: reivindicar; injustiçadamente; - O “exercício do pensamento” é apontado, na primeira versão, como tema da aula; na segunda versão, como “prática da professora”, mas não há um desdobramento que revele seu significado; - Embora a segunda versão lance mão de uma voz de autoridade, esta não é integrada ao projeto de texto de modo eficiente para gerar uma interpretação coerente; - Em ambas as versões, o produtor manifestou uma compreensão equivocada da comanda: alude-se a uma punição sofrida pela professora e não à omissão da instituição escolar em relação às ameaças sofridas pela docente; - Houve uma modificação inapropriada: em vez de solicitar a manutenção de aulas de filosofia que tematizam os direitos humanos, na versão definitiva, pede-se a ampliação dessas aulas; - A referência a assinaturas é retirada na versão definitiva.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

b) A comparação entre o diário e o abaixo-assinado (estudante 1)

Pode-se notar, na produção dos dois gêneros, algumas **transferências** de capacidades, como a implicação do produtor na situação e o posicionamento enunciativo marcado pelo uso da 1ª. pessoa do singular. Além disso, a interlocução é marcada, em ambas, por uma saudação inicial e vocativo. Também se nota um uso de modalizações pragmáticas que revelam como os personagens envolvidos nos episódios relatados agiram, mais frequentes no diário (“não sabia como reagir”) do que no abaixo-assinado. As modalizações apreciativas também ocupam espaço privilegiado no diário e no abaixo-assinado, contudo, enquanto no primeiro texto, elas se ancoram em adjetivos de teor predicativo, no segundo, também englobam operadores argumentativos

São mais frequentes as **adaptações** requeridas do produtor em razão da mudança do interlocutor (do diarista para a direção da escola), o que exigiu adequação a uma linguagem mais formal (desaparecem expressões como “foi para cima” e “me toquei”). Nas modalizações, embora as deônticas apareçam tanto no primeiro (“*Devemos* nos conscientizar” e “O professor deve ser respeitado”) quanto no segundo texto (“A professora *não deve* ser punida injustiçadamente”; o ensino de Direitos Humanos “deve ser abordado em aula”), são enriquecidas, no abaixo-assinado, por modalizações lógicas formuladas com base em afirmações categóricas (o ensino dos Direitos Humanos “é uma peça fundamental na formação de um indivíduo” e “a professora praticou o exercício do pensamento com os alunos”).

Quanto ao **contexto de produção** e à **relação dialógica** estabelecida, nota-se um desempenho mais adequado do aluno no diário, mas ainda insipiente no abaixo-assinado que não assume um posicionamento enunciativo coletivo (prevendo coenunciadores que assinem o documento). Também a relação dialógica estabelecida com a direção escolar, no abaixo-assinado, está longe de contemplar a posição assimétrica de poder, configurada em dois polos: um composto por alunos e outro pela direção. A interpretação do motivo é feita de modo parcial. Enquanto o texto alude a uma suposta punição sofrida pela docente, o que se pede é sua defesa pela escola que aparentemente se omitiu. Enquanto o texto solicita a ampliação de aulas de Filosofia, a proposta requer que se peça a manutenção de aulas de Filosofia que tematizem os direitos humanos.

Com relação aos **tipos de discurso**, mudanças também puderam ser notadas: no diário, houve predomínio do relato interativo e das sequências de *script*; enquanto no segundo, o discurso interativo é hegemônico, com sequências argumentativas. Um reflexo disso é a

substituição das vozes dos personagens, frequentes no diário, por uma voz social de autoridade, usada para fundamentar um argumento.

Nota-se a mobilização apropriada dos **tipos de discurso**, com a implicação do produtor no contexto, em ambos os casos, e com o predomínio do mundo do narrar e uso do Pretérito, no diário, e hegemonia do comentar e uso do Presente, no abaixo-assinado. Os **processos** também confirmam um plano discursivo afeito à concretude no diário, com verbos perceptivos, afetivos, elocutivos e comportamentais; e mais ligado à abstração no abaixo-assinado, com verbos relacionais, cognitivos e existenciais.

Enquanto o diário possibilitou o desenvolvimento, ainda que embrionário, de **seqüências** narrativas (ou *script*) e argumentativas, abrindo margem, em razão da consigna, para as injuntivas; o abaixo-assinado ofereceu oportunidade apenas para as argumentativas. O trabalho de **conexão**, neste caso, deveria articular a declaração inicial da reivindicação exposta e sua justificativa ou ilustração por meio de seqüência narrativa ou *script*. Embora, no abaixo-assinado, o uso de conectores lógico-argumentativos supere o de organizadores enumerativos e temporais, mais usados no diário, um trabalho didático com tais operadores ainda se mostra necessário para gerar resultados mais promissores.

Quanto ao **percurso dos textos**, observa-se, no diário, um claro movimento de situações concretas (empíricas) para afirmações mais gerais relacionadas aos temas de violência contra professores e qualidade de ensino. Já no abaixo-assinado, mesmo com as definições verbais (“praticar o exercício do pensamento” ou “medida de doutrinação”) que situam a origem do percurso no plano temático e abstrato, não há um desdobramento dessas afirmações para casos ou situações concretas que ilustrem o seu significado.

Os ganhos gerados pelo trabalho com diário concentraram-se na possibilidade de exercício da escrita e da articulação de múltiplas seqüências. Mas seus limites estão na restrição aos espaços para a abordagem conceitual ou intertextual. No gerenciamento de **vozes**, por exemplo, o diário privilegia as dos personagens, sobretudo no relato da situação que motivou a escrita; já no abaixo-assinado, há um espaço para que vozes sociais (sobretudo de autoridade) apareçam. Essa possibilidade de variação no abaixo-assinado foi parcialmente explorada pelo produtor: houve a inserção de vozes autorizadas (como a da filósofa Hannah Arendt) e alusão a conceitos (como “direitos humanos” e “democracia”). No entanto, é evidente a ausência e/ou fragilidade no desenvolvimento de um raciocínio argumentativo ou explicativo capaz de desdobrar o conceito de “direitos humanos” e de elucidar a relação entre “falta de expressão” e “democracia” (atribuída à voz da filósofa Hannah Arendt).

De modo geral, o confronto entre as duas produções permitiu notar alguns aspectos curiosos. No diário, há uma tendência para que dois mundos discursivos (o relato interativo e o discurso interativo) apareçam segmentados; enquanto no abaixo-assinado, o discurso interativo prevalece, com o trecho de relato convertido em um segmento de ilustração narrativa de uma sequência argumentativa. Outra peculiaridade foi o fato de, no diário, haver mais modalizações deônticas, que remetem a deveres e normas, do que no abaixo-assinado, gênero cujo funcionamento social ampara-se no propósito de reivindicação de direitos. Mesmo o modo de semiotização dessas modalizações revela um posicionamento ideológico: as modalizações deônticas são formadas com base em verbos do “dever ser” e em afirmações de caráter moralizante, ou seja, não há, de fato, uma discussão acerca dos direitos e deveres que estariam em pauta nas situações comentadas nos textos.

Abaixo, os dois gêneros estão justapostos para possibilitar a apreciação das possíveis transferências e das novas capacidades que requereram adaptações por parte do produtor.

Quadro 44 – Comparação entre diário e abaixo-assinado (estudante 1)

Diário	Abaixo-assinado	Transferências de capacidades	Adaptações
São Manuel, 25 de junho de 2019 Caro Diário, Hoje presenciei uma situação muito incômoda em minha escola. O professor de matemática estava ministrando sua aula, quando um de meus colegas chegou até a porta da sala de aula. Logo, ele pediu para entrar, mas o professor não deixou, pois estava no meio da explicação. Estressado, meu colega socou a porta e foi “para cima” do professor, esse não sabia como reagir e ficou espantado. Eu, particularmente, não tive reação no primeiro instante, mas logo quando me toquei da ação, fui chamar uma autoridade para resolver o problema. O resto de meus colegas correram para ajudar o professor, que estava irreconhecível, depois de tantos socos levados. A direção imediatamente puniu o aluno com uma suspensão.	Prezada direção, Venho por meio deste abaixo-assinado, reinvidicar o posicionamento da escola em relação ao ocorrido com a professora de Filosofia. A aula era sobre o filósofo grego, Teocrito de Corinto, e a professora praticou o exercício do pensamento com os alunos. Estes então, entenderam errado sobre o assunto, e acreditaram ser esta, uma medida de doutrinação. Mas essa ideia, é equivocada, já que uma filósofa, Hannah Arendt, vem abordar o tema sobre a falta de expressão (democracia), e ainda afirma que essas atitudes são resultado de ações totalitárias ocorridas no passado. Peço pelo posicionamento escolar mediante o assunto abordado. Já que a professora não deve ser punida injustadamente, apenas por estar realizando seu trabalho como educadora.	- Implicação do produtor na situação e posicionamento enunciativo marcado pelo uso da 1ª. pessoa do singular; - Manutenção da interlocução, marcada por saudação inicial e vocativo; - Modalizações pragmáticas (que revelam como os personagens envolvidos nos episódios relatados agiram: “não sabia como reagir”). - Modalizações deônticas e apreciativas existem nos dois.	-Mudança do interlocutor (do diarista para a direção da escola); - Adequação a uma linguagem mais formal (desaparecem expressões como “foi para cima” e “me toquei”); - No primeiro, predomina o relato interativo; no segundo, o discurso interativo; - A sequência de <i>script</i>, hegemônica no primeiro, dá lugar à hegemonia de sequências argumentativas, no segundo; - Uso, no abaixo-assinado, de verbos elocutivos para marcar as reivindicações feitas (“Reivindico”; “Peço”)

Casos como esse não são isolados no nosso país. Devemos nos conscientizar sobre nossas atitudes. Não é porque ficamos estressados com alguma ação que vamos resolver tudo na briga. O professor é autoridade dentro de uma sala de aula, e deve ser respeitado independente da situação.	Reinvindico também, a realização de mais aulas que tematizem os Direitos Humanos já que este, como o próprio nome diz, é uma peça fundamental na formação do indivíduo, e deve ser abordado em aula.		- As vozes dos personagens, comuns no primeiro, desaparecem e uma voz social de autoridade é inserida no segundo. - No abaixo-assinado, o uso de conectores lógico-argumentativos supera o de recursos como organizadores enumerativos e temporais. - Uso de modalizações lógicas baseadas em afirmações categóricas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

2. Textos do estudante 2

2.1 Diário

a) Capacidade de ação

O produtor assume a **posição social** de estudante do sexo feminino (revelada na desinência de gênero de adjetivos como “paralisada” e “chateada”) e marca o **lugar** social da escola, por meio dos itens lexicais “sala de aula” e “professora”, sendo os dois acompanhados por pronomes possessivos de primeira pessoa do singular (“*minha* sala de aula”, “*minha* professora”) que fixam o tom confessional, marcado também por um verbo (“*confesso* que...”). Já o aspecto testemunhal aparece logo no início do texto com o uso da primeira pessoa verbal e a referência ao presente, própria do diário: “hoje, presenciei”. O destinatário, interlocutor virtual, aparece no texto por meio do vocativo “querido diário”, na abertura, e “até mais, diário”, no encerramento. O **fato motivador** do texto refere-se ao abalo sofrido pelo diarista ao presenciar agressões de dois alunos a uma professora de Biologia em razão de terem chegado atrasados à aula. O **conteúdo temático** aborda violência física (“agredi-la com tapas”), verbal (“começaram a xingar”) e simbólica (a omissão da diarista e dos colegas em relação ao acontecimento).

Quanto à **intenção comunicativa**, o produtor, além de cumprir o propósito de relatar o episódio de violência contra o docente, expõe seus sentimentos em relação ao ocorrido

(“fiquei *indignada* por nenhum colega ter interferido”, “fiquei *chateada* comigo mesma” e “*revoltada* com os alunos”); e propõe um plano de ação (“*Planejo* dar algumas ideias ao diretor”, “vou *aconselhá-lo* a...”). Nota-se a consciência do diarista a respeito da sua fragilidade para avaliar o comportamento dos colegas, recorrendo, por este motivo, a uma voz autorizada que tente explicar o ocorrido, o que parece indicar maior sofisticação na representação de seu lugar físico e social na situação de comunicação. Entretanto, pode-se constatar um comprometimento maior do diarista nos comentários feitos sobre a questão tematizada, com a manutenção de um enfoque bastante subjetivo.

O quadro abaixo expõe os elementos do contexto de produção que podem ser visualizados no texto.

Quadro 45 – Representação do contexto de produção (diário do estudante 2)

Representação da situação	Excerto
Posição social do produtor/enunciador: estudante	“ <u>minha sala</u> de aula. Ao voltarmos do intervalo, <u>minha professora</u> de biologia”
Destinatário: o próprio emissor, personificado no diário.	Querido diário
Lugar social: escola onde ocorrem agressões a um docente, motivadas pelo desrespeito a regras como pontualidade.	“Ao voltarmos do intervalo, minha professora de biologia não permitiu que dois colegas meus entrassem na sala, pois chegaram atrasados . Estes colegas se zangaram e começaram a tentar abrir a porta à força , enquanto a professora estava tentando fechar.”
Momento: o dia atual	“ hoje presenciei uma cena chocante em minha sala de aula”
Intenção: relatar os sentimentos despertados pela cena de agressão a um docente e expor um plano de ação	“ Fiquei chateada comigo mesma por não ter feito nada e revoltada com os alunos” “ Planejo dar algumas ideias ao diretor da minha escola: vou aconselhá-lo a...”
Tema: violência física, verbal e simbólica sofrida por um docente no ambiente escolar.	“entraram na sala e começaram a xingar a professora e agredi-la com tapas no braço e no rosto .”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

b) Capacidade discursiva

No **plano geral do texto**, nota-se a presença do vocativo (“Querido diário”), sem datação, mas com referência temporal indicada por um advérbio (“*hoje*, presenciei”). Embora o encadeamento temático do diário possa ocorrer de modo livre, é perceptível a organização dos dados com o intuito de atender aos comandos da proposta. Para cumpri-los, organizam-se três **sequências textuais: narrativa, argumentativa e injuntiva**.

No primeiro parágrafo, planejado em uma **sequência narrativa**, ocorre a apresentação do fato motivador (“uma cena chocante”) e posterior relato cronológico dos acontecimentos. No mundo do NARRAR, a presença do *status* dialógico de tensão é marcada por organizadores que apontam o contexto (ou resumo), o conflito e a resolução: “Ao

voltarmos do intervalo, minha professora de biologia não permitiu...”(contexto), “esses colegas se zangaram e começaram a tentar abrir” (conflito), “eles conseguiram abrir”, “ela tentava se defender”, “A briga só acabou alguns minutos depois quando...”(desfecho). A opção pela sequência narrativa para indicar a situação conflituosa oferece maior emoção ao relato, contribuindo para cumprir o que foi solicitado na consigna (o relato do episódio que gerou indignação).

No segundo parágrafo, concentram-se os comentários (“fiquei chateada com...”) e os planos de ação (“Planejo dar algumas ideias ao diretor da minha escola:”), ambos ligados ao mundo do EXPOR e com marcas explícitas de personalidade. Os comentários estão organizados em uma **sequência argumentativa** incipiente, caracterizada por uma afirmação inicial controversa (“acho professor a profissão mais digna”), seguida por uma ressalva que problematiza o tema e expressa um juízo de valor (“Infelizmente, esta profissão maravilhosa não é valorizada”), sem que haja, contudo, o desenvolvimento de argumentos e contra-argumentos de sustentação.

Já o plano de ação sugerido ao diretor da escola (vou aconselhá-lo a...”), organiza-se em uma **sequência injuntiva**: as ações são elencadas de modo prescritivo, seja por meio do uso do Futuro do Presente (“*sempre que* um aluno violentar um professor, física ou verbalmente, o aluno *deverá se desculpar* com o professor, *tomará suspensão*”), seja pelo uso do Infinitivo (“seria interessante *ter um psicólogo* na escola, que poderia *ver o histórico* do aluno e *conversar com ele* para *entender* se esse aluno tem problema psicológicos ou não, e também para *ajudar o professor* que sofreu a agressão, pois ele provavelmente ficará traumatizado”). Finalmente, uma saudação final reitera a interlocução e encerra o texto (“até mais, diário”). Não há uma assinatura do diário.

Em relação aos **tipos de discurso**, é possível observar um equilíbrio entre o *relato interativo* e o *discurso interativo*. A implicação do produtor na situação de comunicação é marcada pela referência à situação no espaço-tempo (“hoje”, “minha classe”), do uso da primeira pessoa (“presenciei”) e da menção ao interlocutor eventual (“querido diário”), o que lhe confere tom interativo claro. No entanto, o texto apresenta uma variação entre um caráter disjuncto do momento da produção, com uso predominante de tempos verbais no passado, e o caráter conjuncto, com uso de verbos no eixo do Presente, o que o situa na transição entre os mundos discursivos do NARRAR e do EXPOR.

Os **tipos de processo** mobilizados evidenciam o cumprimento das tarefas propostas. Um verbo perceptivo (“presenciei”) coloca o produtor na cena em que se passam os fatos relatados. Uma sequência de verbos comportamentais (“abrir”, “entrar”, “abrir”, “fechar”,

“agredir”, “defender-se”) e um elocutivo (“xingar”) marcam o relato dos acontecimentos testemunhados, todavia há preocupação de associar os comportamentos a processos volitivos e afetivos (“*não permitiu* que entrassem”; “*tentaram* abrir a porta”; “*tentava* fechar”; “*tentava* se defender”; “*se zangaram*”), sinalizando as ações e reações dos personagens diretamente envolvidos. Por fim, um processo perceptivo (“o inspetor *ouviu* o barulho”) e um elocutivo aparecem (“*chamou* o diretor”) para expor comportamentos que, posteriormente, colocarão fim ao conflito (“*interferiu*” e “*tirou* os meninos da sala”). Embora a voz dos personagens envolvidos no episódio seja indicada por processos verbais, ora elocutivos (“xingar”, “chamou”), ora comportamentais (“*não permitiu*”), não há o detalhamento do conteúdo enunciado por estas vozes.

Já para sinalizar os sentimentos e opiniões a respeito do que foi relatado, além da mobilização de verbos elocutivos com teor confessional (“*confesso* que”), ocorre o uso do verbo “ficar” tanto para apontar o valor afetivo (“*fiquei* indignada”, “*fiquei* chateada ... e revoltada”) quanto para indicar um processo relacional com teor atributivo (“*fiquei paralisada*”) a fim de justificar a aparente omissão da diarista e definir a orientação argumentativa assumida por ela. Ademais, observam-se comentários sobre a temática da valorização da profissão docente, ora com uso de processos volitivos (“*acho* professor a profissão mais *digna* do mundo”), ora com uso de processos relacionais com valor atributivo (“essa profissão maravilhosa *não é valorizada* no Brasil”).

Finalmente, o plano de ação proposto pela diarista é explicitado por meio de processos volitivos e elocutivos (“*planejo* dar algumas *ideias*”, “vou *aconselhá-lo*”), seguido pelo detalhamento de comportamentos esperados (“o aluno deverá se desculpar”, “tomará suspensão”). Chamou-nos a atenção o fato de o enunciador inserir, ao elaborar sua sugestão de intervenção, um novo ator (“seria interessante ter um psicólogo”) a quem atribui processos perceptivos, elocutivos, cognitivos e comportamentais (“ver o histórico do aluno”, “conversar com ele”, “entender se tem problemas psicológicos” e “ajudar o professor”), mas não inclui ações que envolvam a si mesma nem a seus colegas (a quem responsabiliza de omissão).

O texto é marcado, primeiramente, por um **percurso figurativo** em torno de substantivos concretos (professora, colegas, sala, porta, tapas, braço, rosto, inspetor, barulho, diretor) e reiterado, posteriormente, na elaboração de um plano de ação (“sempre que um *aluno violentar* um *professor física* ou *verbalmente*”). No entanto, verifica-se também a mobilização de uma cadeia temática mais ampla, composta por substantivos abstratos,

adjetivos e advérbios de valor predicativo³⁵, para abordar a questão da (des)valorização da profissão docente (“Acho professor a *profissão mais digna do mundo*”, “*Infelizmente essa profissão maravilhosa não é valorizada no Brasil*, e por vezes, nem ao menos *respeitada*”).

Quadro 46 - Percursos predominantes no texto (diário do estudante 2)

Tarefas solicitadas	Texto do aluno	Percurso predominante
Relato de episódio de violência	Querido diário, hoje presenciei uma cena chocante em minha sala de aula. Ao voltarmos do intervalo, minha professora de biologia não permitiu que dois colegas meus entrassem na sala, pois chegaram atrasados. Estes colegas se zangaram e começaram a tentar abrir a porta à força, enquanto a professora estava tentando fechar. Eles conseguiram abrir a porta, entraram na sala e começaram a xingar a professora e agredi-la com tapas no braço e no rosto . Ela tentava se defender segurando os braços deles, mas eles eram mais fortes. Confesso que não fiz nada para ajudar, pois fico paralisada diante dessas situações, mas fiquei indignada por nenhum colega meu ter interferido na situação. A briga só acabou alguns minutos depois, quando o inspetor ouviu o barulho da confusão e chamou o diretor , que interferiu e tirou os meninos da sala.	Figurativo - substantivos concretos: sala, professora, colegas, porta, braço, rosto, barulho. - verbos: perceptivos (presenciei) e comportamentais (entraram, começaram a agredi-la)
Comentários sobre o episódio	Fiquei chateada comigo mesma por não ter feito nada e revoltada com os alunos, tanto os que agrediram, quanto aos que nada fizeram. Acho professor a profissão mais digna do mundo, nenhum médico ou advogado se tornou o que é sem um professor. Infelizmente essa profissão maravilhosa não é valorizada no Brasil, e por vezes, nem ao menos respeitada, como é o caso que acabo de contar.	Temático - substantivo abstrato seguido por adjetivo valorativo: profissão mais digna, profissão maravilhosa - verbos relacionais com valor atributivo (fiquei chateada)
Plano de ação	Planejo dar algumas ideias ao diretor da minha escola: vou aconselhá-lo a, sempre que um aluno violentar um professor, física ou verbalmente, o aluno deverá se desculpar com o professor, tomará suspensão e seria interessante ter um psicólogo na escola, que poderia ver o histórico do aluno e conversar com ele, para entender se esse aluno tem problema psicológicos ou não, e também para ajudar o professor que sofreu a agressão, pois ele provavelmente ficará traumatizado. Até mais, diário.	Verbo volitivo: Planejo, vou aconselhá-lo. Uso do Futuro do Pretérito ligado a um verbo relacional com valor atributivo: seria interessante. Sequência preditiva: prevê desdobramentos possíveis de uma ação.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Quanto à **coesão verbal**, no relato da situação de violência, há dezoito verbos no Pretérito Perfeito, usados para marcar o posicionamento enunciativo (“*presenciei*”, “*não fiz*

³⁵ Assumimos a designação proposta por Ilari (2007) que reconhece como **predicativos** os advérbios que modificam o núcleo significativo do adjetivo, advérbio, verbo ou oração (como ocorre no exemplo “Ele anda *lentamente*.”) e **não-predicativos** como os que não modificam o núcleo significativo, mas expressam circunstâncias (de tempo ou lugar) ou indicam os limites de aplicação (negação, inclusão, exclusão, focalização), como no exemplo “Ele acorda *cedo*, *inclusive* aos sábados”.

nada”), para contextualizar e relatar o episódio (“não *permitiu* que dois colegas meus entrassem na sala, pois *chegaram* atrasados”; “se *zangaram* e *começaram* a tentar abrir a porta”; “*conseguiram* abrir a porta, *entraram* na sala e *começaram* a xingar a professora e agredi-la”; “A briga só *acabou* alguns minutos depois”; “*agrediram*”), para indicar ações ou reações de testemunhas (“quando o inspetor *ouviu* o barulho da confusão e *chamou* o diretor, que *interferiu* e *tirou* os meninos da sala”, “os que nada *fizeram*”) ou para avaliar os acontecimentos (“*fiquei* indignada por nenhum colega meu ter interferido na situação”; “*fiquei* chateada comigo mesma por não ter feito nada e revoltada com os alunos”), além de três verbos no Pretérito Imperfeito para destacar a tentativa de reação da professora (“enquanto a professora *estava* tentando fechar”; “*tentava* se defender segurando os braços deles”) bem como para caracterizar os agressores (“mas eles *eram* mais fortes”).

Por outro lado, entre os comentários sobre a ação, há uma densidade de oito verbos no eixo do Presente para indicar a percepção ou avaliação da diarista (“*Confesso*”, “*fico* paralisada”, “*acho*”), expressar uma constatação ou juízo (essa profissão não *é* valorizada”, “como *é* o caso ...”), além de ações e intenções do diarista (“*acabo* de contar”, “*planejo*”, “*vou* aconselhá-lo”), marcados pelo Presente do Indicativo.

Ao enunciar o plano de ação, no final do texto, destaca-se a mobilização de verbos no Futuro do Presente (“sempre que um aluno violentar um professor, física ou verbalmente, o aluno *deverá* se desculpar com o professor, *tomará* suspensão”) e do Futuro do Pretérito (“*seria* interessante ter um psicólogo na escola, que *poderia* ver o histórico do aluno e conversar com ele”), seguida por uma sequência que mistura Presente do Indicativo (“para entender se esse aluno *tem* problema psicológicos ou não”), Pretérito Perfeito (“para ajudar o professor que *sofreu* a agressão”) e Futuro do Presente (“pois ele provavelmente *ficará* traumatizado”). Esta miscelânea de tempos verbais na sequência final revela, no **eixo de referência**, tanto localizações projetivas (“deverá se desculpar”, “tomará suspensão”), quanto retroativas (“sofreu agressão”) e isocrônicas (tem problemas psicológicos”). É possível verificar o **contraste** entre processos colocados em primeiro e segundo plano, como as ações (“sempre que violentar o professor”) e as consequências previstas (“deverá se desculpar, tomará suspensão”). A mobilização desses tempos indica certa sofisticação em relação aos textos 1 e 2 no uso dos tempos verbais.

Ainda em relação à **coesão verbal**, evidencia-se a consciência do produtor acerca da distinção entre o momento de produção (marcado no presente: “*confesso*”, “*acho*”), o momento do processo (“hoje, *presenciei*”, “ao voltarmos do intervalo”, “a briga só acabou”) e o momento psicológico de referência (“*fiquei* chateada”, “*fiquei* indignada”, “não fiz nada”),

estes últimos marcados no passado. No plano da aspectualidade, nota-se a presença de diferentes graus de realização entre as ações dos agressores, conclusas (“entraram na sala”), e as reações da professora, inconclusas (“*tentava* se defender”).

A síntese da infraestrutura textual pode ser vista no quadro a seguir.

Quadro 47 –Infraestrutura do texto (diário do estudante 2)

Infraestrutura textual			
Plano de texto	Texto do aluno	Sequências textuais	Tipos de discurso
Vocativo Tema: o episódio	Querido diário, hoje presenciei uma cena chocante em minha sala de aula. Ao voltarmos do intervalo , minha professora de biologia não permitiu que dois colegas meus entrassem na sala , pois chegaram atrasados. Estes colegas se zangaram e começaram a tentar abrir a porta à força , enquanto a professora estava tentando fechar. Eles conseguiram abrir a porta, entraram na sala e começaram a xingar a professora e agredi-la com tapas no braço e no rosto. Ela tentava se defender segurando os braços deles, mas eles eram mais fortes. Confesso que não fiz nada para ajudar, pois fico paralisada diante dessas situações, mas fiquei indignada por nenhum colega meu ter interferido na situação. A briga só acabou alguns minutos depois , quando o inspetor ouviu o barulho da confusão e chamou o diretor, que interferiu e tirou os meninos da sala.	Narrativa Tema (o quê)	Relato interativo - implicado - disjuncto - verbos no eixo do Pretérito - movimento retroativo dos acontecimentos relatados
Cronologia dos fatos		Contexto inicial (onde, quando, quem?)	
		Início do conflito	
		Clímax (tensão máxima)	
		Desfecho	
Comentários sobre o episódio	Fiquei chateada comigo mesma por não ter feito nada e revoltada com os alunos, tanto os que agrediram, quanto aos que nada fizeram. Acho professor a profissão mais digna do mundo , nenhum médico ou advogado se tornou o que é sem um professor. Infelizmente essa profissão maravilhosa não é valorizada no Brasil , e por vezes, nem ao menos respeitada, como é o caso que acabo de contar. Planejo dar algumas ideias ao diretor da minha escola : vou aconselhá-lo a, sempre que um aluno violentar um professor, física ou verbalmente, o aluno deverá se desculpar com o professor, tomará suspensão e seria interessante ter um psicólogo na escola, que poderia ver o histórico do aluno e conversar com ele, para entender se esse aluno tem problema psicológicos ou não, e também para ajudar o professor que sofreu a agressão , pois ele provavelmente ficará traumatizado.	Argumentativa	Trechos de discurso interativo - implicado - conjunto - verbos no Presente aparecem apenas poucas vezes.
		Afirmação	
		Problematização Sem inserção de argumentos ou contra-argumentos	
Plano de ação	Até mais, diário.	Injuntiva Tema (tópico) Sequência de ações	- Presente do Indicativo mesclado ao Futuro do Presente.
Encerramento		Resultado esperado	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

c) Capacidade linguístico-discursiva

Os **mecanismos de textualização** usados pelo produtor revelam certa proficiência tanto na conexão quanto na **coesão nominal**. No âmbito das **conexões**, os dois tipos de discurso no texto são **segmentados** em parágrafos distintos. Na sequência textual narrativa, as estratégias de **demarcação** podem ser notadas no uso de uma oração adverbial que marca o momento da ação (“Ao voltarmos do intervalo”), seguida pelo uso de itens lexicais que evidenciam o início da tensão (“começaram a tentar”), a performance dos personagens envolvidos (“consequiram”; “tentava se defender”) e o desfecho (“a briga só acabou”). Ao longo desta sequência, como recurso de empacotamento, há alternância entre poucos elementos de **ligação** (com quatro ocorrências de “e”) e, com uma frequência maior, os de **encaixamento**, com dois conectores argumentativos de oposição (“mas”) para marcar a tensão e posicionamento do enunciador diante da atitude dos colegas e dois organizadores temporais (“quando” e “enquanto”)

A **segmentação** entre os tipos de discurso não ocorre automaticamente na mudança de parágrafo, mas passa por uma transição (um segmento de comentário ainda no Pretérito: “fiquei chateada comigo”) para, posteriormente, iniciar o discurso interativo. Esse é introduzido por uma sequência argumentativa não articulada por conectores, mas por uma afirmação (“Acho a profissão de professor a mais digna”) e por uma ressalva, não marcada por conectores, mas por um modificador axiológico de negação (“Infelizmente essa profissão maravilhosa **não** é valorizada”).

Nota-se também, localmente, a utilização de elementos de **ligação** pautados num organizador enumerativo (tanto...quanto....) e em uma estrutura justaposta, com elipse de conector argumentativo (Acho professor a profissão mais digna do mundo, nenhum médico ou advogado se tornou o que é sem um professor.”). Entre os recursos de **empacotamento**, também há um conector lógico-semântico de disjunção (“médico ou advogado”) e conectores lógico-semânticos de condição (“se”) e disjunção (“ou”), além de um conector argumentativo (“pois”). Apesar de haver uma preocupação em diversificar os tipos de sequência mobilizadas no texto, evidencia-se um repertório limitado de articuladores lógico-argumentativos no texto.

Entre as estratégias de **coesão nominal**, a presença de cadeias anafóricas ancoradas na inserção de unidade-fonte (“colegas”) aparece progressivamente diferenciada em “dois colegas meus” e “estes colegas”, retomados pronominalmente (“eles”, “deles”) e nominalmente (“os meninos”, “os alunos”). Há também estratégias de referenciação com teor avaliativo usadas para indicar a orientação argumentativa do texto ao categorizar o episódio

(“a briga”, “a confusão”). Além disso, também há retomada sem teor avaliativo e com apoio pronominal para firmar a referência (“dessas situações”). Na cadeia anafórica criada para remeter à unidade-fonte “professor”, ocorre também uma expressão nominal com teor avaliativo (“a profissão mais digna do mundo”; “essa profissão maravilhosa”).

Interessante destacar que este texto também faz uso de um recurso catafórico tanto no início, quando introduz “uma cena chocante” antes de detalhá-la, quanto no final, ao antecipar o rol de sugestões que serão feitas ao diretor por meio de “algumas ideias”. No segmento final do texto, percebe-se a recorrência da unidade-fonte professor (três ocorrências), com a retomada pelo pronome relativo “que” e recorrência a “aluno” (em três ocasiões), substituído pelo pronome “ele”, com pequena exploração de recursos coesivos nominais.

Quadro 48 – Mecanismos de textualização (diário do estudante 2)

Mecanismos de textualização		
Conexão	Texto do aluno	Coesão nominal
Em negrito		Sublinhada no texto
Segmentação entre os tipos de discurso por meio de um novo parágrafo Demarcação das fases da sequência narrativa: - oração adverbial que fixa o contexto da ação (“Ao voltarmos do intervalo”) - itens lexicais reveladores das fases de início (“começaram a tentar”), performance (“conseguiram”; “tentava se defender”) e desfecho (“a briga só acabou”). Empacotamento por encaixamentos: - fixa o início do conflito (“(mas eles eram mais fortes)”); - indica um posicionamento do diarista (“mas fiquei indignada”); - justifica a ação da professora (“pois chegaram atrasados”), - justifica a inação do narrador (“pois fico paralisada”). Empacotamento por ligação: - recorrência do conector enumerativo “e” - organizadores temporais (“quando”, “enquanto”). - estratégia localizada de ligação pautada num organizador enumerativo:	Querido diário, hoje presenciei (1) <u>uma cena chocante</u> em minha sala de aula. Ao voltarmos do intervalo, (3) <u>minha professora</u> de biologia não permitiu que (2) <u>dois colegas meus</u> entrassem na sala, pois chegaram atrasados. (2) <u>Estes colegas</u> se zangaram e começaram a tentar abrir a porta à força, enquanto (3) <u>a professora</u> estava tentando fechar. (2) <u>Eles conseguiram</u> abrir a porta, entraram na sala e começaram a xingar (3) <u>a professora</u> e agredi-la com tapas no braço e no rosto. (3) <u>Ela tentava se defender</u> segurando os braços (2) <u>deles</u>, mas eles eram mais fortes. Confesso que não fiz nada para ajudar, pois fico paralisada diante (4) <u>dessas situações</u>, mas fiquei indignada por nenhum colega meu ter interferido na (4) <u>situação</u>. (5) <u>A briga só acabou</u> alguns minutos depois, quando o inspetor ouviu o barulho da (5) <u>confusão</u> e chamou o diretor, que interferiu e tirou (2) <u>os meninos</u> da sala. Fiquei chateada comigo mesma por não ter feito nada e revoltada com (2) <u>os alunos</u>, tanto os que agrediram, quanto aos que nada fizeram. Acho professor (6) <u>a profissão mais digna do mundo</u>, nenhum médico ou advogado se tornou o que é sem um professor. Infelizmente (6) <u>essa profissão maravilhosa</u> não é valorizada no Brasil, e por vezes, nem ao menos	(1) Catáfora - “uma cena chocante” será detalhada posteriormente. - “algumas ideias”, antecipa o rol de sugestões que serão feitas ao diretor. Anáforas (2) Introdução da unidade-fonte colegas, diferenciada em “dois colegas meus” e “estes colegas”, retomados pronominalmente (“eles”, “deles”) e nominalmente (“os meninos”, “os alunos”). (3) Introdução e recorrência da unidade-fonte professora (três ocorrências), com determinantes diferentes (“minha”; “a”; “a”) retomada pronominalmente por “ela” e “la”. (4) sem teor avaliativo para retomada do episódio relatado, acompanhadas ou não por recursos pronominais (“<u>dessas situações</u>”; “<u>a situação</u>”); (5) Expressão nominal com teor avaliativo (“a briga”; “a confusão”)

tanto...quanto.... - estrutura justaposta, com elipse de conector argumentativo: “Acho professor a profissão mais digna do mundo, nenhum médico ou advogado se tornou o que é sem um professor.” - conector lógico-semântico de disjunção (“médico ou advogado”) - empacotamento marcado por conectores lógico-semânticos de condição (“se”) e disjunção (“ou”) e um conector argumentativo (“pois”)	respeitada, como é o caso que acabo de contar. Planejo dar (1) <u>algumas ideias</u> ao diretor da minha escola: vou aconselhá-lo a, sempre que um <u>aluno</u> violentar um (7) <u>professor</u>, física ou verbalmente, o (7) <u>aluno</u> deverá se desculpar com o(7) <u>professor</u>, tomará suspensão e seria interessante ter um psicólogo na escola, que poderia ver o histórico do (7) <u>aluno</u> e conversar com <u>ele</u>, para entender se esse (7) <u>aluno</u> tem problema psicológicos ou não, e também para ajudar o (7) <u>professor</u> que sofreu a agressão, pois <u>ele</u> provavelmente ficará traumatizado. Até mais, diário.	(6) Expressão nominal com teor avaliativo (“a profissão mais digna do mundo”; “essa profissão maravilhosa”) para se referir à profissão de professor. (7) Introdução e recorrência das unidades-fontes professor e aluno, no último parágrafo, substituídos por “ele”.
---	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Quanto aos **mecanismos enunciativos**, observa-se a **voz** do autor como aquele que está na origem da produção e nela intervém para tecer comentários aparece marcada em ocorrências associadas a processos verbais volitivos e relacionais: como “confesso que”, “acho”, “planejo”, “vou aconselhá-lo”. A voz dos personagens diretamente envolvidos na situação é marcada apenas de modo indireto, seja por meio de verbos performativos (“a professora não *permitiu*”), seja por meio de verbos elocutivos (os alunos que “começaram a xingar”).

No campo das **modalizações**, são frequentes no texto as **apreciativas**: por meio da marcação de comportamentos atitudinais ou volitivos (“confesso que”; “planejo”) ou avaliações afetivas reveladas tanto pela seleção de itens lexicais de valor predicativo (“cena chocante”; “profissão maravilhosa”), quanto pelo uso de um advérbio que serve como marca de subjetividade (“Infelizmente”). Também é notada através de estratégias de mobilização de operadores argumentativos que sinalizam um argumento mais forte (“nem ao menos respeitada”) ou orientam a conclusão para afirmar a insatisfação com o prolongamento da briga (“a briga **só** acabou”).

Há **modalizações lógicas** expressas por meio de afirmações categóricas que adquirem teor de verdade na avaliação do ofício do docente: “a profissão mais digna do mundo”; “não é valorizada no Brasil”; “nenhum médico ou advogado se tornou o que é sem um professor”. Na proposição de um plano de ação, nota-se o uso de modalizações **lógicas** semiotizadas numa sequência **preditiva** que articula a ocorrência de uma atitude condenável (marcada pelo conector lógico-semântico temporal “sempre que”), os desdobramentos punitivos que gerará (“tomará suspensão”) e a finalidade desta conduta (“para entender...”). Também se nota uma

modalização **deôntica** que reforça o teor imperativo da atitude proposta (“deverá se desculpar”).

As impressões do enunciador sobre as capacidades de ação dos participantes no episódio relatado são expostas por meio de modalizações **pragmáticas** que, ora se referem aos agressores (“começaram a tentar abrir”; “conseguiram”), ora à professora (“estava tentando”; “tentava se defender”), ora a atitudes que ela mesma teve (“indignada”; “paralisada”; “chateada”; “revoltada”). Também é visível o uso de **modalizadores autonímicos** nas passagens “essa profissão maravilhosa não é valorizada no Brasil, e por vezes, nem ao menos respeitada,” e “como é o caso que acabo de contar”, comentários autorreflexivos que ajudam a direcionar a interpretação para, no primeiro caso, relativizar a abrangência da afirmação feita e, no segundo caso, sinalizar a relação entre o enunciado e passagens anteriores do texto.

Quadro 49 - Mecanismos enunciativos (diário do estudante 2)

Mecanismos enunciativos		
Vozes	Texto do aluno	Modalizações
Em negrito no texto		Sublinhada no texto
- Voz da professora como personagem (verbo performativo: não permitiu) - Voz dos agressores como personagem (indiretamente mencionado em “começaram a xingar”) -Voz do autor/produtor (“Confesso”, “Acho”; “Planejo”; “vou aconselhá-lo”).	Querido diário, hoje presenciei uma <u>cena chocante</u> em minha sala de aula. Ao voltarmos do intervalo, minha professora de biologia (2) não permitiu que dois colegas meus entrassem na sala, pois chegaram atrasados. Estes colegas se zangaram e começaram a (2) <u>tentar abrir a porta à força</u>, enquanto a professora (2) <u>estava tentando</u> fechar. Eles (2) <u>conseguiram</u> abrir a porta, entraram na sala e começaram a xingar a professora e agredi-la com tapas no braço e no rosto. Ela (2) <u>tentava</u> se defender segurando os braços deles, mas eles eram mais fortes. (1)<u>Confesso que</u> não fiz nada para ajudar, pois fico paralisada diante dessas situações, mas fiquei indignada por nenhum colega meu ter interferido na situação. A briga (1) <u>só</u> acabou alguns minutos depois, quando o inspetor ouviu o barulho da confusão e chamou o diretor, que interferiu e tirou os meninos da sala. Fiquei chateada comigo mesma por não ter feito nada e revoltada com os alunos, tanto os que agrediram, quanto aos que nada fizeram. Acho professor a profissão (3) <u>mais digna do mundo</u>, nenhum médico ou advogado se tornou o que é sem um professor. (1) <u>Infelizmente</u> essa (1) <u>profissão maravilhosa</u> (3) <u>não é valorizada no Brasil</u>, e (5) <u>por vezes</u>, (1) <u>nem ao menos respeitada</u>, (5)<u>como é o</u>	(1) Apreciativa - itens lexicais que revelam avaliações: “cena chocante”; “profissão maravilhosa”; “nem ao menos respeitada”. - operador que sinaliza um argumento mais forte (“nem ao menos respeitada”) - processo verbal volitivo marca o desejo do enunciador (planejo; confesso) - operador que explicita comportamento afetivo do enunciador (“Infelizmente”); - operador que orienta a conclusão para afirmar a insatisfação com o prolongamento da briga (“a briga só acabou”) (2) Pragmática - processos verbais que revelam capacidades de ação dos personagens envolvidos: “começaram a <u>tentar</u> abrir”; “estava <u>tentando</u>”; “conseguiram”; “<u>tentava</u> se defender”. (3) Lógica: - afirmações categóricas: “a profissão mais digna do mundo”; “não é valorizada no Brasil”; “nenhum médico ou advogado se tornou o que é sem um professor”. - sequência preditiva que estabelece uma relação condicional entre uma atitude (marcada pelo conector lógico-semântico temporal “sempre que”), seus desdobramentos (“tomará suspensão”), finalidade (“para entender...”) e justificativa (“pois ele...”)

	caso que acabo de contar. (1) <u>Planejo</u> dar algumas ideias ao diretor da minha escola: <u>vou aconselhá-lo a</u>, (3) <u>sempre que</u> um aluno violentar um professor, física ou verbalmente, o aluno (3) <u>deverá se desculpar</u> com o professor (3) <u>tomará suspensão</u> e (1) <u>seria interessante</u> ter um psicólogo na escola, que poderia ver o histórico do aluno e conversar com ele, (3) <u>para entender se esse aluno tem problema</u> psicológicos ou não, e também (3) <u>para ajudar o professor</u> que sofreu a agressão, (2) <u>pois ele provavelmente ficará traumatizado</u>. Até mais, diário.	(4) Deônticas: - Dever, norma social: “deverá se desculpar”. (5) Autonímica - Comentário autorreflexivo que direciona a interpretação do enunciado: “profissão maravilhosa não é valorizada no Brasil, e <u>por vezes</u>, nem ao menos respeitada,” e “<u>como é o caso que acabo de contar</u>”
--	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

d) O conceito em exame

Selecionamos neste texto o vocábulo “dignidade” para a apreciação do conceito designado por ela. O produtor recorre à noção de “dignidade” para afirmar que considera o professor “a profissão mais *digna* do mundo”.

O desdobramento feito, porém, apoia-se em outras figuras (como “médico” ou “advogado”) para representar o valor pretendido (“nenhum médico ou advogado se tornou o que é sem um professor”) sem que tal desdobramento retorne como síntese de um juízo acerca do que configura a dignidade de sua profissão. Em seguida, o produtor fundamenta-se em uma constatação (“essa profissão maravilhosa não é valorizada no Brasil, e por vezes, nem ao menos respeitada”) que abrange dois vocábulos de teor avaliativo (“valorizada” e “respeitada”) associados à sua experiência (“como é o caso que acabo de contar”). Nota-se, com isso, a dificuldade de se mobilizar um conceito desprendido do que é aparente (a observação) e do que é figurativo (a referência a outros exemplos concretos).

Nossa hipótese é que, embora haja uma generalização que procura extrair um traço identitário comum, sua formulação não chega a consolidar-se como um conceito verdadeiro, mas apenas potencial, sem que haja, de fato, a apropriação de uma significação mais abrangente que tenda à universalidade (em razão de sua função e definição interna) ou uma formulação verbal que remeta à utilização de conhecimento científicos (como o conceito advindo das ciências sociais). Trata-se, portanto, de um conceito potencial espontâneo.

Quadro 50 - Síntese das capacidades de linguagem mobilizadas pelo gênero diário
(estudante 2)

Capacidade de ação Contexto físico de produção Lugar físico: a sala de aula Momento de produção: duas aulas de Redação Emissor: um estudante Receptor: a professora de Redação Contexto socio subjetivo de produção (representações da situação) Lugar social: escola como instituição desprestigiada socialmente na qual algumas regras estabelecidas (como a pontualidade para entrar em aula) são desafiadas por alunos dispostos a agredir docentes. Produtor: o diarista é um estudante indignado tanto com uma situação de violência física e verbal sofrida por uma professora de Biologia, quanto com a omissão (sua e de seus colegas) diante do episódio. Destinatário: o diário (marcado pelo vocativo “Querido diário”). Motivo: Uma situação de violência física e verbal sofrida por um docente que tentou impedir a entrada de dois estudantes que estavam atrasados incomodou o diarista. Além disso, também sentiu-se chateado em razão de não ter defendido a docente. Intenção: desabafar, relatando o episódio de violência, expondo os sentimentos acerca do caso e manifestando um plano ou desejo de ação para ser posto em prática pela instituição de ensino. Conteúdo temático: violência (física, verbal e simbólica) praticada por estudantes contra docentes no Brasil.	Capacidade discursiva Plano geral do texto Vocativo Fato motivador Relato cronológico Comentários/ apreciações sobre o acontecimento Inserção de um plano de ação Saudação final Tipo de discurso e coesão verbal Mescla entre relato interativo e discurso interativo, com articulação entre uma produção no Presente, um processo verbal no Pretérito e referência psicológica tanto no Pretérito quanto no Futuro em razão da projeção de um plano de ação. Sequências textuais: narrativa (relato cronológico das agressões); sequência argumentativa incompleta (apresentação da declaração inicial e de ressalva, sem argumentos) e sequência injuntiva com apresentação de plano de ação.	Capacidade linguístico-discursiva Mecanismos de textualização Conexão por segmentação e estratégias de empacotamento que mesclam recursos de ligação e de encaixamento Coesão nominal por meio de cadeias anafóricas construídas ou pela recorrência a um mesmo vocábulo, ou pela inserção de estratégias avaliativas. Mecanismos enunciativos Gerenciamento de vozes: voz do autor empírico, vozes de outros personagens (professora e colegas). Modalizações: apreciativas são mais frequentes, mas também aparecem as lógicas e as pragmáticas, além de uma deôntica.
--	---	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

2.2 Abaixo-assinado

a) Capacidade de ação

O produtor assume uma voz coletiva, marcada pelo uso da primeira pessoa do plural (“nós”, “nossa indignação”, “nossa professora”, “nosso”), construindo uma **posição social** de alunos que se apoiam na abrangência do grupo (“alunos de todas as séries do ensino médio”) para formular suas reivindicações. O **destinatário**, mencionado na primeira linha (“Abaixo-assinado à direção da escola”) e retomado durante a apresentação da reivindicação feita (“reivindicamos que a diretoria”), é **representado** como uma escola que deveria defender e proteger seus professores de ameaças, mas que deixou de fazê-lo.

O **lugar** é marcado no texto pela especificação do nome da escola em que o episódio motivador ocorre (Escola Manuel José Chaves) e pela recorrência a itens lexicais que se referem a este espaço (“colégio”, “aula”, “curso”), e é **representado** como responsável por promover a tolerância, o respeito e a amizade, conforme excerto da Declaração Universal dos Direitos Humanos, citado no texto. O **fato motivador** do abaixo-assinado é a indignação dos alunos com o silêncio da escola (“o silêncio da diretoria [...] em relação ao ocorrido com nossa professora”) a respeito das ameaças sofridas por uma professora de Filosofia, acusada de “doutrinação política” ao abordar a questão dos direitos humanos (“recebeu ameaças anônimas por conta de um texto que foi passado em aula”)

Quanto ao **conteúdo temático**, é possível observar a ameaça à liberdade de cátedra da docente, perseguida e acusada de “doutrinação política” por abordar a temática dos direitos humanos em aula (“um texto que foi passado em uma aula de seu *curso sobre Direitos Humanos*, e os ameaçadores dizem que este texto teve a *intenção de doutrinar politicamente seus alunos*”).

Quanto à **intenção comunicativa**, o produtor reivindica que a escola se posicione em favor da docente (“reivindicamos que a diretoria da escola se coloque em defesa da professora”), mas, em vez de reivindicar a manutenção das aulas de filosofia que tematizem direitos humanos, há um pedido para que as aulas de filosofia tratem mais do assunto (“Reivindicamos também que as aulas de Filosofia tematizem mais os Direitos Humanos”). Nota-se, neste caso, uma leitura apenas parcial do comando de produção.

Quadro 51 – Representação do contexto de produção (abaixo-assinado do estudante 2)

Representação da situação	Excerto
Posição social do produtor/enunciador: escreve na 1ª. pessoa do plural e deixa clara a posição assumida no ambiente escolar (estudantes).	“Nós alunos de todas as séries do Ensino Médio da Escola Manuel José Chaves de São Manuel”
Destinatário: a direção da escola	“Abaixo-assinado à diretoria do colégio. ”
Lugar social: escola que se omitiu diante das ameaças à professora, mas deveria defendê-la e promover a compreensão, a tolerância e a amizade.	“perante o silêncio da diretoria do colégio em relação ao ocorrido com a nossa professora de Filosofia”; “reivindicamos que a diretoria da escola se coloque em defesa da professora ” “A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações...”
Momento: o episódio ocorreu possivelmente alguns dias antes da produção do abaixo-assinado. Não há dêiticos temporais, mas o uso do verbo no particípio (ocorrido) e o tempo verbal (no pretérito) permite esta inferência.	“em relação ao ocorrido com a nossa professora de Filosofia, Thaís Cari. Esta recebeu ameaças anônimas”
Intenção: reivindicar o posicionamento da escola em defesa da professora, reivindicar a que aulas de filosofia tematizem mais os direitos humanos.	“ reivindicamos que a diretoria da escola se coloque em defesa da professora e que tome atitudes para esta permanecer segura de mais ataques.” “ Reivindicamos também que as aulas de Filosofia tematizem mais os Direitos Humanos ”
Tema: ameaça sofrida por uma docente acusada de “doutrinação política”.	“escrevemos este abaixo-assinado por conta da nossa indignação perante o silêncio da diretoria do colégio em relação ao ocorrido com a nossa professora de Filosofia.”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

b) Capacidade discursiva

O **plano geral do texto** começa com um título que elucida tratar-se um abaixo-assinado e já direciona seu endereçamento (“Abaixo-assinado à diretoria do colégio”), seguido pela distribuição do conteúdo temático em dois parágrafos: um de apresentação da situação e outro de reivindicações. No primeiro, ocorre a apresentação dos enunciadores (“Nós, alunos ...”) e esclarecimento da situação que motivou a escrita (“nossa indignação perante o silêncio da diretoria do colégio em relação ao ocorrido com a nossa professora de Filosofia”), detalhada, no período posterior, em uma sequência de *script*. Em seguida, encadeiam-se sequências argumentativas que já expõem o ponto de vista dos produtores sobre a atitude dos perseguidores da professora. No segundo parágrafo, são enumeradas as reivindicações à direção da escola e suas justificativas. Por fim, como elemento pós-textual, uma referência metaenunciativa (“*Segue abaixo* a lista dos alunos que assinaram este abaixo-assinado”) informa sobre os nomes dos que assinam o documento.

Prevalece, no texto, o **discurso interativo**, uma vez que a implicação do produtor na situação é mantida ao longo do texto, de modo conjunto com o mundo ordinário, ou seja, há

um predomínio do mundo discursivo do EXPOR implicado, com mais comentários do que relatos sobre o episódio.

Mesmo o **relato** do episódio que motivou o abaixo-assinado, em **script** (“Esta *recebeu* ameaças anônimas por conta de um texto que foi passado em uma aula de seu curso sobre Direitos Humanos, e os ameaçadores *dizem* que este texto *teve* a intenção de doutrinar politicamente seus alunos.”), serve apenas como pretexto para os comentários sobre o tema. Isso porque a cronologia destes fatos não é marcada por organizadores temporais, nem há grande densidade de verbos comportamentais ou performativos (apenas “*recebeu*”), mas se destaca o uso de um verbo locutivo (“*dizem*”) para introduzir a voz dos perseguidores da professora e de um verbo volitivos (“*teve* a intenção”) para indicar a hipótese sustentada por eles para criticar a docente. Logo, não é a ação, mas o juízo formulado pelos perseguidores que aparece em destaque.

O posicionamento dos enunciadores, em contraposição aos perseguidores, é exposto em dois **segmentos argumentativos**. No primeiro, a frase declarativa que afirma um ponto de vista (“O texto em questão, chamado “Teócrito e o pensamento”, *não possui tentativa de doutrinação*”) é seguida por sua justificativa (“apenas nos ensina que tentar suprimir ou limitar o pensamento de alguém é algo abominável”) e por uma conclusão que reforça a crítica aos agressores (“ironicamente, é isto que os anônimos estão buscando no momento em que ameaçam nossa professora: impedi-la de pensar”). No segundo, há um percurso oposto: parte de uma ilustração expositiva (“Estudamos com essa professora a filósofa Hannah Arendt, que propõe a criação de um mundo comum, com pluralidade e diversidade de pensamento, o que impediria um estado totalitário”) para chegar ao posicionamento que reforça a crítica aos perseguidores da docente (“um estado totalitário *é o que aparenta ser* a busca desses anônimos”).

A **interlocução** não é mantida por meio de sequências dialogais, nem há inserção de sequências injuntivas que prescrevam comportamentos ou ações esperadas, mas há, no segundo parágrafo, a formulação de dois períodos com **reivindicações** endereçadas à diretoria: “Reivindicamos que a diretoria da escola se coloque em defesa da professora e que tome atitudes para esta permanecer segura de mais ataques” e “Reivindicamos também que as aulas de Filosofia tematizem mais os Direitos Humanos”. No final do parágrafo, há uma retomada das reivindicações com a inserção de argumentos para justificá-las recorrendo a uma voz de autoridade: “Ambas as nossas reivindicações são direitos de nossa professora e nossos também, de acordo com o artigo XXVI, item 2, da *Declaração Universal dos Direitos*

Humanos, que diz: ‘A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações...’”.

Como o **percurso** predominante é **temático**, a densidade verbal é menor do que a nominal, algo comum em textos de discurso interativo. Por esta razão, o núcleo dos sintagmas nominais é formado hegemonicamente por substantivos abstratos que já apontam a direção argumentativa do texto: “nossa *indignação*”; “o *silêncio* da escola”; “*ameaças* anônimas”; “tentativa de *doutrinação*”; “*defesa* da professora”; “*direito* da professora e nosso”).

No plano verbal, os **tipos de processo** são marcados por verbos **elocutivos** (“escrevemos” e “reivindicamos” associados à voz do autor e “dizem” para introduzir o discurso dos agressores da docente); **relacionais** (para expor o posicionamento dos enunciadore sobre o tema: “O texto em questão, chamado “Teócrito e o pensamento”, não *possui* tentativa de doutrinação”; “tentar suprimir ou limitar o pensamento de alguém *é* algo abominável”); **transformativos** (para indicar como os enunciadore interpretam a intenção da docente “nos *fazer pensar* e nos *tornar* seres humanos racionais”) e **comportamentais** (também para indicar o modo como veem a atitude da professora “nos *ensina*”; “*estudamos*”). Os processos afetivos e volitivos não são usados no texto.

Observam-se, no quadro abaixo, os elementos linguísticos que compõem o percurso do texto.

Quadro 52 - Percursos predominantes no texto (abaixo-assinado do estudante 2)

Tarefas solicitadas	Texto do aluno	Percurso predominante
Apresentação da situação motivadora	Abaixo-assinado à diretoria do colégio. Nós alunos de todas as séries do Ensino Médio da Escola Manuel José Chaves de São Manuel, <i>escrevemos</i> este abaixo-assinado por conta da nossa indignação perante o silêncio da diretoria do colégio em relação ao ocorrido com a nossa professora de Filosofia, Thaís Cari. Esta <i>recebeu</i> ameaças anônimas por conta de um texto que <i>foi passado</i> em uma aula de seu curso sobre Direitos Humanos, e os ameaçadores <i>dizem</i> que este texto teve a intenção de doutrinar politicamente seus alunos. O texto em questão, chamado “Teócrito e o pensamento”, não <i>possui</i> tentativa de doutrinação , apenas nos <i>ensina</i> que tentar suprimir ou limitar o pensamento de alguém <i>é</i> algo abominável e, ironicamente, <i>é</i> isto que os anônimos <i>estão buscando</i> no momento em que ameaçam nossa professora: impedi-la de pensar. <i>Estudamos</i> com essa professora a filósofa Hannah Arendt, que <i>propõe</i> a criação de um mundo comum, com pluralidade e diversidade de pensamento, o que impediria um estado totalitário, que <i>é</i> o que aparenta ser a busca desses anônimos.	Temático Maior densidade nominal do que verbal Predomínio do encadeamento temático por meio de substantivos abstratos: <i>indignação</i> , <i>silêncio</i> , <i>ameaças</i> anônimas, <i>tentativa de doutrinação</i> , <i>pensamento</i> , <i>defesa</i> , <i>direitos humanos</i> , <i>reivindicações</i> , <i>direitos</i> . Processos: relacionais (possui, <i>é</i> , <i>são</i>), elocutivos (<i>escrever</i> , <i>dizer</i> , <i>propõe</i> , <i>reivindicar</i>), transformativos (<i>fazer pensar</i> ; <i>nos tornar</i> ...) e

Reivindicar posicionamento da escola em favor da professora	Com isso, <i>reivindicamos</i> que a diretoria da escola se coloque em defesa da professora e que tome atitudes para esta permanecer segura de mais ataques. <i>Reivindicamos</i> também que as aulas de Filosofia tematizem mais os Direitos Humanos , pois <i>é</i> de nosso interesse, além de nos <i>fazer pensar</i> e nos <i>tornar</i> seres humanos racionais. Ambas as nossas reivindicações são direitos de nossa professora e nossos também, de acordo com o artigo XXVI, item 2, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que diz: “A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações...” Segue abaixo a lista dos alunos que assinaram este abaixo-assinado.	comportamentais (ensina, estudamos).
Reivindicar a manutenção das aulas de filosofia que tematizam os direitos humanos.		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Quanto à **coesão verbal**, prevalecem verbos do eixo do Presente, próprios ao discurso interativo. As duas ocorrências de verbos no Pretérito Perfeito são usadas apenas para contextualizar o episódio que motivou o texto (a professora “*recebeu* ameaças” devido a um conteúdo que “*foi passado* em aula”). O Presente do Indicativo aparece tanto para marcar o caráter conjunto com o mundo ordinário, na contextualização inicial (“Nós [...] *escrevemos*”), quanto nos comentários sobre a ação (“O texto em questão [...] não *possui* tentativa de doutrinação, apenas nos *ensina* que tentar suprimir ou limitar o pensamento de alguém *é* algo abominável e, ironicamente, *é* isto que os anônimos *estão buscando* no momento em que *ameaçam* nossa professora”). Na apresentação das reivindicações, a construção de **sequências preditivas** é feita pela articulação entre o Presente do Indicativo e o Presente do Subjuntivo (“*reivindicamos* que a diretoria da escola se *coloque* em defesa da professora e que *tome* atitudes para esta permanecer segura de mais ataques” e “*reivindicamos* também que as aulas de Filosofia *tematizem* mais os Direitos Humanos”).

No **eixo de referência**, a articulação entre Pretérito e Presente cria localizações isocrônicas (os ameaçadores *dizem* que este texto teve a intenção de doutrinar politicamente seus alunos tem problemas psicológicos”), retroativas (“a professora *recebeu* ameaças”) e projetivas (“que se *coloque* em defesa”, “aulas que *tematizem* Direitos Humanos”).

O quadro abaixo apresenta uma visão geral dos elementos que compõem a infraestrutura do texto.

Quadro 53 – Infraestrutura do texto (abaixo-assinado do estudante 2)

Infraestrutura textual			
Plano de texto	Texto do aluno	Sequências textuais	Tipos de discurso
Título com endereçamento	Abaixo-assinado à diretoria do colégio.		
Apresentação da situação motivadora	Nós alunos de todas as séries do Ensino Médio da Escola Manuel José Chaves de São Manuel, escrevemos este abaixo-assinado por conta da nossa indignação perante o silêncio da diretoria do colégio em relação ao ocorrido com a nossa professora de Filosofia, Thaís Cari. Esta recebeu ameaças anônimas por conta de um texto que foi passado em uma aula de seu curso sobre Direitos Humanos, e os ameaçadores dizem que este texto teve a intenção de doutrinar politicamente seus alunos. 1) O texto em questão, chamado “Teócrito e o pensamento”, não possui tentativa de doutrinação , apenas nos ensina que tentar suprimir ou limitar o pensamento de alguém é algo abominável e, ironicamente, é isto que os anônimos estão buscando no momento em que ameaçam nossa professora: impedi-la de pensar.	Apresentação do contexto (o quê, quem, por quê)	Discurso interativo - implicado - conjunto - verbos no Presente
Detalhamento do episódio	2) Estudamos com essa professora a filósofa Hannah Arendt, que propõe a criação de um mundo comum, com pluralidade e diversidade de pensamento, o que impediria um estado totalitário, que é o que aparenta ser a busca desses anônimos .	<i>Script</i> Sequências argumentativas	
Posicionamento dos enunciadores	3) Com isso, reivindicamos que a diretoria da escola se coloque em defesa da professora e que tome atitudes para esta permanecer segura de mais ataques. 4) Reivindicamos também que as aulas de Filosofia tematizem mais os Direitos Humanos, pois é de nosso interesse, além de nos fazer pensar e nos tornar seres humanos racionais. Ambas as nossas reivindicações são direitos de nossa professora e nossos também, de acordo com o artigo XXVI, item 2, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que diz: “A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações...”	1) afirmação de um posicionamento - justificativa - conclusão 2) exposição das ideias de Hannah Arendt - afirmação de um posicionamento	
Reivindicações		3) Reivindicação como efeito do que foi discutido no parágrafo anterior 4) Reivindicação com inserção de novos argumentos para justificá-la.	
Assinaturas	Segue abaixo a lista dos alunos que assinaram este abaixo-assinado.	Novos argumentos	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

c) *Capacidade linguístico-discursiva*

Entre os **mecanismos de textualização** estão as estratégias de **conexão** para **segmentação** do texto em dois parágrafos: o primeiro esclarece o fato motivador do abaixo-assinado e o segundo, iniciado por um conector argumentativo de conclusão (“Com isso”), detalha as reivindicações. Chama-nos a atenção a assimetria entre os parágrafos, uma vez que o primeiro é muito maior do que o segundo, algo que poderia ser reformulado por meio de sua segmentação em torno de outros objetivos: a apresentação do fato motivador; os comentários sobre o episódio; as reivindicações.

Os demais recursos sinalizam conexões mais locais (**empacotamento**), seja por meio de **encaixamentos**, seja por meio de **ligações**. Entre os primeiros, há conectores argumentativos de causa e explicação (duas ocorrências de “por conta de” e “pois”), organizadores temporais (“no momento em que”) e introdutores de um domínio discursivo (“de acordo com”), que parece apropriado à inserção de um discurso autorizado no texto. Entre os segundos, há organizadores enumerativos de adição (“e”; “também”; “além de”) e um conector lógico-semântico de disjunção (“ou”).

Entre as estratégias de **coesão nominal**, os dois personagens centrais citados no relato das ações que motivam o abaixo-assinado são introduzidos e retomados **anaforicamente**: “professora” é retomada pronominalmente por “essa”, “esta” e “la” e é reiterada por uma expressão nominal que mantém o referente, mas altera seu determinante (“essa professora” e “da professora”); e “ameaçadores” é retomado por uma expressão nominal definida que o recategoriza (“os anônimos” e “esses anônimos”).

Há também duas construções **catafóricas**: a unidade “um texto” tem seu referente esclarecido apenas posteriormente (com a referência aos escritos de Teócrito) e o episódio “ocorrido com a nossa professora” tem seu referente detalhado no período seguinte (com o relato do episódio de perseguição à docente). Uma vez apresentado, o episódio relatado (das ameaças dos alunos à docente) é retomado, **anaforicamente**, por uma expressão nominal de claro teor avaliativo (“os ataques”). Ao final do texto, após a exposição das reivindicações (em dois períodos), há uma retomada desses enunciados por meio de uma expressão nominal “ambas as reivindicações”.

Destaca-se, no texto, um uso reiterado de **retomadas pronominais**, seja por meio de um pronome indefinido que é usado como núcleo para a inserção de um adjetivo de valor predicativo (“*algo* abominável”), seja por meio de uma série de pronomes relativos e demonstrativos (“*que* propõe a criação de um mundo comum”; “*o que* impediria um estado

totalitário”; “*que é o que* aparenta ser a busca desses anônimos”; “*é isto que* os anônimos estão buscando”).

Pode-se visualizar as camadas que formam os mecanismos de textualização no quadro abaixo.

Quadro 54 – Mecanismos de textualização (abaixo-assinado do estudante 2)

Mecanismos de textualização		
Conexão	Texto do aluno	Coesão nominal
Em negrito		Sublinhada no texto
Segmentação em parágrafos distintos para marcar o esclarecimento do fato motivador (1º. parágrafo) e as reivindicações (2º. parágrafo), introduzida por um conector argumentativo de conclusão (“Com isso”) Organizadores que marcam conexões mais locais (empacotamento): Encaixamentos: - conector argumentativo de causa e de explicação (duas ocorrências de “por conta de” e “pois”) - organizador temporal (“no momento em que”). - introdutor de um domínio discursivo (“de acordo com”) Estratégias de ligação: - organizador enumerativo de adição (“e”; “também”; “além de”) - conector lógico-semântico de disjunção (“ou”).	Abaixo-assinado à diretoria do colégio. Nós alunos de todas as séries do Ensino Médio da Escola Manuel José Chaves de São Manuel, escrevemos este abaixo-assinado por conta da nossa indignação perante o silêncio da diretoria do colégio em relação ao (1) <u>ocorrido com a nossa professora</u> (4) de Filosofia, Thaís Cari. <u>Esta (4)</u> recebeu ameaças anônimas por conta de (2) <u>um texto</u> que foi passado em uma aula de seu curso sobre Direitos Humanos, e os ameaçadores (5) dizem que (2) <u>este texto</u> teve a intenção de doutrinar politicamente seus alunos. (2) <u>O texto em questão</u>, chamado “Teócrito e o pensamento”, não possui tentativa de doutrinação, apenas nos ensina que tentar suprimir ou limitar o pensamento de alguém é algo abominável e, ironicamente, é (3) <u>isto</u> que <u>os anônimos</u> (5) estão buscando no momento em que ameaçam <u>nossa professora</u> (4): impedi-la (4) de pensar. Estudamos com <u>essa professora</u> (4) a filósofa Hannah Arendt, <u>que</u> (8) propõe a criação de um mundo comum, com pluralidade e diversidade de pensamento, <u>o que</u> (8) impediria um estado totalitário, <u>que é o que</u> (8) aparenta ser a busca <u>desses anônimos</u> (5). Com isso, reivindicamos que a diretoria da escola se coloque em defesa <u>da professora</u> (4) e que tome atitudes para <u>esta</u> (4) permanecer segura de mais <u>ataques</u> (6). Reivindicamos também que as aulas de Filosofia tematizem mais os Direitos Humanos, pois é de nosso interesse, além de nos fazer pensar e nos tornar seres humanos racionais. <u>Ambas as nossas reivindicações</u> (7) são direitos de <u>nossa professora</u> (4) e nossos também, de acordo com o artigo XXVI, item 2, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, <u>que</u> (8) diz: “A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações...” Segue abaixo a lista dos alunos <u>que</u> (8) assinaram este abaixo-assinado.	Catáforas: (1) “o ocorrido com a nossa professora” tem seu referente esclarecido apenas no período seguinte (com o relato do episódio de perseguição à docente). (2) “um texto”, reiterado por “este texto” e “o texto em questão”, tem seu referente esclarecido apenas posteriormente (com a referência aos escritos de Teócrito). (3) é isto que os anônimos estão buscando” tem seu referente esclarecido posteriormente: “impedi-la de pensar”. Anáforas: Introdução de unidade-fonte e construção de cadeias anafóricas: (4) “professora” é retomada pronominalmente por “essa” “esta” e “la” e é reiterada por uma expressão nominal que mantém o referente, mas altera seus determinantes (“essa professora” e “da professora”). (5) “ameaçadores” é retomado pela expressão nominal “os anônimos” e “esses anônimos” que lhe acrescenta novo atributo. (6) O episódio relatado (das ameaças dos alunos à docente) é retomado, anaforicamente, por uma expressão nominal de claro teor avaliativo (“ataques”). (7) “Ambas as reivindicações” retoma, por meio de uma expressão nominal, os enunciados dos dois períodos anteriores que apresentaram as reivindicações. (8) Retomadas pronominais

		- por meio de pronomes relativos e demonstrativos : “ <u>que</u> propõe a criação de um mundo comum” “ <u>o que</u> impediria um estado totalitário” “ <u>que</u> é <u>o que</u> aparenta ser a busca <u>desses anônimos</u> .” é <u>isto que</u> os anônimos estão buscando. - por meio de pronome indefinido seguido de adjetivo de caráter predicativo: “ <u>algo</u> abominável”
--	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Quanto aos **mecanismos enunciativos**, entre as **vozes** mobilizadas no texto, observa-se a voz coletiva dos enunciadores (exposta em “nós estudantes [...] escrevemos” e nas duas ocorrências de “reivindicamos”). Além disso, também se verifica a presença de vozes sociais autorizadas, seja por meio da citação indireta da tese da filósofa Hannah Arendt (“*propõe* a criação de um mundo comum, com pluralidade e diversidade de pensamento, o que impediria um estado totalitário”), seja por meio da referência a um documento legal (“o artigo XXVI, item 2, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que *diz*: ‘A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações...’”). Também é dada voz aos personagens que ameaçam a docente (“os ameaçadores *dizem* que este texto teve a intenção de doutrinar politicamente seus alunos”), mas não a ela. Não é possível saber se isso foi fruto de uma escolha do emissor, entretanto gera um efeito de sentido interessante, visto que a docente é analisada por meio de suas ações, não de suas falas.

No campo das **modalizações**, o texto lança mão de uma série de modalizações **apreciativas** que contribuem para a orientação argumentativa, seja por meio da seleção lexical (“nossa *indignação*”; “o *silêncio* da direção”; “nosso *interesse*”; “é algo *abominável*”), seja por meio de operadores argumentativos diversos, usados para orientar a interpretação (“*apenas* nos ensina”) ou para enunciar a expectativa dos enunciadores por meio do verbo no Subjuntivo (“Reivindicamos que a diretoria da escola se *coloque* em defesa da professora e que *tome* atitudes para esta permanecer segura de mais ataques” e “que as aulas de Filosofia *tematizem mais* os Direitos Humanos”).

As **modalizações pragmáticas** explicitam uma avaliação de comportamentos atitudinais dos perseguidores (“é isto que os anônimos estão buscando” e “aparenta ser a busca desses anônimos”). Há também **modalizações autonímicas** que introduzem comentários que possibilitam verificar o modo como o enunciador interpreta o que enunciou:

“*ironicamente* é isto que os anônimos estão buscando” e “permanecer segura de mais ataques”. No primeiro caso, evidencia sua compreensão sobre a contradição da postura dos perseguidores da docente que dizem se opor à doutrinação e, na verdade, constroem o exercício do pensamento. No segundo caso, revela a consciência de que a docente já sofreu ataques e possivelmente poderá sofrer outros se não for defendida pela escola.

Já as **modalizações lógicas** introduzem argumento enunciado como uma afirmação categórica relacionada à função de uma educação pautada em Direitos Humanos (“além de nos fazer pensar e nos tornar seres humanos racionais”). Por fim, recorre-se também à deôntica para sinalizar a fundamentação do pedido em um direito (“Ambas as nossas reivindicações são *direitos* de nossa professora e nossos também”).

Quadro 55 – Mecanismos enunciativos (abaixo-assinado do estudante 2)

Mecanismos enunciativos		
Vozes	Texto do aluno	Modalizações
Em negrito no texto		Sublinhada no texto
-Voz dos autores/produtores (Nós alunos [...] escrevemos [...] reivindicamos) - Voz dos agressores como personagem (“Os ameaçadores dizem que ...”) -Vozes de autoridade: “A filósofa Hannah Arendt [...] propõe ...” “o artigo XXVI, item 2, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que diz...”	Abaixo-assinado à diretoria do colégio. Nós alunos de todas as séries do Ensino Médio da Escola Manuel José Chaves de São Manuel, escrevemos este abaixo-assinado por conta da (1) <u>nossa indignação</u> perante (1) <u>o silêncio da diretoria</u> do colégio em relação ao ocorrido com a nossa professora de Filosofia, Thaís Cari. Esta recebeu ameaças anônimas por conta de um texto que foi passado em uma aula de seu curso sobre Direitos Humanos, e os ameaçadores dizem que este texto teve a intenção de doutrinar politicamente seus alunos. O texto em questão, chamado “Teócrito e o pensamento”, não possui tentativa de doutrinação, (1) <u>apenas</u> nos ensina que (3) <u>tentar suprimir ou limitar o pensamento de alguém é algo abominável</u> e, (5) <u>ironicamente</u>, (2) <u>é isto que os anônimos estão buscando</u> no momento em que ameaçam nossa professora: impedi-la de pensar. Estudamos com essa professora a filósofa Hannah Arendt, que propõe a criação de um mundo comum, com pluralidade e diversidade de pensamento, o que impediria um estado totalitário, que é o que (2) <u>aparenta ser a busca desses anônimos</u>. Com isso, reivindicamos que (1) <u>a diretoria da escola se coloque em defesa da professora e que tome atitudes para esta permanecer segura</u> de (5) <u>mais</u> ataques. Reivindicamos também (1) <u>que as aulas de Filosofia tematizem mais os Direitos Humanos</u>, pois (1) <u>é de nosso interesse</u>, (3) <u>além de nos fazer pensar e nos tornar seres</u>	(1) Apreciativas - por meio da seleção lexical: “nossa indignação” “o silêncio da direção” “nosso interesse” - por meio de um operador argumentativo que orienta a interpretação ou conclusão: “apenas” - por meio do modo Subjuntivo para enunciar a expectativa dos enunciadores: “que a diretoria da escola <i>se coloque em defesa da professora e que tome atitudes para esta permanecer segura</i> de mais ataques. “que <i>as aulas de Filosofia tematizem mais os Direitos Humanos</i>” (2) Pragmática “- por meio de um operador argumentativo que explicita um comportamento atitudinal “é isto que os anônimos <i>estão buscando</i>” “<i>aparenta ser</i> a busca desses anônimos”

	<u>humanos racionais</u>. Ambas as nossas reivindicações (4) <u>são direitos de nossa professora e nossos também</u>, de acordo com o artigo XXVI, item 2, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que diz: “A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações...” Segue abaixo a lista dos alunos que assinaram este abaixo-assinado.	(3) Lógica - operador argumentativo que introduz argumento com um teor categórico: “além de nos fazer pensar e nos tornar seres humanos racionais” (4) Deontica - referência a direitos e normas “são direitos de nossa professora e nossos também” (5) Autonímica - Introduz um comentário sobre o que foi enunciado: “<i>ironicamente</i> é isso que ... estão buscando” - permanecer segura de <i>mais</i> ataques”
--	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

d) O conceito em exame

Selecionamos, para responder à pergunta de pesquisa ligada ao exame das palavras no texto, os conceitos de “doutrinação” e “liberdade de pensamento”, expostos no segmento abaixo.

Esta recebeu ameaças anônimas por conta de um texto que foi passado em uma aula de seu curso sobre Direitos Humanos, e os ameaçadores dizem que este texto teve **a intenção de doutrinar politicamente** seus alunos. O texto em questão, chamado “Teócrito e o pensamento”, **não possui tentativa de doutrinação**, apenas nos ensina que **tentar suprimir ou limitar o pensamento de alguém é algo abominável** e, **ironicamente, é isto que os anônimos estão buscando no momento em que ameaçam nossa professora: impedi-la de pensar**. Estudamos com essa professora a filósofa Hannah Arendt, que propõe a criação de um mundo comum, com **pluralidade e diversidade de pensamento**, o que impediria um estado totalitário, que é o que aparenta ser a busca desses anônimos. (texto da amostra, grifos nossos)

O conceito de *doutrinação* é evocado em duas passagens. Na primeira, aparece na voz dos que perseguem a professora como parte da acusação formulada por eles: “os ameaçadores dizem que este texto teve a intenção de *doutrinar politicamente* seus alunos”. Na segunda, ele aparece como parte do discurso dos enunciadores como refutação à denúncia feita: “O texto em questão, chamado ‘Teócrito e o pensamento’, *não possui tentativa de doutrinação*”.

É na segunda ocorrência que temos condições de verificar como este conceito é formulado. Isso porque a continuação do período apresenta argumentos que possibilitam delinear o que se entende por “doutrinação”. O operador argumentativo “apenas” orienta a interpretação para negar a acusação feita, sustentando que o texto usado pela docente “**apenas** nos ensina que **tentar suprimir ou limitar o pensamento de alguém é algo abominável**”.

Nesta passagem, nota-se a apropriação de leitura do texto usado como base para a produção, “Teócrito e o pensamento”, num trabalho de síntese que condensou sua essência. Na continuação do período, após o uso de um modalizador apreciativo (“ironicamente”), ocorre uma avaliação da conduta dos acusadores: “é isto que os anônimos estão buscando no momento em que ameaçam nossa professora: impedi-la de pensar”. Com isso, constrói-se por um processo inferencial o seguinte raciocínio:

- a professora apresentou-lhes o texto de Teócrito
- o texto defende que tentativas de limitação ou supressão do pensamento são inaceitáveis
- os acusadores da professora promovem essa supressão ou limitação quando perseguem a docente.

O problema é a conclusão deste raciocínio. O enunciador afirma que, agindo assim, os agressores desejam “impedir” a professora de pensar, no entanto desconsideram que o reflexo da censura empenhada pelos perseguidores se volta, sobretudo, à castração da possibilidade de os alunos conhecerem textos que ampliem seus horizontes, com formas diversificadas de pensamento. A hipótese de que a professora é que seria “impedida” de pensar soa, neste caso, reducionista, já que desconsidera a cadeia de efeitos que a censura à docente implicaria. Isso nos leva a notar um percurso de formação de conceito potencial, que ainda não se mantém num nível de abstração que permita operações mais complexas.

Além disso, o uso do verbo “impedir” para se referir à intenção dos perseguidores de cercear o exercício do pensamento pela docente contraria a tese fundamental do texto de Teócrito que alude exatamente à impossibilidade de imposição de limites ao pensamento humano. A análise desse percurso de construção conceitual (a partir da situação concreta relatada) revela uma compreensão parcial do conceito de “liberdade de pensamento”, formulado por Teócrito. A fragilidade dos vínculos construídos coloca-o, assim, num plano ainda de conceito potencial. O percurso inverso, do conceito para a análise da situação concreta, permitiria, entre outras possibilidades, a seguinte construção:

- A ninguém foi dado o poder de limitar o exercício do pensamento, algo que só interessa aos tiranos (Teócrito): **A ninguém**, nem aos deuses nem aos demônios, nem às tiranias da terra nem às tiranias do céu, **foi dado o poder de impedir** aos homens o exercício daquele que é o primeiro e o maior de seus atributos: — o exercício do pensamento.
- a professora, ao abordar o texto de Teócrito com os alunos, foi acusada de “doutrinação política”.
- seus acusadores tentam limitar o acesso dos alunos a ideias como as de Teócrito, potencialmente geradoras de consciência acerca da relevância da liberdade inerente ao exercício do pensamento.
- o exercício livre do pensamento é considerado ameaçador ou incômodo a tiranos, por isso a docente que apresenta este texto aos alunos deve ser acusada de algo “abominável” no ambiente escolar, a “doutrinação política”.
- o uso do vocábulo “doutrinação” pelos acusadores parece cumprir o propósito de esvaziamento conceitual, uma vez que se reduz a uma forma pejorativa, não à síntese de juízos decorrentes de análise.

Embora se reconheça o vocábulo “doutrinação” na voz dos acusadores, o texto não desdobra a análise desse vocábulo de modo a gerar uma definição abstrata, um conceito verdadeiro. As associações feitas pelo produtor mostram a gestação desse processo de análise, por meio de operações inferenciais, mas essas ainda estão num plano potencial do conceito. Isso oferece um espaço de intervenção para o ensino deste conceito com um viés científico a fim de se perscrutar o que seria, afinal, “doutrinação”, que práticas poderiam ser consideradas “doutrinação”, como este vocábulo é usado em discursos dos acusadores da professora.

Quadro 56 - Síntese das capacidades de linguagem mobilizadas pelo gênero abaixo-assinado (estudante 2)

Capacidade de ação Contexto físico de produção Lugar físico: a sala de aula Momento de produção: duas aulas de Redação Emissor: estudantes de uma escola Receptor: a professora de Redação Contexto sociossubjetivo de produção (representações da situação) Lugar social: escola como espaço para o desenvolvimento do pensamento. Produtor: estudantes Destinatário: a direção da escola Motivo: Um grupo acusou de “doutrinação política” e ameaçou anonimamente uma professora de Filosofia em razão de ela abordar, em aula, um texto que exalta a liberdade de pensamento. Objetivo: expor o episódio de violência e reivindicar a defesa da professora pela escola e a manutenção de aulas de Filosofia que tematizem mais os Direitos Humanos Conteúdo temático: censura ao professor, intenção de cerceamento da liberdade de cátedra.	Capacidade discursiva Plano geral do texto Título Reivindicação Justificativa / Discurso de autoridade/ Inserção de uma nova reivindicação e conclusão Tipo de discurso e coesão verbal Discurso interativo, com predomínio do Presente. Sequências textuais: sequência argumentativa (apresentação da declaração inicial, ilustração narrativa e justificativa; ausência de ressalva ou contra-argumento).	Capacidade linguístico-discursiva Mecanismos de textualização Conexão por segmentação e estratégias de empacotamento que mesclam recursos de ligação e de encaixamento Coesão nominal por meio de cadeias anafóricas construídas ou pela recorrência a um mesmo vocábulo, ou pela inserção de estratégias avaliativas (expressões nominais categorizadoras). Mecanismos enunciativos Gerenciamento de vozes: voz do autor empírico; voz de outros personagens (agressores) e vozes sociais de autoridade (Hannah Arendt e Declaração Universal dos Direitos Humanos). Modalizações: apreciativas, lógicas e deônticas.
---	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

2.3 Análise comparativa

a) *Comparação entre rascunho e versão definitiva (estudante 2)*

Ao confrontar o rascunho e a versão definitiva do abaixo-assinado, notam-se apenas três alterações feitas pelo produtor, duas delas com ganhos ao texto. A primeira mudança é a inserção de um título designativo do gênero (abaixo-assinado), acompanhado pelo destinatário (“à diretoria do colégio”). Embora o rascunho já faça menção ao gênero no primeiro parágrafo, esta alteração parece revelar uma preocupação em colocar em relevo esta informação, algo bastante comum na circulação social deste gênero.

A segunda alteração refere-se à introdução de um aposto, no final do período em que afirma ser indevida a acusação de que a docente teria tentado “doutrinar” os alunos, uma vez que “apenas nos ensina que tentar suprimir ou limitar o pensamento de alguém é algo abominável e, ironicamente, é *isto* que os anônimos estão buscando no momento em que ameaçam nossa professora: *impedi-la de pensar*”. O aposto, neste caso, torna-se referente do pronome “isto” e indica a intenção dos acusadores da professora. Ocorre que, na versão original, a ausência desse aposto tornava o pronome “isto” um anafórico de outro referente: “tentar suprimir ou limitar o pensamento de alguém”. Neste caso, a modalização feita em “*tentar* suprimir ou *limitar* o pensamento de alguém” tornava o texto mais coerente, uma vez que a intenção dos acusadores não se voltava a impedir o pensamento da professora, mas a tentar impedir ou limitar o acesso dos alunos a esse tipo de pensamento mais crítico.

A terceira modificação é o acréscimo de uma voz de autoridade, atribuída à filósofa Hannah Arendt, no trecho: “Estudamos com essa professora a filósofa Hannah Arendt, que propõe a criação de um mundo comum, com pluralidade e diversidade de pensamento, o que impediria um estado totalitário, que é o que aparenta ser a busca desses anônimos”. Esta mudança cumpre um duplo propósito no texto: ilustrar como é a prática profissional da professora e inserir argumentos que refutam a tese dos acusadores, desvelando suas reais intenções. Ao expor que “estudamos com a professora”, antes de apresentar a tese de Hannah Arendt sobre a relevância da diversidade do pensamento como antídoto contra o autoritarismo, o produtor ilustra como é a prática profissional da docente que está sendo acusada de “doutrinação” e, ao mesmo tempo, denuncia uma provável inclinação autoritária dos acusadores ao censurá-la. Estudamos com essa professora a filósofa Hannah Arendt, que propõe a criação de um mundo comum, com pluralidade e diversidade de pensamento, o que impediria um estado totalitário, que é o que aparenta ser a busca desses anônimos.

Uma das falhas que se mantém e desafia intervenções no ensino refere-se à interpretação equivocada de uma parte da consigna, talvez decorrente de uma leitura apressada ou desatenta ao sentido dos vocábulos usados como núcleo da proposição. Na consigna, solicita-se que “reivindique a manutenção de aulas de Filosofia que tematizem os Direitos Humanos”. A leitura da proposta revela a necessidade de se reivindicar a manutenção deste conteúdo (os Direitos Humanos) nas aulas de Filosofia, o que supostamente estaria em risco após as perseguições à professora. Todavia, na formulação de uma das reivindicações, o texto cobra que “as aulas de Filosofia tematizem **mais** os Direitos Humanos”. O uso do operador argumentativo “mais” gera uma interpretação incoerente com o que a consigna solicitava, uma vez que pressupõe que este tema continua sendo abordado nas aulas, por isso interessa aos alunos apenas que tenha sua abrangência ou frequência ampliada.

Outro desliz que mereceria uma intervenção é a abordagem conceitual de “Direitos Humanos” e de “racionalidade”, dois temas que ensejam um aprofundamento dos conteúdos escolares. Embora o produtor lance mão de um trecho da Declaração Universal dos Direitos Humanos para justificar suas demandas em favor da professora, a argumentação feita não revela apropriação do significado dos Direitos Humanos. A solicitação de mais aulas que tematizem os Direitos Humanos é justificada do seguinte modo: “pois é de *nosso interesse*, além de *nos fazer pensar e nos tornar seres humanos racionais*”. Essas três afirmações não são desdobradas em argumentos que mostrem a apropriação de seus significados pelo produtor: não se sabe por que interessa aos alunos; não se sabe se são as aulas de Filosofia, em geral, ou as que tematizam Direitos Humanos, em particular, que instigam o pensamento; não se sabe por que motivo essas aulas é que seriam capazes de torná-los “racionais”, nem que significados seriam abarcados por este vocábulo.

Quadro 57 – Comparação entre rascunho e versão definitiva (abaixo-assinado do estudante 2)

Rascunho	Versão definitiva	Avanços	Problemas não sanados
Nós, alunos de todas as séries do Ensino Médio da Escola Manuel José Chaves de São Manuel, escrevemos este abaixo-assinado por conta da nossa indignação perante o silêncio da diretoria do colégio em relação ao ocorrido com a nossa professora de Filosofia, Thaís Cari. Esta recebeu ameaças anônimas por conta de um texto que foi passado em	Abaixo-assinado à diretoria do colégio. Nós, alunos de todas as séries do Ensino Médio da Escola Manuel José Chaves de São Manuel, escrevemos este abaixo-assinado por conta da nossa indignação perante o silêncio da diretoria do colégio em relação ao ocorrido com a nossa professora de Filosofia, Thaís Cari. Esta recebeu ameaças anônimas por conta de um	- presença de um título que designa o gênero (abaixo-assinado) e seu destinatário (a diretoria do colégio).	- a inserção de um aposto que serve como referente para elemento catafórico apresentado anteriormente (“isto”) com o intuito de apontar como intenção dos acusadores impedir a docente de pensar

uma aula de seu curso sobre Direitos Humanos, e os ameaçadores dizem que este texto teve a intenção de doutrinar politicamente seus alunos. O texto em questão, chamado “Teócrito e o pensamento”, não possui tentativa de doutrinação, apenas nos ensina que tentar suprimir ou limitar o pensamento de alguém é algo abominável e, ironicamente, é isto que os anônimos estão buscando no momento em que ameaçam nossa professora. * Com isso, reivindicamos que a diretoria da escola se coloque em defesa da professora e que tome atitudes para esta permanecer segura de mais ataques. Reivindicamos também que as aulas de Filosofia tematizem mais os Direitos Humanos, pois é de nosso interesse, além de nos fazer pensar e nos tornar seres humanos racionais/Ambas as nossas reivindicações são direitos de nossa professora e nossos também, de acordo com o artigo XXVI, item 2, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que diz: “A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações...” Segue abaixo a lista dos alunos que assinaram este abaixo-assinado Acréscimos posteriores: *→ : <i>Impedi-la de pensar aprender Estudarmos com esta essa mesma professora que os valores ?? ?? ?? Direito mesma a filósofa H. A., que propõe a criação de um mundo comum, com pluralidade e diversidade de pensamento, o que impediria um estado totalitário, que é o que aparenta ser a busca desses anônimos.</i>	texto que foi passado em uma aula de seu curso sobre Direitos Humanos, e os ameaçadores dizem que este texto teve a intenção de doutrinar politicamente seus alunos. O texto em questão, chamado “Teócrito e o pensamento”, não possui tentativa de doutrinação, apenas nos ensina que tentar suprimir ou limitar o pensamento de alguém é algo abominável e, ironicamente, é isto que os anônimos estão buscando no momento em que ameaçam nossa professora: impedi-la de pensar. Estudamos com essa professora a filósofa Hannah Arendt, que propõe a criação de um mundo comum, com pluralidade e diversidade de pensamento, o que impediria um estado totalitário, que é o que aparenta ser a busca desses anônimos. Com isso, reivindicamos que a diretoria da escola se coloque em defesa da professora e que tome atitudes para esta permanecer segura de mais ataques. Reivindicamos também que as aulas de Filosofia tematizem mais os Direitos Humanos, pois é de nosso interesse, além de nos fazer pensar e nos tornar seres humanos racionais. Ambas as nossas reivindicações são direitos de nossa professora e nossos também, de acordo com o artigo XXVI, item 2, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que diz: “A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações...” Segue abaixo a lista dos alunos que assinaram este abaixo-assinado.	- inserção de uma voz de autoridade, atribuída à filósofa Hannah Arendt, a fim de sustentar a argumentação feita.	altera o sentido original. No rascunho, “isto” era um anafórico que retomava “tentar limitar ou suprimir o pensamento de alguém”, mais apropriado para o contexto. - não houve ajuste no trecho que solicita que as aulas de Filosofia “tematizem mais Direitos Humanos”. Na consigna, solicita-se que elas continuem a tematizar. - a ausência de desdobramento da afirmação de que os Direitos Humanos seriam do interesse dos alunos para “torná-los seres racionais” não foi feita, o que ensejaria a necessidade de um trabalho mais apurado com o conceito de Direitos Humanos.
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

b) *Comparação entre diário e abaixo-assinado (estudante 2)*

Pode-se notar, na produção dos dois gêneros, algumas **transferências** de capacidades, como a implicação do produtor na situação. Também se nota um uso de modalizações pragmáticas que revelam como os personagens envolvidos nos episódios relatados agiram, entretanto, enquanto nos diários essas capacidades de ação são avaliadas no relato do episódio (“tentar abrir a porta à força” e “tentava se defender”), no abaixo-assinado, aparece nos comentários feitos a respeito da conduta dos acusadores (“é isto que estes anônimos estão buscando”). As modalizações apreciativas também são comuns aos dois gêneros, seja para avaliar o conteúdo temático no diário (“**Infelizmente** esta profissão **maravilhosa** não é valorizada no Brasil”), seja para indicar a orientação argumentativa do texto no abaixo-assinado (“o texto [...] não possui tentativa de doutrinação, **apenas** nos ensina limitar o pensamento de alguém é algo **abominável** e, **ironicamente**, é isto que os anônimos estão buscando”).

As **adaptações** feitas pelo produtor, na elaboração do abaixo-assinado, envolveram tanto a variação do posicionamento enunciativo de 1ª. pessoa do singular para a 1ª. pessoa do plural, mais apropriado ao gênero abaixo-assinado, quanto a mudança do interlocutor e da relação de interlocução, de um tom confessional e afetuosos, próprio da esfera da intimidade (“Querido diário”), para um tom social mais objetivo, próprio do domínio social (“Abaixo-assinado à diretoria”). Também no uso das modalizações, pode-se verificar uma diversidade de recursos apreciativos no abaixo-assinado, como a inserção do Subjuntivo para marcar o resultado pretendido pelas reivindicações apresentadas (“reivindicamos que a diretoria da escola **se coloque em defesa da professora e que tome atitudes para esta permanecer segura** de mais ataques” e “que as aulas de Filosofia **tematizem mais os Direitos Humanos**”) em lugar das formulações de planos de ação pautados em modalizações deônticas (“o aluno deverá se desculpar com o professor, tomará suspensão”).

Outra mudança perceptível é a densidade e a qualidade dos trechos de relato. Enquanto, no diário, um segmento bastante denso e detalhado de *script* torna o relato interativo hegemônico na primeira parte do texto; no abaixo-assinado, o discurso interativo domina o texto inteiro e o episódio que motivou as reivindicações (“nossa indignação perante o silêncio da diretoria do colégio em relação ao ocorrido com a nossa professora de Filosofia, Thaís Cari”) é apresentado apenas como ilustração, dentro de uma sequência argumentativa (“Esta recebeu ameaças anônimas por conta de um texto que foi passado em uma aula de seu

curso sobre Direitos Humanos, e os ameaçadores dizem que este texto teve a intenção de doutrinar politicamente seus alunos”).

O trabalho com o diário possibilitou um espaço privilegiado, nas sequências de relato (como *script*), para comentários apreciativos reveladores das impressões do produtor sobre as relações interpessoais existentes no ambiente escolar (“fiquei indignada por nenhum colega meu ter interferido na situação”), sua provável reação naquele episódio (“Confesso que não fiz nada para ajudar, pois fico paralisada diante dessas situações”) e as hipóteses sobre as causas e efeitos daquele comportamento, expressas na formulação de um plano de ação para verificar “o histórico do aluno e conversar com ele” a fim de “entender se esse aluno tem problema psicológicos ou não”, além de prever também espaço de acolhimento para o docente (“ajudar o professor que sofreu a agressão, pois ele provavelmente ficará traumatizado de agressores”). Se uma de nossas motivações para o trabalho com diário foi oferecer espaço para a semiotização de emoções e o exercício de competências socioemocionais – como a empatia –, cremos que esse texto expressou essa possibilidade.

No abaixo-assinado, por sua vez, notamos um espaço maior para vozes de autoridade, mobilizadas para sustentar as reivindicações feitas pelos enunciadores. Isso implicou um uso mais frequente de conectores lógico-argumentativos nas sequências argumentativas. Ainda que alguns dos conceitos a que se faz alusão não tenham sido adequadamente explicados, acreditamos que o gênero oferece oportunidade de integrar alguns conteúdos escolares – e, portanto, conceitos científicos – na elaboração de sua argumentação, com a vantagem de promover uma articulação desses conhecimentos com um acontecimento proveniente da realidade, que motiva o abaixo-assinado. Como já explicitamos, não tivemos oportunidade de verificar isso neste trabalho, uma vez que não desenvolvemos módulos após a produção do abaixo-assinado, entretanto, como é nossa intenção, apontamos caminhos possíveis para um trabalho profícuo com o gênero.

Em linhas gerais, o diário escrito revelou um apreço maior pela exposição tanto de ações quanto de apreciações de ordem subjetiva, comuns ao gênero, enquanto o abaixo-assinado manifestou uma linguagem mais objetiva e que parece priorizar o uso de vocábulos que remetem a conceitos que, porém, ainda são potenciais.

Abaixo, os dois gêneros estão justapostos para possibilitar a apreciação das possíveis transferências e das novas capacidades que requereram adaptações por parte do produtor.

Quadro 58 – Comparação entre diário e abaixo-assinado (estudante 2)

Diário	Abaixo-assinado	Transferências de capacidades	Adaptações
Querido diário, hoje presenciei uma cena chocante em minha sala de aula. Ao voltarmos do intervalo, minha professora de biologia não permitiu que dois colegas meus entrassem na sala, pois chegaram atrasados. Estes colegas se zangaram e começaram a tentar abrir a porta à força, enquanto a professora estava tentando fechar. Eles conseguiram abrir a porta, entraram na sala e começaram a xingar a professora e agredi-la com tapas no braço e no rosto. Ela tentava se defender segurando os braços deles, mas eles eram mais fortes. Confesso que não fiz nada para ajudar, pois fico paralisada diante dessas situações, mas fiquei indignada por nenhum colega meu ter interferido na situação. A briga só acabou alguns minutos depois, quando o inspetor ouviu o barulho da confusão e chamou o diretor, que interferiu e tirou os meninos da sala. Fiquei chateada comigo mesma por não ter feito nada e revoltada com os alunos, tanto os que agrediram, quanto aos que nada fizeram. Acho professor a profissão mais digna do mundo, nenhum médico ou advogado se tornou o que é sem um professor. Infelizmente essa profissão maravilhosa não é valorizada no Brasil, e por vezes, nem ao menos respeitada, como é o caso que acabo de contar. Planejo dar algumas ideias ao diretor da minha escola: vou aconselhá-lo a, sempre que um aluno violentar um professor, física ou verbalmente, o aluno deverá se desculpar com o professor, tomará suspensão e seria interessante ter um psicólogo na escola, que poderia ver o histórico do	Abaixo-assinado à diretoria do colégio. Nós, alunos de todas as séries do Ensino Médio da Escola Manuel José Chaves de São Manuel, escrevemos este abaixo-assinado por conta da nossa indignação perante o silêncio da diretoria do colégio em relação ao ocorrido com a nossa professora de Filosofia, Thaís Cari. Esta recebeu ameaças anônimas por conta de um texto que foi passado em uma aula de seu curso sobre Direitos Humanos, e os ameaçadores dizem que este texto teve a intenção de doutrinar politicamente seus alunos. O texto em questão, chamado “Teócrito e o pensamento”, não possui tentativa de doutrinação, apenas nos ensina que tentar suprimir ou limitar o pensamento de alguém é algo abominável e, ironicamente, é isto que os anônimos estão buscando no momento em que ameaçam nossa professora: impedi-la de pensar. Estudamos com essa professora a filósofa Hannah Arendt, que propõe a criação de um mundo comum, com pluralidade e diversidade de pensamento, o que impediria um estado totalitário, que é o que aparenta ser a busca desses anônimos. Com isso, reivindicamos que a diretoria da escola se coloque em defesa da professora e que tome atitudes para esta permanecer segura de mais ataques. Reivindicamos também que as aulas de Filosofia tematizem mais os Direitos Humanos, pois é de nosso interesse, além de nos fazer pensar e nos tornar seres	- Implicação do produtor na situação de produção; - Modalizações pragmáticas que revelam como os personagens envolvidos nos episódios relatados agiram: “tentar abrir a porta à força” e “tentava se defender”, nos relatos feitos no diário; “é isto que estes anônimos estão buscando” nos comentários feitos no abaixo-assinado. - Modalizações apreciativas, seja para avaliar o conteúdo temático (“Infelizmente esta profissão maravilhosa não é valorizada no Brasil”), seja para indicar a orientação argumentativa do texto no abaixo-assinado (“o texto [...] não possui tentativa de doutrinação, apenas nos ensina limitar o pensamento de alguém é algo abominável e, ironicamente, é isto que os anônimos estão buscando”)	- Variação do posicionamento enunciativo de 1ª. pessoa do singular para a 1ª. pessoa do plural, mais apropriado ao gênero abaixo-assinado; - Mudança do interlocutor e da relação de interlocução, de um tom confessional e afetivo, próprio da esfera da intimidade (“Querido diário”) para um tom social mais objetivo, próprio do domínio social, (“Abaixo-assinado à diretoria”). - No primeiro, um segmento bastante denso de <i>script</i> marca o relato interativo; no segundo, o discurso interativo domina o texto e a ilustração narrativa é uma parte pequena da sequência argumentativa. - As modalizações deonticas que foram usadas na proposição de um plano de ação no diário cedem espaço para as apreciativas que se ancoram no uso do verbo no Subjuntivo para apontar o resultado pretendido pelas reivindicações; - Uso recorrente de verbos elocutivos para marcar as reivindicações feitas (“Reivindico”;

aluno e conversar com ele, para entender se esse aluno tem problema psicológicos ou não, e também para ajudar o professor que sofreu a agressão, pois ele provavelmente ficará traumatizado. Até mais, diário.	humanos racionais. Ambas as nossas reivindicações são direitos de nossa professora e nossos também, de acordo com o artigo XXVI, item 2, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que diz: “A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações...” Segue abaixo a lista dos alunos que assinaram este abaixo-assinado.		“Peço”) - As vozes dos personagens, comuns no primeiro, desaparecem e as vozes de autoridade são inseridas no segundo. - No segundo, o uso de conectores lógico-argumentativos supera o de recursos como organizadores enumerativos e temporais.
---	---	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

3. Textos do estudante 3

3.1 Diário

a) Capacidade de ação

O produtor assume a **posição social** de estudante e marca o lugar da escola, por meio dos itens lexicais “classe” e “professores”, sendo os dois acompanhados por pronomes possessivos de primeira pessoa do plural (“entrou na nossa classe”, “feriu um dos nossos professores”) que também fixam o tom confessional. Já o aspecto testemunhal aparece marcado, logo no início do texto, com o uso da primeira pessoa verbal e a referência ao presente, própria do diário: “hoje de manhã, eu testemunhei”. O destinatário aparece no texto por meio do vocativo “querido diário”. O **contexto** de violência no ambiente escolar é mencionado com a referência a uma agressão a um professor em razão de o aluno ter ficado sem um ponto num trabalho. Nas entrelinhas, surge como temática paralela um aspecto frequente no ensino brasileiro: o sistema de pontuação que condiciona a elaboração de tarefas escolares.

Quadro 59 – Representação do contexto de produção (diário do estudante 3)

Representação da situação	Excerto
Posição social do produtor/enunciador: estudante	“ <u>testemunhei</u> uma cena [...]” “um aluno novo entrou na nossa classe ”.
Destinatário: o emissor personificado no diário	Querido diário
Lugar social: escola onde ocorrem agressões a um docente em razão de não ser contemplado por um ponto em um trabalho.	“ agrediu um dos nossos professores simplesmente porque ele não ganhou um ponto no trabalho que o professor tinha passado”.
Momento: o dia atual	“Hoje de manhã”

Objetivo: relatar os sentimentos despertados pela cena de agressão a um docente e expor um plano de ação	“Eu não sei qual é a situação do Lucas, nem pelo que ele passou, mas eu sinto pena dele, e espero que com essa suspensão que ele recebeu da escola ele aprenda com o que ele fez e melhore o seu comportamento e não agrida mais ninguém” “Planejo dar algumas ideias ao diretor da minha escola: vou aconselhá-lo a...”
Tema: violência sofrida por um docente.	“Lucas estava indo pra cima do professor e empurrou ele no chão.”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Quanto ao **conteúdo temático**, é possível observar o relato de um episódio de violência física, com equilíbrio entre uma cadeia figurativa, pautada no relato dos episódios de agressão (em torno dos substantivos concretos aluno, classe, professor, sala de aula, chão, carteiras) e uma cadeia temática de comentários sobre a ação, marcada pelo encadeamento de substantivos abstratos, acompanhado de qualificadores (cena chocante, sem reação, situação delicada e pesada). O relato da violência, porém, é marcado de modo mais frequente pela densidade verbal do que pela nominal.

Quanto aos **motivos e intenções**, o produtor cumpre o propósito de relatar o episódio de violência contra o docente e expõe seus sentimentos em relação ao ocorrido. Contudo a proposição de um plano de ação está ausente ou aparece esboçado de modo ainda frágil (“além da ajuda da psicóloga da escola”).

b) Capacidade discursiva

No **plano geral do texto**, observa-se a presença do vocativo (“Querido diário”) e datação (“São Miguel, 25 de junho de 2019.”), cuja referência temporal é refinada no primeiro parágrafo (“hoje de manhã”). Embora o encadeamento temático do diário possa ocorrer de modo livre, nota-se uma organização dos dados que atende aos comandos da proposta: apresentação do fato motivador (“uma cena... muito chocante”), o relato cronológico dos acontecimentos, planejado em *sequências narrativas* (“Eles começaram”, “quando me dei conta”) e o comentário sobre o episódio (“ninguém sabe...”, “nós só sabemos que”). Porém, em seguida, há inserção de duas passagens voltadas a refinar a análise da situação relatada: uma sequência de *script* (“Algumas semanas atrás uma de nossas professoras passou um documentário”) e uma explicativa que antecede um discurso de autoridade (“De acordo com a professora Telma Vinha da UNICAMP, esse tipo de comportamento ocorre devido a...”). Finalmente, o diarista volta a assumir a voz do texto para manifestar suas impressões e desejos em relação ao agressor. O encerramento do diário é marcado pela assinatura do diarista (“Assinado: Flávio Fernandes”).

Verifica-se, no texto, a presença de cinco tipos de **sequências textuais: descritiva, narrativa, script, explicativa e argumentativa**. No mundo do NARRAR, recorre-se à **sequência narrativa**, com um *status* de tensão, marcado por organizadores que apontam o contexto (ou resumo), o conflito e a resolução: “hoje de manhã, um aluno... agrediu um professor”, “eles começaram”; “quando me dei conta”, “só depois de alguns segundos...”). Também, no NARRAR, o **script** é usado para relatar uma situação pretérita, ocorrida duas semanas antes, quando uma docente passou um documentário para a turma (“Algumas semanas atrás uma de nossas professoras passou...”). A opção pela sequência narrativa para indicar a situação conflituosa oferece maior emoção ao relato, contribuindo para cumprir o que foi solicitado na comanda (o relato do episódio que gerou indignação). Também constata-se o uso de **sequências descritivas** para caracterizar o agressor (“um aluno novo que entrou na nossa classe na semana passada chamado Lucas”, “ele é de outra cidade”).

No mundo do EXPOR, pode-se perceber uma **sequência expositiva** para apresentar o discurso de uma voz autorizada que avalia situação análoga à relatada (“De acordo com a professora Telma Vinha da UNICAMP, esse tipo de comportamento ocorre devido a um histórico de violência familiar...”). É possível reconhecer ainda um rudimento de **sequência argumentativa**, na qual o produtor ensaia uma avaliação dos acontecimentos, sem, porém, avançar nela, restringindo-se a tecer comentários, utilizando verbos perceptivos, volitivos e preditivos³⁶: “Eu não sei qual é a situação do Lucas, nem pelo que ele passou, mas eu *sinto* pena dele, e *espero* que com essa suspensão que ele recebeu da escola ele *aprenda* com o que ele fez e *melhore* o seu comportamento e não *agride* mais ninguém, além da ajuda da psicóloga da escola”.

Em relação aos **tipos de discurso**, é possível observar o predomínio do *relato interativo*. A implicação do produtor na situação de comunicação é marcada por meio da referência à situação no espaço-tempo (“hoje de manhã”, “nossa classe”), do uso da primeira pessoa (“testemunhei”) e da menção ao interlocutor eventual (“querido diário”), o que lhe confere tom interativo claro. No entanto, o texto apresenta uma variação entre um caráter disjuncto do momento da produção, com uso predominante de tempos verbais no passado, e o caráter conjuncto, com uso de verbos no eixo do Presente.

³⁶ Embora não seja prevista entre as sequências elencadas por BRONCKART (2009), recorremos a TRAVAGLIA (1991, p. 304) que, amparado em Van Dijk (1986), caracteriza a sequência narrativa preditiva como aquela que aponta uma ação potencial futura. No trecho em análise, pode-se notar o uso do Presente do Subjuntivo para marcá-la (“aprenda”, “melhore”, “não agride”).

Os **tipos de processo verbal** evidenciam o cumprimento das tarefas propostas. Um verbo perceptivo (“testemunhei”) coloca o produtor na cena em que se passam os fatos relatados. Uma sequência de verbos comportamentais (“agrediu”, “indo para cima”, “empurrou”) marcam o relato dos acontecimentos testemunhados. Esses verbos também recuperam uma situação anterior (“um aluno novo que *entrou* na nossa classe”) e o início do conflito (“*começaram* a discutir”), bem como a reação das testemunhas (“*todos começaram a gritar*”). A voz dos personagens envolvidos no episódio não aparece indicada por processos verbais.

Já para precisar os sentimentos e opiniões a respeito do que foi relatado, há mobilização de verbos perceptivos (“eu *sinto* pena dele”) e volitivos (“*espero* que com essa suspensão que ele recebeu da escola ele aprenda com o que ele fez e melhore o seu comportamento e não agrida mais ninguém”). Processos relacionais com teor atributivo também foram usados para caracterizar o conteúdo relatado (“*foi* muito chocante”, “*é* uma situação muito delicada e pesada”), marcando a orientação argumentativa assumida pelo diarista. Observa-se também uma preocupação em recorrer a verbos cognitivos (“Eu não *sei* qual é a situação do Lucas, nem pelo que ele passou”, “eu me *dei* conta”, “Ninguém *sabe* de qual escola ele veio, nós só *sabemos* que ele é de outra cidade”) para sinalizar a consciência do diarista (e da voz coletiva de sua sala) sobre o que sabem e o que ignoram a respeito do agressor e do episódio.

Embora esteja presente, o espaço de expressão dos sentimentos pessoais em relação ao episódio narrado não prevalece no texto, havendo um esforço para explicar, objetivamente, as razões da atitude violenta do agressor. Por isso, há segmentos com verbos elocutivos, existenciais, perceptivos e comportamentais que não fazem parte nem do episódio de violência relatado nem dos comentários pessoais do diarista. Primeiro, verbos elocutivos (“que *falava* da violência nas escolas contra professores” e “ele *mostrava* que em uma pesquisa que foi feita, foi apontado que o Brasil estava em um dos primeiros colocados em agressões contra professores e funcionários das escolas no mundo todo”) dão voz a um documentário, veiculado por uma professora, sobre violência nas escolas contra os professores. Em seguida, verbos existenciais, perceptivos e comportamentais aparecem na avaliação, feita por uma voz especializada (“De acordo com a professora Telma Vinha da UNICAMP”), de situações análogas à relatada pelo diarista: “esse tipo de comportamento *ocorre* devido a um histórico de violência familiar, de adolescentes que *viam* o pai chegar bêbado em casa e *agredir* a mãe e o próprio filho, além de um histórico de uso de drogas e passagens pela polícia”.

O diarista possui uma consciência a respeito da sua fragilidade para avaliar o comportamento do colega, recorrendo, por este motivo, a vozes autorizadas que tentem explicar o ocorrido, o que parece indicar maior sofisticação na representação de seu lugar físico e social na situação de comunicação ou preocupação em objetivar a situação relatada, reduzindo o comprometimento ou extravasamento emocional do diarista em relação à questão tematizada.

Quadro 60 - Percursos predominantes no texto (diário do estudante 3)

Tarefas solicitadas	Texto do aluno	Percursos predominantes
Relato de episódio de violência	Colégio Holus, São Miguel, 25 de junho de 2019. Querido diário, hoje de manhã eu testemunhei uma cena que não só para mim, mas para a maioria dos meus amigos foi muito chocante, um aluno novo que entrou na nossa classe na semana passada chamado Lucas; agrediu um dos nossos professores simplesmente porque ele não ganhou um ponto no trabalho que o professor tinha passado. Eles começaram a discutir na sala de aula e quando eu me dei conta o Lucas estava indo pra cima do professor e empurrou ele no chão, a classe toda ficou parada nas carteiras sem ter reação alguma, só depois de alguns segundos quando todos começaram a gritar que eu me dei conta e fui ajudar a separar os dois	Figurativa - substantivos concretos: aluno, cena, classe, professor, sala, carteiras. - verbos: perceptivos (testemunhei), comportamentais (agrediu, indo para cima, empurrou) e cognitivos (me dei conta) - verbos de dizer e discurso direto e indireto reforçam o tom testemunhal.
Comentários sobre o episódio	Ninguém sabe de qual escola ele veio, nós só sabemos que ele é de outra cidade, mas mesmo assim é uma situação muito delicada e um tanto que pesada. Algumas semanas atrás uma de nossas professoras passou um documentário que falava justamente da violência nas escolas contra os professores, e ele mostrava que em uma pesquisa que foi feita, foi apontado que o Brasil estava em um dos primeiros colocados em agressões contra professores e funcionários das escolas no mundo todo. De acordo com a professora Telma Vinha da UNICAMP, esse tipo de comportamento ocorre devido a um histórico de violência familiar, de adolescentes que viam o pai chegar bêbado em casa e agredir a mãe e o próprio filho, além de um histórico de uso de drogas e passagens pela polícia. Eu não sei qual é a situação do Lucas, nem pelo que ele passou, mas eu sinto pena dele, e espero que com essa suspensão que ele recebeu da escola ele aprenda com o que ele fez e melhore o seu comportamento e não agrida mais ninguém, além da ajuda da psicóloga da escola. Assinado: Flávio Fernandes.	Temática - substantivos abstratos: situação, comportamento, violência. - verbos relacionais com valor atributivo (é uma situação delicada e ...pesada), volitivos (espero que), perceptivos (eu sinto) e cognitivos (não sei).
Plano de ação	ausente	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Por um lado, há onze verbos no Pretérito Perfeito e Pretérito Mais-que-Perfeito, usados para mostrar o posicionamento enunciativo (“testemunhei”, “me dei conta”, “fui ajudar”), para contextualizar e relatar o episódio (“entrou”, “agrediu”, “não ganhou”, “tinha passado”, “começaram a discutir”) e indicar ações e reações das testemunhas (“ficou parada”, “começaram a gritar”) ou para avaliar os acontecimentos (“foi muito chocante”), além de um verbo no Pretérito Imperfeito para destacar uma ação do agressor (“estava indo pra cima”). Por outro lado, há uma densidade de onze verbos no eixo do Presente para indicar a percepção das testemunhas e do diarista (“ninguém sabe”, “só sabemos”, “não sei”), a avaliação sobre o episódio (“é uma situação muito delicada”, “sinto”), objetivar um atributivo (“ele é de outra cidade”) ou acontecimento impessoal (“ocorre”), expressar um desejo do enunciador, marcado pelo Presente do Indicativo (“espero”) e pelo Presente do Subjuntivo (“aprenda”, “melhore” e “não agrida”). Além disso, na sequência de *script* que se refere ao documentário veiculado por uma docente, há cinco verbos do eixo do Pretérito (“passou”, “falava”, “mostrava”, “foi”, “estava”).

Ainda em relação à **coesão verbal**, depreende-se que o produtor tem consciência acerca da distinção entre o momento de produção (marcado no presente “ninguém sabe”, “eu não sei...”, “espero que...”), o momento do processo (“hoje de manhã, eu testemunhei”) e o momento psicológico de referência, marcado no passado (“o professor tinha passado”, “algumas semanas atrás, uma professora passou”), no presente (“qual é a situação do Lucas”) e no futuro (“ele aprenda” e “melhore”). Assim, a **temporalidade do ato de produção** aparece tanto posteriormente ao **eixo de referência** (com localização retroativa quando relata a situação de violência e a aula em que foi veiculado o documentário) quanto com uma localização neutra para estabelecer juízos como “esse tipo de comportamento ocorre porque...”.

O quadro abaixo sintetiza a infraestrutura do texto:

Quadro 61 – Infraestrutura do texto (diário do estudante 3)

Infraestrutura textual			
Plano de texto	Texto do aluno	Sequências textuais	Tipos de discurso
Datação Vocativo Tema: o episódio	Colégio Holus, São Miguel, 25 de junho de 2019. Querido diário, hoje de manhã eu testemunhei uma cena que não só para mim, mas para a maioria dos meus amigos foi muito chocante , um aluno novo que entrou na nossa classe na semana	Narrativa Contexto inicial (onde, quando, quem?)	Relato interativo - implicado - disjuncto - verbos no eixo do Pretérito - movimento retroativo

Cronologia dos fatos	passada chamado Lucas; agrediu um dos nossos professores simplesmente porque ele não ganhou um ponto no trabalho que o professor tinha passado. Eles começaram a discutir na sala de aula e quando eu me dei conta o Lucas estava indo pra cima do professor e empurrou ele no chão, a classe toda ficou parada nas carteiras sem ter reação alguma, só depois de alguns segundos quando todos começaram a gritar que eu me dei conta e fui ajudar a separar os dois. Ninguém sabe de qual escola ele veio, nós só sabemos que ele é de outra cidade, mas mesmo assim é uma situação muito delicada e um tanto que pesada. Algumas semanas atrás uma de nossas professoras passou um documentário que falava justamente da violência nas escolas contra os professores, e ele mostrava que em uma pesquisa que foi feita, foi apontado que o Brasil estava em um dos primeiros colocados em agressões contra professores e funcionários das escolas no mundo todo. De acordo com a professora Telma Vinha da UNICAMP, esse tipo de comportamento ocorre devido a um histórico de violência familiar, de adolescentes que viam o pai chegar bêbado em casa e agredir a mãe e o próprio filho, além de um histórico de uso de drogas e passagens pela polícia. Eu não sei qual é a situação do Lucas, nem pelo que ele passou, mas eu sinto pena dele, e espero que com essa suspensão que ele recebeu da escola ele aprenda com o que ele fez e melhore o seu comportamento e não agrida mais ninguém, além da ajuda da psicóloga da escola.	Início do conflito Clímax (tensão máxima) Desfecho Argumentativa Afirmação controversa Script Explicativa Argumentativa (esboço) Não há nova tese	dos acontecimentos relatados Trechos de discurso interativo - implicado - conjunto - verbos no Presente - Retorno a um funcionamento verbal próprio de relato interativo (retroativo: verbos no Pretérito Perfeito e no Futuro do Pretérito).
Comentários sobre o episódio			
Encerramento	Assinado: Flávio Fernandes.		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

c) Capacidade linguístico-discursiva

Os **mecanismos de textualização** usados pelo produtor revelam certa fragilidade tanto na conexão quanto na coesão nominal. Embora haja dois tipos de discurso no texto, **inexistem marcas de segmentação** entre eles, nem mesmo a divisão em parágrafos distintos. Nota-se também um deslize na pontuação usada para antecipar um trecho explicativo em “[...]uma cena que não só para mim, mas para a maioria dos meus amigos foi muito chocante[...], um

aluno novo que entrou na nossa classe na semana passada chamado Lucas[...]”. Em lugar de dois-pontos, o produtor recorre à vírgula.

Ainda no âmbito das **conexões**, entendidas como forma de **coesão sequencial**, constata-se a recorrência do termo “professor” (sete ocorrências, considerando variações em gênero e número). O **encadeamento temático** é feito pela justaposição entre as sequências (narrativa, *script*, expositiva e argumentativa). A **demarcação** pode ser notada, na sequência narrativa, com as indicações das fases (“hoje de manhã”, “quando me dei conta”, “só depois de alguns segundos”); no *script*, com a sinalização do tempo (“algumas semanas atrás”) e, na sequência *explicativa*, com a introdução da voz autorizada que se responsabiliza pelo enunciado (“De acordo com a professora...”), mas não aparecem estratégias explícitas na sequência argumentativa.

Ao longo do texto, há recorrência de recursos de **ligação**, sobretudo os de adição (“não só... mas”, “nem”, “além de”, “e”, “além da”) e de adversidade (“mas”), em uma frequência muito menor aparecem os **encaixamentos**: dois para expressar relações de causa (“porque”, “devido a”) e um de concessão (“mesmo assim”). Apesar de haver uma preocupação em diversificar os tipos de sequência mobilizadas no texto, evidencia-se um repertório limitado de articuladores lógico-argumentativos no texto.

Além disso, uma das ligações aparece bastante desconexa na frase final do texto, como se nota no trecho destacado a seguir “...espero que com essa suspensão que ele recebeu da escola ele aprenda com o que ele fez e melhore o seu comportamento e não agrida mais ninguém, *além da* ajuda da psicóloga da escola”. Provavelmente a origem deste deslize seja a necessidade, prevista na comanda, de elaborar um plano de ação, o que foi feito de modo aparentemente improvisado no final, gerando este tom de artificialidade.

Entre as estratégias de **coesão nominal**, veem-se cadeias **anafóricas** ancoradas na inserção de unidade-fonte (“amigos”, “um aluno novo”, “Lucas”), retomada por elementos pronominais (“ele” é repetido sete vezes para se referir a Lucas e uma para se referir a “documentário”, o pronome relativo “que” é usado oito vezes para fazer remissão a algum antecedente) que recuperam e mantêm o conteúdo temático, sem muita diversidade ou sofisticação no uso. Em geral, a densidade de recursos pronominais revela-se superior ao uso de recursos nominais. Entre estas, há *expressões nominais*, ora com teor predicativo (“uma situação muito *delicada* e um tanto que *pesada*”), ora sem teor avaliativo (“esse tipo de comportamento”, “o que ele fez”, “o seu comportamento”).

Além dos elementos anafóricos, é possível notar um **catafórico** logo no início que introduz uma *expressão nominal* de teor avaliativo (“uma cena... **chocante**”) que será

detalhado na sequência do texto. O quadro abaixo apresenta estes mecanismos de textualização.

Quadro 62 – Mecanismos de textualização (diário do estudante 3)

Mecanismos de textualização		
Conexão	Texto do aluno	Coesão nominal
Sublinhada no texto		Em negrito no texto
Justaposição entre sequências (sem segmentação) Demarcação: na sequência narrativa (hoje de manhã, quando me dei conta, depois de alguns segundos); no <i>script</i> (algumas semanas atrás); na sequência explicativa (De acordo com a professora...). Ligação (não só... mas também) Encaixamento (conectores argumentativos “mas”, “porque”, “devido a”; “mas mesmo assim”).	Colégio Holus, São Miguel, 25 de junho de 2019. Querido diário, <u>hoje de manhã</u> eu testemunhei uma (1)cena que <u>não só</u> para mim, <u>mas</u> para a maioria dos meus (2)amigos foi muito (1) chocante, um (2) aluno novo que entrou na nossa classe na semana passada chamado Lucas; agrediu (3) um dos nossos professores simplesmente <u>porque ele</u> não ganhou um ponto no trabalho que o professor tinha passado. Eles começaram a discutir na sala de aula e <u>quando eu me dei conta</u> o (2) Lucas estava indo pra cima do (3) professor e empurrou ele no chão, (2) a classe toda ficou parada nas carteiras sem ter reação alguma, <u>só depois de alguns segundos</u> quando (2) todos começaram a gritar que eu me dei conta e fui ajudar a separar os dois. Ninguém sabe de qual escola ele veio, nós só sabemos que (2) ele é de outra cidade, <u>mas mesmo assim</u> é uma (4) situação muito delicada e um tanto que pesada. <u>Algumas semanas atrás</u> uma de nossas professoras passou um documentário (5) que falava justamente da violência nas escolas contra os professores, e ele mostrava que em uma pesquisa que foi feita, foi apontado que o Brasil estava em um dos primeiros colocados em agressões contra professores e funcionários das escolas no mundo todo. <u>De acordo com a professora Telma Vinha da UNICAMP</u>, (4) esse tipo de comportamento ocorre devido a um histórico de violência familiar, de adolescentes que viam o pai chegar bêbado em casa e agredir a mãe e o próprio filho, além de um histórico de uso de drogas e passagens pela polícia. Eu não sei qual é a situação do (2) Lucas, nem pelo que (2) ele passou, mas eu sinto pena (2) dele, e espero que com essa suspensão que (2) ele recebeu da escola (2) ele aprenda com o que ele fez e melhore o (2) seu comportamento e não agrida mais ninguém, além da ajuda da psicóloga da escola. Assinado: Flávio Fernandes.	Catáfora (1) Expressão nominal com teor avaliativo (uma cena ... chocante). Anáfora (2) Introdução de unidades-fonte amigos e aluno novo, diferenciadas em “a classe toda” e “todos” (o grupo de alunos); “Lucas” (para particularizar o agressor), retomado pronominalmente (“ele”). (3) Introdução da unidade-fonte professor por meio de uma inserção indefinida (um dos nossos professores) e retomada definida (o professor”). (4) Expressões nominais com teor predicativo para retomada do episódio relatado (“uma situação muito delicada e um tanto pesada”) e sem teor avaliativo, mas acompanhada de recurso pronominal (“esse tipo de comportamento”) (5) Recorrência do uso do pronome relativo que e da conjunção integrante que torna a leitura truncada.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Quanto aos **mecanismos enunciativos**, observa-se, no **gerenciamento de vozes**, a voz do produtor como personagem implicado nos acontecimentos (“*testemunhei* uma cena”). Todavia a voz de quem está na origem da produção e nela intervém para tecer comentários também aparece marcada (em duas ocorrências de “me dei conta”; “nós só sabemos”, “eu não sei”, “sinto”, “espero que[...]”). Há duas vozes sociais autorizadas que comentam situações análogas à relatada (“um *documentário* que falava justamente da violência nas escolas contra

os professores, e *ele* mostrava que[...]”, “De acordo com a *professora Telma Vinha da UNICAMP*, esse tipo de comportamento ocorre devido a[...]). Tal inserção talvez possa ser explicada pela influência de práticas languageiras próprias de textos dissertativo-argumentativos de vestibular, geralmente marcados por vozes de autoridade que validam a avaliação feita. O produtor não dá voz aos personagens diretamente envolvidos na situação (o professor ou o agressor). Também se nota uma voz social coletiva, representativa daquela comunidade escolar que testemunha o episódio (“não só para mim, mas para todos os meus colegas foi chocante”; “Ninguém sabe[...] Nós só sabemos[...]).

As avaliações e comentários da voz enunciativa acerca do conteúdo temático aparecem marcadas pelas **modalizações**. Ocorre o uso de **modalizações apreciativas** em dois momentos, vinculadas a escolhas lexicais que revelam apreciações subjetivas (“uma *cena* que não só para mim, mas para a maioria dos meus amigos foi muito *chocante*”, “uma situação muito *delicada* e um tanto que *pesada*”). Chamou-nos a atenção o fato de o produtor invocar uma voz coletiva de avaliação (a maioria de meus amigos) para validar a apreciação feita. Não aparecem modalizações **deônticas**, relacionadas a deveres e regras sociais, mas há ocorrência de modalização **lógica** vinculada a um discurso de autoridade mobilizado (“Esse tipo de comportamento ocorre *devido a* um histórico de violência familiar, de adolescentes que viam o pai chegar bêbado em casa e agredir a mãe e o próprio filho, *além de* um histórico de uso de drogas e passagens pela polícia”).

Também se nota modalização lógica por meio de um operador argumentativo que relativiza argumento oposto (o fato de pouco conhecerem sobre o agressor, “mas **mesmo assim**”) para reforçar uma conclusão (constituir-se uma situação delicada e um tanto que pesada). Há uma modalização apreciativa, neste caso, indicada não apenas pelo uso de adjetivos de teor avaliativo (“delicada” e “pesada”), mas num operador argumentativo que serve como modificador axiológico (um tanto que) de “pesada”. Finalmente, há uma sequência **preditiva** que sinaliza os comportamentos esperados após a punição ao agressor, na qual se mesclam a modalização lógica, apoiada em operadores argumentativos que inserem uma condição (“**com** essa suspensão que ele recebeu da escola”) potencialmente geradora dos efeitos indicados por um verbo volitivos (“espero que”), seguido de Subjuntivo (ele **aprenda** com o que ele fez e **melhore** o seu comportamento e não **agrida** mais ninguém”). O período é enriquecido, ainda, por uma modalização **apreciativa**, marcada por verbo perceptivo (“eu sinto pena dele”).

Quadro 63 – Mecanismos enunciativos (diário do estudante 3)

Mecanismos enunciativos		
Vozes	Texto do aluno	Modalizações
Em negrito no texto		Sublinhada no texto
- Voz do autor/produtor como personagem implicado na cena (testemunhei uma cena) e como instância que interfere para tecer comentários (eu sinto pena dele); - Voz social coletiva “não só para mim, mas para todos os meus colegas foi muito chocante”; “ninguém sabe... nós só sabemos”) - Voz de autoridade (documentário que falava da violência nas escolas) - Voz de autoridade (De acordo com a professora Telma Vinha...) - Voz do autor/enunciador que expõe suas impressões.	Colégio Holus, São Miguel, 25 de junho de 2019. Querido diário, hoje de manhã eu testemunhei uma cena que não só para mim, mas para a maioria dos meus amigos foi muito (1) <u>chocante</u>, um aluno novo que entrou na nossa classe na semana passada chamado Lucas; agrediu um dos nossos professores (1) <u>simplesmente</u> porque ele não ganhou um ponto no trabalho que o professor tinha passado. Eles começaram a discutir na sala de aula e quando eu me dei conta o Lucas estava indo pra cima do professor e empurrou ele no chão, a classe toda ficou parada nas carteiras sem ter reação alguma, (1) <u>só</u> depois de alguns segundos quando todos começaram a gritar que eu me dei conta e fui ajudar a separar os dois. Ninguém sabe de qual escola ele veio, nós só sabemos que ele é de outra cidade, mas (1) <u>mesmo assim</u> é uma (1) <u>situação muito delicada e um tanto que pesada</u>. Algumas semanas atrás uma de nossas professoras passou um documentário que falava justamente da violência nas escolas contra os professores, e ele mostrava que em uma pesquisa que foi feita, foi apontado que o Brasil estava em um dos primeiros colocados em agressões contra professores e funcionários das escolas no mundo todo. De acordo com a professora Telma Vinha da UNICAMP, (2) <u>esse tipo de comportamento ocorre devido a</u> um histórico de violência familiar, de adolescentes que viam o pai chegar bêbado em casa e agredir a mãe e o próprio filho (2), <u>além de</u> um histórico de uso de drogas e passagens pela polícia. Eu não sei qual é a situação do Lucas, nem pelo que ele passou, mas (1) <u>eu sinto pena dele</u>, e (1) <u>espero que</u> (2) <u>com essa suspensão que ele recebeu da escola (1) ele aprenda com o que ele fez e melhore o seu comportamento e não agrida mais ninguém</u>, além da ajuda da psicóloga da escola. Assinado: Flávio Fernandes.	(1) Apreciativa “uma cena “<i>chocante</i>”; “<i>simplesmente</i> porque...”; “só depois...”; “mesmo assim” “situação delicada e um tanto que pesada” (2) Lógica “esse tipo de comportamento ocorre devido a ... além de ...” operador argumentativo que relativiza argumento oposto (mas mesmo assim) para reforçar uma conclusão.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

d) O conceito em exame

O produtor não introduz uma palavra para formular a uma construção conceitual, por isso, selecionamos, no percurso do texto, o modo como se estrutura a ideia de “violência”. Após relatar o episódio de agressão ao docente, nota-se uma preocupação em se descolar da situação específica sob análise. Para isso, recorre a visões externas, atribuídas a uma pesquisa divulgada num documentário e a uma voz de autoridade (uma professora universitária). A seleção desses dados vai apontar a tentativa de conexão daquele episódio particular (a agressão testemunhada em sua escola) e situações recorrentes, buscando as relações intrínsecas que explicitariam as motivações da violência no ambiente escolar.

Porém, este ensaio de uma formulação conceitual que se desconecte da situação empírica ainda não se realiza e o produtor retoma uma perspectiva subjetiva (“tenho pena dele”) para expor suas expectativas e desejos. No final, a constatação feita de que, embora desconheça detalhes sobre a vida do colega (situação particular), espera que ele “aprenda” e “melhore” com a punição, expõe uma interrupção do raciocínio que tendia à universalização e um retorno à situação concreta, na qual uma propriedade formal (o castigo por meio da suspensão) leve à generalização de uma conduta (a “melhora de comportamento”).

Nota-se que o texto avança um pouco no percurso de abordagem conceitual ao ensaiar um raciocínio lógico-causal, entretanto não se descola da realidade imediata, já que parte de experiências concretas para uma tentativa de generalização. Seu comportamento avança em relação aos pseudoconceitos, mas não chega a desenvolver um pensamento conceitual que opere exclusivamente na abstração. A peculiaridade de seu percurso, porém, é o interesse em buscar outras fontes que expliquem o episódio, além daquilo que foi imediatamente observável, em nossa visão, algo importante para a gestação de um raciocínio mais elaborado, mas, no caso deste texto, ainda bastante prematuro e incompleto.

Quadro 64 - Síntese das capacidades de linguagem mobilizadas pelo gênero diário (estudante 3)

Capacidade de ação
Contexto físico de produção Lugar físico: a sala de aula Momento de produção: duas aulas de Redação Emissor: um estudante Receptor: a professora de Redação Contexto socio-subjetivo de produção (representações da situação) Lugar social: escola como instituição de ensino (e de validação acadêmica por meio de “pontos”) e socialização (a referência aos colegas como “amigos”) Produtor: o diarista é um estudante que testemunhou uma situação de violência praticada por um colega recém-chegado à escola contra um docente. Destinatário: o diário (marcado pelo vocativo “querido diário”) Motivo: uma situação de violência sofrida por um docente que incomodou o diarista e seus colegas Objetivo: aparentemente, o diarista pretende desabafar, relatando o episódio de violência, mas também parece buscar algumas explicações para o episódio, recorrendo a conhecimentos que fazem parte de seu repertório (um documentário, o discurso de uma voz autorizada), por fim, manifestando alguns sentimentos e desejos em relação ao futuro do agressor. Conteúdo temático: violência praticada por estudantes contra docentes no Brasil, apontada, no texto, como consequência de violências sofridas pelo agressor fora da escola.
Capacidade discursiva
Plano geral do texto Datação Fato motivador Relato cronológico Comentários/ apreciações objetivas sobre o acontecimento: vozes autorizadas

Comentários/apreciações volitivos, perceptivos e preditivos.

Ausência de plano de ação.

Assinatura.

Tipo de discurso e coesão verbal

Relato interativo: implicação do produtor na situação, referência ao interlocutor potencial (diário), predomínio dos tempos do Pretérito (sobretudo o Perfeito), mas presença do eixo do Presente nos segmentos de comentários.

Sequências textuais bastante diversificadas: narrativa (do episódio de violência), script (no relato do documentário veiculado por uma professora), explicativa (na referência à análise de uma docente da UNICAMP), descritiva (do colega agressor e dos colegas de sala) e argumentativa (de avaliação), esta incompleta.

Capacidade linguístico-discursiva

Mecanismos de textualização

Conexão: ausência de recursos de segmentação, mas frequência de marcadores de balizamento e empacotamento para demarcar as sequências. Dentro destas, há maior frequência de recursos de ligação e menor de encaixamentos.

Coesão nominal: frequência de recursos pronominais de remissão, muitos deles repetidos (ele, que), com uso mais restrito de expressões nominais de teor avaliativo.

Mecanismos enunciativos

Gerenciamento de vozes: voz do autor empírico; voz do autor como personagem, vozes sociais autorizadas (documentário e de professora da UNICAMP).

Modalizações: apreciativas (na voz do autor empírico) e lógicas (decorrente do levantamento de possíveis desdobramentos das intervenções propostas e das vozes sociais de autoridade mencionadas). Ausência de modalizações deônticas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

3.2 Abaixo-assinado

a) Capacidade de ação

O texto inicia-se com um enunciado que explicita o **gênero** (“Abaixo-assinado”) seu **destinatário** (“à direção da escola”) e o **motivo** (“ao incidente de ameaças à uma professora de filosofia na sala de aula depois de uma suposta doutrinação política por parte dela”). A voz do **enunciador** surgirá apenas na metade do texto, sinalizando a **posição** social coletiva dos estudantes de uma escola (“nós, estudantes da escola”), representada como **lugar social** responsável pela defesa dos direitos de uma professora que teve cerceada sua liberdade de expressão e seu direito de instruir. Desse modo, constrói-se o **contexto** de censura à docente em razão de seu compromisso em “estimular o pensamento”, considerado por seus perseguidores como forma de “doutrinação”, marcando como **conteúdo temático** a ameaça à liberdade de cátedra da docente (“oprimida quanto à liberdade de expressão” e que “teve o direito de instruir negado por estimular o pensamento”).

Quanto à **intenção comunicativa**, o produtor reivindica que a escola se posicione em favor da docente (“reivindicação de um posicionamento da escola em defesa dos direitos da nossa professora”), mas, em vez de reivindicar a manutenção das aulas de filosofia que tematizem direitos humanos, apenas afirma categoricamente a relevância dessas aulas (“a continuidade das aulas de filosofia que tematizem os Direitos Humanos é indispensável”).

Quadro 65 – Representação do contexto de produção (abaixo-assinado do estudante 3)

Representação da situação	Excerto
Posição social do produtor/enunciador: escreve na 1ª. pessoa do plural e deixa clara a posição assumida no ambiente escolar (estudantes).	“ nós, estudantes da escola, abaixo-assinamos esse documentos.”
Destinatário: a direção da escola	“Abaixo-assinado à direção da escola. ”
Lugar social: escola como instituição responsável pela defesa dos direitos da professora, sobretudo sua liberdade de expressão e direito de instruir.	“posicionamento da escola em defesa dos direitos da nossa professora , visto que essa mesma foi oprimida quanto à liberdade de expressão e teve o direito de instruir negado por estimular o pensamento.”
Momento: o abaixo-assinado não deixa claro quando ocorreu o episódio que o motivou, mas pressupõe-se que ocorreu alguns dias antes da produção do texto. O uso de dêiticos espaço-temporais e o tempo verbal no pretérito para relatar o episódio motivador, assim como o uso do Presente nas reivindicações permitem esta inferência.	“ Durante uma aula sobre as origens da cidadania e dos direitos humanos modernos, a professora citou uma fala que dizia que a única coisa que não pode ser retirada do homem é o exercício de pensar”; “ Ao decorrer da aula , a professora foi ofendida e ameaçada por alunos sendo acusada de doutrinação política”; “quanto a isso, nós, estudantes da escola, abaixo-assinamos esse documento”.
Intenção: reivindicar o posicionamento da escola em defesa da professora.	“reivindicação de um posicionamento da escola em defesa dos direitos da nossa professora. ”
Tema: censura sofrida por uma docente de Filosofia acusada de “doutrinação política”.	“ incidente de ameaças à uma professora de filosofia na sala de aula depois de uma suposta doutrinação política por parte dela.”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

b) Capacidade discursiva

O **plano geral do texto** começa com um título que elucida tratar-se um abaixo-assinado e já direciona seu destinatário e esclarece o fato que o motivou (“*Abaixo-assinado à direção da escola* referente ao *incidente de ameaças à uma professora de filosofia* na sala de aula depois de uma suposta doutrinação política por parte dela”). A ele, seguem-se três parágrafos. O primeiro começa com um relato (em *script*) da situação motivadora (perseguição à docente), acompanhada por um comentário metaenunciativo sobre o gênero e o propósito do texto (“*nós, estudantes da escola, abaixo-assinamos* esse documento com a reivindicação de um posicionamento da escola em defesa dos direitos da nossa professora”), seguido por uma sequência argumentativa que a justifica (“*visto que* essa mesma *foi oprimida* quanto à liberdade de expressão e *teve o direito de instruir negado* por estimular o pensamento”).

Um segundo parágrafo apoia-se em uma sequência explicativa voltada a apresentar um novo conhecimento (“Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a instrução deve ser orientada no sentido do desenvolvimento da personalidade ...”). E um terceiro parágrafo, embora comece com um conector conclusivo, apresenta uma nova sequência argumentativa que encerra o texto (“Portanto, a continuidade das aulas de filosofia que

tematizem os Direitos Humanos *é indispensável*”). Não há qualquer referência a assinaturas no final.

O texto mescla trechos de **relato interativo** com **discurso interativo**, uma vez que a implicação do produtor na situação é mantida, ora de modo disjunto do mundo ordinário (no relato do episódio que motiva a reivindicação), ora de modo conjunto com o mundo ordinário, nos trechos em que os comenta.

Todavia, mesmo o **relato** do episódio que motivou o abaixo-assinado, em *script*, é construído na voz passiva, o que contribui para convertê-lo em informação, ou seja, em uma ilustração do que a docente sofreu de modo a servir como justificativa para as reivindicações feitas. O fato de o título apresentar uma grande densidade de informações pode ter contribuído para este efeito, uma vez que este passa a operar como a fase de abertura de uma sequência argumentativa (com a declaração de um ponto de vista ou propósito) que será ilustrada em seguida.

Na sequência de *script*, a cronologia do episódio relatado é marcada por organizadores temporais (“Durante uma aula sobre as origens da cidadania e dos direitos humanos modernos” e “Ao decorrer da aula”) e o funcionamento verbal se vincula ao mesmo sujeito (a professora), ora para focalizar sua ação, por meio de processo elocutivo (“*citou* uma fala que *dizia*”), ora para esclarecer, com verbos na voz passiva, as ações das quais foi alvo (“foi *ofendida; ameaçada; acusada*”).

O posicionamento dos enunciadores é exposto em dois **segmentos argumentativos**. No primeiro, ao final da sequência em *script*, uma frase declarativa apresenta a reivindicação feita (“nós, estudantes da escola, abaixo-assinamos esse documento com a reivindicação de um posicionamento da escola em defesa dos *direitos* da nossa professora”) e é seguido por uma justificativa que alude a estes direitos (“visto que essa mesma foi oprimida quanto à *liberdade de expressão* e teve o *direito de instruir* negado por estimular o pensamento”). O segundo segmento argumentativo aparece no parágrafo final, quando há uma afirmação categórica (“a continuidade das aulas de filosofia que tematizem os Direitos Humanos é indispensável”) e justificada (“visto que este é um tema de extrema importância para a formação acadêmica e social dos alunos e cidadãos”) sem a inserção de novos dados e conhecimentos ou de contra-argumentos. Nas duas passagens, apesar de haver uma apropriada abertura argumentativa, com uma afirmação controversa, ocorre um desenvolvimento ainda prematuro, pautado exclusivamente na justificativa da afirmação feita, sem desdobramentos conceituais, ilustrações ou contrastes (contra-argumentos) ou análises que produzissem uma síntese.

A **interlocução** não é mantida por meio de sequências dialogais, nem há inserção de sequências injuntivas que prescrevam comportamentos ou ações esperadas. Mesmo a **reivindicação** endereçada à diretoria é formulada sem esta abordagem direta ao interlocutor: “nós, estudantes da escola, abaixo-assinamos esse documento com *a reivindicação de um posicionamento da escola em defesa dos direitos da nossa professora*”.

Há dois **percursos** que se mesclam no texto. O **figurativo** caracteriza-se pela presença dos dêiticos espaço-temporais e por uma densidade verbal maior do que a nominal (de substantivos concretos). É o que se verifica no primeiro parágrafo do texto, com processos elocutivos (“citou”, “dizia”, “foi ofendida e ameaçada”; “sendo acusada”) e transformativos (“foi oprimida”). Já o **percurso temático** é notado a partir do segundo parágrafo e apresenta uma densidade verbal menor do que a nominal. Por esta razão, é o núcleo dos sintagmas nominais, formado hegemonicamente por substantivos abstratos, que apontam a direção argumentativa do texto: incidente, ameaça, doutrinação, reivindicação, posicionamento, direitos, liberdade de expressão, instrução, formação.

Os **tipos de processo** mais frequentes são, no segmento de relato, os **elocutivos e transformativos** para indicar tanto a ação implementada pela docente (“citou uma fala que dizia”) quanto sofrida por ela (“foi ofendida e ameaçada”; “sendo acusada”; “foi oprimida”). No segmento de discurso interativo, os **relacionais** são usados para expor o posicionamento dos enunciadores sobre o tema (“a instrução *deve ser* orientada”) e os **elocutivos** para sinalizar o posicionamento enunciativo (“abaixo-assinamos”) e o propósito de uma das reivindicações (que “tematizem os Direitos Humanos”). Os processos afetivos e volitivos não são usados no texto.

Observam-se, no quadro abaixo, os elementos linguísticos que compõem o percurso do texto.

Quadro 66 - Percurso predominante no texto (abaixo-assinado do estudante 3)

Tarefas solicitadas	Texto do aluno	Percurso predominante
Abaixo-assinado à direção da escola	Abaixo-assinado à direção da escola referente ao incidente de ameaças à uma professora de filosofia na sala de aula depois de uma suposta doutrinação política por parte dela. Durante uma aula sobre as origens da cidadania e dos direitos humanos modernos , a professora citou uma fala que dizia que a única coisa que não pode ser retirada do homem é o exercício de pensar, e se retirado esse direito, o desfecho será o caos e a opressão da população. Ao decorrer da aula , a professora foi ofendida e ameaçada por alunos sendo acusada de doutrinação política, quanto a isso, nós , estudantes da escola, abaixo-assinamos	Figurativo Presença de dêiticos espaço-temporais e densidade verbal maior do que a de substantivos concretos. Alguns poucos verbos elocutivos na voz ativa (“citou”, “dizia”) e, na voz passiva, verbos elocutivos (“foi ofendida e ameaçada”; “sendo acusada”) e transformativos (“foi oprimida”).

Reivindicar posicionamento da escola em favor da professora	esse documento com a reivindicação de um posicionamento da escola em defesa dos direitos da nossa professora, visto que essa mesma foi oprimida quanto à liberdade de expressão e teve o direito de instruir negado por estimular o pensamento.	Temático Densidade nominal superior à verbal. Encadeamento temático revelado pelos substantivos abstratos: incidente, ameaça, doutrinação, reivindicação, posicionamento, direitos, liberdade de expressão, instrução, formação.
Reivindicar a manutenção das aulas de filosofia que tematizam os direitos humanos.	Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a instrução deve ser orientada no sentido do desenvolvimento da personalidade e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. Portanto, a continuidade das aulas de filosofia que tematizam os Direitos Humanos é indispensável, visto que este é um tema de extrema importância para a formação acadêmica e social dos alunos e cidadãos.	Baixa densidade verbal, restrita a processos relacionais (“deve ser”, “é”) e elocutivos (“abaixo-assinamos”, “tematizam”).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Quanto à **coesão verbal**, aparecem as formas de funcionamento verbal tanto do relato interativo, com predomínio do Pretérito, quanto do discurso interativo, com hegemonia do Presente.

No primeiro parágrafo, verbos no Pretérito Perfeito indicam as ações praticadas (“*citou* uma fala”) ou sofridas (“*foi ameaçada*”, “*foi ofendida*”, “*foi oprimida*”, “*teve* o direito de instruir negado”). No mesmo parágrafo, as localizações isocrônicas, caracterizadas por verbos no Presente, esclarecem o conteúdo trabalhado no texto citado pela docente na aula (“a única coisa que *não pode ser* retirada do homem *é* o exercício de pensar”) e atualizam as ações dos produtores (“*abaixo-assinamos* esse documento”). Também se nota a inserção de um tempo projetivo, no Futuro, que complementa uma condição apresentada (“se retirado esse direito, o desfecho *será* o caos e a opressão da população”).

No segundo e terceiro parágrafos, o Presente do Indicativo é mobilizado para declarações com teor categórico (“A instrução *deve ser* orientada”; “a continuidade das aulas de filosofia [...] *é* indispensável”, “este *é* um tema de extrema importância”), além de um verbo no Presente do Subjuntivo para estabelecer um condicionante para a manutenção das aulas de Filosofia (“que *tematizem* os Direitos Humanos”). A articulação entre diferentes funcionamentos verbais, embora complexa, foi feita com relativa eficiência e coerência.

O quadro abaixo apresenta uma visão geral dos elementos que compõem a infraestrutura do texto.

Quadro 67 – Infraestrutura do texto (abaixo-assinado do estudante 3)

Infraestrutura textual			
Plano de texto	Texto do aluno	Sequências textuais	Tipos de discurso
Título com endereçamento e com fato motivador	Abaixo-assinado à direção da escola referente ao incidente de ameaças à uma professora de filosofia na sala de aula depois de uma suposta doutrinação política por parte dela.	Apresentação do contexto (o quê, para quem, por quê)	
Apresentação da situação motivadora	Durante uma aula sobre as origens da cidadania e dos direitos humanos modernos, a professora citou uma fala que dizia que a única coisa que não pode ser retirada do homem é o exercício de pensar, e se retirado esse direito, o desfecho será o caos e a opressão da população. Ao decorrer da aula , a professora foi ofendida e ameaçada por alunos sendo acusada de doutrinação política, quanto a isso, nós , estudantes da escola, abaixo-assinamos esse documento com a reivindicação de um posicionamento da escola em defesa dos direitos da nossa professora , visto que essa mesma foi oprimida quanto à liberdade de expressão e teve o direito de instruir negado por estimular o pensamento.	Script Abertura	Relato interativo - implicado - disjunto - verbos no Pretérito
Detalhamento do episódio		Continuação	
Posicionamento dos enunciadores (reivindicação)		Sequência argumentativas - reivindicação - justificativa	
Exposição de trecho da Declaração Universal dos Direitos Humanos	Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos , a instrução deve ser orientada no sentido do desenvolvimento da personalidade e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais.	Exposição da Declaração Universal dos Direitos Humanos	Discurso interativo - implicado * - conjunto - verbos no Presente do Indicativo
Sequência argumentativa	Portanto, a continuidade das aulas de filosofia que tematizam os Direitos Humanos é indispensável , visto que este é um tema de extrema importância para a formação acadêmica e social dos alunos e cidadãos.	Conclusão com afirmação de um posicionamento Justificativa	Discurso interativo - implicado * - conjunto - verbos no Presente do Indicativo

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

c) Capacidade linguístico-discursiva

Entre os **mecanismos de textualização**, estão as estratégias de **segmentação** do texto em três parágrafos: o primeiro esclarece o fato motivador do abaixo-assinado e a primeira reivindicação; o segundo apenas introduz uma nova informação vinculada a uma voz de autoridade, sem articulá-lo explicitamente aos fatos anteriormente citados; o terceiro defende

um posicionamento vinculado ao tema e é iniciado por um conector argumentativo de conclusão (“Portanto”).

Dois aspectos chamam a atenção. O primeiro é a assimetria entre os parágrafos, uma vez que o primeiro é muito maior do que o segundo e o terceiro, algo que poderia ser reformulado por meio de sua segmentação em torno de outros objetivos: a apresentação do fato motivador; os comentários sobre o episódio; as reivindicações. O segundo é a desarticulação do segundo parágrafo (que insere uma voz de autoridade) em relação às demais partes do texto. O fato de este segmento apresentar apenas um postulado da Declaração Universal dos Direitos Humanos, sem articulá-lo aos fatos anteriormente expressos produz um efeito de “colagem” que deixa de contribuir de modo mais eficiente para a orientação argumentativa do texto.

A **demarcação** das fases do *script*, no primeiro parágrafo ocorre por meio de dêiticos temporais: “Durante uma aula” (início); “Ao decorrer da aula” (desenvolvimento) e “quanto a isso” (encerramento). Já a **demarcação** das fases da sequência **argumentativa** (3º. parágrafo), após a declaração inicial de um posicionamento sobre o tema, ocorre por meio do conector argumentativo de conclusão (“Portanto”) e do conector argumentativo de causa (“visto que”).

Pode-se notar ainda o uso de operadores que marcam **conexões locais**, seja por meio de **encaixamentos**, seja através de **ligações**. Há, no texto, conectores argumentativos de causa e/ou explicação (“visto que”), repetido duas vezes; há também introdutor de domínio discursivo, por meio de três formatos distintos: “Segundo”; “quanto a isso”; “quanto a”. Também se nota, o uso de estratégias de ligação, como de conectores lógico-semânticos de adição.

Entre os recursos de **coesão nominal**, há recursos catafóricos e anafóricos. Há três antecipações (**catafóricas**): “o incidente de ameaças”, no título, antecipa-se ao referente que é explicado no primeiro parágrafo (com o relato do episódio de perseguição à docente); “a professora citou *uma fala* que dizia...”. Neste caso, a “fala” refere-se o texto cujo conteúdo é esclarecido na sequência pelo produtor (“dizia que a única coisa que não pode ser retirada do homem é o exercício de pensar”); no trecho “a *única coisa* que não pode ser retirada do homem é o *exercício de pensar*, e se retirado *esse direito*”, o referente “exercício de pensar” é antecipado pelo catafórico “a única coisa” e retomado pela anáfora “esse direito”. As escolhas lexicais feitas – tanto em “fala” quanto em “coisa” – revelam a escassez de recursos para sustentar uma exposição mais complexa, algo que poderia desafiar uma intervenção no ensino.

Já os recursos **anafóricos** são variados. A introdução de unidades-fonte e a construção de cadeias anafóricas no uso do vocábulo “professora”, retomado pronominalmente por “essa mesma” e reiterado por uma expressão nominal que mantém o referente, mas altera seus determinantes (“uma professora”; “a professora”; “nossa professora”). Também o episódio relatado (a censura à professora devido à abordagem do tema da liberdade de pensamento) é retomado por uma expressão nominal de teor predicativo (“*o direito de instruir*”) e, em seguida, por uma expressão nominal definida sem teor predicativo (“a instrução”), o que reforça a orientação argumentativa de defesa da docente, uma vez que situa sua conduta no âmbito legal, de seu direito e dever como docente. Por fim, a referência aos “Direitos Humanos” é retomada pronominalmente por “este” e por meio de uma expressão nominal de teor predicativo (“tema de extrema importância”), o que também adquire um importante valor argumentativo.

As camadas que formam os mecanismos de textualização estão apresentadas no quadro abaixo.

Quadro 68 – Mecanismos de textualização (abaixo-assinado do estudante 3)

Mecanismos de textualização		
Conexão	Texto do aluno	Coesão nominal
Em negrito		Sublinhada no texto
Segmentação em parágrafos distintos para marcar o esclarecimento do fato motivador e da reivindicação central (1º. parágrafo), um segmento explicativo com introdução de uma voz de autoridade (2º. parágrafo: “Segundo...”) e um conector argumentativo de conclusão (3º. parágrafo: “Portanto”) Demarcação das fases do script, no primeiro parágrafo, por meio de dêiticos temporais: “Durante uma aula” (início); “Ao decorrer da aula” (desenvolvimento) e “quanto a isso” (encerramento). Demarcação das fases da sequência argumentativa (3º. parágrafo) feita pela declaração inicial após o conector argumentativo de	Abaixo-assinado à direção da escola referente ao (1) <u>incidente de ameaças</u> à (4) <u>uma professora</u> de filosofia na <u>sala de aula</u> depois de uma suposta doutrinação política por parte dela. Durante uma aula sobre as origens da cidadania e dos direitos humanos modernos, (4) <u>a professora</u> citou uma (2) <u>fala</u> que dizia que (3) <u>a única coisa</u> que não pode ser retirada do homem é o (3) <u>exercício de pensar</u>, e se retirado (3) <u>esse direito</u>, o desfecho será o caos e a opressão da população. Ao decorrer da aula, (4) <u>a professora</u> foi ofendida e ameaçada por <u>alunos</u> sendo acusada de doutrinação política, <u>quanto a isso</u>, nós, estudantes da escola, abaixo-assinamos esse documento com a reivindicação de um posicionamento da escola em defesa dos direitos da (4) <u>nossa professora</u>, visto que (4) <u>essa mesma</u> foi oprimida <u>quanto à</u> liberdade de expressão e teve (5) <u>o direito de instruir</u> negado por estimular o pensamento.	Catáforas: (1) “<u>o incidente</u> de ameaças”, no título, antecipa-se ao referente que é explicado no primeiro parágrafo. (com o relato do episódio de perseguição à docente). (2) “a professora citou uma <u>fala</u> que dizia...”. Neste caso, a “fala” refere-se o texto cujo conteúdo é esclarecido na sequência pelo produtor (“dizia que a única <u>coisa</u> que não pode ser retirada do homem é o exercício de pensar”). (3) No trecho “a única <u>coisa</u> que não pode ser retirada do homem é o <u>exercício de pensar</u>”, o referente “exercício de pensar” é antecipado pelo catafórico “a única coisa” e retomado pela anáfora “esse direito”.

conclusão (“Portanto”), seguida de justificativa da afirmação feita (“visto que”). Organizadores que marcam conexões mais locais (empacotamento): Encaixamentos: -conector argumentativo de causa e de explicação (duas ocorrências de “visto que”) - introdutor de um domínio discursivo (“Segundo”; “quanto a isso”; “quanto a”) Estratégias de ligação: - organizador enumerativo de adição (“e”; “também”; “além de”)	Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a (5) <u>instrução</u> deve ser orientada no sentido do desenvolvimento da personalidade e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. Portanto, a continuidade das aulas de filosofia que tematizam (6) <u>os Direitos Humanos</u> é indispensável, visto que (6) <u>este</u> é um (6) <u>tema de extrema importância</u> para a formação acadêmica e social dos alunos e cidadãos.	Anáforas: Introdução de unidade-fonte e construção de cadeias anafóricas: (4) “professora” é retomada pronominalmente por “essa mesma” e reiterada por uma expressão nominal que mantém o referente, mas altera seus determinantes (“uma professora”; “a professora”; “nossa professora”). (5) O episódio relatado (a censura à professora devido à abordagem do tema da liberdade de pensamento) é retomado, anaforicamente, por uma expressão nominal de claro teor avaliativo (“o direito de instruir”) e, em seguida, por “a instrução”. (6) “Direitos Humanos” é retomado pronominalmente por “este” e nominalmente, por meio de uma expressão de teor predicativo (“tema de extrema importância”)
--	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Quanto aos **mecanismos enunciativos**, entre as **vozes** mobilizadas no texto, observa-se a voz coletiva dos enunciadores (exposta em “abaixo-assinamos”), além da voz dos autores/produtores para avaliar o tema tratado (“um tema de extrema importância”). A voz dos agressores da professora é representada como uma voz de personagem, marcada na voz passiva do verbo: “a professora foi ofendida e ameaçada pelos alunos, sendo acusada...” Também a voz de autoridade é mencionada na referência: “Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos ...”

No campo das **modalizações**, o texto lança mão de algumas estratégias **apreciativas** que contribuem para a orientação argumentativa, por meio da seleção lexical (“*escolhas* lexicais”; “*suposta* doutrinação”; “um tema de *extrema* importância”).

Já as **modalizações lógicas** introduzem argumento enunciado como uma afirmação categórica relacionada à função de uma educação pautada em Direitos Humanos (“a continuidade das aulas de filosofia que tematizam os Direitos Humanos é indispensável”) e para sinalizar os efeitos de se censurar este direito (“se retirado esse direito, o desfecho será o caos e a opressão da população”). Por fim, recorre-se também à modalização **deôntica** para se fundamentar a reivindicação em um direito ou norma (“Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a instrução deve ser orientada no sentido do desenvolvimento da

personalidade e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais”).

As **modalizações pragmáticas e autonímicas** não aparecem neste texto, talvez em razão de uma tentativa de torná-lo mais objetivo.

Quadro 69 – Mecanismos enunciativos (abaixo-assinado do estudante 3)

Mecanismos enunciativos		
Vozes	Texto do aluno	Modalizações
Em negrito no texto		Sublinhada no texto
-Voz dos autores/produtores (“um tema de extrema importância”) - Voz dos agressores como personagem (“a professora foi ofendida e ameaçada pelos alunos, sendo acusada...”) -Vozes de autoridade: “Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos ...”	Abaixo-assinado à direção da escola referente ao incidente de ameaças à uma professora de filosofia na sala de aula depois de uma (1) <u>suposta doutrinação política</u> por parte dela. Durante uma aula sobre as origens da cidadania e dos direitos humanos modernos, a professora citou uma fala que dizia que a única coisa que não pode ser retirada do homem é o exercício de pensar, e (2) <u>se retirado esse direito, o desfecho será o caos e a opressão da população</u>. Ao decorrer da aula, a professora foi ofendida e ameaçada por alunos sendo acusada de doutrinação política, quanto a isso, nós, estudantes da escola, abaixo-assinamos esse documento com a reivindicação de um posicionamento da escola em defesa dos direitos da nossa professora, visto que essa mesma foi oprimida quanto à liberdade de expressão e teve o direito de instruir negado por estimular o pensamento. Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos,⁽³⁾ <u>a instrução deve ser orientada no sentido do desenvolvimento da personalidade e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais.</u> Portanto, (2) <u>a continuidade das aulas de filosofia que tematizam os Direitos Humanos é indispensável</u>, visto que este é um (1) <u>tema de extrema importância</u> para a formação acadêmica e social dos alunos e cidadãos.	(1) Apreciativas - escolhas lexicais “suposta doutrinação” “um tema de extrema importância” (2) Lógica - operador argumentativo que introduz argumento com um teor categórico: “a continuidade das aulas de filosofia que tematizam os Direitos Humanos é indispensável” - se retirado esse direito, o desfecho será o caos e a opressão da população - a continuidade das aulas de filosofia que tematizam os Direitos Humanos é indispensável (3) Deôntica - referência a direitos e normas “Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a instrução deve ser orientada no sentido do desenvolvimento da personalidade e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

d) O conceito em exame

Selecionamos o trecho a seguir para examinar, no texto, as ideias que remetem ao conceito de “doutrinação política” e de “direitos” que estariam ameaçados pela perseguição sofrida por ela.

Durante uma aula sobre as origens da cidadania e dos direitos humanos modernos, a professora citou uma fala que dizia que a única coisa que não pode ser retirada do homem é **o exercício de pensar**, e se retirado **esse direito**, o desfecho será o caos e a opressão da população. Ao decorrer da aula, a professora foi ofendida e ameaçada por alunos sendo acusada de doutrinação política, quanto a isso, nós, estudantes da escola, abaixo-assinamos esse documento com a reivindicação de um posicionamento da escola **em defesa dos direitos da nossa professora**, visto que essa mesma foi **oprimida quanto à liberdade de expressão** e teve **o direito de instruir negado por estimular o pensamento**.

Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos, **a instrução deve ser orientada** no sentido do **desenvolvimento da personalidade** e o **fortalecimento do respeito aos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais**. (texto da amostra, grifos nossos)

O excerto começa com a exposição do conteúdo exposto pela docente em aula para abordar a origem dos direitos humanos e da cidadania. Nesta passagem, alude-se ao direito de “exercício de pensar” como essencial para que não haja opressão. Na sequência, passa-se ao relato da reação que a abordagem deste tema gerou: ofensas, ameaças e acusação de “doutrinação política”. Esta acusação, porém, é apenas exposta, mas não refutada ou desdobrada pelo produtor, o que torna o uso do vocábulo “doutrinação” uma designação esvaziada de teor conceitual.

Mesmo sem que haja a argumentação que refute o posicionamento dos perseguidores sobre a “doutrinação”, o texto passa às reivindicações: a cobrança de um posicionamento da escola em favor “dos direitos da professora” por ter sido oprimida em sua “liberdade de expressão” e ter-lhe sido negado o “direito de instruir”. No mesmo período, é apontada a causa deste cerceamento: “estimular o pensamento”.

A articulação deste segmento com a passagem que apresenta o conteúdo do texto abordado em aula possibilita uma interpretação inferencial que, entretanto, não é explicitada no texto em razão da ausência de mecanismos de conexão que discretizem o seguinte raciocínio: a relevância do pensamento como antídoto contra a opressão, tematizado na aula, seria agora colocado à prova numa situação concreta em que a docente não pode estimular o pensamento de seus alunos sem sofrer ameaças, tendo cerceada sua liberdade de expressão e o direito de ensinar (oferecendo aos alunos o texto em questão). Embora o percurso formativo desta interpretação do que seria o cerceamento da liberdade da docente parte, portanto, de uma base teórica (o texto usado em aula pela docente) para a apreciação de uma situação empírica (a reação dos estudantes que ameaçaram a professora), falta sua explicitação por meio de articuladores lógico- semânticos e lógico-argumentativos que explicitem as relações entre eles.

No parágrafo seguinte, uma voz de autoridade é inserida para sustentar esta linha de argumentação. A Declaração Universal dos Direitos Humanos é citada para referendar o dever de que a “instrução” seja orientada para o “desenvolvimento da personalidade”,

“fortalecimento do respeito aos direitos humanos” e fortalecimento do respeito às “liberdades fundamentais”. Nessa passagem identificamos outra falha na articulação de conceitos. Embora a menção ao documento legal possa ser articulada ao que vinha sendo discutido no texto, sobretudo à questão da liberdade de cátedra (“direito de instruir” com respeito à liberdade de pensamento), esta conexão não é feita. Há uma “colagem” do segmento ao texto sem que haja uma articulação de seu conteúdo com o episódio que está sendo analisado, tampouco há um desdobramento do significado das expressões usadas. Desse modo, a voz de autoridade, apesar de elencar informações sobre o referente (as três orientações que a “instrução” deve ter), não chega a constituir um argumento de autoridade para sustentar a reivindicação feita no texto, nem a apresentar conceitos com sentidos claros.

O processo inferencial mais provável seria aproximar a censura à professora da violação das “liberdades fundamentais” que devem orientar o ensino, entretanto essa relação não foi desdobrada no texto para gerar esse efeito de sentido. No encerramento do texto, outros vocábulos também são usados sem que haja uma mobilização de conceitos verdadeiros. Ao mencionar a indispensabilidade de aulas de filosofia que tematizem os Direitos Humanos, afirma-se que este “é um tema de extrema importância para a formação acadêmica e social dos *alunos* e *cidadãos*”. Entretanto, o conceito de “aluno” e o de “cidadão” não é abordado no texto, nem há qualquer ancoragem que permita entrever a diferença entre eles. Trata-se apenas de um uso da face fonética, sem qualquer representação semântica que o sustente, um equivalente funcional de um verdadeiro conceito, ou seja, um pseudoconceito.

Quadro 70 - Síntese das capacidades de linguagem mobilizadas pelo gênero abaixo-assinado
(estudante 3)

Capacidade de ação
Contexto físico de produção Lugar físico: a sala de aula Momento de produção: duas aulas de Redação Emissor: estudantes de uma escola Receptor: a professora de Redação Contexto sociossubjetivo de produção (representações da situação) Lugar social: escola como espaço para o desenvolvimento do pensamento. Produtor: estudantes Destinatário: a direção da escola Motivo: Um grupo acusou uma professora de Filosofia de “doutrinação política” em razão de ela abordar, em aula, um texto que exalta a liberdade de pensamento. Objetivo: expor o episódio de violência e reivindicar a defesa da professora pela escola e a manutenção das aulas de Filosofia que tratem de Direitos Humanos Conteúdo temático: censura ao professor, cerceamento da liberdade de cátedra.

Capacidade discursiva
Plano geral do texto Título Relato cronológico - Fato motivador Reivindicação Justificativa / Discurso de autoridade/ Inserção de uma nova reivindicação e conclusão Tipo de discurso e coesão verbal Mescla entre relato interativo e discurso interativo, com articulação entre uma produção no Presente. Sequências textuais: script (relato da perseguição); sequência argumentativa (apresentação da declaração inicial, ilustração e justificativa; ausência de ressalva).
Capacidade linguístico-discursiva
Mecanismos de textualização Conexão por segmentação e estratégias de empacotamento que mesclam recursos de ligação e de encaixamento Coesão nominal por meio de cadeias anafóricas construídas ou pela recorrência a um mesmo vocábulo, ou pela inserção de estratégias avaliativas. Mecanismos enunciativos Gerenciamento de vozes: voz do autor empírico; voz do autor como personagem, voz de outros personagens (agressores) e vozes sociais de autoridade. Modalizações: apreciativas, lógicas e deonticas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

3.3 Análise comparativa

a) Comparação entre rascunho e versão definitiva (estudante 3)

São observadas diversas **alterações** entre o rascunho e a versão definitiva do abaixo-assinado. A primeira delas já aparece na inserção de um **título** que designa o gênero (abaixo-assinado), seu destinatário (a direção da escola) e sua motivação (o episódio de perseguição à professora por suposta doutrinação). No rascunho, o texto começava com uma sequência de relato que se estendia por três parágrafos e só aludia ao abaixo-assinado no último parágrafo, quando havia a formulação das reivindicações e a inserção das assinaturas.

A interpretação da consigna para a **representação do contexto de produção** também sofreu uma mudança importante. No rascunho, havia uma referência indevida ao fato de a professora ter ‘abandonado a escola’, algo que é incompatível com a situação proposta. Na versão definitiva, esta parte é eliminada, adequando o texto à situação descrita na consigna (de a professora ter sido perseguida ao ser acusada de doutrinação política).

Outra modificação em elementos contextuais refere-se à **voz** que representa o enunciador. Enquanto no rascunho, o enunciador era marcado pela 1ª. pessoa do singular, na versão definitiva, há uma voz coletiva que tece as reivindicações. Além de revelar maior adequação às práticas de referência do gênero, esta troca contribui para que uma vantagem, numérica, surja na assimetria que marca a interlocução estabelecida entre direção e alunos: são diversos os alunos que levantam sua voz em defesa da docente. O problema é que a

referência ao espaço para assinatura dos demais colegas, feita no rascunho, é omitida na versão definitiva que depende apenas do uso da 1ª. pessoa do plural (reivindicamos) para gerar esta inferência.

Também se nota, na versão definitiva, a preocupação em se inserir uma voz de autoridade (a Declaração Universal dos Direitos Humanos) para fundamentar parte da argumentação feita, algo que inexistia no rascunho. Todavia a menção ao material usado em aula pela professora é feita de modo vago (“citou uma fala que dizia”), sem que haja qualquer referência a Teócrita de Corinto ou ao texto usado em aula. Ao mesmo tempo em que o produtor preocupa-se em inserir algum conhecimento exterior para enriquecer a análise, elementos contextuais elementares (como o texto que motivou a acusação de “doutrinação”) não são mencionados.

Outro desafio que surge com a versão definitiva é a assimetria dos parágrafos. Enquanto a sequência de relato é hegemônica, os parágrafos que deveriam desenvolver os argumentos que sustentam as reivindicações são rasos. Um trabalho didático com o desenvolvimento de sequências com análise poderia ser útil para adequar este desequilíbrio. Também a fragilidade no desenvolvimento das sequências seja responsável pela formulação de um parágrafo (o último da versão definitiva) que não chega a apresentar uma reivindicação, mas apenas sustenta sua importância num segmento argumentativo.

No campo dos conceitos, embora o texto faça alusão à “doutrinação política” como pretexto para a perseguição à docente este conceito não é desdobrado para esclarecer o seu significado, tampouco é feita a refutação da acusação feita pelos perseguidores. Também a asserção de que “os Direitos Humanos seriam de extrema importância para a formação acadêmica e social dos alunos e cidadãos não é feita” não origina qualquer discussão acerca da diferença entre os conceitos de “aluno” e “cidadão”.

O quadro a seguir possibilita a confrontação desses avanços e dos desafios que se mantêm.

Quadro 71 - Comparação entre rascunho e versão definitiva do abaixo-assinado (estudante 3)

Rascunho	Versão definitiva	Avanços	Problemas não sanados
Recentemente, um incidente que ocorreu na nossa escola	Abaixo-assinado à direção da escola referente ao incidente de ameaças à uma professora de filosofia na sala de aula depois de uma suposta doutrinação política por parte dela. Durante uma aula sobre as origens da cidadania e dos	- presença de um título que designa o gênero (abaixo-assinado), seu destinatário (a direção da escola) e sua motivação.	- falta, após o título, a contextualização do texto que revele seu objetivo: reivindicar algo. - a menção ao texto

chocou uma grande parte dos alunos e professores e obrigou a nossa antiga professora de Filosofia abandonar a escola pois estava sofrendo ameaças anônimas devido a uma aula sobre as origens da Cidadania e dos Direitos Humanos modernos. O caso gerou uma grande repercussão e indignação dos alunos pois a aula falava sobre liberdade de pensamento e como o direito de pensar é considerado perigoso por alguns governos e instituições. A escola deve se posicionar em defesa da professora e defender seus direitos para todos terem acesso a educação e a liberdade de expressão, pois quando esses direitos são negados e inibidos, o governo se torna uma ditadura em que as pessoas são impedidas de pensar e manifestar suas ideias. Deixo aqui, um abaixo-assinado com meu nome e dos alunos à favor da liberdade de pensamento que será enviado á escola com o objetivo de defender a professora e seus direitos e lutar contra a censura, peço a colaboração de todos pela causa. 1→... 2→... 3→...	direitos humanos modernos, a professora citou uma fala que dizia que a única coisa que não pode ser retirada do homem é o exercício de pensar, e se retirado esse direito, o desfecho será o caos e a opressão da população. Ao decorrer da aula, a professora foi ofendida e ameaçada por alunos sendo acusada de doutrinação política, quanto a isso, nós, estudantes da escola, abaixo-assinamos esse documento com a reivindicação de um posicionamento da escola em defesa dos direitos da nossa professora, visto que essa mesma foi oprimida quanto à liberdade de expressão e teve o direito de instruir negado por estimular o pensamento. Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a instrução deve ser orientada no sentido do desenvolvimento da personalidade e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. Portanto, a continuidade das aulas de filosofia que tematizam os Direitos Humanos é indispensável, visto que este é um tema de extrema importância para a formação acadêmica e social dos alunos e cidadãos.	- a referência ao fato de a professora ter ‘abandonado a escola’, feita no rascunho, é eliminada, adequando o texto à situação descrita na consigna. - no rascunho, o produtor elenca sequências de relato e apresenta sua reivindicação somente no último parágrafo; na versão definitiva, além de apresenta-la no título, ela é reforçada já no primeiro parágrafo. - o produtor assume, na versão definitiva, uma voz coletiva dos alunos que reivindicam algo da escola. - na versão definitiva, há uma voz autorizada – a Declaração Universal dos Direitos Humano.	abordado em aula é feita de modo vago (“citou uma fala que dizia”), sem que houvesse uma contextualização adequada. - não há desdobramento do conceito de “doutrinação política” nem a refutação da acusação feita. - há grande assimetria entre os parágrafos na versão definitiva. - a ausência de desdobramento da afirmação de que os Direitos Humanos seriam de extrema importância para a formação acadêmica e social dos alunos e cidadãos não é feita. - não é feita a diferenciação entre os conceitos de “aluno” e “cidadão”. - a última reivindicação (de aulas que tematizam os direitos humanos) não é feita em forma de reivindicação, mas como uma afirmação de tese. - a referência ao espaço para assinatura dos demais colegas é feita no rascunho, mas é omitida na versão definitiva
--	---	--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

b) Comparação entre diário e abaixo-assinado (estudante 3)

Entre as possíveis **transferências** observáveis de um gênero a outro, está a permanência de um percurso figurativo (com grande densidade verbal e de substantivos concretos nas sequências relatadas, na primeira parte) e de um temático (com maior densidade nominal, com núcleos formados por substantivos abstratos, na segunda parte) em ambos. Se, no diário, este percurso se deve ao relato dos episódios testemunhados (figurativo) que cede lugar aos comentários a respeito dele (temático) e à formulação de um plano de ação; no abaixo-assinado, ele é verificado também no relato do episódio que motiva as reivindicações (a aula da docente e o ataque sofrido por ela) e as reivindicações que são justificadas ou desdobradas em argumentos.

Dentro deste percurso, porém, haverá adaptações decorrentes da situação de interlocução e do propósito comunicativo que modalizaram de modos distintos a expressão. Enquanto o diário mantém um tom confessional e processos verbais afetivos, volitivos e perceptivos que lhe confere um tom subjetivo e intimista; no abaixo-assinado, os processos voltam-se mais a verbos elocutivos, que oferecem voz aos envolvidos, e relacionais, que avaliam o conteúdo relatado. Mesmo essas avaliações, feitas em cada gênero, sofrem variações.

As escolhas lexicais usadas nas cadeias anafóricas revelam as adaptações operadas pelo produtor. Por um lado, as expressões nominais de valor predicativo, no diário, introduzem modalizações apreciativas com alto grau de imprecisão na formação de seu sentido (na avaliação de uma situação, afirma-se que esta é “delicada” e “pesada”, por exemplo, sem que a acepção destes vocábulos seja definida de modo preciso). Por outro lado, no abaixo-assinado, as escolhas lexicais feitas nas cadeias anafóricas, mesmo quando constituem modalizações apreciativas, possuem um significado mais preciso e objetivo: a professora foi “ofendida”, “ameaçada” e “oprimida”. Ora, a extensão do significado de “ofender” ou “ameaçar” e do significado de “situação delicada”, por exemplo, é bastante distinto.

Uma **regularidade** que pode ser notada nos dois gêneros é a inserção de conteúdos extraídos dos textos oferecidos como apoio para a produção textual. No diário, há uma integração coerente das referências a um documentário no contexto relatado. No entanto, tanto as vozes autorizadas da especialista da Unicamp (citada no diário) quanto da Declaração Universal dos Direitos Humanos (mencionada no abaixo-assinado) não são integradas ao

texto dentro de um projeto de dizer que lhes permita estabelecer uma ponte entre a realidade empírica ali representada e a análise teórica desenvolvida.

Uma **modificação** pertinente efetuada pelo produtor diz respeito às marcas formais do abaixo-assinado (como a inserção de um título em vez do vocativo) e a adaptação à posição assumida pelo enunciador: de uma voz confessional em 1ª. pessoa do singular para uma voz coletiva em 1ª. pessoa do plural. Além disso, as conexões, no abaixo-assinado, são marcadas por mais conectores lógico-argumentativos do que organizadores enumerativos ou conectores lógico-semânticos, o que talvez se deva à presença mais frequente de sequências argumentativas.

De modo geral, nota-se, nos textos deste produtor, uma grande influência do gênero dissertativo-argumentativo. No diário, isso fica evidente quando insere uma voz de autoridade extraída de um texto de apoio (a referência à professora Telma Vinha). No abaixo-assinado, esta influência é ainda mais evidente na segmentação feita entre os trechos de relato (que expõe o fato motivador das demandas), a inserção de um trecho de discurso teórico (a referência à Declaração Universal dos Direitos Humanos) e a conclusão (mais semelhante à conclusão de um texto dissertativo-argumentativo impessoal do que a uma reivindicação de um abaixo-assinado).

No quadro abaixo, é possível confrontar alguns desses elementos.

Quadro 72 – Comparação entre diário e abaixo-assinado (estudante 3)

Diário	Abaixo-assinado	Transferências de capacidades	Adaptações
Colégio Holus, São Miguel, 25 de junho de 2019. Querido diário, hoje de manhã eu testemunhei uma cena que não só para mim, mas para a maioria dos meus amigos foi muito chocante, um aluno novo que entrou na nossa classe na semana passada chamado Lucas; agrediu um dos nossos professores simplesmente porque ele não ganhou um ponto no trabalho que o professor tinha passado. Eles começaram a discutir na sala de aula e quando eu me dei conta o Lucas estava indo pra cima do professor e empurrou ele no chão, a classe toda ficou parada nas carteiras sem ter reação alguma, só depois de alguns segundos quando todos	Abaixo-assinado à direção da escola referente ao incidente de ameaças à uma professora de filosofia na sala de aula depois de uma suposta doutrinação política por parte dela. Durante uma aula sobre as origens da cidadania e dos direitos humanos modernos, a professora citou uma fala que dizia que a única coisa que não pode ser retirada do homem é o exercício de pensar, e se retirado esse direito, o desfecho será o caos e a opressão da população. Ao decorrer da aula, a professora foi ofendida e ameaçada por alunos sendo acusada de doutrinação política, quanto a isso, nós, estudantes da escola, abaixo-assinamos esse documento com a	- percurso figurativo (na primeira parte) e temático (na segunda parte). - inserção de vozes de autoridade, provenientes dos textos de apoio. - houve tentativa de integração da referência ao documentário ao contexto relatado no diário, mas as vozes autorizadas da especialista (texto 1) e da Declaração Universal dos Direitos Humanos (texto 2) não são integradas de modo	- marcas formais do abaixo-assinado (como o título em vez do vocativo). - adaptação à posição assumida pelo enunciador: de uma voz confessional em 1ª. pessoa do singular para uma voz coletiva em 1ª. pessoa do plural. - o texto do abaixo-assinado assume um tom mais formal, com menos verbos afetivos e volitivos e mais verbos elocutivos e relacionais.

começaram a gritar que eu me dei conta e fui ajudar a separar os dois. Ninguém sabe de qual escola ele veio, nós só sabemos que ele é de outra cidade, mas mesmo assim é uma situação muito delicada e um tanto que pesada. Algumas semanas atrás uma de nossas professoras passou um documentário que falava justamente da violência nas escolas contra os professores, e ele mostrava que em uma pesquisa que foi feita, foi apontado que o Brasil estava em um dos primeiros colocados em agressões contra professores e funcionários das escolas no mundo todo. De acordo com a professora Telma Vinha da UNICAMP, esse tipo de comportamento ocorre devido a um histórico de violência familiar, de adolescentes que viam o pai chegar bêbado em casa e agredir a mãe e o próprio filho, além de um histórico de uso de drogas e passagens pela polícia. Eu não sei qual é a situação do Lucas, nem pelo que ele passou, mas eu sinto pena dele, e espero que com essa suspensão que ele recebeu da escola ele aprenda com o que ele fez e melhore o seu comportamento e não agrida mais ninguém, além da ajuda da psicóloga da escola. Assinado: Flávio Fernandes.	reivindicação de um posicionamento da escola em defesa dos direitos da nossa professora, visto que essa mesma foi oprimida quanto à liberdade de expressão e teve o direito de instruir negado por estimular o pensamento. Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a instrução deve ser orientada no sentido do desenvolvimento da personalidade e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. Portanto, a continuidade das aulas de filosofia que tematizam os Direitos Humanos é indispensável, visto que este é um tema de extrema importância para a formação acadêmica e social dos alunos e cidadãos.	coerente.	- as conexões, no abaixo-assinado, são marcadas por mais conectores lógico-argumentativos do que organizadores enumerativos ou conectores lógico-semânticos. - a coesão nominal, no abaixo-assinado, é marcada pela recorrência às mesmas unidades-fontes ou aos mesmos recursos pronominais (ele, que). - As nominalizações de valor predicativo, no diário, traduzem modalizações apreciativas de sentido pouco preciso (“delicada”, “pesada”); no abaixo-assinado, esses recursos cedem lugar a apreciações de cunho mais preciso (“ofendida”, “ameaçada” e “oprimida”).
--	--	------------------	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Uma vez efetuadas as análises dos textos da amostra, passamos, na seção VI, à síntese geradora da resposta à última de nossas questões de pesquisa: Que possibilidades e que limites os gêneros diário íntimo ou pessoal e abaixo-assinado geram para promover uma atividade de linguagem consciente, intencional e autorregulada?

Optamos por segmentar em seções distintas o processo de análise (seção V) e síntese (VI) em razão da extensão que aquele alcançou devido à pormenorização feita para atender às questões feitas.

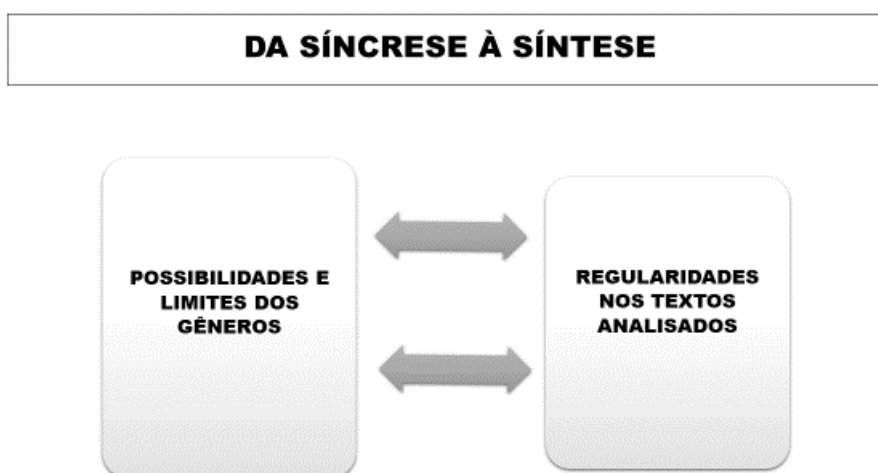
VI – DA SÍNCRESE À SÍNTESE

Pretendemos, por meio da discussão dos resultados apresentados nas seções pregressas, elaborar uma síntese da análise feita e responder nossa última pergunta de pesquisa:

Que possibilidades e que limites os gêneros diário íntimo ou pessoal e abaixo-assinado geram para promover uma atividade de linguagem consciente, intencional e autorregulada?

A fim de cumprir esse propósito, organizamos esta seção em duas partes. A primeira sintetiza os resultados da análise dos gêneros produzidos. Na segunda parte, são expostas algumas regularidades que podem, por meio do confronto com outras pesquisas, produzir algumas generalizações futuramente.

Figura 13 – Organização da seção “Da síncrese à síntese”



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

1. Possibilidades e limites dos gêneros

Para apontar as possibilidades e limites do trabalho didático com os gêneros diário íntimo ou pessoal e abaixo-assinado, elaboramos uma síntese que procura organizar, a partir das análises feitas na seção IV, uma síntese que responda à nossa última pergunta de pesquisa. Se, como apontamos ao elaborar a variação dos gêneros, partíamos da hipótese de que o instrumento oferece um espaço privilegiado de transformação de comportamentos quando tem exploradas suas possibilidades (Schneuwly, 2004-a), elencamos aqui algumas

dessas mudanças propiciadas pelo trabalho com o diário íntimo ou pessoal e o abaixo-assinado.

Para isso, dividimos este item em duas partes. Na primeira, apontamos as potencialidades e os limites da transposição didática do gênero diário; na segunda, expomos as reflexões sobre as possibilidades e os limites do uso didático do abaixo-assinado. Como a seção V já apresentou a análise pormenorizada de cada texto, procedemos, aqui, apenas às observações mais relevantes para responder às questões da pesquisa.

Ressaltamos que os pontos de fragilidade que permaneceram e/ou surgiram demandariam uma nova sequência de trabalho com módulos, já a produção do abaixo-assinado seria apenas o início de um novo processo de ensino, com demandas e desafios distintos. No produto didático que acompanha esta dissertação, em anexo, apresentamos uma sequência didática formulada para enfrentar as dificuldades identificadas nessas produções. Optamos por seguir a ordem usada na sequência deste trabalho: primeiro, apresentaremos nossas considerações sobre o gênero diário e, em seguida, sobre o abaixo-assinado.

1.1 Diário íntimo ou pessoal

Nesta seção, optamos por elencar três aspectos que revelam as potencialidades do trabalho didático com o gênero diário íntimo ou pessoal. Ao apresentá-las, aproveitamos para situar as prováveis limitações que podem requerer atenção do docente que queira trabalhar com o gênero.

Embora o diário íntimo ou pessoal, nas práticas sociais, não se concretize como um gênero puramente secundário, distanciado dos parâmetros da situação comunicativa e produto apenas da formulação verbal, consideramos que a adaptação desse gênero para o ensino torna-o secundário, uma vez que traz oportunidade profícua para a discussão de temas controversos sob um viés que articule aspectos sociais, afetivos e cognitivos. O processo de transposição didática do gênero diário permite, ao professor, a criação de situações ficcionais que se ancoram em questões controversas que podem fazer parte do cotidiano escolar ou da vida de seus alunos e, ao mesmo tempo, possibilitem aos aprendizes a abordagem do tema de um ponto de vista que ultrapassa a análise teórica de causas, efeitos e soluções que os gêneros escolares, como a dissertação argumentativa, podem oferecer.

Com isso, não queremos defender que seja a única nem a melhor forma de tratar de questões sociais controversas, mas que são propícios para abordar temas que afetam o convívio social e o bem-estar emocional daqueles que compõem a comunidade escolar,

servindo como instrumento para a elaboração de suas emoções, de seus afetos, de sua disposição para o diálogo e para o desenvolvimento da empatia. Além disso, cremos ser um gênero que possibilita uma articulação entre as práticas sociais (ali relatadas ou comentadas) e alguns conhecimentos teóricos que podem ser inseridos pelo docente, por meio das adaptações feitas no gênero. Os textos da amostra permitiram-nos apontar três possibilidades centrais no trabalho com este gênero:

1) O gênero **oferece espaço para expor a representação que faz das atitudes e vozes dos personagens e testemunhas envolvidas, inclusive de si mesmo.**

O excerto abaixo, extraído do texto elaborado pelo estudante 1 mostra a preocupação, no relato dos acontecimentos, em abranger a representação das atitudes de diversos sujeitos possivelmente implicados na cena:

[...] ele pediu para entrar, mas **o professor** não deixou, pois estava no meio da explicação. **Estressado, meu colega socou a porta** e foi “para cima” do professor, esse não sabia como reagir e ficou espantado. **Eu**, particularmente, não tive reação no primeiro instante, mas logo quando me toquei da ação, fui chamar uma autoridade para resolver o problema. **O resto de meus colegas** correram para ajudar o professor.[...] (texto da amostra, grifos nossos).

No excerto extraído do texto do estudante 2, o diarista vai além do relato das ações e reações e interessa-se por entender o motivo da violência praticada pelo agressor e os desdobramentos desta sobre a sua vítima:

[...] vou aconselhá-lo a, sempre que um aluno violentar um professor, física ou verbalmente, o aluno deverá se desculpar com o professor, tomará suspensão e seria interessante ter um psicólogo na escola, que poderia **ver o histórico do aluno e conversar com ele, para entender se o aluno tem problema psicológico ou não**, e também para ajudar **o professor que sofreu a agressão, pois ele provavelmente ficará traumatizado**. (texto da amostra, grifos nossos).

Uma postura parecida é adotada pelo diarista no texto elaborado pelo estudante 3, no comentário sobre o agressor (“Lucas”):

Eu não sei qual é a situação do Lucas, nem pelo que ele passou, mas **eu sinto pena dele**, e espero que com a suspensão que ele recebeu da escola ele aprenda com o que ele fez e melhore seu comportamento e não agrida mais ninguém. (texto da amostra, grifos nossos).

Notamos, nesses trechos, que o trabalho com o diário possibilita um espaço privilegiado, nas sequências de relato, para comentários apreciativos reveladores das impressões do produtor sobre as relações interpessoais existentes no ambiente escolar (“fiquei indignada por nenhum colega meu ter interferido na situação”), sua provável reação naquele episódio (“Confesso que não fiz nada para ajudar, pois fico paralisada diante dessas situações”) e as hipóteses sobre as causas e efeitos daquele comportamento, expressas na formulação de um plano de ação para verificar “o histórico do aluno e conversar com ele” a

fim de “entender se esse aluno tem problema psicológicos ou não”, além de prever também espaço de acolhimento para o docente (“ajudar o professor que sofreu a agressão, pois ele provavelmente ficará traumatizado de agressores”).

Se uma de nossas motivações para o trabalho com diário foi oferecer espaço para a semiotização de emoções e o exercício de competências socioemocionais – como a empatia –, cremos que o texto do estudante 2 expressou essa possibilidade. Apesar de o vocábulo “empatia”, abordado em um dos textos de apoio para estimular o uso no texto, não tenha sido usado em nenhum dos textos da amostra, a elaboração desses comentários que se projetam sobre as motivações do agressor e os reflexos na vítima dão mostra de certa apropriação do conceito. Todavia um desafio que permanece é o fato de os produtores descreverem ações e emoções, mas não formularem o conceito e o significados destas, sujeitando-se a uma percepção sem elaboração intelectual consciente e intencional que supere o senso comum.

2) O gênero diário, ao ser adaptado para o ensino, oferece **oportunidade de promover uma ponte entre o discurso teórico, que considera o tema a partir de uma perspectiva impessoal e objetiva, e sua “concretização”**, uma vez que é “encarnado” por personagens que representam pessoas próximas desses alunos no cotidiano. Entre os três textos da amostra, isso pôde ser verificado no texto produzido pelo estudante 3.

De modo diferente dos outros produtores, que se restringem a expor suas impressões, esta passagem do texto elaborado pelo estudante 3 apresenta um dado externo, teórico, para fundamentar seu comentário, usando como expediente uma citação indireta de um discurso social de autoridade, sinalizado pela referência a uma docente de uma universidade renomada (uma professora da UNICAMP):

De acordo com a **professora Telma Vinha da UNICAMP**, esse tipo de comportamento ocorre devido a um **histórico** de violência familiar, de adolescentes que viam o pai chegar bêbado em casa e agredir a mãe e o próprio filho, além de um histórico de uso de drogas e passagens pela polícia. (texto da amostra, grifos nossos).

Uma passagem como essa dificilmente faria parte de um diário íntimo ou pessoal se considerarmos as práticas sociais de referência. Aí está a peculiaridade, que para nós soa como vantajosa, de sua adaptação para o ensino. O aluno que teve acesso a este conhecimento externo (que podemos aqui considerar “científico” ou “teórico”) deve ser capaz de efetuar adaptações que tornem a inserção deste dado coerente com as peculiaridades do gênero diário, sobretudo com o discurso predominante (relato interativo) e com sua esfera de circulação (íntima). A dificuldade de recuperar o episódio empírico e articulá-lo a uma análise com suporte teórico para interpretar a realidade anteriormente relatada talvez seja explicada pelo fato de o conceito científico, à luz da tese vigotskiana, ter uma formulação oposta à dos

conceitos espontâneos, cujo nascedouro está na experiência. Ademais, o gênero, por requerer um relato confessional de um episódio testemunhado, não é originalmente o mais adequado para o uso de conceitos científicos, o que numa prática social de referência, soaria de um modo bastante artificial. Entretanto, conforme o excerto do texto elaborado pelo estudante 3 demonstra, mesmo essas peculiaridades, poderiam ser superadas por uma ilustração narrativa que introduzisse este conhecimento na situação relatada.

Nas linhas anteriores à fala da professora Telma Vinha, o enunciador esclarece: “Algumas semanas atrás, **uma de nossas professoras passou um documentário que falava justamente da violência nas escolas**”. A variação feita pelo produtor é de extrema importância para revelar a possibilidade de integração de conhecimentos teóricos e conceitos científicos no gênero diário como instrumentos para a análise de situações supostamente extraídas do cotidiano. Isso fica evidente quando, na continuação do parágrafo, o diarista recupera partes do conteúdo exposto pela professora citada (a necessidade de se conhecer o histórico que colaborou para o comportamento violento) para manifestar seus sentimentos em relação ao agressor:

Eu **não sei qual é a situação do Lucas**, nem **pelo que ele passou**, mas **eu sinto pena dele**, e espero que com a suspensão que ele recebeu da escola ele aprenda com o que ele fez e melhore seu comportamento e não agrida mais ninguém. (texto da amostra, grifos nossos).

Embora esta articulação entre o comentário sobre a situação e a referência teórica não tenha se desdobrado no aprofundamento da análise, para nós, serve como indicativo desta possibilidade, reclamando um trabalho didático com esta finalidade. Como expusemos desde nossas primeiras palavras neste trabalho, incomoda-nos o fato de temas muito discutidos no plano “teórico” não se transformarem em práticas nem servirem para (re)avaliar visões de mundo já sedimentadas, razão pela qual consideramos o gênero um importante mediador deste encontro. Salientamos que, para que tal movimento seja gerador de práxis, capaz de promover a requalificação das representações feitas, é essencial que exista um ensino intencional e sistematizado que considere as dificuldades e os obstáculos reais dos aprendizes em sua elaboração.

Na análise dos textos da amostra, essas dificuldades foram reveladas, ora pela ausência da apropriação de conhecimentos que deem sustentação à análise (um repertório limitado), como mostra o texto formulado pelo estudante 1, ora pela dificuldade de articular conhecimentos externos (de ordem teórica ou científica) à situação particular em análise, como revela o texto escrito pelo estudante 3. Neste último caso, pode faltar a apropriação de instrumentos semióticos que sirvam como substrato para o desdobramento da análise, como o

uso de ferramentas de perguntas que promovam avanços na investigação das relações não aparentes (causas, variações e desdobramentos possíveis) do fenômeno. Isso porque, como demonstra o texto do estudante 3, mesmo os textos que ensaiam o movimento de análise, orientam-se a respostas rápidas sobre a motivação do episódio ou a soluções aparentemente fáceis para a situação, como se a “resposta” ao problema, ainda que amparada em estereótipos ou fórmulas prontas, fosse mais relevante do que as perguntas que deveriam orientar seu exame: “espero que com **a suspensão que ele recebeu** da escola **ele aprenda com o que ele fez e melhore seu comportamento e não agrida mais ninguém**”.

Não obstante estes empecilhos, acreditamos que, por se tratar de uma variação dessas práticas voltada ao ensino, a inserção de conhecimentos teóricos poderia ser dirigida pelo docente por meio de uma solicitação explícita, na consigna, do uso de alguns conceitos ou conhecimentos. Se considerarmos o gênero como instrumento para o ensino, cuja plasticidade permite as adaptações que a engenharia didática oferece ao professor, abre-se esta possibilidade que, obviamente, não se dá sem o grande desafio de oferecer outros instrumentos semióticos aos aprendizes para que procedam a essas operações.

3) Outra possibilidade gerada pelo diário é **verificar os discursos que têm maior ressonância entre os alunos na abordagem do tema**, revelados pela reprodução de discursos de senso comum, por afirmações categóricas com teor moralizante, por vozes autorizadas. A apreciação dos textos da amostra permite entrever o modo como são subjetivados os problemas que fazem parte da realidade dos alunos. Em gêneros escolares mais usuais, como a dissertação argumentativa, essas representações aparecem na seleção de argumentos, na tese defendida, nas modalizações que se ancoram, sobretudo, em operadores argumentativos. No diário, esses recursos se diversificam: não apenas na discussão formal de um tema e na elaboração de sequências argumentativas, mas também nas modalizações que são usadas no relato dos acontecimentos podem ser reveladas as visões de mundo cristalizadas em determinadas formações discursivas.

O texto do estudante 1, por exemplo, demonstra uma visão que reduz a violência ao resultado de um “estresse” que não é desdobrado pelo produtor e atribui à “autoridade” do professor a justificativa para o respeito:

Devemos nos conscientizar sobre nossas atitudes. Não é porque ficamos **estressados** com alguma ação que vamos resolver tudo na **briga**. O professor é **autoridade** na sala e deve ser respeitado independente da situação. (texto da amostra, grifos nossos).

O texto do estudante 2 revela a compreensão sobre a complexidade do problema ao afirmar a necessidade de se conhecer a história de uma pessoa a fim de entender seu comportamento e defende um conjunto de intervenções que ultrapassa o caráter punitivo:

[...] vou aconselhá-lo a, sempre que um aluno violentar um professor, física ou verbalmente, **o aluno deverá se desculpar com o professor, tomará suspensão e seria interessante ter um psicólogo na escola**, que **poderia ver o histórico do aluno** e conversar com ele, para entender se o aluno tem problema psicológico ou não, e também para ajudar o professor que sofreu a agressão, pois ele provavelmente ficará traumatizado. (texto da amostra, grifos nossos).

Seja ao construir a imagem do professor como figura de “autoridade”, como faz o estudante 1, ou como uma profissão “digna”, mas pouco valorizada, como faz o estudante 2; seja ao revelar a omissão daqueles que testemunham cenas de violência na escola como uma atitude comum e incômoda, como aparece nos textos dos estudantes 1 e 2, a recorrência dessas imagens abre caminho para a intervenção do ensino. Por meio da problematização dessas situações, com inserção de questões, seleção de materiais de apoio e busca de fontes de conhecimentos científicos, pode-se refinar a análise da situação representada pelos estudantes de modo que o produtor 1, por exemplo, possa desvelar os sentidos de “autoridade” que mobiliza em seu texto; ou de possibilitar ao produtor 3 um desdobramento mais aprofundado da relação entre o texto teórico citado e a situação empírica analisada.

Para que isso ocorra, porém, é preciso conhecer as representações que são feitas pelos aprendizes, oferecendo-lhes possibilidades para que as revelem. Se partimos do pressuposto de que é a zona real de desenvolvimento dos alunos que direciona seu desenvolvimento potencial, a produção de um diário, com as variações que fizemos, possibilita-nos delinear o modo como o aprendiz reflete sobre tais temas, a forma como os semiotiza e os conteúdos que mobiliza para fazê-lo. É com base neste levantamento que o ensino deve ser organizado.

1.2 Abaixo-assinado

Assim como fizemos no item anterior, elencamos a seguir três aspectos que revelam as potencialidades do trabalho didático com o gênero abaixo-assinado. Ao apresentá-las, aproveitamos para situar as prováveis limitações que podem requerer atenção do docente que queira trabalhar com o gênero.

Quando elaboramos o modelo didático do gênero, o abaixo-assinado parecia-nos bastante apropriado para estabelecer uma relação dialógica mais complexa e geradora de adaptações que envolviam três aspectos centrais: um teor reivindicatório dirigido a um sujeito ou entidade responsável pela solução de um problema; um teor persuasivo que conquistasse a

adesão de mais coenunciadores (para assinar o documento); um teor argumentativo que sustentasse as reivindicações feitas. Na adaptação do gênero para o ensino, escolhemos uma proposta que foi cobrada num vestibular para possibilitar que as expectativas existentes sobre as capacidades de linguagem de um jovem conculinte do ensino médio, selecionadas por aquele vestibular, pudessem fazer parte da situação proposta. Isso envolvia, com especial atenção para nós, a articulação que os produtores deveriam fazer entre os elementos da situação de comunicação proposta e os conhecimentos teóricos que compunham tanto o contexto de produção (um texto do filósofo Teócrito, de Corinto) quanto os textos de apoio que acompanhavam a consigna.

No abaixo-assinado, notamos um espaço maior para vozes de autoridade, mobilizadas para sustentar as reivindicações feitas pelos enunciadores. Isso implicou um uso mais frequente de conectores lógico-argumentativos nas sequências argumentativas. Ainda que alguns dos conceitos a que se faz alusão não tenham sido adequadamente explicados, acreditamos que o gênero oferece oportunidade de integrar alguns conteúdos escolares – e, portanto, conceitos científicos – na elaboração de sua argumentação, com a vantagem de promover uma articulação desses conhecimentos com um acontecimento proveniente da realidade, que motiva o abaixo-assinado. Como já explicitamos, não tivemos oportunidade de verificar isso neste trabalho, uma vez que não desenvolvemos módulos após a produção do abaixo-assinado, entretanto, como é nossa intenção, apontamos caminhos possíveis e os percalços de um trabalho com este gênero, separados em três aspectos centrais.

1) A **possibilidade de promover a transformação de um incômodo pessoal e particular em uma questão coletiva e pública** é, sem dúvida, um dos grandes méritos que o trabalho com o gênero abaixo-assinado propicia. Isso porque a origem de sua escrita, no contexto criado na consigna, poderia ensejar reclamações ou lamentações diversas, restritas à esfera da intimidade. Contudo, a proposição de um gênero que organiza e orienta esta indignação para torna-la uma ação, potencialmente produtora de efeitos no ambiente social, torna-o um instrumento de atuação política.

A apreciação dos textos da amostra revela, porém, uma subaproveitamento deste viés. No texto do estudante 1, por exemplo, não se relata o incômodo pessoal com a censura à professora e, embora sejam mencionadas questões de maior abrangência - como a referência à “falta de expressão” como resultado de “regimentos totalitários”-, não há uma relação clara entre este juízo e o episódio que motiva o abaixo-assinado.

Estes então, **entenderam errado sobre o assunto**, e acreditaram ser esta, uma medida de doutrinação. Mas essa ideia, é equivocada, já que uma filósofa, Hannah Arendt, vem abordar o tema sobre a **falta de expressão (democracia)**, e ainda afirma que essas atitudes **são resultado de ações totalitárias** ocorridas no passado. (texto da amostra, grifos nossos).

A dificuldade apresentada neste texto demanda intervenções no ensino que possibilitem, por meio de instrumentos semióticos, a construção de um raciocínio coerente que articulem a situação relatada e os temas apontados.

Já no texto do estudante 2, expõe-se o incômodo pessoal dos enunciadores com o episódio relatado e consegue-se estabelecer o trânsito entre o caso particular e uma temática mais ampla, exposta na alusão à tese da filósofa Hannah Arendt:

[...] escrevemos este abaixo-assinado por conta da **nossa indignação** perante o silêncio da diretoria do colégio em relação ao ocorrido com **a nossa professora de Filosofia, Thaís Cari**. Esta recebeu ameaças anônimas por conta de um texto que foi passado em uma aula de seu curso sobre Direitos Humanos, e os ameaçadores dizem que este texto teve a intenção de doutrinar politicamente seus alunos. **O texto em questão**, chamado “Teócrito e o pensamento”, não possui tentativa de doutrinação, apenas **nos ensina que tentar suprimir ou limitar o pensamento de alguém é algo abominável e, ironicamente, é isto que os anônimos estão buscando** no momento em que ameaçam nossa professora: impedi-la de pensar. Estudamos com essa professora a filósofa Hannah Arendt, que propõe a **criação de um mundo comum, com pluralidade e diversidade de pensamento, o que impediria um estado totalitário, que é o que aparenta ser a busca desses anônimos**. (texto da amostra, grifos nossos).

É possível observar, neste excerto, uma gradação que vai do mundo concreto e particular da sala de aula e da professora a uma discussão temática mais universal, a criação de um mundo comum, em que haja “pluralidade e diversidade de pensamento”. Este percurso não subverte o gênero, uma vez que sustenta a argumentação feita para justificar as reivindicações que serão apresentadas, em favor da professora e mantém a articulação com a situação concreta que o originou (reforçada pelo comentário final “que é o que aparenta ser a busca desses anônimos”).

O texto do estudante 3 parece promover o mesmo percurso, mas, uma análise mais apurada desfaz esta impressão e mostra-nos mais um desafio.

[...] a professora citou uma fala que dizia que a única coisa que não pode ser retirada do homem é o exercício de pensar, e se retirado esse direito, o desfecho será o caos e a opressão da população. Ao decorrer da aula, a professora foi ofendida e ameaçada por alunos sendo acusada de doutrinação política, quanto a isso, **nós, estudantes da escola, abaixo-assinamos esse documento com a reivindicação de um posicionamento** da escola em defesa dos direitos da nossa professora, visto que essa mesma **foi oprimida quanto à liberdade de expressão e teve o direito de instruir negado por estimular o pensamento**. Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a **instrução deve ser orientada no sentido do desenvolvimento da personalidade e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais**. (texto da amostra, grifos nossos).

Observa-se que os enunciadores não chegam a apresentar o incômodo pessoal que os levou a redigir o abaixo-assinado. A motivação só pode ser inferida por meio do

encadeamento de sequências de relato que antecedem a apresentação da reivindicação: a fala da professora em aula e as ofensas recebidas por ela. Um conector sem valor axiológico “quanto a isso” introduz a reivindicação que perde um pouco o teor afetivo que geralmente tem. Na continuação do trecho, a justificativa para a reivindicação se ampara na opressão à “liberdade de expressão” e na negação do “direito de instruir”. Embora o período seguinte reproduza um trecho da Declaração Universal dos Direitos Humanos sobre a “instrução”, falta uma articulação clara entre o episódio particular (envolvendo a professora) e o tema (aludido pelo documento legal). Assim como ocorre no texto 1, esta desarticulação mostra um limite que precisa ser enfrentado pelo ensino: o desenvolvimento de instrumentos que promovam a discretização da análise potencialmente geradora da síntese que associa o caso da professora à violação de um direito previsto na Declaração.

2) Um segundo ponto que se destaca no uso do abaixo-assinado em aula é a **possibilidade de colocar em discussão diferentes vozes, de promover o contraditório, a sustentação de argumentos, a refutação de posicionamentos, a dialética entre argumentos e contra-argumentos que possa levar à síntese**. No caso dos textos apreciados na amostra, esta potencialidade não se realizou. Apesar de todos eles mencionarem a atitude dos agressores da professora, estas ações não necessariamente operam como argumentos que instigam contra-argumentos.

O texto do estudante 1, por exemplo, atribui a atitude dos agressores a uma falha na capacidade de ação destes durante a aula: um mal-entendido diante do que a professora ensinou:

Estes então, entenderam errado sobre o assunto, e acreditaram ser esta, uma medida de doutrinação. Mas essa ideia, é equivocada, já que uma filósofa, Hannah Arendt, vem abordar o tema sobre a falta de expressão (democracia), e ainda afirma que essas atitudes são resultado de ações totalitárias ocorridas no passado. (texto da amostra, grifos nossos).

O resultado disso é a ausência de contra-argumentos que afastem a tese de “doutrinação”. Embora haja uma ressalva (“Mas essa ideia é equivocada”), não há um argumento que se oponha à acusação feita por eles.

O texto do estudante 2 é o que mais se aproxima de uma análise da atitude dos acusadores da docente, entretanto a orientação argumentativa se volta mais às capacidades de ação dos acusadores (suas intenções) e à qualificação deles (chamados de “anônimos” e “acusadores”) do que, de fato, à discussão de argumentos.

Esta recebeu **ameaças anônimas** por conta de um texto que foi passado em uma aula de seu curso sobre Direitos Humanos, e os **ameaçadores dizem que este texto teve a intenção de doutrinar politicamente seus alunos**. O texto em questão, chamado “Teócrito e o pensamento”, não possui tentativa de doutrinação, apenas nos ensina que tentar **suprimir ou limitar o pensamento de alguém é algo abominável e, ironicamente, é isto que os**

anônimos estão buscando no momento em que ameaçam nossa professora: impedi-la de pensar. Estudamos com essa professora a filósofa Hannah Arendt, que propõe a criação de um mundo comum, com pluralidade e diversidade de pensamento, o que impediria um estado totalitário, que **é o que aparenta ser a busca desses anônimos.** (texto da amostra, grifos nossos).

Embora o excerto acima lance mão de estratégias argumentativas (operadores argumentativos variados são mobilizados), a fragilidade da tentativa de se contrapor à afirmação de que houve tentativa de “doutrinação” é evidente, até porque não é exposto nem mesmo o significado deste conceito.

No texto do estudante 3, não há sequer a contraposição à afirmação feita pelos acusadores.

a professora citou uma fala que dizia que a única coisa que não pode ser retirada do homem é o exercício de pensar, e se retirado esse direito, o desfecho será o caos e a opressão da população. Ao decorrer da aula, **a professora foi ofendida e ameaçada por alunos sendo acusada de doutrinação política**, quanto a isso, nós, estudantes da escola, abaixo-assinamos esse documento com **a reivindicação de um posicionamento da escola em defesa dos direitos da nossa professora**, visto que essa mesma foi oprimida quanto à liberdade de expressão e teve o direito de instruir negado por estimular o pensamento. (texto da amostra, grifos nossos).

Nota-se que a reivindicação se pauta na defesa do direito à livre expressão que a docente deve ter para ensinar, mas não há uma refutação da tese usada para acusá-la: de que estaria praticando “doutrinação política”.

Nos três casos analisados, foi possível perceber a fragilidade na discussão e sustentação de ideias. As avaliações promovidas nos textos, sustentadas em modalizações apreciativas, na escolha de núcleos nominais predicativos ou no uso de operadores argumentativos, direcionou-se mais às ações dos perseguidores (acusar a docente de “doutrinação” ou impedi-la de dar aula) e da professora (ler com os alunos o texto de Teócrito, “praticar” a liberdade de pensamento) do que às ideias em discussão.

Consideramos este um gênero muito propício para desenvolver este trânsito que supere a avaliação das ações e reações e promova o debate das ideias que sustentam estas ações, mas, para isso, cremos ser necessário um trabalho contínuo tanto com a argumentação (que, prevendo a contra-argumentação, torna-se essencial para o exercício democrático da vida pública) quanto com a integração de conceitos científicos, tópico que abordaremos a seguir.

3) O abaixo-assinado, ao promover o diálogo entre um acontecimento extraído da realidade e um direito, permite a integração de conceitos científicos em sua elaboração.

De acordo com a tese vigotskiana, os conceitos científicos são apropriados a partir de uma forma verbal (abstrata) para, depois, serem discretizados em experiências concretas que possibilitam, inclusive, a reelaboração dos conceitos espontâneos. O uso deste gênero como

objeto de ensino, a nosso ver, pode servir como instrumento para promover este movimento, desde que a situação de produção que o motiva ultrapasse a esfera da experiência e implique a abordagem de temas mais amplos, que acionem conceitos científicos e promovam o exercício da cidadania. A concretização disso se dá por meio da abordagem de temas vinculados aos Direitos Humanos.

O exame dos textos da amostra revela o quanto este trabalho ainda é desafiador e enfrenta limitações. A primeira delas é a ausência de elaboração dos conceitos que são aludidos. Pode-se notar nos três textos da amostra um uso designativo do conceito de “Direitos Humanos”, “liberdade de expressão” ou “liberdade de pensamento”.

No texto do estudante 1, esta falha é graficamente revelada quando, para explorar o significado de “direitos humanos”, o produtor recorre a um modalizador – “como o próprio nome diz” – com um comentário metaformativo que nada acrescenta.

Reinvindico também, a realização de mais aulas que tematizem os **Direitos Humanos** já que este, **como o próprio nome diz**, é uma peça fundamental na formação do indivíduo, e deve ser abordado em aula. (texto da amostra, grifos nossos).

No texto do estudante 2, o conceito também não chega a ser construído. A justificativa do pedido de manutenção de aulas que tematizem os Direitos Humanos não esclarece o sentido abarcado por esta expressão, mas apenas se ampara num aspecto volitivo pessoal (“é do nosso interesse”) e em afirmações vagas (“nos fazer pensar” e “tornar seres humanos racionais”), que poderiam ser atribuídas a outras práticas.

Reivindicamos também que as aulas de Filosofia tematizem mais os Direitos Humanos, pois é de **nosso interesse**, além de **nos fazer pensar** e **nos tornar seres humanos racionais**. (texto da amostra, grifos nossos).

Já o texto do estudante 3 remete aos Direitos Humanos em diferentes segmentos:

[...] a reivindicação de um posicionamento da escola em defesa dos direitos da nossa professora, visto que essa mesma foi **oprimida quanto à liberdade de expressão e teve o direito de instruir negado por estimular o pensamento**.
Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a instrução deve ser orientada no sentido do desenvolvimento da personalidade e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais.
 Portanto, a **continuidade das aulas de filosofia que tematizem os Direitos Humanos é indispensável, visto que este é um tema de extrema importância para a formação acadêmica e social dos alunos e cidadãos**. (texto da amostra, grifos nossos).

O produtor parece ter compreendido a centralidade que o conceito tinha na reivindicação dos direitos e o percurso que realiza é o que mais se aproxima da definição de um conceito. Isso porque, antes mesmo da citação do texto da Declaração Universal dos Direitos Humanos, o produtor lança mão de seu conteúdo para descrever as violações sofridas

pela professora: “oprimida quanto à liberdade de expressão” e com o “direito de instruir negado”. Nota-se, neste caso, a apropriação de um conceito, o de que estas atitudes constituiriam violações de direitos, que é retomada no parágrafo seguinte (quando se refere aos direitos humanos e às liberdades fundamentais como princípios que devem nortear a “instrução”). O parágrafo final, porém, revela ainda uma lacuna que precisaria ser preenchida: ao se referir à formação **acadêmica e social** de **alunos e cidadãos**, o produtor não evidencia o sentido desses vocábulos que estão justapostos: não há ancoragem em outro segmento textual que permita entrever o que, no âmbito dos Direitos Humanos, diferencia “aluno” e “cidadão”; o que separa a formação “acadêmica” e a “social”.

Os limites apontados para o trabalho com conceitos científicos, sobretudo a noção de Direitos Humanos, parecem desafiar a organização de estratégias de ensino que superam a área de linguagens e admitem, por exemplo, as contribuições da Sociologia e da História, por meio de projetos interdisciplinares que gerariam ganhos significativos à apropriação deste conceito para enriquecer não só os textos, mas a formação e a atuação cidadã destes aprendizes.

Por fim, um apontamento que queremos destacar é o fato de as representações feitas pelos aprendizes em razão da mudança de gênero possibilitar algo que consideramos fulcral: observamos, em todos os exemplares, a transformação de uma postura de indignação, incômodo ou apatia, manifestada na produção do diário íntimo ou pessoal, em uma postura reivindicatória, apoiada ou em uma voz coletiva ou em vozes sociais de autoridade para influenciar o comportamento de outrem (no caso, a direção da escola). Se a qualidade dos argumentos usados e da articulação das vozes ainda se mostra precária, a representação dessa capacidade de ação já parece um primeiro – e importante – passo para um processo de aprendizado que produza um movimento da esfera íntima para a social, da linguagem interior para a linguagem externa, a fim de transformar emoções como a indignação, não em sofrimento ou silêncio, mas em ação transformadora. Nesse sentido, a produção de um gênero que possibilite o exercício de avaliações subjetivas e da expressão de emoções, como o diário íntimo ou pessoal, apresenta-se como um bom início para a progressão a um gênero como o abaixo-assinado, em que o relato de episódios ou a descrição de emoções e reações não bastam, mas constituem um ponto de partida essencial para a sustentação de reivindicações.

2 Regularidades nos textos analisados

Como salientamos desde o início deste trabalho, ancoramos nossa análise no método materialista histórico-dialético. Em razão disso, constitui-se como um norte de nossa trajetória até este ponto de chegada a produção de um **concreto pensado**, ou seja, a elaboração de uma síntese de múltiplas determinações que, partindo da realidade social empírica, passasse por um processo de elaboração teórica que lhe permitisse um caminho de volta mais refinado, capaz de transformar a síncrese caótica do início em uma síntese com superação. Pretendemos, então, esboçar algumas generalizações que o percurso da pesquisa nos possibilitou. De qualquer modo, na **particularidade** deste estudo e na **singularidade** dos casos aqui analisados, buscamos um diálogo com a **universalidade** do conhecimento e das experiências humanas historicamente sistematizadas.

Não há como proceder à apreciação das regularidades encontradas nesta pesquisa sem resgatar o método e o princípio que orienta-nos. Segundo as apropriações do método materialista histórico-dialético feitas no âmbito da filosofia da linguagem (VOLOCHÌNOV, 2006), da *Psicologia Histórico-Cultural* e do *Interacionismo Sociodiscursivo*, é na materialidade da **palavra**, empregada nas ações de linguagem, que estão a história, as tensões e os processos reveladores dos aspectos cognitivos, sociais e afetivos que alçam os sujeitos aos estágios mais elevados de desenvolvimento. Com base nisso, é no significado da palavra, dialeticamente articulado a aspectos textuais, discursivos e linguísticos, que buscamos regularidades no âmbito desta pesquisa.

1) Há uma tendência de **encontrar nos textos dos alunos o uso das palavras como pseudoconceito ou como conceito potencial, ou seja, os conceitos verdadeiros ainda estão sendo gestados e ainda devem ter seu desenvolvimento mediado pelo ensino**. Percebemos como regularidade o fato de as generalizações feitas pelos aprendizes e encapsuladas nas palavras empregadas não se descolarem da necessidade de ancoragem na experiência e em situações análogas ou, ainda, palavras que apresentam apenas uma função designativa, sem sustentar um conteúdo que permita seu emprego além de um caráter funcional. É o que se nota, por exemplo, no uso de conceitos como “Direitos Humanos”, “liberdade de pensamento”, “dignidade” e “autoridade”. O conceito, entendido como instrumento, precisa atender a uma necessidade para que seja mobilizado. Nesse sentido, pode-se notar que a relevância da proposição de situações que demandem ações de linguagem geradoras desta necessidade, seja por meio de comandos diretos que solicitem o emprego de conceitos, seja

por meio da criação de problemas que ensejam o uso do conceito como instrumento necessário para desenvolver um conceito verdadeiro.

2) Notamos o uso de conceitos que remetem a conhecimentos escolares (da área das ciências sociais, por exemplo) no abaixo-assinado, como fundamentação das reivindicações feitas pelos produtores. Entretanto, a remissão a esses conceitos (como “direitos humanos”, “democracia”, “cidadania” e “liberdade de pensamento”) adquire um teor meramente designativo que ainda o mantém num plano de pseudoconceito. Embora haja referência tanto a esses conceitos quanto à situação empírica (envolvendo a docente), não se observa um desdobramento inferencial que os articule. A confluência entre os dois mundos discursivos no gênero abaixo-assinado - **a motivação extraída de um episódio extraído da realidade e a exigência de uma postura reivindicativa amparada em argumentos - fornece oportunidade para a mobilização de conceitos científicos.** Um desafio, nesse sentido, é possibilitar um emprego consciente desses conceitos, como produto de elaboração intelectual que ultrapasse o emprego meramente funcional (do pseudoconceito), mas já implique a síntese de juízos que o tornem capaz de operar num plano puramente conceitual, recorrendo à exemplificação apenas como um recurso para a sua ilustração.

3) Quando não apropriado o significado da palavra, ou seja, quando não empregada como um conceito que seja produto de uma elaboração intelectual consciente, há uma tendência de que seja usada como mera ressonância ideológica de vozes alheias. O uso de vocábulos como “autoridade”, no texto do estudante 1 do gênero diário, ao refletir e refratar uma visão cristalizada de “autoridade” como decorrente de uma posição hierárquica geradora de “obediência”, é exemplo desta reprodução.

4) Encontramos também, **na palavra e no funcionamento desta** nos textos analisados, **algumas subjetivações que ainda não foram completamente objetivadas pelos alunos.** Para esses adolescentes, o mais desafiador não foi o relato de episódios que lhes provocam reações afetivas e emoções incômodas, mas, sim, o fato de elaborar o sentido dessas reações e designar as emoções. Retomando Schneuwly (1989-b), os motivos emergentes das interações que serviram como base de orientação da atividade devem ser capazes de permitir a transformação do caráter condensado e predicativo do pensamento interior numa linguagem exterior. Isso pode ser notado na **tendência de haver o relato de ações, sem a preocupação com uma designação ou o desdobramento conceitual do que é relatado.** Assim, a sequência de ações se torna o referente, sem que haja a sumarização de seu sentido em uma palavra ou expressão nominal que remeta a um conceito. Pode-se verificar isso nos textos do diário. Embora o relato do episódio de violência sofrido pela professora seja pormenorizado

em todos os textos, isso não implica sua sumarização em um vocábulo que designe o conceito ali representado (como violência, por exemplo). Mesmo quando estratégias de coesão nominal são feitas, como a retomadas remissivas nominais, usam-se como núcleos ou palavras de sentido genérico e sem carga avaliativa como “ação” (texto do estudante 1) e “situação” (texto do estudante 2) ou palavras com carga avaliativa que não chegam a ser desdobradas como conceitos, como “agressão” (texto do estudante 1); “briga” e “confusão” (texto do estudante 2). Nota-se como regularidade a expressão de aspectos afetivos ou volitivos por meio de estruturas predicativas que se apoiam em adjetivos com significados pouco precisos, ainda presos a uma linguagem interior não desdobrada. É o caso, por exemplo, do texto do estudante 2 quando atribui o valor de “dignidade” à profissão docente, sem desmembrar o seu significado; ou do uso recorrente a adjetivos bastante imprecisos e de forte carga subjetiva como “chocante” (textos dos estudantes 2 e 3) e “incômoda” (texto do estudante 1). A recorrência dos vocábulos citados parece mostrar que há uma escassez de domínio lexical e de elaboração conceitual desses afetos.

5) Já nos textos em que prevalece o discurso interativo, nota-se como regularidade a **preocupação em se inserir, ainda que de modo desarticulado, segmentos de discurso teórico nos quais algumas palavras, que remetem a conceitos científicos, não têm seu sentido desdobrado**. Isso nos remete a um dos aspectos que verificamos ainda na apresentação teórica desta pesquisa: na dialética entre conteúdo e forma, entre aparência e essência, são frequentes os expedientes usados por estudantes de ensino médio para introduzir, ainda que de modo forçoso, discursos teóricos em gêneros de discurso interativo, como modo de fundamentar suas afirmações em saberes validados cientificamente. O problema é que, ao reproduzirem um comportamento recorrente nas práticas sociais que têm como referência na escola, como as dissertações argumentativas, sem o desenvolvimento de um raciocínio inferencial, não conseguem criar nem manter o sentido do conceito. A articulação desses segmentos ao projeto de texto nem sempre se realizam (como mostram as inserções “coladas” de modo completamente desarticuladas feitas no texto do estudante 3 ou parcialmente realizadas no texto do estudante 1) e, mesmo quando são gramaticalmente articulados por conectores e estratégias de conexão (como no texto do estudante 2), nem sempre implicam o esclarecimento de conceitos que são mencionados (como “tentativa de doutrinação” e “direitos humanos”, por exemplo).

Na esteira do que afirmam Schneuwly e Dolz (2004), a internalização das práticas sociais, ou seja, as dimensões sociais de funcionamento da linguagem em determinada situação, devem ser articuladas às formas como essas atividades funcionam no âmbito

psicológico, na construção interna de capacidades para produzir e compreender a linguagem. Quando se desconsideram as características específicas dessas práticas – o funcionamento do gênero – ou ignoram-se as aptidões e capacidades iniciais dos aprendizes, esses gêneros não se realizam como objeto de ensino. Podemos notar, no texto do estudante 3, tanto as “colagens” de discursos teóricos efetuadas no meio do texto quanto as estratégias de textualização que remetem a modelos sociais de referência da dissertação argumentativa padronizadas, o que parece revelar o quanto a opção pelo trabalho com um só gênero em detrimento da diversificação de práticas oferecidas aos aprendizes, pode ser um modo de limitar as possibilidades de apropriação e ampliação de capacidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mundo comum é aquilo que adentramos ao nascer e que deixamos para trás quando morremos. Transcende a duração de nossa vida tanto no passado quanto no futuro: preexistia à nossa chegada e sobreviverá à nossa breve permanência. É isto o que temos em comum não só com aqueles que vivem conosco, mas também com aqueles que aqui estiveram antes e aqueles que virão depois de nós. [...] Fluindo na direção da morte, a vida do homem arrastaria consigo, inevitavelmente, todas as coisas humanas para a ruína e a destruição, se não fosse a faculdade humana de interrompê-las e iniciar algo novo, faculdade inerente à ação como perene advertência de que os homens, embora devam morrer, não nascem para morrer, mas para começar. (HANNAH ARENDT em "A Condição Humana")

Retomamos, agora, nessas considerações, nossos objetivos iniciais e, com base nos resultados a que chegamos procuramos oferecer um balanço crítico a respeito do que conseguimos ou não atingir.

Chegamos ao final deste trabalho com a sensação de que muito ainda há para se fazer a fim de se potencializar a transição entre mundos discursivos a partir de gêneros distintos, sobretudo para se atingir a pretensão maior que leve ao desenvolvimento de capacidades de linguagem em gêneros secundários e a mobilização de conceitos científicos. O trabalho que fizemos, operando neste espaço, possibilitou-nos averiguar alguns equívocos que devem ser evitados e alguns indícios de caminhos que podem ser proveitosos.

Em primeiro lugar, oferece-nos a oportunidade de verificar, na semiotização elaborada pelos aprendizes, se houve a mobilização de conceitos e, na hipótese afirmativa, como ela se estruturou. Para que estes sejam apropriados pelo estudante, deve haver uma requalificação nas representações feitas sobre a realidade e sobre os próprios conceitos formados espontaneamente. Quando notamos que um estudante, mesmo acessando uma série de conhecimentos científicos no ambiente escolar, não ultrapassa a reprodução do senso comum e reproduz, sem consciência e intencionalidade, ideias materializadas em palavras repletas de ressonâncias ideológicas que não consegue distinguir, precisamos acender um sinal de alerta.

Afinal, os conceitos científicos e todo o conhecimento historicamente sistematizado pela humanidade que é acessado pela escola, não estão, de fato, reconfigurando suas representações sobre a realidade. Um aluno que saiba responder a uma prova sobre regimes autoritários e até posiciona-se contrariamente a posturas de “censura”, mas que não consegue notar, em seu discurso, a reprodução de ideologias autoritárias, como encontramos em um dos textos analisados, apropriou-se de fato daquele conceito?

Se tomamos a tese basilar da *Psicologia Histórico-Cultural* (VIGOTSKI, 1991, 2017), de que a consciência é um reflexo psíquico da realidade, produto das interações sociais e a

atividade humana resulta da síntese entre as dimensões cognitivas e afetivas que produzem esta **consciência**, o conhecimento objetivado (no meio externo) deve ser mediado para que ocorra sua apropriação (no meio interno). Por isso, é preciso promover um ensino, como sugere Schneuwly (2004-b), capaz de produzir transformações nos processos psíquicos por meio da apropriação de instrumentos semióticos. Nossa intenção é instigar este debate no âmbito da produção textual: até que ponto as produções textuais têm propiciado essa mudança. O fato de o aluno conseguir discorrer sobre uma temática, num plano teórico, sem reconhecê-la em situações próximas à sua realidade revela-nos uma lacuna na apropriação desses instrumentos.

Por isso, acreditamos que ainda é preciso refinar o trabalho com gêneros, cujas potencialidades envolvam a articulação de conhecimentos científicos (as apropriações conceituais a que se tem acesso por meio de conteúdos escolares) e a realidade empírica (a forma de avaliar a realidade e os conceitos formados espontaneamente, requalificando seu olhar). Obviamente, isso só é possível quando pensamos nestes gêneros como objetos de ensino, ou seja, quando se procede a um trabalho de transposição didática do gênero, sujeitando-o a adaptações, promovidas de modo consciente e intencional. Se a organização do ensino voltada à produção textual pretende que o produtor do texto se aproprie de uma consciência objetiva e subjetiva sobre as possibilidades de sua ação como sujeito histórico, o processo de transposição didática passa também pelo desenvolvimento da consciência do próprio professor que se torna capaz de desenvolver uma ação intencional e possivelmente produtora de *práxis*.

Creemos ser muito proveitoso para novos estudos apontar os limites que esta pesquisa encontrou e as falhas que podem ser sanadas em outros estudos, conduzidos por outros pesquisadores. Em primeiro lugar, observamos que o tempo de uma pesquisa de mestrado, incluindo o cumprimento de créditos e preparação do projeto, bem como os compromissos inerentes ao modelo de mestrado profissional – como a manutenção integral da carga de trabalho e a obrigatoriedade de elaboração de um produto educacional – impõem a necessidade de objetivos de pesquisa mais modestos. Isso nos leva ao primeiro limite do trabalho que realizamos: estabelecemos, inicialmente, objetivos auspiciosos para uma experimentação muito breve que não pôde passar pelas adaptações necessárias nem pelas avaliações contínuas diante dos objetivos estabelecidos inicialmente para que, de fato, fossem contemplados. Isso nos levou a reformular o objetivo central da pesquisa já no momento da análise, uma vez que a investigação sobre o movimento de reformulação do sistema de produção de linguagem dos aprendizes, requeria um aporte teórico mais consolidado e um

período de investigação mais abrangente, com um estudo longitudinal, sujeito a ajustes em seu curso.

Em segundo lugar, a escolha dos gêneros também encontrou seus limites. Se, a princípio, víamos o diário íntimo ou pessoal com grande potencialidade para o exercício da escrita confessional dos adolescentes, notamos que a adaptação deste gênero para o ensino não necessariamente efetiva tal expectativa. O deslocamento de uma escrita íntima que será conhecida apenas pelo autor para situações em que o receptor será o docente e/ou os colegas gerou constrangimento em alguns alunos. Com isso, a adoção de um relato ficcional, orientado por uma consigna que simule a produção de um diário íntimo, mas exija a criação verbal de uma situação não-vivida, pareceu-nos mais apropriada para o exercício desta escrita. Embora esta consigna tenha sido preparada com base em um conhecimento científico estudado pelos alunos na área de Sociologia, a “empatia”, os resultados da análise destes textos trouxeram-nos poucos indícios sobre a mobilização de conceitos científicos, uma vez que a consigna não estabelecia claramente a necessidade de mobilização desse conceito. Tal falha poderia ser corrigida, em outros trabalhos, por meio da inserção da exigência de seu uso na consigna. Com isso, a avaliação pode ser dirigida de um modo mais objetivo para que verificar como o conceito é mobilizado e articulado à situação relatada.

Outra falha que atribuímos às condições de produção que encontramos foi o trabalho restrito – quase inexistente – com os textos que amparam a proposta do abaixo-assinado. Notamos, nas produções feitas pelos estudantes, uma leitura bastante superficial dos textos, com um aproveitamento restrito à mera transcrição ou colagem de trechos. A ausência de leitura compartilhada – entre docentes e alunos – para a discussão orientada sobre temas bastante complexos revelou-se ser prejudicial para a elaboração e mobilização de conceitos científicos.

Outro aspecto que não experimentamos e que pode ser interessante em outras pesquisas é verificar se há mudanças na qualidade das semiotizações de alguns conceitos específicos. Para proceder a este exame, seria interessante estabelecer, previamente, alguns conceitos para serem explorados em diferentes momentos da sequência: na produção inicial e na final, por exemplo, ou em gêneros distintos. O fato de não termos previsto este procedimento impediu-nos de estabelecer comparações entre a utilização dos mesmos conceitos em textos diferentes, razão pela qual restringimo-nos a apenas descrevê-los separadamente.

A despeito dos limites encontrados na pesquisa, vislumbramos também algumas experiências muito proveitosas. Durante o momento em que a intervenção foi desenvolvida,

este pequeno recorte da vida de estudantes adolescentes, pudemos acompanhar, ao menos em parte, o rico processo em que se engajaram a fim de elaborar conceitos ou buscar caminhos para solucionar problemas. Acompanhar esse processo possibilitou-nos a satisfação de verificar a importância da escola e do ensino sistematizado nesta fase da vida dos estudantes na qual a busca de sentidos, de explicações, de motivos e de soluções, parece-lhes tão caras. A experiência compartilhada com esses aprendizes durante a intervenção, sem dúvida, transformou-nos também em aprendizes, à medida que nos permitiu, mais do que analisar os textos que foram produzidos, acompanhar a formação e a exposição de inquietações, de reflexões variadas a respeito de questões que afetam o cotidiano desses jovens e também a nós, professores. Lemos os textos, mas descortinamos as pessoas que os produziram e, assim, transformamo-nos também como profissionais e como cidadãos.

Retomando os objetivos propostos inicialmente, conseguimos apontar algumas variações que podem orientar a transposição didática dos gêneros diário íntimo ou pessoal e abaixo-assinado para o ensino. Objetivamos verificar se esses gêneros funcionavam como **instrumentos psicológicos** (FRIEDRICH, 2012), capazes de gerar transformações internas que levassem os aprendizes a fazer escolhas para adaptar as práticas sociais de linguagem a uma atividade consciente, intencional e autorregulada de seu comportamento. A análise pormenorizada das produções do diário íntimo ou pessoal e do abaixo-assinado, assim como a confrontação entre o rascunho e a versão definitiva do abaixo-assinado demonstraram o quanto as mudanças externas, nos gêneros, operam adaptações internas, propiciando um comportamento de autorregulação, com correções de rota relacionadas tanto a marcas formais dos gêneros quanto à adequação à situação de produção e às escolhas de léxicos e argumentos usados.

As capacidades de linguagem mobilizadas em cada um desses gêneros possibilitam o trânsito entre uma esfera íntima e uma esfera social, com um percurso que tende a sair do plano figurativo para o plano temático, com uma densidade maior de substantivos abstratos que potencialmente podem constituir palavras que remetem a conceitos. Se considerarmos, como afirma Schneuwly (1994), o desenvolvimento como produto do encontro entre “necessidades externas e possibilidades internas”, a organização do ensino que promova a transição entre gêneros que operam nesses espaços distintos pode servir como propulsora de uma aprendizagem gerada por processos distintos: um linear e progressivo, outro descontínuo com novas reorganizações; um dependente do exterior, do ensino e da imitação; outro autorregulado, segundo o ritmo e a escolha do sujeito.

Isso nos aponta a possibilidade de um ensino de produção textual que assuma o desafio que promover a articulação entre conhecimentos escolares e situações oriundas da experiência. A suposta apropriação de conhecimentos teóricos, advinda do uso de referências teóricas e explicações científicas, por exemplo, não necessariamente representa o desenvolvimento de um raciocínio inferencial que seja produto de análise e síntese. Isso nos mostra a necessidade de se estruturarem mais tarefas de produção textual que requeiram a articulação de diversos conteúdos – empíricos e teóricos – dirigidas a discretizar, no plano da linguagem, os conteúdos sincreticamente presentes nas representações do aluno de modo a realmente transformar-se num conhecimento do qual se apropriou e com o qual tem condições de formular juízos. Nesse sentido, como afirma Jantsch (1996), a escrita possibilita as sínteses decorrentes tanto da apropriação do real quanto da própria interpretação e produção do real, num movimento que leva da *síncrese* (caracterizado por toda sorte de representações não sistematizadas) à *síntese* (produto de um processo de elaboração sistematizada).

Podemos, com base nessas constatações, verificar que tanto o diário quanto o abaixo-assinado oferecem possibilidade de operar o trânsito entre situações extraídas da realidade empírica e as elaborações intelectuais (científicas ou relacionadas a leis) que lhes sirvam como explicação ou suporte. É bastante desafiador promover este trabalho, uma vez que impera uma tendência de segmentação entre esses “mundos” discursivos, mas parece-nos, como salientamos desde o início, premente a tarefa de conciliar teoria e prática, apropriação de conhecimentos escolares e conceitos científicos, situações potencialmente conflituosas e as emoções provocadas por elas.

Enquanto imperar a segmentação entre o “mundo interior” e o “mundo exterior”, entre os “afetos” e os “saberes”, entre o “mundo teórico” e o “mundo prático”, sem a requalificação do olhar dos sujeitos sobre a sua realidade empírica, teremos ainda a impressão de viver num mundo de vazios conceituais e de práticas alienadas. Esperamos que as reflexões lançadas neste trabalho sirvam para que essas inquietações levem outros professores e pesquisadores a buscar um caminho para o trabalho com a produção escrita que considere as dimensões afetivas, cognitivas e sociais desse processo que não só é capaz de transformar o mundo ao nosso redor, mas também a nós mesmos.

REFERÊNCIAS

- AÇÃO EDUCATIVA e INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF: Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho**. São Paulo: maio, 2016. Disponível em: http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2016/09/INAFEstudosEspeciais_2016_Letramento_e_Mundo_do_Trabalho.pdf. Acesso em: 01 jun. 2018.
- ADAM, J-M. **Los textos: tipos y prototipos**. Relato, descripción, argumentación, explicación, diálogo. Paris: Nathan, 1992.
- ADAM, J-M.; REVAZ, F. (Proto)tipos: la estructura de la composición em los textos. **Revista Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura**. Barcelona, ed. Graó, Barcelona, n. 10, out. 1996.
- ARAÚJO, Patrícia Silva Rosas; VITORINO, Monique Alves. Gêneros que circulam nos ambientes virtuais: uma proposta de reflexão e análise. In: IV SIMPÓSIO NACIONAL DE LINGUAGENS E GÊNEROS TEXTUAIS. **Anais...**Campina Grande (PB), abril, 2017. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/revistas/sinalge/trabalhos/TRABALHO_EV066_MD1_SA6_ID714_12032017220016.pdf Acesso em: 31 jan. 2019.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. Prefácio de Celso Lafer. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Algumas considerações sobre modalizações autonímicas e discurso outro. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v.34, n. 2, jun.1999, p. 7-30.
- _____. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas (SP), n.19, v.2, jul-dez, 1990, p. 25-42.
- _____. O estrato meta-enunciativo, lugar de inscrição do sujeito em seu dizer: implicações teóricas e descritivas de uma abordagem literal. O exemplo das modalidades irrealizantes do dizer. **Matraga - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, [S.l.], v. 15, n. 22, dez. 2008. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/27906/19978>. Acesso em: 20 out. 2019.
- AVAAZ.org. (site). Petições da comunidade. **Professores, estudantes e comunidade escolar em geral: impugnação Ana Caroline Campagnolo**. [s.d.]. Disponível em: https://secure.avaaz.org/po/community_petitions/Professores_estudantes_e_comunidade_escolar_em_geral_Impugnacao_Ana_Caroline_Campagnolo. Acesso em: 16 jun. 2019.
- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da Criação Verbal**. (Tradução de Paulo Bezerra). 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- _____. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução do italiano Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo** (trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro). São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. O agir languageiro e a prática de produção textual na escola. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 15, n. 1, p. 77-94, jan./abr. 2015.

_____. Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa. Universidade Federal da Grande Dourados. **Raído**, Dourados, MS, v. 6, n. 11, p. 11 - 35, jan./jun. 2012.

BENVENISTE, Émile. Da subjetividade na linguagem. In: _____. **Problemas de linguística geral**. Tradução: Maria da Glória Novak e Luíza Neri. Biblioteca Universitária série 5ª. vol. 8. São Paulo: Companhia Editora Nacional. Editora da Universidade de São Paulo, 1976, Cap. 21, p. 284-293.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: 31 jan. 2019.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2 ed. 1. reimp. São Paulo: Educ, 2009.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução e organização de Anna Rachel Machado e Maria de Lurdes Meirelles Matencio. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2006-a.

_____. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita. Tradução de Anna Rachel Machado e Eliane Lousada. **Revista de Letras**, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 163–176, jan./jun. 2010.

_____. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. Vol. 4, n. 6, mar. 2006-b. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/b01f783d362c4965699e1e8c41986767.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2019.

CABRAL, Hideliza L. T. B.; BOECHAT, Iêda T.; MOREIRA, Raquel V. M.; TINOCO, Tatiane da S. L.; LUQUETTI, Eliana C. F. O diário é uma escrita íntima para ser mantida em segredo? In: IX JORNADA NACIONAL DE ESTUDOS FILOLÓGICOS E LINGÜÍSTICOS. Círculo fluminense de estudos filológicos e linguísticos, **Anais...** 5 nov. 2014. Disponível em: http://www.filologia.org.br/ix_jnlflp/completos/O%20di%C3%A1rio%20%C3%A9%20uma%20escrita%20%C3%ADntima%20%20HILDELIZA.pdf. Acesso em: 16 maio 2019

CAWS, Catherine; LOUSADA, Eliane; MARRA, Arthur. Étayage en ligne et développement de la conscience metacognitive Developing metacognitive strategies through online interactions and scaffolding. **Alsic**, v. 22, p. 1-25, 2019.

CHANGE. org. (site). **Em defesa das universidades públicas brasileiras**. [s. d.] Disponível em: https://www.change.org/p/congresso-nacional-em-defesa-das-universidades-p%C3%BAblicas-brasileiras?source_location=discover_feed. Acesso em: 16 maio 2019.

CICOGNA, Júlia Isabel Richter; HILLESHEIM, Danúbia; HALLAL, Ana Luiza de Lima Curi. Mortalidade por suicídio de adolescentes no Brasil: tendência temporal de crescimento entre 2000 e 2015. **Jornal brasileiro de psiquiatria**, Rio de Janeiro, v. 68, n. 1, p. 1-7, mar. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0047-20852019000100001&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 out. 2019.

CIULLA, Alena. Categorizações e referência: uma abordagem discursiva. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, n. 56, v. 2, Campinas, jul-dez. 2014, p. 247-258. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8641477/8994>. Acesso em: 01 ago. 2018.

COLOGNESI, Stéphane. **Faire évoluer la compétence scripturale des élèves** 2015. Tèse (UCL - Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation) - Université Catholique de Louvain, Belgique. Disponível em: <http://hdl.handle.net/2078.1/161327>. Acesso em: 16 jul. 2019.

COLOGNESI, Stéphane, DOLZ, Joaquim. Faire construire des scénarios pour développer les capacités orales des élèves du primaire. In: PIETRO, J-F; FISCHER, C. e GAGNON, R. **L'oral aujourd'hui: perspectives didactiques**. Namur: Presses Universitaires de Namur, 2017.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de Gêneros textuais**. 3 ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

COUTINHO, Maria Antónia (2007), **Sobre organizadores textuais**. Disponível em: <http://www.fcsh.unl.pt/cadeiras/texto/Organizadores%20textuais.pdf> . Acesso em: 20 out. 2019.

DAMIANI, M.F.; ROCHEFORT, R. S.; CASTRO, R. F.; DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S.S.P. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas [45] 57 – 67, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822/3074>. Acesso em: 03.maio 2019.

DE PIETRO, Jean-François, SCHNEUWLY, Bernard. Le modèle didactique du genre: unconcept de l'ingénierie didactique. **Recherches en didactiques**. Les Cahiers Théodile, n. 3, p. 27-52, 2003. Disponível em: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:32539>. Acesso em: 12.maio 2019.

DIAS, Ana Paula Silva. **O desenvolvimento da produção escrita de alunos de francês a partir do trabalho com gêneros acadêmicos résumé e note de lecture**. 2017. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-03042017-122349/pt-br.php>. Acesso em: 09 jan. 2020.

DIAS, M. S.; MANZONI, R. M.. Pensamento empírico e teórico no ensino da Matemática e da Língua Materna. In: **Anais...V EBEM Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo**, 2011. Marxismo, educação e emancipação humana. Florianópolis: UFSC, 2011. v. 1. p. 1-18.

DICIONÁRIO de Termos Linguísticos I e II. Associação Portuguesa de Linguística. Edições Cosmos, 1992.

DOLZ, Joaquim. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. **DELTA**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 237-260, abr. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502016000100237&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 01 jun. 2018.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldade de aprendizagem.** Tradução de Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B.. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola.** Tradução e Organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 81-108.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola.** Tradução e Organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 35-60.

DOLZ-MESTRE, Joaquim; PASQUIER, A.; BRONCKART, Jean-Paul. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses?. In: **Etudes de linguistique appliquée**, 1993, n° 92, p. 23-37. Disponível em: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37333>. Acesso em: 08 jan 2020.

DUARTE, Francis Paula Correa. A memória na sala de aula: o gênero diário íntimo e a (re)construção da identidade. **ENTRELETRAS**, Araguaína (TO), v. 7, n. 2, jul./dez. 2016 (ISSN 2179-3948 – online). Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/download/.../9480/> Acesso em: 16.jul.2018.

FERREIRA, Maria Luiza Maciel; SOUZA, Josefa Adriana Cavalcante Ferro. Argumentação e poder: o gênero abaixo-assinado como exercício da cidadania. In: EDUCERE. XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Anais...** PUCPR, Curitiba (PR), 2017. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23735_12710.pdf Acesso em: 12. maio 2019.

FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. **Para entender o texto: leitura e redação.** São Paulo: Ática, 1990.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** 21 ed. São Paulo, Edições Loyola, 2011.

FRANK, Anne. **O diário de Anne Frank:** edição integral. Tradução de Ivanir Alves Calado. 29ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2014

FRIEDRICH, Janette. **Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Uma leitura filosófica e epistemológica**. Tradução do francês de Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Apresentação de Ana Luiza B. Smolka. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

FUKUMITSU, Karina Okajima. Suicídio e sua prevenção. **Jornal da USP**. 26. set. 2016. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/suicidio-e-sua-prevencao/>. Acesso em: 01 jun. 2018.

GONCALVES, Matilde; TORRES, Maria Clara. Agir verbal, representações e responsabilidade enunciativa em sítios web institucionais. **DELTA**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 519-541, jun. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502017000200519&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 jul. 2018.

HABERMAS, J. **The theory of communicative action**. Vol 1. Reason and the rationalization of society. Boston: Beacon Press, 1984.

_____. La teoría de la comunicación como base de las ciencias sociales. In _____. **Teoría de la acción comunicativa II – crítica de la razón funcionalista**. Madrid: Taurus ediciones, 1992, p. 9-64.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to functional grammar**. 3. ed. London: Arnold, 2004.

ILARI, R. A categoria advérbio na Gramática do Português falado. In: **Revista Alfa**. São Paulo: Ed. Unesp, 51 (1), 2007, p. 151-174.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2018. Notas estatísticas Censo Escolar 2018**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em: 20 out. 2019.

JANTSCH, Ari Paulo. Concepção dialética de escrita-leitura: um ensaio. In BIANCHETTI, Lúcido (Org.). **Trama & texto: leitura crítica, escrita criativa**. São Paulo: Plexus, 1996, p. 37-55.

JAEN-VARAS, Denisse et al . The association between adolescent suicide rates and socioeconomic indicators in Brazil: a 10-year retrospective ecological study. **Braz. J. Psychiatry**, São Paulo , v. 41, n. 5, p. 389-395, Oct. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462019000500389&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 out. 2019.

KOCH, Ingedore Villaça. **A coesão textual**. 19. ed. São Paulo: Contexto, 2004-a.

_____. A referenciação como atividade cognitivo-discursiva e interacional. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 41, p. 75-89, jul.-dez. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/cel.v41i0.8637002>. Acesso em: 01 ago 2019.

_____. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004-b.

LANFERDINI, Priscila Azevedo da Fonseca; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. O agir docente revelado no trabalho de planejamento e produção de uma sequência didática: contribuições para a construção de uma semiologia do agir. **DELTA**, São Paulo, v. 33, n. 4, p. 1235-1269, dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502017000401235&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 jul. 2018.

LEJEUNE, Philippe. **O Pacto autobiográfico: de Rousseau à internet**. Tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LEONTIEV, Alexei. N. El problema de la actividad en la psicologia. In LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia e personalidad**. Tradução de Librada Leyva Soler; Rosario Bilbao Crespo; Jorge C. Patrony Garcia. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983. Disponível em: http://www.elsarbresdefahrenheit.net/documentos/obras/1629/ficheros/Actividad_conciencia_y_personalidad.pdf. Acesso em: 05 ago. 2018

_____. O homem e a cultura. In _____ **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978, p. 261-284.

LOUSADA, Eliana Gouvêa. A abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo para a análise de textos. In: **Abordagens metodológicas em estudos discursivos**. São Paulo: Paulistana, 2010.

MACHADO, Anna Rachel. **O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MACHADO, Anna Rachel, BRONCKART, Jean-Paul. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: A.R. Machado. **Linguagem e Educação. O trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 31-77

MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso-LemD**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set/dez 2006. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/349/370. Acesso em: 27 jan. 2019.

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

MARTINS, Lúcia Márcia. **O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR: contribuições à luz da Psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2011. Tese de livre-docência (Psicologia da Educação) - Faculdade de Ciências, Departamento de Psicologia, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 250 fls.

_____. **Desenvolvimento do pensamento e educação escolar: etapas de formação de conceitos à luz de Leontiev e Vigotski.** Fórum Linguístico, Florianópolis, v. 13, n. 4, p. 1572-1586, jan. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2016v13n4p1572>. Acesso em: 1 nov. 2019.

MARTINS, Maria Sílvia Cintra. Hibridismo e plasticidade na constituição dos gêneros do discurso. **Trab. linguist. apl.**, Campinas, v. 48, n. 1, p. 23-39, Jun 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132009000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 jan. 2020.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** Tradução de Luís Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos de 1844.** Bogotá, Colômbia: Editorial Pluma, 1980.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política.** Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **O capital: crítica da economia política.** Livro I. 12 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1988.

MELO, Bárbara Olímpia Ramos; PEREIRA, Letícia Queiroz. Causas e consequências: implicações do letramento para o desenvolvimento discursivo de alunos da EJA. **Letrônica Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS.** v. 5, n. 2, junho 2012, p. 238 - 255. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/download/10948/8378> Acesso em: 17 maio 2019

_____. Do impresso ao digital: uma análise retórico-interacionista do gênero abaixo assinado. **Rev. de Letras**, n 33, v 1, jan./jun., 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/1497>. Acesso em: 31. jan. 2019.

MONTEIRO, Patricia Verlingue Ramires. **A unidade afetivo-cognitiva: aspectos metodológicos e conceituais a partir da psicologia histórico-cultural.** 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 192 fls.

MORAES, Leandro Eliel Pereira. **Materialismo Histórico e Dialético: método, práxis, educação.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). UNIMEP. Piracicaba, 181fls.

NASCIMENTO, Elvira Lopes; BRUN, Edna Pagliari; MAFRA, Gabriela Martins. O agir docente para transformar um objeto a aprender em objeto ensinado. Universidade Federal de Tocantins. **ENTRELETRAS**, Araguaína/TO, v. 8, n. 2, jul./dez 2017. Disponível em: [<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/download/4198/11982/>](https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/download/4198/11982/>) Acesso em: 30 maio 2019.

NORONHA, Jovita Maria Gerheim. Entrevista com Philippe Lejeune. **Ipotesi, revista de estudos literários**. Universidade Federal de Juiz de Fora (MG), v. 6, n. 2, p.21-30, 2009. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaipotesi/files/2009/12/Entrevista-com1.pdf>. Acesso em 16. maio 2019.

OLIVEIRA, Betty. A dialética do singular-particular-universal. In ABRANTES, A.A.; SILVA, N. R.; MARTINS, S. T.F. (Orgs.). **Método Histórico-Social na Psicologia Social**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2005, p. 25-51.

OLIVEIRA, Rosa Meire Carvalho. De onda em onda: a evolução dos ciberdiários e a simplificação das interfaces. In: **“Profissionalismo” e “objetividade” no jornalismo**. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/oliveira-rosa-meire-De-onda-onda.pdf>. Acesso em: 16 maio 2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Prevenção do Suicídio: manual para professores e educadores**. OMS. Departamento de Saúde Mental: Genebra, 2000. Disponível em: https://www.who.int/mental_health/prevention/suicide/en/suicideprev_educ_port.pdf. Acesso em: 20 out. 2018.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE (OPAS- Brasil). **Folha informativa – Suicídio**. Ago. 2018. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5671:folha-informativa-suicidio&Itemid=839. Acesso em: 20 out. 2018.

PEREIRA, Márcia Helena de Melo; SILVA, Jocelma Boto. O gênero diário pessoal: como se confecciona o íntimo. **Revista Línguas & Letras**, Unioeste, v. 16, n 34, 2015, e-ISSN: 1981-4755. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/11973/9212>. Acesso em: 30 jul. 2018.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação: a nova retórica**. Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2 ed. São Paulo, Martins Fontes, 2005.

PIMENTEL, Carmen. A escrita íntima na internet: do diário ao blog pessoal. **O Marrare. Revista da Pós-Graduação em Literatura Portuguesa**, n. 14, ano 11, 1º. sem. 2011. Disponível em: <http://www.omarrare.uerj.br/numero14/carmenPimentel.html> Acesso em: 16. maio 2019.

PINTO, José Marcelino de Rezende. A teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas: conceitos básicos e possibilidades de aplicação à administração escolar. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 8-9, p. 77-96, ago. 1995. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1995000100007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 jul.2019.

PIRES, Vera Lúcia; WERNER, Kelly Cristini G. A dêixis na teoria da enunciação de Benveniste. **Periódicos do Programa de Pós-Graduação em Letras - PPGL/UFSM**, p. 145-160, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/download/11926/7347>. Acesso em: 7 out. 2019.

POZZANI, Graciana Martelo; STEFFLER, Juliana Carla Barbieri. O gênero Diário Pessoal: contexto e interdisciplinaridade no estudo da obra Diário de Anne Frank. In: **CADERNOS PDE**. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Governo do Estado do Paraná, Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED), v. 1, 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_16_artigo_port_unespar-paranavai_gracianamartelo-zopozzani.pdf. Acesso em 30. jul. 2018.

REGULAMENTO do Programa de Pós-graduação em Docência na Educação Básica, Curso de Mestrado Profissional da Faculdade de Ciências. Resolução Unesp-37, de 29 maio 2015. Disponível em: <https://www.fc.unesp.br/Home/ensino/pos-graduacao/programas/mestradoprofissionalem-docencia-para-a-educacao-basica/regulamento-alterado-.pdf>. Acesso em: 28 out 2019.

REIS, Valdeni da Silva. A definição do diário como um gênero: entre diário íntimo e o diário de aprendizagem. **Veredas Aemática**. PPG Linguística/UFJF, v.16, n. 2, p. 120-132, Juiz de Fora (MG), 2012. ISSN: 1982-2243. Disponível em: <http://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25025>. Acesso em: 30. jul. 2018

REZENDE, Neide Luzia de. Leitura e escrita no âmbito escolar: situação e perspectivas. **Estudos avançados**. São Paulo, vol. 32, n. 93, p. 93-105, ago 2018.

_____. Os gêneros confessionais e suas possibilidades de educação e autoeducação. In GREGORIN FILHO, José Nicolau (org.). **Literatura infantil em gêneros**. 1 ed. São Paulo: mundo mirim, 2012, p. 78-89.

REZENDO, Dionísio Álvaro. **Representação e mais documentos, com abaixo-assinado, dos moradores da cidade de Vitória, pedindo providências contra o vice-presidente do governo, Joaquim Marcelino da Silva Lima**. Manuscritos Vitória, ES: [s.n.], ago. 1845. In: BRASIL, Acervo Biblioteca Nacional, II-34,13,002 nº002 - Disponível em: <http://acervo.bn.digital.bn.br/sophia/index.html>. Acesso em 17 maio 2019.

ROJO, Roxane.(vídeo) **Pedagogias dos Multiletramentos**. Olimpíada da Língua Portuguesa – Curso on-line Caminhos da escrita. Publicado em 16. jun. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uj4gNjksb88>. Acesso em: 20 jul. 2019.

ROSENTAL, M.M.; STRAKS, G. M. **Categorias del materialismo dialectico**. México: Editorial Grijalbo Ltda, 1960.

SAITO, Cláudia L.; SILVA, Daniela; NASCIMENTO, Elvira Lopes. O trabalho do professor de língua portuguesa: singularidades do gênero da atividade mediada pela sequência didática. **Linha D'Água (Online)**, Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, v. 28, n. 2, p. 154-171, dez 2015. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/105015/106265>. Acesso em: 30 maio 2019.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis**. 1 ed. Buenos Aires: Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SANTOS, Thiago Jorge Ferreira. **A linguagem revelando o desenvolvimento do pesquisador na prática da iniciação científica**. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos) – Departamento de Letras Modernas. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SCHNEUWLY, B. Contradiction and Development: Vygotsky and Paedology. **European Journal of Psychology of Education**. LSPA, vol. IX, n° 4, p. 281-291, 1994. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/23420124>. Acesso em: 20 mar. 2019.

_____. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Tradução e Organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004-a, p. 19-34.

_____. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Tradução e Organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004-b, p. 109-124.

_____. La conception vygotskyenne du langage écrit. In: **Etudes de linguistique appliquée**, 1989-a, n° 73, p. 107-117.

_____. Le 7e chapitre de "Pensée et langage" de Vygotski: esquisse d'un modèle psychologique de production langagière. In: **Enfance**, 1989-b, n° 1-2, p. 23-30.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Tradução e Organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 61-78.

SILVA, Marcimedes Martins da. **As representações sociais do suicidados na trama da comunicação**. 1992. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

SILVA, Jocelma B.; PEREIRA, Marcia H. de M. Escrever a própria vida: aspectos estilísticos do gênero diário pessoal. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 02, p. 295-312, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2663>. Acesso em 16 maio 2019.

SILVA, L. F; OLIVEIRA, L. O Papel da Violência Simbólica na Sociedade por Pierre Bourdieu. **Rev. FSA**, Teresina, v.14, n.3, art. 9, p. 160-174, mai./jun. 2017

SOBRAL, Adair. Ato/atividade e evento. In BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 11-36

SUFRAMA Cidadão (site). **Modelos de documentos – abaixo-assinado**. s.d. Disponível em: <http://www.suframa.gov.br/cidadao/>. Acesso em 16 maio 2019.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Um estudo textual-discursivo do verbo no português do Brasil**. 1991. 2v. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269755>. Acesso em: 29 jul. 2019.

UNICAMP **Vestibular 2019**. Comissão Permanente para os Vestibulares. Provas Comentadas. Disponível em: <http://www.comvest.unicamp.br/wp-content/uploads/2019/08/Reda%C3%A7%C3%A3o-2019.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

_____. **A formação social da mente**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 15.ed. São Paulo: Ícone, 2017, p. 103-117.

VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem** (V. N. Volochínov). Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12^a. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

WEINRICH, Harald. **Estructura y función de los tiempos en el lenguaje**. Madrid: Gredos, 1964.

APÊNDICE A – A Sequência didática na íntegra

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

Etapa	Objetivos de ensino	Conteúdos	Trabalho didático	Duração
Apresentação da situação	Familiarizar os alunos com o tema.	APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO: Leitura e discussão da consigna	Material: reportagem (em vídeo acessado <i>on line</i>), consigna de produção com textos de apoio; folha para tomar notas. Atividades: Veiculação de vídeo com reportagem; Leitura dos textos de apoio, compartilhada entre docente e alunos. Discussão dirigida pelo docente.	100 minutos

TAREFA

Veicule os dois vídeos aos alunos. O primeiro reproduz uma cena de um flagrante de agressões a uma professora, filmada e divulgada nas redes sociais pelos próprios alunos agressores (Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/7662474/>). O segundo mostra depoimentos de docentes vítimas de violência na escola, além de entrevistas com autoridades e especialistas no tema (Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=dpjLoblkW_c&t=339s). No quadro abaixo, sintetizamos as questões que podem ser formuladas pelo docente após a exibição de cada vídeo para gerar a reflexão dos alunos.

Quadro para registro das reações dos alunos

Cena desencadeadora de debate	Questões	Reações
Uma professora tinha livros e carteiras lançadas contra ela numa sala e permanecia sozinha ali, sem qualquer assistência da direção ou de inspetores, até conseguir fugir da sala. Disponível em: https://globoplay.globo.com/v/7662474/	Quem são os participantes da cena? Quem age, quem se omite? Há algum representante da gestão escolar na cena? Qual a reação dos colegas da professora e dos demais alunos? O que motivaria os alunos a agir de tal forma: a certeza da impunidade e da inação por parte da escola; a raiva dirigida exclusivamente àquela professora; uma cultura de violência; a necessidade de se afirmar no grupo por meio da violência?	
Uma reportagem, que foi veiculada na TV aberta, mostra cenas de agressões físicas a docentes; há entrevista com os professores agredidos, com familiares deles e com autoridades na área. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=dpjLoblkW_c&t=339s .	O que é mais impactante nas cenas? O que motivaria os alunos a agir de tal forma: a certeza da impunidade e da inação por parte da escola; a raiva dirigida exclusivamente àquela professora; uma cultura de violência; a necessidade de se afirmar no grupo por meio da violência? Que efeitos este tipo de comportamento gera na vida e na carreira de um professor?	

Fonte: elaborado pela pesquisadora

PRIMEIRA PRODUÇÃO

Etapa	Objetivos de ensino	Conteúdos	Trabalho didático	Duração
Produção inicial	Oferecer instrumentos e criar situações para o aluno construir representações de uma situação supostamente testemunhada por ele, semiotizar emoções e articular conhecimentos (sobre a violência contra docentes e a questão da empatia).	PRODUÇÃO DE TEXTO: Produção de um texto (adaptação do gênero diário íntimo ou pessoal)	Material: consigna de produção; folha pautada de até 25 linhas. Atividades: Primeira produção (alunos)	100 minutos

TAREFA

PROPOSTA DE REDAÇÃO

Contexto de produção:

Após ler uma reportagem sobre violência contra professores no Brasil e de assistir a vídeos com cenas de agressões a docentes, você se lembrou de situações análogas, praticadas ou relatadas por colegas contra um(a) docente.

Comando de produção:

Coloque-se na posição de um(a) **adolescente** que tem testemunhado, na escola e/ou nas redes sociais, atitudes agressivas contra um(a) professor(a). Incomodado(a) com este fato, você decide **relatar**, em uma página de seu **diário**, a situação e seus sentimentos em relação a ela. No texto, você deverá:

- a) relatar a situação que o incomodou, detalhando suas circunstâncias (envolvidos, local, momento, atitudes, reações);
- b) explicitar seus sentimentos diante do ocorrido;
- c) diante do problema relatado, indicar um desejo ou plano de ação.

Seu texto deve ter o mínimo de 15 e o máximo de 20 linhas.

Leia a coletânea abaixo antes de elaborar seu texto, extraia dela e adapte ao seu projeto de texto o que considerar apropriado.

A violência contra professores no Brasil

Após 20 anos de magistério, Paulo Rafael Procópio, de 62 anos, irá abandonar a profissão. A decisão foi tomada no fim de fevereiro deste ano, após ele ter sido agredido por um estudante de 14 anos que jogou um caderno em seu rosto e o atingiu com socos. Paulo lecionava em uma escola estadual em Lins – município paulista com menos de 80 mil habitantes, que registrou outros dois casos de agressão física contra professores em menos de uma semana. A sequência de casos na região reabre o debate sobre um grave problema do contexto educacional brasileiro.

Além das agressões físicas e verbais, as condições de trabalho são muito estressantes em algumas regiões. [...] As consequências dessa realidade para os profissionais da educação são graves [...]: doenças como transtorno ou reação ao estresse, depressão e esquizofrenia.

O quadro é extremamente complexo e envolve causas de diferentes naturezas. Porém, especialistas ouvidas pela DW Brasil apontam uma relação fundamental entre a violência e a ausência de uma política de convivência escolar no Brasil. Sem um plano que oriente as escolas a prevenir e lidar com o problema, fica-se refém de iniciativas pontuais, que dependem da presença de gestores específicos e podem não ter continuidade, apontam.

A pesquisadora Telma Vinha, professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPEM), alerta para o fato de que os estudos sobre a violência contra professores costumam agrupar casos de agressões verbais e físicas, como é o caso do ranking da OCDE.

"A violência contra professores tem que chocar mesmo, é inadmissível. Mas não é tão frequente como as pessoas colocam. O dado também inclui agressões verbais. Não dá para pôr as duas coisas no mesmo balaio.

Às vezes, o aluno reage com um palavrão a algo dito pelo professor. É claro que não poderia falar desse jeito, mas é bem diferente de agredir fisicamente. Alunos que agem assim são ofensivos, mas, por vezes, levam a linguagem que usam cotidianamente entre os pares para a sala de aula", avalia.

De acordo com a professora da Unicamp, levantamentos realizados no Brasil revelam um perfil bem semelhante dos jovens que cometem esse tipo de ação violenta. Ela cita como exemplo o estudante de 15 anos que, em agosto de 2017, agrediu a professora Marcia Friggi, em Santa Catarina. Tratava-se de um adolescente com histórico de violência familiar, que via o pai chegar alcoolizado em casa com frequência e havia sido espancado por ele mais de uma vez. Na ocasião, ele já realizava trabalhos comunitários por ter agredido colegas e era medicado contra ataques de raiva. Além disso, o rapaz apresentava histórico de uso de drogas.

(Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/a-viol%C3%A2ncia-contra-professores-no-brasil/a-48442455>. Acesso em 29 maio 2019).

Pelos seus olhos eu vejo

A empatia, ou a arte de se colocar no lugar do outro, é um valor que anda em falta ultimamente e cujo exercício poderia não apenas melhorar a nossa vida mas transformar o mundo

Patricia Moore é uma americana que, na década de 1980, revolucionou o design dos eletrodomésticos ao passar quase três anos (de 1979 a 1982) vivendo a rotina de uma senhora de 85 anos. Todos os dias, ela cumpria um ritual: aplicava camadas de látex no rosto para parecer enrugada, colocava óculos que lhe borravam a visão, tapava parcialmente os ouvidos para ter dificuldade de escutar, vestia suspensórios e enrolava bandagens para se manter encurvada, prendia talas nos braços e pernas que dificultavam a flexibilidade e, ainda, calçava sapatos desiguais que a obrigavam a andar de maneira trôpega. E assim seguia realizando tarefas que uma octogenária precisaria fazer no cotidiano. [...] Mas por que ela fez isso? A motivação de Patricia era entender o mundo pelo ponto de vista das pessoas mais velhas e descobrir os reais obstáculos pelos quais elas passavam diariamente.[...]

A inglesa Jo Berry tinha 27 anos quando o pai, um parlamentar conservador, foi morto por uma bomba numa conferência do partido do qual fazia parte. Era 1984. Entre os responsáveis pelo atentado, estava Pat Magee, que foi preso e libertado anos depois, em 1999. Jo quis se reunir com ele para uma conversa. “Quis me encontrar com Pat para pôr um rosto no inimigo e vê-lo como um ser humano real”, conta. Os dois se sentaram frente a frente dezenas de vezes. E tiveram diálogos penosos para ambos, mas que ajudaram, cada um, a ter compreensão da perspectiva do outro sobre o atentado. O que a experiência trouxe para Jo? Ela fundou, junto com Pat, uma organização chamada Building Bridges for Peace (Construindo Pontes para a Paz, em tradução livre), que incentiva a conversa entre inimigos declarados para que um passe a entender a ótica do outro e, assim, se aproximar da paz. [...]

O que Patricia Moore e Jo Berry têm em comum é que ambas conseguiram desenvolver verdadeiramente a empatia. Essas histórias fazem parte do livro O Poder da Empatia (Zahar), do filósofo australiano Roman Krznaric, que traz histórias, pesquisas e projetos em que o mote é entender a importância de perceber o mundo pela visão do outro.

Como fazer isso na prática

Quantas vezes dizemos: “Coloque-se no meu lugar” ou “coloque-se no lugar dele”? Como conseguimos sentir as emoções de uma outra pessoa ou mesmo pressentir suas intenções e compreender suas motivações? Um grupo de pesquisadores franceses se dedicou a responder essas perguntas. [...]

De acordo com os especialistas envolvidos nesse estudo, sem a capacidade de adotar o ponto de vista do outro, o mundo seria habitado por psicopatas e autistas. Mesmo existindo também em alguns primatas, em pássaros e nos golfinhos, é no homem que a empatia se desenvolve de forma mais elaborada.

[...] o que os pesquisadores franceses ou mesmo o escritor Roman Krznaric perceberam é que, quando temos um olhar mais empático, passamos a conhecer melhor o outro, o mundo e também a nós mesmos. Em uma sociedade egocêntrica, em que cada um se preocupa apenas consigo mesmo, desenvolver essa qualidade pode ser um caminho para um futuro de relações mais generosas e com mais afeto. [...]

(Texto adaptado de HOLANDA, A. “Pelos seus olhos eu vejo”. In: Vida Simples, ano 14, edição 169. São Paulo: Editora Caras, 2016.)

AValiação formativa

Etapas	Objetivos de ensino	Conteúdos	Trabalho didático	Duração
Avaliação formativa	Demarcar os conhecimentos e as dificuldades dos estudantes na produção de um	AValiação da PRIMEIRA PRODUÇÃO Elaborada pelo docente	Material: grade de avaliação para levantamento das capacidades iniciais dos estudantes adaptada à consigna. Atividades:	--

	DIÁRIO ÍNTIMO ou PESSOAL para planejar a SD.		Leitura, avaliação dos textos e identificação dos pontos de intervenção.	
--	--	--	--	--

Para traçar um panorama das capacidades iniciais, proceda à avaliação dos textos utilizando a grade avaliativa abaixo, elaborada para verificar a origem das dificuldades dos aprendizes.

Grade de avaliação

Aspectos	Descrição	Adequado	Inadequado	Parcial
Acionais	1. representação geral da situação de comunicação (enunciador, destinatário e objetivo);			
	2. pertinência em relação à consigna (motivos e objetivos);			
	3. adaptação do conteúdo temático à situação comunicativa e ao gênero;			
	4. coerência do conjunto.			
Enunciativos	1. responsabilidade enunciativa (uso de marcas de subjetividade e dêiticos pessoais);			
	2. vozes gerenciadas (o texto articula a voz do produtor e outras vozes envolvidas no episódio que o motiva; mobiliza adequadamente os recursos para inserir e/ou apagar estas vozes)			
	3. modalizações (utiliza modalizadores)			
Procedimentais	1. adaptação do gênero de referência. (seguir o contexto de produção indicado)			
	2. adequação do plano geral do texto;			
	3. mobilização do tipo de discurso (relato interativo e/ou discurso interativo);			
	4. sequências textuais (utilização de sequências narrativa, <i>script</i> , argumentativa)			
Textuais	1. conexão (pontuação adequada, uso de organizadores textuais e de estratégias de segmentação);			
	2. coesão nominal (cadeias anafóricas que mantêm o conteúdo temático e diversificam as referências feitas a ele);			
	3. coesão verbal (emprego de tempos verbais adequados ao tipo de discurso usado: tempos do pretérito em trechos relatados;			

	tempos do presente em trechos comentados).			
Linguísticos e ortográficos	1. ortografia, registro padrão, normas de pontuação adequadas;			
	2. concordância verbal e/ou nominal adequadas;			
	3. regência, uso de pronomes relativos e conjunções adequados.			
Semânticos	Propriedade no uso de vocábulos que remetem a conceitos.			

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

OFICINA 1 – construindo um modelo do gênero

Etapa	Objetivos de ensino	Conteúdos	Trabalho didático	Duração
OFICINA 1 CONSTRUINDO UM MODELO DO GÊNERO	Estabelecer uma linguagem comum entre docente e alunos a respeito dos elementos que compõem o texto	- Plano geral do texto.	Material: tabela para planificação do gênero; dois exemplos de textos oriundos de práticas sociais de referência Atividades: Leitura, em grupos, dos textos (extraídos do diário de Anne Frank); elaboração de um plano de texto, auxiliado pela ficha para planificação do texto; síntese na lousa para confrontação dos resultados.	100 minutos

Distribua os alunos em pequenos grupos (de 4 a 5 alunos) para ler e extrair as regularidades e as diferenças entre dois textos produzidos seguindo a mesma consigna da produção inicial. A atividade pode ser guiada por uma tabela de planificação de textos e os resultados podem ser compartilhados oralmente na sala, com anotações, na lousa, do “plano” que sintetiza as apreciações feitas.

TAREFA

Reúna com seus colegas e leia os dois textos recebidos. Responda as perguntas a seguir, verificando os elementos comuns aos dois textos e as possibilidades existentes para formulá-lo. Apoie-se tanto nos textos lidos quanto em seus conhecimentos sobre o gênero.

Dispositivo para planificação do texto (e expectativas de resposta)

Elementos pré-textuais: existem elementos que antecedem o texto, como emblema de empresa, local e data, vocativo, endereçamento, numeração, título, subtítulo, etc?
Há um vocativo (Querido diário), mas não há título; em alguns, a data aparece logo no início do texto.
Apresentação: O produtor do texto se apresenta? Há alguma marca identificadora (explícita ou implícita)? Os motivos e as circunstâncias que levaram o produtor a elaborar o texto aparecem no texto ou estão ocultos? Que recursos são usados no início: há uma contextualização inicial?
O produtor do texto não se apresenta diretamente, mas permite que o leitor saiba quem é por meio do relato de sua rotina (nota-se que é estudante, por exemplo); o texto apresenta os motivos que o levaram a escrever

a página de diário (o fato de ter presenciado uma cena desagradável) e detalha estas circunstâncias, elaborando uma contextualização inicial (quando e onde ocorreu e quem envolveu).
Desenvolvimento: De que modo os parágrafos intermediários estão organizados? Há segmentação entre as partes (divisão em parágrafos ou uso de organizadores textuais). Há detalhamento de características expostas no início; sequência detalhada de ações; explicitação de conhecimentos sobre o tema; pormenorização de juízos sobre o tema; apresentação de um posicionamento sustentado por argumentos; enumeração de normas ou de ações que pretende ou deseja implementar?
Os textos estão divididos, em geral, em dois parágrafos. O primeiro apresenta o motivo da escrita e detalha os acontecimentos; o segundo comenta o que houve. Há uma sequência de ações que pormenoriza as circunstâncias (como ocorreu). Pode haver trechos com detalhamento de algumas características dos personagens ou da cena apresentada no início. Há trechos com a explicitação de juízos pessoais sobre o tema, mas sem desenvolvimento de argumentos. Pode haver comentários com a expressão de alguns desejos ou planos de ação.
Finalização: O encerramento do texto recapitula o que foi desenvolvido ou instaura uma nova situação? Há uma direção prospectiva (projeto ou expectativa futura) ou retrospectiva (anterior)?
O encerramento não necessariamente recapitula o que ocorreu. É mais frequente que exista uma direção prospectiva, com a explicitação de um desejo sobre o futuro ou uma expectativa sobre o que ocorrerá.
Elementos pós-textuais: existe o uso de alguma assinatura, saudação final, endereçamento, emblema, observação ou marca pós-textual?
Não houve nenhum elemento pós-textual nos textos lidos, mas os alunos comentaram que poderia haver algum tipo de saudação final (até amanhã).

OFICINA 2 – AVALIANDO UM TEXTO

Etapas	Objetivos de ensino	Conteúdos	Trabalho didático	Duração
OFICINA 2 AVALIANDO TEXTOS	Oferecer instrumentos para o estudante se apropriar dos esquemas de organização e avaliação de textos.	- Avaliação de textos produzidos a partir de uma consigna.	Material: Instrumento de avaliação do texto por capacidades de linguagem, adaptado à consigna; dois textos elaborados a partir da consigna usada na produção inicial. Atividades: Leitura e discussão orientada, em pequenos grupos, de exemplares de textos. Avaliação dos textos, preenchimento da ficha de avaliação; exposição oral e confrontação dos resultados para a turma.	100 minutos

Os mesmos grupos devem se reunir para **avaliar** os textos escritos para atender à consigna da primeira produção. Entregue aos alunos a grade avaliativa a seguir. Convém entregar textos previamente selecionados pelo docente e que não tenham a identificação da autoria, para possibilitar uma avaliação mais objetiva.

TAREFA

Leia o texto que recebeu e avalie-o, usando a grade abaixo. Além de indicar se houve cumprimento total (s), parcial (p) ou não houve cumprimento (n), você deve inserir comentários que justifiquem sua avaliação a fim de auxiliar o autor do texto:

Aspectos avaliados	Expectativas	S	N	P
Contexto de produção	O produtor assume uma posição de um estudante que testemunhou uma situação de violência contra um docente e viu-se inconformado com isso?			
	O texto relata experiências vividas ou testemunhadas e expõe as impressões e os sentimentos do produtor sobre elas?			
	Há exposição de segredos, confissões, inquietações, desejos ou propósitos?			
Planificação	O texto possui datação, vocativo, exposição de uma situação, sequência de ações e de comentários, saudação final e assinatura?			
	É possível perceber a voz do autor sempre marcada no texto pelo uso da primeira pessoa, pela referência ao tempo ou lugar em que se encontra?			
	As sequências mais frequentes são narrativas (com relato de acontecimentos, sequência de ações) e argumentativas (com defesa de um posicionamento e sua sustentação)?			
Textualização	É possível identificar algum mecanismo para separar o texto em partes? (uso de conectivos, divisão em parágrafos ou itens, etc)? Quais são eles? R:			
	O produtor retoma os temas centrais abordados no texto por meio de recursos de coesão (pronomes, sinônimos, expressões nominais, etc)? Como ele retoma estes temas ao longo do texto? R:			
Enunciação	É possível perceber a voz do autor (diarista) e de outras vozes (outros personagens ou outras vozes sociais) no texto? Como elas são marcadas? R:			
	É possível notar a presença de avaliações subjetivas sobre o que ocorreu?			
	Há referência a regras e normas sociais?			
	Há também julgamento acerca da própria conduta e da forma como os outros envolvidos agiram ou se sentiram na hora do episódio relatado?			
Uso do conceito	O conceito de “empatia” aparece marcado no texto? Como ele foi usado? R.			
Codificação: S(sim); N(não); P (parcialmente); R(resposta).				

OFICINA 3

Etapa	Objetivos de ensino	Conteúdos	Trabalho didático	Duração
OFICINA 3 A DIALÉTICA CONCRETO – ABSTRATO	Oferecer instrumentos para o aluno interpretar textos figurativos.	- Interpretação de textos figurativos - Elaboração de parágrafo expositivo.	Material: Instrumento de análise de texto figurativo; instrumento para desenvolvimento de sequência explicativa. Atividades: Leitura e interpretação, com discussão em pequenos grupos, do conto “A boneca de sal”. Elaboração, em grupos, de sequências que	De 100 a 150 minutos

			tematizem o conto e o ilustrem com situações do cotidiano. Confrontação entre os resultados por meio de exposição oral.	
--	--	--	---	--

A **terceira oficina** objetivou **diferenciar textos figurativos e temáticos**, possibilitando aos aprendizes operar entre universos do narrar e do expor; entre situações com predomínio de elementos concretos e abstratos. Após abordar a diferença entre temas e figuras, propõe-se a leitura em pequenos grupos do conto “A boneca de sal”, orientada por um instrumento de análise que, a princípio, isolem os elementos figurativos e, depois, propiciem hipóteses interpretativas para o tema abordado na história. Os resultados dessa leitura devem ser partilhados oralmente pelos grupos.

A BONECA DE SAL

Era uma vez uma boneca de sal que desejava ardentemente conhecer o mar.

Certo dia, decidiu pôr-se a caminho e realizar o grande sonho da sua vida. Viajou muito, atravessando montanhas, planícies e desertos, até chegar ao mar imenso, misterioso e fascinante ao mesmo tempo. Amanhecia e o sol começava a acariciar a água, acendendo tímidos reflexos, mas a boneca nada conseguia compreender. Ficou imóvel, boquiaberta por longo tempo, firmemente agarrada ao solo. Diante dela, aquela enorme massa sedutora.

Tomando, então, coragem, perguntou ao mar:

- Diga-me: quem é você? - Sou o mar - E o que é o mar? - Sou eu. - O que devo fazer para compreendê-lo? Sozinha não consigo... - É simples! É só me tocar. Ainda vacilando muito, a boneca deu um primeiro passo em direção à água até tocá-la mansamente com o pé.

Aí sentiu uma estranha sensação, como se começasse a compreender alguma coisa. Mas, ao retirar o pé, percebeu que os dedos haviam desaparecido.

Assustada, protestou:

- Você é mau! O que está fazendo? Para onde foram os meus dedos?

Imperturbável, o mar retrucou:

- Por que está se queixando? Você simplesmente deu algo de si para poder me compreender. Não era exatamente isso que você queria?

- Sim, é verdade, mas... balbuciou a boneca...

Ficou refletindo durante um instante. Depois, avançou para a água, sem medo, e foi envolvida pelo mar, e a cada passo a boneca de sal perdia um pouco de si. Mais avançava e mais sentia que estava diluindo e... mais compreendia. Só que ainda não conseguia dizer o que era o mar. E, então, mais uma vez, perguntou:

- O que é o mar? Uma última onda engoliu o que ainda restava dela. No momento em que estava desaparecendo na onda que a levava e a dissolvia completamente, a boneca de sal, feita agora mar, deu resposta a sua própria pergunta:

- O mar sou também eu.

(BOFF, Leonardo.)

Perguntas para análise do conto “A boneca de sal”

- 1.O texto acima insere-se no universo ficcional e caracteriza-se como figurativo, uma vez que predominam os substantivos concretos sobre os abstratos. Identifique as principais figuras (personagens, lugares, objetos) em torno das quais o enredo se desenvolve.
2. Que tipo de relação existe entre essas figuras?
3. Apesar de ser um texto figurativo e ficcional, é possível associá-lo a um tema ligado à realidade? Aponte-o(s).

Na confrontação das interpretações particulares, pode-se anotar as hipóteses interpretativas num quadro para ser exposto na lousa. Abaixo, segue um exemplo:

Hipóteses formuladas sobre o conto “A boneca de sal”

	Mar	Motivação	Conclusão
Hipótese 1	Sonho	Realizar um sonho	A busca de um sonho envolve frustração: o sonho consumiu-a
Hipótese 2	Curiosidade	Buscar conhecimento	Busca do conhecimento envolve sacrifício, mas dissolve a curiosidade.
Hipótese 3	O outro	Curiosidade	Conhecer o outro amplia nosso universo, transforma-nos em algo maior.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Como desdobramento deste trabalho, solicita-se a elaboração de um parágrafo explicativo, com uma sequência que exponha e justifique a interpretação feita. Oferecemos, para isso, um dispositivo auxiliar.

Dispositivo para elaboração de parágrafo explicativo
Tópico-frasal: apresentação do texto e relato sintético de seu enredo. Identificar o gênero, a autoria e os elementos centrais do enredo (personagem, motivação): No conto..., narra-se a história de... que almeja...
Expor o conflito e a transformação Entretanto, ao se deparar com... passa a .../ deve.../ acaba por...
Elucidação: identificação das principais figuras e exposição do significado temático delas. Explicitar as oposições presentes no enredo com base nas figuras. Nota-se, no texto, a oposição entre ... e ... Enquanto ... representa..., remete a ... Justificar Isso porque...
Expansão: analogia com uma situação cotidiana (a comparação pode confirmar ou refutar a lógica do texto figurativo). Algo semelhante ocorre quando.../ Algo bastante diferente ocorre na realidade...
Conclusão: qual a possível inferência que o desfecho do texto figurativo oferece para a leitura da realidade: esta inferência é confirmada ou refutada pela realidade? Assim como na história, na realidade... Ao contrário de histórias como..., ...

OFICINA 4

Etapas	Objetivos de ensino	Conteúdos	Trabalho didático	Duração
OFICINA 4 OPERANDO COM CONCEITOS	Oferecer instrumentos para o aluno interpretar textos temáticos e apropriar-se do	- Contraposição e elaboração de definições de “empatia”.	Material: - instrumento de análise de texto temático e instrumento para produção de sequência explicativa. Atividades: Leitura e discussão, em grupos, do artigo de opinião “O poder	100 minutos

	conceito de “empatia”.	- Produção de texto dissertativo-argumentativo.	transformador da empatia nas relações humanas”. Produção individual de um texto dissertativo-argumentativo com o uso do conceito de “empatia”.	
--	------------------------	---	--	--

A **quarta oficina** priorizou a análise e a produção de um **texto temático**. Solicita-se a leitura do artigo de opinião “O poder transformador da empatia nas relações humanas” para a discussão de algumas questões propostas no dispositivo de análise de textos temáticos que possibilitem o movimento da abstração (o tema ou conceito científico) à sua concretização (exemplificação).

O poder transformador da empatia nas relações humanas

“A empatia é a arte de se colocar no lugar do outro por meio da imaginação, compreendendo seus sentimentos e perspectivas e usando essa compreensão para guiar as próprias ações.” Durante muito tempo, pensou-se que a empatia fosse uma capacidade exclusivamente humana. Hoje, sabemos que diversas espécies animais são capazes de sentir empatia e coordenar impulsos “levando em consideração” o outro. Assim, nossa capacidade de sentir empatia está ligada à herança genética, que é uma consequência evolucionista, mas seus efeitos ultrapassam a questão biológica e afetam diretamente as relações sociais e a própria a performance profissional.

Segundo Roman Krznaric, autor do livro “O Poder da Empatia – A arte de se colocar no lugar do outro para transformar o mundo”, a empatia é o antídoto para o individualismo absorto em si mesmo, que herdamos do século passado. A necessidade de desenvolver empatia está no cerne do esforço de encontrarmos soluções para problemas mundiais como violência étnica, intolerância religiosa, pobreza extrema, fome, abusos dos direitos humanos, aquecimento global. O autor denomina esta capacidade como uma espécie de “pílula da paz”.

Historicamente, conseguimos enxergar alguns “impedimentos” que nos colocamos para usarmos intensamente a empatia: preconceito, autoridade, distância e negação. O preconceito é como uma venda em nossos olhos, é um julgamento feito em um momento considerando informações superficiais, sem comprovação; é um estereótipo do qual devemos fugir. Ao exercer enorme influências sobre os indivíduos, a autoridade foi utilizada como desculpa para cumprir tarefas execráveis. Também, não só a distância física, mas a temporal e, principalmente, a social, nos induzem a ser menos empáticos. E ainda, após sermos bombardeados com imagens de problemas sociais em diversas partes do mundo, com o tempo vamos nos tornando insensíveis a elas, “negando” sua existência.

O uso de nosso eu empático pode também estar intrinsecamente ligado à resolução de questões do nosso dia a dia. Ao tentar se colocar no lugar do outro no ambiente de trabalho, temos muito a ganhar expandindo nossa capacidade de compreensão dos problemas que nos rodeiam. Este exercício nos proporciona experimentar outras visões diferentes das nossas e observar aspectos antes ignorados por nós, pela simples constatação que enxergamos tudo a nossa volta considerando nossas próprias experiências pregressas. Essas mesmas experiências nos moldam ao longo do tempo, desenvolvendo, mesmo que inconscientemente, o poder da empatia.

A habilidade de aceitar e conviver bem com a diversidade nos torna mais empáticos e tolerantes. É o que vai nos permitir entrar numa sala de reuniões de uma organização transnacional para uma apresentação a ser feita e transmitir a mensagem que queremos de forma adequada para cada membro da plateia.

Outro aspecto muito importante para o qual a empatia contribui é para a liderança. Nos dias de hoje, e com o modelo dinâmico de organizações que vivemos, não cabe mais o líder autocrático, altamente técnico, mas que não consegue se comunicar bem com seus liderados. É um exercício diário observar os colegas, subordinados e superiores e desenvolver a habilidade de ser empático com cada um deles. Isso significa compreender as demandas individuais e atendê-las de forma abrangente. Um subordinado demanda orientações para o desenvolvimento da tarefa de forma a contribuir com a meta do grupo em que está inserido. Um superior demanda informações já tratadas para o processo decisório. Mesmo tratando de um assunto comum, as abordagens são completamente diversas e cabe ao líder compreender essa diferença. Para isso, vai usar muito de sua capacidade de ser empático com ambos.

Ser empático, portanto, não se restringe às pessoas que conhecemos, mas deve envolver principalmente os desconhecidos ou mesmo aqueles com personalidades antagônicas à nossa. Este é um grande esforço que demanda sensibilidade, inteligência emocional e vontade, para se colocar no lugar do

outro e experimentar uma nova perspectiva. Esta é uma habilidade que pode ser aprendida, mas que precisa ser diariamente cultivada.

O artigo de opinião acima é um texto temático, ou seja, nele predominam os substantivos abstratos em vez de concretos e ele se insere no universo não-ficcional. Leia-o e, em seguida, elabore as tarefas a seguir:

1. Escreva uma frase com uma breve definição de empatia.
2. Faça uma lista com 2 aspectos que mostrem a importância da empatia na vida humana e tente explicar brevemente por que são importantes: que efeitos geram na vida da pessoa e da sociedade como um todo. Em sua resposta, tente usar alguma ideia presente na coletânea.
3. Faça uma lista com 2 aspectos que dificultam ou atrapalham o desenvolvimento da empatia na vida humana e explique por que esses fatores servem de entrave a uma visão empática.
4. De que modo você acha que a empatia pode ser estimulada ou ensinada no cotidiano?

Desta vez, proponha como síntese a elaboração de um texto dissertativo-argumentativo ou de um parágrafo expositivo-argumentativo sobre o tema.

PRODUÇÃO DE TEXTO

Redija um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema:

“A importância da empatia e os obstáculos para desenvolvê-la na sociedade atual”, apresentando proposta de intervenção voltada a fomentar uma sociedade mais empática”

OFICINA 5

Etapas	Objetivos de ensino	Conteúdos	Trabalho didático	Duração
OFICINA 5 TEMAS E FIGURAS	Oferecer instrumentos e criar situações para o aluno apropriar-se dos mecanismos de decodificação de textos multissemióticos	- Interpretação de texto multissemiótico (campanha publicitária)	Material: Campanha publicitária sobre violência contra a mulher, instrumento de análise de texto verbo-visual (multissemiótico). Atividades: Leitura e discussão em pequenos grupos, orientada pelo instrumento de análise. Exposição oral dos resultados.	100 minutos

A **quinta oficina** tem dois objetivos. O primeiro é a confrontação entre **elementos figurativos e temáticos** na interpretação de uma campanha publicitária. O segundo é promover a relação entre um tema (extraído da campanha) e um conceito (estudado na área de Ciências Sociais).

TAREFA

Observe a campanha abaixo:



Reúna-se em grupos e discuta as questões a seguir:

Para compreender o propósito da propaganda acima, é preciso considerar que se trata de um texto multissemiótico, ou seja, nele, a distribuição das informações na página, as cores, as figuras e temas articulados formam o conjunto necessário para que o leitor produza sua leitura e interpretação. Além disso, é preciso saber que a propaganda articula seus elementos internos (expostos nela) a elementos externos (que o leitor supostamente conhece). Diante desses pressupostos, esclareça:

- A que elemento figurativo da propaganda a expressão “50 tons de roxo” faz referência? Qual a relação entre este elemento e o tema da propaganda?
- A que elemento extratextual (ou intertextual) o título “50 tons de roxo” faz referência? Que vocábulos comprovam esta referência? Justifique.
- Que problemas estão representados na campanha?
- Entre os problemas listados na resposta anterior, escolha um deles que possa ser associado a um dos conceitos enumerados a seguir. Estes conceitos seriam uma causa ou uma consequência deste problema? Elabore sua resposta e justifique-a.

- empatia - individualismo - assimetria de poder - herança cultural

OFICINA 6

Etapa	Objetivo de ensino	Conteúdos	Trabalho didático	Duração
OFICINA 6 ANÁLISE DE SITUAÇÃO-PROBLEMA	Oferecer instrumentos para o aluno ampliar representações sobre um tema extraído de uma situação empírica, por meio de um procedimento de ANÁLISE que articulasse conhecimentos escolares diversos.	- Delimitar uma situação-problema. - Procedimento de ANÁLISE de um TEMA. - Elaboração de parágrafos expositivos e argumentativos.	Material: Ficha com roteiro para análise de situação-problema; exemplos de parágrafos expositivos e argumentativos; dispositivo para a elaboração de parágrafos expositivos e argumentativos. Atividades: Leitura e discussão em pequenos grupos, orientada pelo dispositivo de análise de situação-problema; estudo dirigido pela docente dos exemplos de parágrafo expositivos e argumentativos; elaboração individual de parágrafos com os resultados da análise feita.	De 150 a 200 minutos

A **sexta oficina** pretende exercitar a **análise de situação-problema** extraída do cotidiano por meio da mobilização de conhecimentos escolares (extraídos da Literatura, Ciências da Natureza, História, Ciências Sociais, Geografia, etc). Num primeiro momento, apresente aos alunos o dispositivo criado para a análise de uma situação-problema por meio da resposta a uma série de questões voltadas a formar um raciocínio analítico.

Dispositivo para análise de situações-problema
- A situação retratada sofreu mudanças em diferentes épocas ou permaneceu estável? Essas mudanças agravaram ou atenuaram o problema? [histórico] - Aspectos geográficos, sociais e culturais afetam a percepção sobre o tema e o direcionamento das ações a respeito dele? [comparação e contraste] - Há exemplos de situações reais ou ficcionais que ilustram esse processo? [ilustração] - Há dados que revelam esta relação? [evidências] - Quais fatores (históricos, sociais, econômicos, culturais, ideológicos, políticos, etc) colaboram para o surgimento ou agravamento do problema? Detalhe como o fator apontado por você conduz ao problema. [detalhamento do processo e exposição das causas] - Que efeitos a permanência do problema gera para o indivíduo? O que gera para a sociedade? Que efeitos imediatos, que efeitos a longo prazo? Que efeitos positivos? Que efeitos negativos? [efeitos] - Que área do conhecimento trata deste tema? Há alguns estudiosos que se debruçaram sobre o tema? Como definem o tema ou que juízos expressam sobre ele? O que isso quer dizer?) [autoridade] - Existem relações de oposição ou contradição permeando o tema retratado? Há confronto entre forças, interesses ou efeitos gerados? [paralelo e contraste] - As relações de poder ou de contradição que se estabelecem neste tema se assemelham a outras situações relatadas pela ciência (História, Biologia, Química) ou presentes nas relações humanas, advindas da realidade ou da ficção? [analogia]

Num segundo momento, como estratégia para que se apropriem dos esquemas de organização de **análise** e **síntese**, desmembre alguns parágrafos expositivos e argumentativos que utilizem diferentes estratégias de desenvolvimento (analogia, comparação, detalhamento de causas e efeitos, contra-argumentos).

1) HISTÓRICO-COMPARATIVO
Não é de hoje que o ódio é usado como arma política. Historicamente, são inúmeros os exemplos de líderes que firmaram seu poder na criação de um inimigo comum. No fim da Idade Média, as Cruzadas elegeram muçulmanos como alvo do ódio a fim de canalizar as inúmeras insatisfações que tomavam a Europa em torno de um propósito comum. No início século XX, a Alemanha Nazista encontrará na aversão ao judeu o fator de adesão e coesão social capaz de impulsionar o terceiro Reich. Em todas as situações, embora o alvo momentâneo da aversão seja intercambiável, este expediente continua sendo usado para encobrir mazelas difíceis de serem solucionadas e estabelecer uma espécie de coesão social ancorada num inimigo comum. O fantasma do ódio percorre, impiedosamente, a história.
2) CONTRA-ARGUMENTAÇÃO
Há quem defenda o ensino doméstico como válido para o desenvolvimento de uma criança ou adolescente. Entretanto, embora seja possível aprender valores e ofícios valiosos em casa, a educação de um cidadão não deve se restringir a esse ambiente. Isso porque a função da escola excede o caráter meramente instrucional ou científico, caracterizando-se, sobretudo, pelo caráter social. Ao possibilitar o contato com o outro, a escola permite que a alteridade e a diversidade formem um indivíduo para atuar na esfera pública, formatando uma identidade cidadã, num movimento que vai da esfera privada para a pública, da individual para a social. Assim, a educação escolar nos introduz na vida social como se adquiríssemos uma segunda natureza. E não há como esse processo ocorrer no ambiente familiar.
3) ANALOGIA LITERÁRIA
Dengue, febre amarela e outras enfermidades remetem ao Brasil do século XIX, com todas as suas mazelas urbanísticas e civilizatórias. A obra “O cortiço” de Aluísio Azevedo retrata o Rio de Janeiro no final do século

XIX, em meio à tentativa de um processo de urbanização e modernização excludente. Na ocasião, as habitações populares organizavam-se de modo precário e coletivo, em instalações como o cortiço retratado na obra, nas quais as condições sanitárias deixavam margem à proliferação de enfermidades. O discurso sanitarista ascendia, na época, como meio de se garantir uma urbanização mais eficiente e, com ele, os pobres eram vistos como “vetores de enfermidades”, por isso deveriam ser removidos e afastados da cidade. É nesse contexto que parte da população se insurge contra vacinações em massa, acompanhadas de despejos e degredos para regiões longínquas. **O problema é que**, deslocados, os mais pobres continuavam sujeitos às doenças e à proliferação de vírus que não necessariamente respeitavam limites de bairros ou de renda per capita.

4) **PARALELO E CONTRASTE**

O papel das novas tecnologias digitais na educação é ambivalente. Por um lado, elas permitem a interação entre diferentes mídias e enriquecem a abordagem das aulas – uma animação pode ajudar a compreender melhor o processo de mitose, por exemplo, e um mapa em 3D certamente é mais completo do que um equivalente na superfície do papel. Por outro lado, tornam o material humano, de certo modo, um coadjuvante de conteúdos previamente criados, não seu ator principal. Assim, corre-se o risco, muitas vezes, de se considerar o meio (e o material disponível nesses novos meios) algo mais valioso que o professor, mediador e condutor do processo de aprendizagem, desvalorizando ainda mais um profissional já tão desprestigiado.

5) **INSERÇÃO DE AUTORIDADE**

O preconceito contra outros povos se estrutura a partir de relações de poder. O sociólogo Norbert Elias reconhece na raiz da xenofobia a diferença no equilíbrio de poder entre os povos, ou seja, não é a cor, a religião, a nacionalidade que faz um grupo ver o outro como inferior, mas sim o fato de que eles retêm um poder maior do que o outro e, assim, usam esses fatores como justificativa para manter esse mesmo poder. Nesse sentido, para se praticar xenofobia, há necessidade de se estigmatizar os indivíduos e esses rótulos passam a ser tão profundos que até os que são estigmatizados se denominam inferiores, por isso a inferioridade de poder passa a ser vista como inferioridade humana, naturalizada no inconsciente coletivo.

6) **CAUSAS E EFEITOS - DETALHAMENTO DO PROCESSO (COMO?)**

A sociedade de consumo tende a uniformizar gostos e atitudes. Isso se origina nas eficientes campanhas publicitárias que incutem no imaginário do consumidor uma série de novos desejos que sempre vinculam a satisfação à aquisição de bens (embalados por slogans como “você pode, você merece”). Seduzido por essas novidades, o indivíduo tende a buscar o que todos estão “usando/ comprando/ comendo/ experimentando” e, assim, torna-se vulnerável à padronização de hábitos e escolhas. Como consequência, sua singularidade é eliminada e a liberdade de escolha que supostamente tem torna-se mero artifício para se vender mais e mais novidades.

7) **ELUCIDAÇÃO COM CASO CONCRETO/ ILUSTRAÇÃO**

Educar uma criança envolve, antes de mais nada, transmitir-lhe valores e bons exemplos. Isso quer dizer que não basta oferecer comandos a serem cegamente respeitados como “fique quieto” e “sente-se”, mas é fundamental incutir-lhe meios de tomar decisões movidas por componentes éticos. **Um pai que** explica ao filho o motivo pelo qual não deve interromper uma conversa ou que oferece bons modelos de conduta ambiental – ao jamais descartar lixo em via pública, por exemplo - sem dúvida, **colabora para formar valores muito mais sólidos e permanentes** do que aquele que opta por berros ou surras habituais

8) **COMPARAÇÃO DE ÉPOCAS**

Historicamente, o Brasil se constituiu num modelo patrimonialista, caracterizado pela indistinção entre interesses privados e públicos. Desde as **capitanias hereditárias até os títulos do Império**, as classes dirigentes acostumaram-se a “trocas” e “favores” como mecanismos de aquisição e manutenção de poder. A visão de que o espaço público seria uma extensão do espaço doméstico **se consolidou durante a República e se estende até os dias atuais.** Por isso, práticas como a contratação de parentes (nepotismo), a troca de favores (clientelismo), o mandonismo armado (coronelismo) e a apropriação pessoal de recursos públicos (peculato) se tornaram algo “natural” entre agentes públicos. Trata-se da **banalização da corrupção em nível institucional.**

Por fim, com o propósito de que coloquem em prática processo de **análise e síntese**, solicite a elaboração, individual, de um parágrafo expositivo-argumentativo.

OFICINA 7

Etapas	Objetivo de ensino	Conteúdos	Trabalho didático	Duração
OFICINA 7	Promover as operações síntese		Material: Texto-base, folhas de sulfite e canetas coloridas. Dispositivos com orientação para elaboração de mapa	100 minutos

SÍNTESE DE CONCEITOS	por meio da organização de mapas mentais e de parágrafos expositivos.	- Leitura de texto e síntese de conceitos em Mapas Mentais	mental e para a elaboração de parágrafos expositivos. Atividades: Solicitação da leitura do texto-base para produção do mapa mental e do parágrafo expositivo em casa	
-----------------------------	---	--	--	--

A **sétima oficina** objetiva a elaboração de **sínteses de conceitos** por meio de dois recursos: a elaboração de um mapa mental e de um parágrafo expositivo. Após a leitura de um artigo abaixo, solicita-se a produção de um mapa mental, que apresente os dois conceitos centrais abordados no artigo: sociedade disciplinar e sociedade do desempenho. Após esta tarefa, pode-se solicitar a elaboração de um parágrafo expositivo que elucide a diferença.

Excesso de positividade e produtividade são causas para o cansaço da sociedade, de acordo com Byung-Chul Han

Por que vivemos na sociedade do cansaço, segundo este filósofo

Em 2013, uma pesquisa realizada pelo Ibope demonstrou que 98% dos brasileiros se sentem cansados mental e fisicamente. Os jovens de 20 a 29 anos representam a maior fatia dos exaustos. A tendência aparece em outros lugares. De acordo com o Conselho Nacional de Segurança dos Estados Unidos de 2015, 43% dos trabalhadores do país dormem menos do que o período recomendado pela Fundação Nacional do Sono, ONG americana que promove a conscientização pública da importância do sono e dos distúrbios decorrentes da falta dele.

O filósofo sul-coreano Byung-chul Han se debruçou sobre o tema da exaustão e produziu o ensaio “Sociedade do cansaço”, publicado no Brasil em formato de livro pela editora Vozes. No texto, Han argumenta que cada época possui epidemias próprias, como as doenças bacteriológicas e virais que marcaram o século 20. Para ele, as patologias neurais definem o século 21 – e todas elas surgem a partir de um denominador comum: o excesso de positividade. A positividade e a sociedade do desempenho Para Han, os males da alma surgem de um excesso de positividade presente em todas as esferas da sociedade contemporânea.

Nesses discursos, predominam as mensagens de ação produtiva e as ideias de que todas as metas são alcançáveis. O autor simboliza esse fenômeno a partir do slogan da campanha presidencial de Barack Obama em 2008: “Yes, we can” (“Sim, nós podemos”, em tradução livre) e do slogan da Nike, “just do it” (“simplesmente faça”). De acordo com o filósofo, o excesso de positividade presente na contemporaneidade culmina na criação de uma “sociedade do desempenho”, um cenário em que a produtividade se torna um norte para os indivíduos. Han afirma que a sociedade do desempenho seria um contraponto à sociedade disciplinar postulada pelo filósofo francês Michel Foucault no século 20.

Na sociedade disciplinar de Foucault, o indivíduo é vigiado constantemente, estando sujeito às normas locais e às punições decorrentes de qualquer tipo de desvio de conduta. “A sociedade do século 21 não é mais a sociedade disciplinar, mas uma sociedade do desempenho. Também seus habitantes não se chamam mais ‘sujeitos da obediência’. São empresários de si mesmos. (...) No lugar de proibição, mandamento ou lei, entram projeto, iniciativa e motivação.

A sociedade disciplinar ainda está dominada pelo não. Sua negatividade gera loucos e delinquentes. A sociedade do desempenho, ao contrário, produz depressivos e fracassados” Byung-chul Han Mesmo parecendo contraditórias, Han acredita que as duas premissas se complementam de certa forma. Para ele, o sujeito do desempenho é mais rápido e produtivo do que o indivíduo obediente, mas o poder se transforma em uma espécie de dever. “O poder eleva o nível de produtividade que é intencionado através da técnica disciplinar, o imperativo do dever”, afirma.

Han usa o trabalho do sociólogo francês Alain Ehrenberg para determinar como surge a depressão no contexto da sociedade do desempenho. No livro “La fatigue d'être soi: dépression et société” (“O cansaço de ser você mesmo: depressão e sociedade”, em tradução livre), Ehrenberg argumenta que a depressão surge do cansaço proveniente do esforço do indivíduo de ter de ser ele mesmo. O cansaço de ser si mesmo,

para Ehrenberg, surge da pressão por sempre ser autêntico e produtivo, bem como da ideia difundida nos mais diversos ambientes de que nada é impossível e tudo só depende da força de vontade individual. Para Han, o cansaço de si mesmo de Ehrenberg culmina numa autoexploração do indivíduo, que se entrega ao excesso de trabalho munido de um sentimento de liberdade.

A falta de tédio e os multitarefas

Em “Sociedade do cansaço”, Byung-chul Han também argumenta que o excesso de positividade que causa a fadiga geral se manifesta a partir de um excesso de estímulos. O multitasking, a habilidade de realizar múltiplas tarefas ao mesmo tempo, é uma das formas do excesso de estímulos. A principal consequência disso para o autor é a perda do aprofundamento contemplativo do ser humano, com os indivíduos desenvolvendo “uma atenção ampla, mas rasa, que se assemelha à atenção de um animal selvagem”. A inquietação decorrente do excesso de estímulos gera uma aversão ao tédio na sociedade, criando um cenário em que as atividades são buscadas constantemente.

Para Han, o ócio criativo é fundamental para a evolução intelectual da humanidade, nos mais diversos campos. “Os desempenhos culturais da humanidade, dos quais faz parte também a filosofia, devem-se a uma atenção profunda, contemplativa. (...) Essa atenção profunda é cada vez mais deslocada por uma forma de atenção bem distinta, a hiperatenção. Essa atenção dispersa se caracteriza por uma rápida mudança de foco entre diversas atividades, fontes informativas e processos. E visto que ele tem uma tolerância bem pequena para o tédio, também não admite aquele tédio profundo que não deixa de ser importante para um processo criativo. (...) Se o sono perfaz o ponto alto do descanso físico, o tédio profundo constitui o ponto alto do descanso espiritual” Byung-chul Han cita o filósofo alemão Friedrich Nietzsche para criticar a hiperatenção e a hiperatividade.

Em “Humano, demasiado humano”, livro de 1878, Nietzsche argumenta que a vida humana acaba quando elementos contemplativos são expulsos dela. Como alternativa à vida hiperativa, Han oferece a ideia de uma “vida contemplativa”, na qual os indivíduos sabem dizer “não” ao excesso de estímulos. Para o autor, essa capacidade de negação é mais ativa do que qualquer forma de hiperatividade contemporânea.

A sociedade do cansaço

A sociedade do cansaço surge da união de todos esses fatores em algo que Han apelida de “infarto da alma”. Nesse cenário, o cansaço se manifesta coletivamente, mas de maneira solitária em cada indivíduo. O autor cita o escritor austríaco Peter Handke, que no livro “Ensaio sobre o cansaço” apresenta a ideia de uma fadiga extrema dividida entre as pessoas, cada uma com o seu próprio grau de esgotamento. Han define esse cansaço como um “cansaço da potência positiva, que incapacita de fazer qualquer coisa”. É uma fadiga surgida do excesso de desempenho e produtividade que, por sua vez, tira do indivíduo a capacidade de fazer novas coisas. O excesso de desempenho no trabalho Em um dos capítulos de “Sociedade do Cansaço”, Han usa o conto “Bartleby, o escrivão”, de Herman Melville, para demonstrar como o excesso de positividade pode levar ao excesso de trabalho. No conto de Melville, o escrivão Bartleby passa muito tempo produzindo grandes quantidades de trabalho de qualidade, até que, um dia, passa a recusar todas as demandas que chegam até ele e demonstra uma profunda desilusão com a vida. Escrito por Vicki Robin e Joe Dominguez, o livro “Dinheiro e Vida” argumenta que nunca se trabalhou tanto na história humana, e que a vida profissional se tornou uma nova espécie de religião. “Nossos empregos agora exercem a função que tradicionalmente pertencia à religião”, escrevem os autores. “Eles são o lugar onde buscamos respostas para questões fundamentais como ‘quem sou eu?’, ‘por que estou aqui?’ e ‘qual o sentido disso tudo?’. Os empregos também exercem a função de família, respondendo questões como ‘quem são os meus?’ e ‘onde eu me encaixo?’”.

Estudos documentam as consequências do excesso de trabalho. Uma pesquisa de professores da Universidade de Angers, na França, publicada em junho de 2019, apontou que trabalhar mais de 10 horas diárias, por pelo menos 50 dias ao ano, é um fator de risco para a ocorrência de Acidente Vascular Cerebral nos trabalhadores. Uma pesquisa de 2003, publicada pelo Instituto de Estudos do Emprego do Reino Unido, indicou uma relação entre longas jornadas de trabalho e o desenvolvimento de tabagismo, problemas relacionados ao sono, doenças cardiovasculares e retardamento no crescimento fetal em trabalhadoras grávidas. Além dos efeitos na saúde, a pesquisa do instituto britânico demonstrou que mais horas de trabalho estão relacionadas a uma queda de produtividade nos trabalhadores, decorrente do cansaço físico e mental.

(Cesar Gagliani 27 Ago 2019

Fonte: <https://www.nexojournal.com.br/expresso/2019/08/27/Por-que-vivemos-na-sociedade-do-cansa%C3%A7o-segundo-este-fil%C3%B3sofo>)

TAREFAS

1. Elabore um mapa mental que diferencie características da sociedade disciplinar e da sociedade do desempenho.
 2. Elabore um parágrafo que oponha as características de cada uma dessas sociedades.
- Exemplo: Por um lado, a sociedade disciplinar... Por outro lado, a sociedade do desempenho...

OFICINA 8

Etapa	Objetivos de ensino	Conteúdos	Trabalho didático	Duração
OFICINA 8 O EXERCÍCIO DO TEXTO CONFESSIONAL	Oferecer instrumentos e criar situação para o aluno semiotizar emoções, sentimentos e percepções advindos de uma situação real.	- produção de texto (diário íntimo)	Material: Consigna de produção de diário não-ficcional. Atividades: apresentação da situação para produção de texto em casa.	100 minutos

A **oitava oficina** objetiva promover o exercício da escrita confessional, agora ancorada em uma situação não-ficcional. Para isso, apresentamos uma nova consigna para produção textual de um **diário** que reelabore o conteúdo temático e o contexto de produção da primeira. Solicite a elaboração deste diário em casa, no espaço de uma semana, para permitir maior liberdade e conforto, já que se trata de um texto confessional.

PROPOSTA

Você está numa fase decisiva de sua vida: o último ano do ensino médio, a preparação para se despedir de sua escola e turma e, ao mesmo tempo, a perspectiva de encontrar novos caminhos, novos rumos. A tarefa proposta é que elabore, ao longo desta semana, um **diário** relatando ou expondo o que achar relevante a respeito das inquietações, aprendizagens, dúvidas e perspectivas que esta etapa tem gerado em sua vida.

OFICINA 9

Etapa	Objetivos de ensino	Conteúdos	Trabalho didático	Duração
OFICINA 9 O EXERCÍCIO DO AGIR CIDADÃO	Oferecer instrumentos e criar situações para o aluno promover as variações necessárias para defender uma demanda coletiva, argumentar e influenciar o comportamento de seu interlocutor, agindo na esfera social.	- Produção de texto (abaixo-assinado)	Material: Consigna de produção de abaixo-assinado; textos de apoio; folha pautada de até 25 linhas. Atividades: apresentação da situação, com a leitura partilhada dos textos em aula. Leitura da consigna e produção de texto em aula.	De 100 a 200 minutos

A **nona oficina** visa ao **exercício da escrita social** de teor reivindicatório, a elaboração de um abaixo-assinado. Com isso, chega-se à nossa última produção que

promove, por um lado, o deslocamento do “eu” confessional (afetado pelo fato que motivou a escrita) para o “nós” (constituente de uma voz coletiva dos alunos) em busca da adesão de um interlocutor dotado de maior poder (a direção da escola). Por outro lado, possibilita-se a mobilização de conceitos, uma vez que o conteúdo tematizado na consigna permitia a conexão com conhecimentos científicos da área das Ciências Sociais (direitos humanos, liberdade de pensamento, censura) e com conceitos estudados na própria sequência (como “empatia”). Para a execução da tarefa, os alunos recebem, neste primeiro encontro, a consigna e os textos de apoio. Após a leitura individual, elaboram uma primeira versão do texto.

PROPOSTA

Você é um(a) estudante do Ensino Médio na rede pública estadual e soube de um acontecimento revoltante na sua escola: sua professora de Filosofia recebeu ofensas e ameaças anônimas por suposta tentativa de doutrinação política, ao ter iniciado o curso sobre as origens da Cidadania e dos Direitos Humanos modernos com o texto a seguir:

Teócrito e o pensamento A ninguém, nem aos deuses nem aos demônios, nem às tiranias da terra nem às tiranias do céu, foi dado o poder de impedir aos homens o exercício daquele que é o primeiro e o maior de seus atributos: o exercício do pensamento. Podem amarrar as mãos de um homem, impedindo-lhe o gesto. Podem atar-lhe os pés, impedindo-lhe o andar. Podem vazar-lhe os olhos, impedindo a vista. Podem cortar-lhe a língua, impedindo a fala. O direito de pensar, o poder de pensar, porém, estão acima de todas as violências e de todas as repressões, que nada podem contra seu exercício. (...) Parece claro que não há abuso mais abominável que o de tentar impor limitações ao pensamento de qualquer pessoa. Pretender suprimir o pensamento de quem quer que seja é o maior dos crimes. Pois não é apenas um crime contra uma pessoa, mas contra a própria espécie humana, uma vez que o pensamento é o atributo que distingue o ser humano dos demais seres criados sobre a face da terra. (...) Na vida na cidade, se um homem neutraliza dentro de si o direito de pensar, a cidade pode ser tomada e dominada pela ferocidade de um tirano, cujo despotismo levará o povo à morte pela fome, pela crueldade ou por outras formas de injustiça e prepotência. E se não o povo todo, pelo menos uma parte do povo, certamente, será arrastada à opressão, à tortura, ao cárcere ou a qualquer outra forma de perdição. Os tiranos não gostam que as pessoas pensem. (Teócrito de Corinto, filósofo grego, século II d.C.)

A direção da escola ainda não se manifestou publicamente sobre o episódio. Indignado(a) com a tentativa de censura que a professora sofreu por propor aos alunos reflexões fundamentais à formação cidadã, você decidiu escrever o texto de um **abaixo-assinado** encaminhado à direção da escola, em nome dos estudantes, no qual deve: a) reivindicar que a escola se posicione publicamente em defesa da professora; b) reivindicar a manutenção de aulas de Filosofia que tematizem os Direitos Humanos; e c) justificar suas reivindicações.

Para tanto, você deve levar em conta tanto o texto acima quanto os excertos abaixo.

1. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (Declaração Universal dos Direitos Humanos, Artigo XXVI, item 2, 1948.)



3. No que toca aos direitos humanos, a filósofa Hannah Arendt identificou na ruptura trazida pela experiência totalitária do nazismo e do stalinismo a inauguração do tudo é possível, que levou pessoas a serem tratadas como supérfluas e descartáveis. Tal fato contrariou os valores consagrados da Justiça e do Direito, voltados a evitar a punição desproporcional e a distribuição não equitativa de bens e situações. Arendt propõe assegurar um mundo comum, marcado pela pluralidade e pela diversidade, o qual, através do exercício da liberdade, impediria o ressurgimento de um novo estado totalitário de natureza. No mundo contemporâneo, continuam a persistir situações sociais, políticas e econômicas que, mesmo depois do término dos regimes totalitários, contribuem para tornar os homens supérfluos e sem lugar num mundo comum, como a ubiquidade da pobreza e da miséria, a ameaça do holocausto nuclear, a irrupção da violência, os surtos terroristas, a limpeza étnica, os fundamentalismos excludentes e intolerantes. (Adaptado de Celso Lafer, A reconstrução dos direitos humanos: a contribuição de Hannah Arendt. Estudos Avançados, v. 11, n. 30, São Paulo, p. 55-65, maio/ago. 1997.)

4. O bicho está pegando na educação. Fico pensando em que mundo vivem os que acham que as escolas brasileiras sofrem de “contaminação político-ideológica” comandada por “um exército organizado de militantes travestidos de professores”. É uma baita contradição para quem diz defender a “pluralidade”, e é o caminho oposto dos países de alto desempenho em educação: Estados Unidos (em que alguns Estados oferecem educação sexual desde o século XIX), Nova Zelândia, Suécia, Finlândia e França. No Brasil, querem interditar o debate. Mesma coisa com os estudos indígenas e africanos, classificados aqui como porta de entrada para favorecer “movimentos sociais”. Já na Noruega, o currículo é generoso com o povo sami, habitantes originais do norte da Escandinávia. “Doutrinação”, por lá, chama-se respeito à diversidade e às raízes da história do país. Para piorar, o principal evangelista dessa “Bíblia do Mal” seria Paulo Freire. Justo ele, pacifista convicto e obcecado ideia de que as pessoas deveriam pensar livremente. Presos na cortina de fumaça da suposta doutrinação, empobrecemos um pouco mais o debate sobre educação. (Adaptado de Blog do Sakamoto. Disponível em <https://blogdosakamoto.blogosfera.uol.com.br>. Acessado em 05/07/2018.)

OFICINA 10				
Etapa	Objetivo de ensino	Conteúdos	Trabalho didático	Duração
OFICINA 10 REVISÃO E REESCRITA	Oferecer instrumentos para o aluno revisar o texto, avaliando os aspectos que podem ser melhorados, e reescrevê-lo.	- Revisão e reescrita do abaixo-assinado	Material: Consigna de produção de abaixo-assinado; o texto da produção inicial; ficha de checagem. Atividades: devolução da produção inicial, revisão do texto por meio do instrumento avaliativo. Produção de uma nova versão.	100 minutos

Na **décima oficina**, solicita-se a **revisão e a reescrita** da versão formulada no encontro anterior para verificar se houve a introjeção de mecanismos de autorregulação. Para isso, devem ser orientados a reler cuidadosamente a consigna e a verificar em seus textos, o cumprimento dos requisitos da proposta e procederem à revisão e à reescrita do próprio texto.

AVALIAÇÃO

Etapa	Objetivo de ensino	Conteúdos	Trabalho didático	Duração
AVALIAÇÃO FINAL	Demarcar os possíveis avanços dos estudantes na segunda produção.	- Avaliação das capacidades acionadas.	Material: Instrumento de avaliação. Atividade: elaboração da avaliação com troca de textos entre os alunos. Compartilhamento de impressões entre eles.	100 minutos

Pode-se dividir a etapa de **avaliação** em duas partes. Na primeira, entrega-se um texto que tirou nota acima da média no vestibular da Unicamp para que os alunos avaliem-no, respondendo a um questionário.

Leia o texto a seguir que foi produzido no vestibular da Unicamp

Abaixo-assinado à direção da Escola Estadual “Liberdade” Venho, em nome de todos os estudantes da Escola Estadual “Liberdade” que assinaram o presente documento, reivindicar o posicionamento público das senhoras e senhores, diretores desta instituição, em defesa da professora de Filosofia do Ensino Médio, vítima de ameaças e ofensas anônimas após nos ministrar o texto “Teócrito e o pensamento”, durante o curso sobre as origens da Cidadania e dos Direitos Humanos modernos.

O episódio de intolerância ocorreu sob o viés falacioso de que nossa docente havia nos doutrinado politicamente, ou tentado fazê-lo, após a leitura referida acima. O texto – do filósofo grego Teócrito de Corinto – expressa a importância do direito ao pensamento, sendo sua supressão o maior dos crimes e o caminho para a instauração de governos tirânicos e opressores.

Desse modo, sob nossa perspectiva, não há qualquer tentativa de “doutrinação”; pelo contrário, a docente ganhou ainda mais admiração por cumprir o papel principal de sua profissão e dos estudos: nos ensinar a pensar de forma autônoma. Além disso, essas aulas permitem o diálogo acerca dos Direitos Humanos, um tema que deve ser conhecido por todos – especialmente na diversa sociedade brasileira – afinal, ele aborda princípios fundamentais relacionados à liberdade, ao respeito e à tolerância, constituindo o pilar para a formação cidadã democrática.

Portanto, por meio deste abaixo-assinado, também reivindicamos a manutenção das aulas de Filosofia cujo tema aborda os Direitos Humanos, pois acreditamos que reprimir esse assunto é uma espécie de censura, a qual se opõe à educação vigente em países – desenvolvidos, como a Suécia – cujo viés libertador aborda questões de cidadania, diversidade e educação sexual.

Assim como a filósofa Hannah Arendt, valorizamos a ideia de um mundo comum, plural e diverso, capaz de valorizar a liberdade e impedir o totalitarismo e outras opressões; e temos a convicção de que as classes de Filosofia são essenciais para tanto, assim como a atuação da própria escola. Com isso, esperamos que as reivindicações aqui presentes, clamadas pelos estudantes, sejam atendidas.

Avaliação	s	n	p
- O texto apresenta marcas de um abaixo-assinado? - Esclarece quem o escreveu e para quem é dirigido? - Cumprir todos os comandos da proposta (relata o fato que gerou indignação; reivindica o posicionamento da escola e a manutenção das aulas de filosofia que tematizam os Direitos Humanos? - Está organizado com clareza? - Utiliza uma linguagem apropriada? - Desenvolve argumentos pertinentes para justificar as reivindicações feitas? - Esses argumentos apoiam-se em textos da coletânea ou em conhecimentos teóricos? - O texto é convincente para conquistar a adesão de mais assinantes do documento e para influenciar a direção da escola?			

Codificação: S(sim); N(não); P (parcialmente).

Em seguida, os textos produzidos pelos colegas são distribuídos, de modo aleatório, para que sejam avaliados de modo anônimo (sem que o avaliador se identificasse), usando o mesmo dispositivo avaliativo. Neste caso, as respostas devem ser justificadas por escrito. Depois, as avaliações feitas são entregues aos produtores para que conheçam o olhar do colega sobre o texto que elaborou.

A avaliação somativa, pelo docente, pode ser elaborada por meio da seguinte grade:

Aspectos avaliados	Expectativas	S	N	P
Contexto de produção	O produtor assume uma posição de representação coletiva de uma reivindicação?			
	O texto se destina à direção da escola e considera-a uma instância de autoridade que goza de um status de maior poder ou possibilidade de ação para resolver a questão motivadora do abaixo-assinado?			
	O tema abordado é a perseguição a uma docente acusada de “doutrinação” por abordar a questão da liberdade de pensamento no viés dos direitos humanos?			
	O texto reivindica algum direito, reclama alguma demanda ou sugere alguma medida para uma autoridade ou instituição; busca direitos; opõe-se a ilegalidades?			
Planificação	Há o estabelecimento de uma interlocução bem marcada com o leitor por meio do uso de vocativos ou referências diretas ao produtor (e ao grupo que representa) e ao interlocutor (e a quem representam)?			
	Há referências claras ao lugar e ao tempo da produção e dos acontecimentos relatados ali?			
	O texto se organiza a partir de um título com assunto; há endereçamento; exposição do tema, argumentação e pedido; seguidos de local e data e assinatura?			
	Há sequências argumentativas (com posicionamento em favor de uma tese e mobilização de argumentos e contra-argumentos)?			
Textualização	Há sequências explicativas (com o esclarecimento de alguma questão problemática)?			
	Há sequências injuntivas (com a prescrição de ações)?			
	É possível identificar algum mecanismo para separar o texto em partes? (uso de conectivos, divisão em parágrafos ou itens, etc)? Quais são eles? R:			
	O produtor retoma os temas centrais abordados no texto por meio de recursos de coesão (pronomes, sinônimos, expressões nominais, etc)? Como ele retoma estes temas ao longo do texto? R:			
Enunciação	É possível perceber a voz do autor (diarista) e de outras vozes (outros personagens ou vozes sociais de autoridade) no texto? Quais são elas? Como elas são marcadas? R:			
	É possível notar a presença de avaliações subjetivas sobre o que ocorreu?			
	Há referência a regras e normas sociais?			
	Há também julgamento acerca da própria conduta e da forma como os outros envolvidos agem ou se sentem?			

Uso do conceito	O conceito de “liberdade de pensamento” e de “direitos humanos” aparece marcado no texto? R.			
Codificação: S(sim); N(não); P (parcialmente); R(resposta).				

DA INDIGNAÇÃO À AÇÃO: ATIVIDADES DE ESCRITA PARA UM AGIRCIDADÃO



THAÍS CAVALCANTI DOS SANTOS

ELABORAÇÃO

Thaís Cavalcanti dos Santos
Rosa Maria Manzoni

REALIZAÇÃO

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Programa de Mestrado Profissional
em Docência para a Educação Básica
Departamento de Educação/FC
Av. Engº Luiz Edmundo Carrijo Coube
Vargem Limpa – Bauru/SP
Site: www.fc.unesp.br

REVISÃO

Profª Drª Eliane Gouvêa Lousada
Prof. Dr. Bernard Schneuwly

ILUSTRAÇÃO DA CAPA

Débora Hiromi

Produto Educacional desenvolvido pelo Laboratório de Desenvolvimento de Pesquisas e Produtos Educacionais (LADEPPE) mediante ao requisito necessário à obtenção do título de Mestre em Docência para a Educação Básica, da Faculdade de Ciências - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP Bauru.

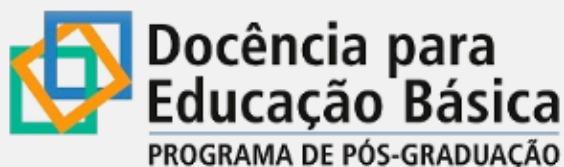
PROFESSORES RESPONSÁVEIS PELO LADEPPE

Dariel de Carvalho
Eliana Marques Zanata
Thaís Cristina Rodrigues Tezani

EQUIPE TÉCNICA DO LADEPPE

Diagramação e Coordenação:
Milena Carpi Colombo

REALIZAÇÃO



Santos, Thaís Cavalcanti dos

Da indignação à ação: atividades de escrita para um agir cidadão /Thaís Cavalcanti dos Santos; Orientação: Rosa Maria Manzoni - Bauru, 2020, 61 f.

Produto educacional apresentado no Mestrado profissional em Docência para a Educação Básica - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, 2020.

1. Linguística aplicada. 2. Prática de ensino. 3. Gêneros textuais. I. Título.

APRESENTAÇÃO

Este caderno de atividades é resultado de uma pesquisa de mestrado profissional, desenvolvida no programa de Docência para a Educação Básica da Unesp de Bauru. O material segue o procedimento das Sequências didáticas (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004) e pode ser usado como recurso didático para o ensino médio, tanto em aulas de Língua Portuguesa como em projetos afins, que envolvam Linguagens e suas tecnologias e o campo de atuação político-cidadão da BNCC.

Com o propósito de promover e acompanhar a ampliação das Capacidades de Linguagem (Dolz-Mestre, Pasquier e Bronckart, 1993), adotamos como eixo centralizador das atividades o gênero abaixo-assinado, todavia os exercícios de escrita sugeridos abrangem tanto a expressão da subjetividade, quanto a tomada de posição acerca de temas controversos da vida social. Pretendemos, assim, nos aproximar de alguns dos objetivos previstos na Base Nacional Comum Curricular (2018) para o estudante do ensino médio como “oferecer mecanismos para o estudante conhecer e cuidar de sua saúde emocional”, “desenvolver a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação”, “debater questões polêmicas de relevância social para negociar e sustentar posições, formular propostas, e intervir”, bem como “mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação”.

Finalmente, com o intuito de subsidiar a prática da escrita de modo consciente e expandir o repertório cultural, ao longo das tarefas, o leitor encontrará alguns instrumentos de avaliação para acompanhar os avanços e identificar as dificuldades, além da indicação de produções escritas e audiovisuais.

Esperamos que o material seja proveitoso tanto para o professor quanto aos aprendizes.

*Thaís Cavalcanti dos Santos
Janeiro de 2020*

SUMÁRIO

5 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E ESTRUTURA DO CADERNO

10 PÚBLICO-ALVO E OBJETIVOS DESTE PRODUTO

11 O MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO ABAIXO-ASSINADO

14 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

14 Sinopse da sequência didática

17 Apresentação da situação

20 Produção inicial

23 Instrumento de avaliação inicial

27 Os módulos de ensino

54 Dispositivo de avaliação final

56 CONSIDERAÇÕES FINAIS

57 INDICAÇÕES

59 REFERÊNCIAS

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E ESTRUTURA DO CADERNO

Este material foi desenvolvido com base nos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo. Isso implica considerar o ensino da língua a partir de práticas de linguagem situadas que têm como eixo orientador o gênero textual. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) destaca, na área de Linguagens para o Ensino Médio, a centralidade das práticas languageiras para o exercício da cidadania e o agir social:

(EM13LGG303) Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões manifestados, para negociar e sustentar posições, formular propostas, e intervir e tomar decisões democraticamente sustentadas, que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global.

(EM13LGG304) Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo seus princípios e objetivos de maneira crítica, criativa, solidária e ética. (BRASIL, 2018, p. 485, grifo nosso)

Ao capacitar estudantes para práticas de linguagem que permitam a atuação social em diferentes domínios, pode-se também oferecer a eles os instrumentos para expressar os diferentes mundos que compõem seu agir comunicativo. Orientar e estimular a escrita é, portanto, a condição para a integração do sujeito na vida social e profissional, levando em conta práticas comunicativas e culturais, além de aspectos afetivos, cognitivos e sociais. (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010). Nesse sentido, a opção pelo trabalho com o gênero abaixo-assinado justifica-se por filiar-se a um dos campos de atuação previstos na Base Nacional Comum Curricular (2018) para a área de Linguagens, na etapa do Ensino Médio: o campo da vida pública.

O campo de atuação na vida pública contempla os discursos/textos normativos, legais e jurídicos que regulam a convivência em sociedade, assim como discursos/textos propositivos e reivindicatórios (petições, manifestos etc). Sua exploração permite aos estudantes refletir e participar na vida pública, pautando-se pela ética (BRASIL, 2018, p. 489)

A proposta didática adotada pelo ISD pressupõe o trabalho com a produção textual com o propósito de promover o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos aprendizes (Dolz-Mestre, Pasquier e Bronckart, 1993). Em linhas gerais, ao produzir um texto, mobilizam-se três capacidades:

Quadro 1. Capacidades de linguagem mobilizadas

Capacidade de ação	Capacidade discursiva	Capacidade linguístico-discursiva
• Contexto de produção • Produtor • Destinatário • Lugar de produção • Momento de produção • Conteúdo temático • Motivos • Necessidade • Intenções • Objetivos	• Plano geral do texto • Tipos de discurso • Narrativo • Relato interativo • Discurso interativo • Teórico • Sequências textuais • Descritivas • Narrativas • Dialogais • Explicativas • Argumentativas • Injuntivas	• Mecanismos de textualização • Conexão • Coesão nominal • Coesão verbal • Mecanismos enunciativos • Gerenciamento de vozes • Personagens • Autor • Sociais • Modalizações • Lógicas • Apreciativas • Deônticas • Pragmáticas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Dolz-Mestre, Pasquier e Bronckart (1993).

Segundo a perspectiva teórica do ISD (BRONCKART, 2009), texto é a materialização de uma ação de linguagem, por meio de uma produção de linguagem situada, voltada a responder a uma motivação humana específica, por isso sintetiza aspectos contextuais, discursivos e linguísticos, cujo domínio mobiliza capacidades de linguagem. Detalhamos, no quadro a seguir, os elementos que articulam aspectos textuais e capacidades de linguagem.

Quadro 2. Elementos que articulam aspectos textuais e capacidades de linguagem

Aspectos	Contextuais	Discursivos	Linguísticos
Capacidade de linguagem	Ação	Discursiva	Linguístico-discursiva
Componentes	CONTEXTO DE PRODUÇÃO Contexto físico - lugar de produção (espaço físico onde o texto é produzido); - momento da produção (quando é produzido); - emissor (pessoa física que escreve); - receptor (pessoa física que lerá o texto); - suporte (meio de circulação). Contexto sociossubjetivo - domínio discursivo (esfera de circulação do gênero: vida privada, vida pública, científica, jornalística, legal, etc); - papel social do produtor (expectativa sobre a posição social da qual se investe o produtor: aluno, consumidor, cidadão); - destinatário (expectativa social sobre o destinatário, ou seja, a imagem que se projeta sobre aquele a quem o texto se dirige); - Motivos (a necessidade que explica por que se escreve o texto); - Intenções (para que se escreve o texto, quais os seus objetivos); - Tema (os conteúdos abordados no texto).	TIPOS DE DISCURSO - Narrativo: como todo texto do “mundo narrado”, é escrito no passado, disjunto da situação ordinária; sua especificidade é o narrador em 3ª. pessoa, não implicado na situação de produção. - Relato interativo: como todo texto do “mundo narrado”, é escrito no passado, disjunto da situação ordinária; sua especificidade é o narrador em primeira pessoa, é implicado na situação de produção. - Discurso interativo: como todo texto do “mundo comentado”, é escrito no presente, conjunto com a situação ordinária; sua especificidade é um produtor implicado na situação de produção, ou seja, o texto deixa entrever informações sobre esta situação (produtor, destinatário, lugar e momento de produção). - Teórico: como todo texto do “mundo comentado”, é escrito no presente, conjunto com a situação ordinária; sua especificidade é um produtor não implicado na situação de produção, ou seja, o texto não deixa entrever informações sobre esta situação (produtor, destinatário, lugar e momento de produção). SEQUÊNCIAS TEXTUAIS - Descritivas: direcionam o olhar do leitor para fazê-lo “ver” o objeto - Narrativas: destinadas a relatar cronologicamente um episódio gerando uma tensão ou quebra de expectativa. - Dialogais: destinadas a reproduzir uma interação oral em discurso direto. - Explicativas: destinadas a expor e esmiuçar um problema não controverso. - Argumentativas: destinada a expor e sustentar uma declaração problemática e controversa. - Injuntivas: destinadas a direcionar ações e comportamentos. OUTRAS FORMAS DE PLANIFICAÇÃO - Script: grau zero da narração, com relato cronológico desprovido do estatuto de tensão. - Esquemática: grau zero da argumentação, com a apresentação esquemática de um tópico que não é problemático nem controverso.	MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO - Conexão entre as partes do texto para garantir-lhe a progressão. Uso de recursos como divisão em parágrafos; pontuação; repetição de estruturas; organizadores enumerativos ou espaço-temporais; conectores lógico-semânticos ou argumentativos, etc. - Coesão nominal: inserção de uma unidade-fonte (referente) e retomadas em cadeias anafóricas formadas por recursos pronominais ou nominais (sinônimos, hiperônimos, expressões nominais definidas ou indefinidas com ou sem valor avaliativo), responsáveis pela manutenção e progressão do tema. - Coesão verbal: articulação de tempos, modos e aspectos verbais mobilizados no texto. Eixo do Presente (comuns nos discursos interativo e teórico); Eixo do Pretérito (comuns na Narração e no Relato interativo). MECANISMOS ENUNCIATIVOS - Inserção e diferenciação de vozes do autor, de personagens ou de vozes sociais, com indicação ou apagamento de vozes pelo enunciador, pelo uso de verbos que introduzem os discursos relatados, pelas vozes implícitas ou pressupostas; - Modalizadores que orientam a interpretação do texto e revelam o posicionamento do enunciador sobre o conteúdo enunciado: Lógicos: coerentes com o mundo objetivo (teor de verdade): Certamente, de fato. Apiciativos: pertinentes ao mundo sociossubjetivo (avaliação subjetiva): Felizmente, infelizmente, Deonticos: adequadas às regras sociais (necessidade): É preciso, deve... Pragmáticos: indicados por verbos auxiliares que revelam intenção, finalidade, razão ou julgamento ao enunciador, assinalando alguns aspectos de seu agir ligadas às capacidades acionais de quem participa da situação: parecia estar....

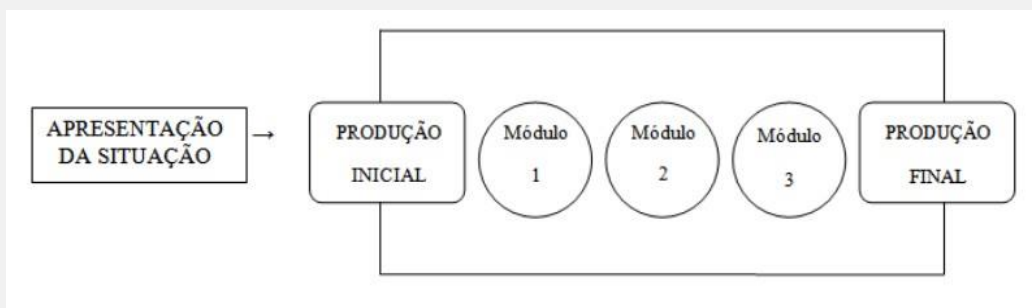
Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Dolz-Mestre, Pasquier e Bronckart (1993) e Bronckart (2009)

Dentro do quadro teórico do ISD, uma série de dispositivos didáticos foram criados a fim de promover a transposição didática dos gêneros. Entre essas estratégias de engenharia didática (2016), dirigidas à ampliação das capacidades envolvidas na produção textual, utilizamos neste material o modelo didático do gênero (De Pietro e Schneuwly, 2003) e as Sequências didáticas (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004). Com essas ferramentas, pode-se efetuar uma transposição didática que parte dos saberes de referência àqueles adaptados a um ensino organizado e que atenda às necessidades reais dos aprendizes.

Por um lado, a modelização didática volta-se à transformação do conhecimento científico (sobre o objeto de ensino, no nosso caso, o gênero) em conhecimento ensinável (adaptável às demandas da turma escolhida) para que se torne um conhecimento efetivamente aprendido. Por outro lado, o procedimento da sequência didática, inspirado no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, formulado por Vigotski (2009, 2017), pressupõe a organização do ensino com base em uma avaliação inicial das capacidades de linguagem dos estudantes. Segundo a formulação vigotskiana, ao se avaliar os conhecimentos iniciais de um aprendiz, estabelece-se, na sua área de desenvolvimento real, aquilo que já domina, e fixa-se, na zona de desenvolvimento proximal, o que ainda necessita de auxílio para fazer. Este é o espaço que deve ser ocupado pelo ensino.

Por esta razão, a sequência didática é iniciada por uma produção textual inicial, após a apresentação da situação de comunicação. É apenas após a avaliação desta primeira produção – e, conseqüentemente, do levantamento das capacidades e das dificuldades dos estudantes – que o ensino é organizado. Com base nas dimensões ensináveis do gênero, definidas no processo de modelização didática, e na identificação dos erros e lacunas dos aprendizes nesta primeira produção, são organizados módulos, com tarefas variadas de leitura e escrita que, progressiva e articuladamente, objetivam desenvolver dimensões particulares. No final da sequência, estas dimensões voltam a se articular na produção final, executada após um processo de revisão e reescrita da primeira versão. Com a avaliação desta produção final, é possível verificar se houve, de fato, a apropriação dos conhecimentos trabalhados nos módulos, demarcar novos conhecimentos e apontar novas demandas, fixando a nova zona de desenvolvimento dos aprendizes. A imagem a seguir ilustra o caminho pensado pelos pesquisadores.

Figura 1. Caminho pensado por Dolz, Noverraz e Schneuwly



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)

Este caderno apresenta a modelização didática do gênero abaixo-assinado, escolhido por nós por envolver dimensões do relatar ao argumentar, com grande potencial para a articulação entre conhecimentos escolares e o desenvolvimento do agir cidadão do aprendiz. Em seguida, apresentamos uma proposta de sequência didática que tem como eixo centralizador esse gênero, com uma série de exercícios e dispositivos voltados a fazer avançar as capacidades de linguagem. Ressaltamos que, dentro da proposta da própria engenharia didática, nenhuma sequência didática pode ser vista como estanque, uma vez que deve ser adaptada às necessidades reais dos aprendizes com quem é desenvolvida. Após avaliar o desempenho inicial de seus alunos, o professor pode verificar aquilo que é necessário, o que pode ser descartado ou incrementado.

PÚBLICO-ALVO E OBJETIVOS DESTE PRODUTO

O produto direciona-se a alunos do ensino médio em ambientes formais de ensino ou em projetos paralelos (como as disciplinas previstas nos itinerários previstos na BNCC) que envolvam leitura e produção de textos.

Objetivos gerais

- ✓ Desenvolver capacidades de linguagem na produção de textos em alunos de ensino médio;
- ✓ Propor reflexões sobre temáticas relacionadas a questões afetivas e sociais a fim de promover o bem-estar dos estudantes no ambiente escolar.

Objetivos específicos

- ✓ Instigar o debate a reflexão e a escuta por meio de atividades interativas de produção de textos;
- ✓ Criar condições de ensino para introduzir o aluno à produção de textos para o agir linguageiro;
- ✓ Oferecer ao aluno instrumentos para identificar a fonte de suas dificuldades e adquirir consciência dos caminhos para superá-las, possibilitando a autorregulação do comportamento de linguagem.

O MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO ABAIXO-ASSINADO

Os aspectos envolvidos na produção de um abaixo-assinado bem como as capacidades de linguagem envolvidas em sua produção estão sintetizados no quadro a seguir.

Quadro 3. Aspectos e capacidades de linguagem envolvidos na produção de um abaixo-assinado

Capacidade de ação	Contexto físico da situação de produção	Lugar de produção: admite diferentes lugares
		Momento de produção: algum momento posterior a uma situação de indignação
		Emissor do texto: a pessoa que redige o texto-base do abaixo-assinado
		Receptor: a pessoa ou instituição a quem o abaixo-assinado é dirigido
	Contexto socio-subjetivo de produção	Lugar histórico-social da interação: esfera de atuação na vida pública, práticas vinculadas ao exercício da cidadania.
		Posição social do agente/produtor: representante de uma coletividade identificada ou no papel que este assume (cidadão, aluno, consumidor, etc) ou na percepção de alijamento de algum direito que manifesta indignação, discordância, insatisfação com algo, por isso resolve usar o abaixo-assinado como instrumento de reivindicação.
		Posição social do destinatário/interlocutor: a pessoa ou instituição geralmente dotada de certa autoridade ou capacidade de agir em favor da reivindicação feita pelo emissor do abaixo-assinado.
		Objetivo da interação: reivindicar algum direito, reclamar alguma demanda ou sugerir alguma medida para uma autoridade ou instituição; busca de direitos; oposição a ilegalidades.
Capacidade discursiva	Conteúdo temático: episódios da vida pública que tenham afetado um conjunto de pessoas a ponto de sentirem-se motivadas a escrever um texto com caráter de indignação, protesto, insatisfação.	
	Suporte de circulação: impresso ou on-line	
	Domínio social: Campo da vida pública (BNCC); domínio do exercício da cidadania.	
	Plano geral do texto: Título com assunto Endereçamento Exposição do tema, argumentação e pedido Local e data Assinatura, seguida ou não de documentação	
	Tipo de discurso predominante: Discurso interativo (mundo do expor implicado). Presença de primeira pessoa do plural, referência ao interlocutor, ao tempo e ao espaço de interação.	
Capacidade discursiva	Sequências textuais ou outras formas de planificação: as sequências argumentativas são predominantes, mas também são frequentes as sequências explicativas e injuntivas.	

Capacidade linguístico-discursiva	Mecanismos de textualização	Conexão: Conectores argumentativos são mais frequentes na progressão do texto.
		Coesão Nominal: grande preocupação com o uso de recursos de coesão nominal para manter a progressão do texto e indicar sua orientação argumentativa.
		Coesão verbal: predomínio do Presente do Indicativo e do Presente do Subjuntivo, do Imperativo e do Infinitivo.
	Mecanismos enunciativos	Gerenciamento de vozes: voz do produtor e de quem representa (nós); vozes sociais (da lei, de autoridades) e voz do interlocutor (como contra-argumento) eventualmente marcadas com discurso direto ou indireto.
		Modalizações: as <u>deônticas</u> e lógicas são mais frequentes, no entanto também pode haver as apreciativas e pragmáticas.
Outros aspectos	Elementos paratextuais	Eventualmente há inserção de emblemas dos órgãos e instituições dos produtores ou destinatários, bem como de anexos (documentos, fotos, notícias, tabelas) para ilustrar as situações relatadas ou validar as reivindicações feitas ou, ainda, para comprovar a identificação dos que assinam o documento.
	Elementos estilísticos	Linguagem formal e predominantemente denotativa, com recursos de pontuação e conexão usados para marcar a progressão lógica do texto.

Fonte: Elaborado pela autora

Diante desse quadro geral, pode-se selecionar como dimensões ensináveis para a transposição didática do gênero os seguintes aspectos:

Quadro 4. Dimensões ensináveis para a transposição didática do abaixo-assinado

Capacidades mobilizadas	Dimensões ensináveis	Objetivos
Capacidade de ação	Variações necessárias ao contexto de produção e à finalidade reivindicatória para o exercício da vida social.	Promover as variações necessárias para argumentar, com uma escrita reivindicatória, dirigida a uma figura de autoridade a fim de reclamar algum direito, sugerir alguma medida, opor-se a abusos ou ilegalidades.
	Características de textos com percursos figurativos e temáticos .	Apropriar-se do conceito de texto figurativo e dos esquemas de decodificação do tema subjacente a ele.
	Conteúdo temático: conceitos de empatia , liberdade de pensamento e direitos humanos (tematizados na produção textual).	Apropriar-se dos conceitos a fim de reelaborá-los.
	Decodificação , interpretação de textos <u>multissemióticos</u> .	Interpretar uma propaganda, explorando elementos verbais e não-verbais, identificando o tema subjacente.

Capacidade discursiva	Trânsito entre relato interativo e discurso interativo .	Elaborar um texto em que o autor aparece implicado na situação, com mediação dialógica voltada a interferir tanto sobre o destinatário quanto sobre os demais assinantes do documento (que devem ser convencidos a referendá-lo), em um momento conjunto à produção (presente).
	Variações e/ou reforço das sequências textuais de <i>Script</i> Expositiva Argumentativas	Produzir sequências de <i>script</i> com relato de situações vividas ou testemunhadas (que motivaram o abaixo-assinado), sequência explicativa para esmiuçar algum conhecimento ou conceito e sequência argumentativa voltada a justificar a reivindicação feita.
Capacidade linguístico-discursiva	Desenvolvimento de operações de análise e síntese . Hierarquização de informações e utilização de elementos de conexão em sequências explicativa e argumentativas.	Analisar um tema por meio de instrumentos de perguntas que aprofundem sua análise. Formulação de síntese por meio de parágrafos expositivos. Mobilizar conectores lógicos em sequências expositivas e argumentativas, associando o tema a um conceito científico.
	Inserção de vozes de personagens e vozes sociais e posicionamento enunciativo.	Distinguir a voz do autor de outras vozes presentes no texto (vozes sociais ou de sujeitos específicos), utilizando recursos de citação, síntese, paráfrase ou transposição para discurso indireto.

Fonte: Elaborado pela autora

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

SINOPSE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Oficinas	Objetivos de ensino	Conteúdos	Trabalho didático	Duração
Apresentação da situação	Familiarizar os alunos com o tema	APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO: Leitura e discussão da consigna	Material: consigna de produção com textos de apoio; folha para tomar notas; ficha para leitura e discussão dirigida da coletânea para produção do texto. Atividades: Leitura compartilhada entre docente e alunos. Discussão dirigida pelo docente.	100 minutos
Produção inicial	Demarcar os conhecimentos e as dificuldades dos estudantes na produção de um ABAIXO-ASSINADO para planejar a SD	PRODUÇÃO DE TEXTO: Produção de um texto do gênero abaixo-assinado	Material: consigna de produção; folha pautada de até 25 linhas; grade de avaliação para levantamento da origem das dificuldades e grade de avaliação das capacidades iniciais dos estudantes na produção do abaixo-assinado. Atividades: Primeira produção (alunos) Avaliação (docente)	100 minutos
OFICINA 1. CONSTRUINDO UM MODELO DO GÊNERO	Estabelecer uma linguagem comum entre docente e alunos a respeito dos elementos que compõem o ABAIXO-ASSINADO	- Plano geral do abaixo-assinado.	Material: tabela para planificação do gênero; dois exemplos de textos elaborados a partir da consigna usada na produção inicial. Atividades: Leitura, em grupos, de textos elaborados a partir da mesma comanda da produção inicial; elaboração de um plano de texto, auxiliado pela ficha para planificação do texto; síntese na lousa para confrontação dos resultados.	100 minutos

OFICINA 2. AVALIANDO TEXTOS	Oferecer instrumentos para o estudante se apropriar dos esquemas de organização e avaliação de textos.	- Avaliação de textos produzidos a partir de uma consigna	Material: Instrumento de avaliação do abaixo-assinado por capacidades de linguagem, adaptado à proposta elaborada pela Unicamp; dois exemplos de textos elaborados a partir da consigna usada na produção inicial. Atividades: Leitura e discussão orientada, em pequenos grupos, de dois exemplares de textos. Avaliação dos textos, preenchimento da ficha de avaliação e exposição oral dos resultados para a turma.	100 minutos
OFICINA 3. DEFININDO UMA SITUAÇÃO- PROBLEMA	Oferecer instrumentos para o aluno ampliar representações sobre um tema extraído de uma situação empírica, por meio de um procedimento de ANÁLISE.	- Delimitar uma situação-problema. - Procedimento de ANÁLISE de um TEMA.	Material: Ficha com roteiro para análise de situação-problema; Grade para sistematização de tópicos. Atividades: Leitura e discussão em pequenos grupos, orientada pelo dispositivo de análise de situação-problema; preenchimento da grade para sistematização de tópicos; exposição oral dos resultados para elaboração de síntese.	100 minutos
OFICINA 4. OPERANDO COM CONCEITOS	Oferecer instrumentos para o aluno apropriar-se do conceito de "empatia". Elaborar sequências explicativas que apresentem conceitos.	Contrapor e elaborar definições de "empatia".	Material: - instrumento de análise de texto temático e instrumento para produção de sequência explicativa. Atividades: Leitura e discussão, em grupos, do artigo de opinião "O poder transformador da empatia nas relações humanas". Produção individual de um parágrafo explicativo sobre o conceito de "empatia".	100 minutos

OFICINA 5. A DIALÉTICA CONCRETO— ABSTRATO	Oferecer instrumentos e criar situações para o aluno construir representações de uma situação supostamente testemunhada por ele, semiotizar emoções e articular conceitos.	- Apresentação da situação - Produção de texto (diário íntimo) - Avaliação em pares da produção	Material: Consigna de produção e textos de apoio; reportagem (vídeo acessado online); folha pautada, com 25 linhas; grade de avaliação dos textos adaptada à consigna. Atividades: Apresentação da reportagem e leitura compartilhada entre docente e alunos dos textos de apoio sobre a violência contra docentes no Brasil. Após breve discussão do tema, entrega da consigna para a produção textual. No encontro posterior, entrega das fichas de avaliação para que os alunos façam a checagem do desempenho em pares (troca dos textos entre alunos).	De 150 a 250 minutos
OFICINA 6. PONTOS DE VISTA	Identificar e contrapor pontos de vista, identificar argumentos e contra-argumentos, sustentar e refutar posicionamentos.	- Leitura e identificação de pontos de vista - Continuação de parágrafos argumentativos - Recursos de coesão e conexão.	Material: textos de apoio; dispositivos para análise de textos e contraposição entre pontos de vista; dispositivo para estruturação de parágrafo expositivo-argumentativo. Atividades: leitura individual; trabalho com os dispositivos de análise de pontos de vista; continuação de parágrafo, exposição e contraposição de resultados.	100 minutos
OFICINA 7. REVISÃO E REESCRITA	Oferecer instrumentos e criar situação para o aluno revisar o texto, avaliando os aspectos que podem ser melhorados, produzir um texto com as variações necessárias para argumentar, articular conceitos e promover um agir cidadão.	- Revisão e reescrita - Produção de texto do abaixo-assinado	Material: Consigna de produção de abaixo-assinado; o texto da produção inicial; ficha de checagem. Atividades: devolução da produção inicial, revisão do texto por meio do instrumento avaliativo. Produção de uma nova versão.	100 minutos
OFICINA 8. AVALIAÇÃO EM PARES	Demarcar os possíveis avanços dos estudantes na segunda produção.	- Avaliação das Capacidades	Material: Instrumento de avaliação para verificar o avanço de capacidades Atividade: elaboração da avaliação em pares.	100 minutos

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR	
✓	Disponibilize os textos de apoio e a consigna para produção aos alunos (em papel ou mídia eletrônica) para auxiliar a leitura.
✓	A leitura dos textos pode ser feita pelo docente ou compartilhada entre docente e aprendizes.
✓	A discussão dos textos pode ser dirigida pelo docente a partir da ficha indicada.
✓	Oriente os alunos a tomar notas do que considerarem relevante para cumprir as tarefas solicitadas na consigna, mas evite dizer o que deve ser anotado ou destacado.
✓	Se considerar necessário, registre as perguntas apresentadas por eles neste momento.
✓	Reserve cerca de 100 minutos para o desenvolvimento desta tarefa.

FICHA PARA LEITURA E DISCUSSÃO DOS TEXTOS DE APOIO
Qual o gênero e esfera de circulação (íntima/pessoal, jornalístico, didático, jurídico, humorístico, literário, etc)?
Qual o propósito do texto (informar, instruir, entreter, emocionar, influenciar o comportamento, convencer, etc)?
Qual o tema central do texto? Há um ou mais posicionamentos marcados nele? Que visões de mundo podem ser depreendidas dele? Você considera válidas e atuais essas ideias?
Qual a relação entre o texto lido e o tema proposto na consigna?
É possível estabelecer relações entre os textos da coletânea? Quais?

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL ADAPTADA DO VESTIBULAR UNICAMP/2019

Você é um(a) estudante do Ensino Médio na rede pública estadual e soube de um acontecimento revoltante na sua escola: sua professora de Filosofia recebeu ofensas e ameaças anônimas por suposta tentativa de doutrinação política, ao ter iniciado o curso sobre as origens da Cidadania e dos Direitos Humanos modernos com o texto a seguir:

Teócrito e o pensamento

A ninguém, nem aos deuses nem aos demônios, nem às tiranias da terra nem às tiranias do céu, foi dado o poder de impedir aos homens o exercício daquele que é o primeiro e o maior de seus atributos: o exercício do pensamento. Podem amarrar as mãos de um homem, impedindo-lhe o gesto. Podem atar-lhe os pés, impedindo-lhe o andar. Podem vazar-lhe os olhos, impedindo a vista. Podem cortar-lhe a língua, impedindo a fala. O direito de pensar, o poder de pensar, porém, estão acima de todas as violências e de todas as repressões, que nada podem contra seu exercício. (...) Parece claro que não há abuso mais abominável que o de tentar impor limitações ao pensamento de qualquer pessoa. Pretender suprimir o pensamento de quem quer que seja é o maior dos crimes. Pois não é apenas um crime contra uma pessoa, mas contra a própria espécie humana, uma vez que o pensamento é o atributo que distingue o ser humano dos demais seres criados sobre a face da terra. (...) Na vida na cidade, se um homem neutraliza dentro de si o direito de pensar, a cidade pode ser tomada e dominada pela ferocidade de um tirano, cujo despotismo levará o povo à morte pela fome, pela crueldade ou por outras formas de injustiça e prepotência. E se não o povo todo, pelo menos uma parte do povo, certamente, será arrastada à opressão, à tortura, ao cárcere ou a qualquer outra forma de perdição. Os tiranos não gostam que as pessoas pensem. (Teócrito de Corinto, filósofo grego, século II d.C.)

A direção da escola ainda não se manifestou publicamente sobre o episódio. Indignado(a) com a tentativa de censura que a professora sofreu por propor aos alunos reflexões fundamentais à formação cidadã, você decidiu escrever o texto de um abaixo-assinado encaminhado à direção da escola, em nome dos estudantes, no qual deve:

- a) reivindicar que a escola se posicione publicamente em defesa da professora;
- b) reivindicar a manutenção de aulas de Filosofia que tematizem os Direitos Humanos; e
- c) justificar suas reivindicações.

Para tanto, você deve levar em conta tanto o texto acima quanto os excertos abaixo.

1. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (Declaração Universal dos Direitos Humanos, Artigo XXVI, item 2, 1948.)

2.



(BECK, Alexandre. Disponível em pa.unicamp.br/direitos-humanos-armandinho-na-upa. Acessado em: 24/11/2018).

3. No que toca aos direitos humanos, a filósofa Hannah Arendt identificou na ruptura trazida pela experiência totalitária do nazismo e do stalinismo a inauguração do tudo é possível, que levou pessoas a serem tratadas como supérfluas e descartáveis. Tal fato contrariou os valores consagrados da Justiça e do Direito, voltados a evitar a punição desproporcional e a distribuição não equitativa de bens e situações. Arendt propõe assegurar um mundo comum, marcado pela pluralidade e pela diversidade, o qual, através do exercício da liberdade, impediria o ressurgimento de um novo estado totalitário de natureza. No mundo contemporâneo, continuam a persistir situações sociais, políticas e econômicas que, mesmo depois do término dos regimes totalitários, contribuem para tornar os homens supérfluos e sem lugar num mundo comum, como a ubiquidade da pobreza e da miséria, a ameaça do holocausto nuclear, a irrupção da violência, os surtos terroristas, a limpeza étnica, os fundamentalismos excludentes e intolerantes. (Adaptado de Celso Lafer, A reconstrução dos direitos humanos: a contribuição de Hannah Arendt. Estudos Avançados, v. 11, n. 30, São Paulo, p. 55-65, maio/ago. 1997).

4. O bicho está pegando na educação. Fico pensando em que mundo vivem os que acham que as escolas brasileiras sofrem de “contaminação político-ideológica” comandada por “um exército organizado de militantes travestidos de professores”. É uma baita contradição para quem diz defender a “pluralidade”, e é o caminho oposto dos países de alto desempenho em educação: Estados Unidos (em que alguns Estados oferecem educação sexual desde o século XIX), Nova Zelândia, Suécia, Finlândia e França. No Brasil, querem interditar o debate. Mesma coisa com os estudos indígenas e africanos, classificados aqui como porta de entrada para favorecer “movimentos sociais”. Já na Noruega, o currículo é generoso com o povo sami, habitantes originais do norte da Escandinávia. “Doutrinação”, por lá, chama-se respeito à diversidade e às raízes da história do país. Para piorar, o principal evangelista dessa “Bíblia do Mal” seria Paulo Freire. Justo ele, pacifista convicto e obcecado ideia de que as pessoas deve-

riam pensar livremente. Presos na cortina de fumaça da suposta doutrinação, empobrecemos um pouco mais o debate sobre educação. (Adaptado de Blog do Sakamoto. Disponível em <https://blogdosakamoto.blogosfera.uol.com.br>. Acessado em 05/07/2018).

PRODUÇÃO INICIAL

ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR
✓ Disponibilize a proposta aos alunos e certifique-se de que possuem uma folha pautada de até 24 linhas para escrever. Este é o limite máximo do texto.
✓ Se considerar necessário, leia com eles a proposta e as orientações, mas evite direcionar como devem escrever e não ofereça qualquer “modelo” de planificação do gênero. Lembre-se de que faz parte da avaliação inicial perceber os aspectos que os alunos já dominam e os que ainda precisam ser desenvolvidos.
✓ Se considerar necessário, registre as dificuldades apresentadas por eles neste momento.
✓ Reserve 100 minutos para o desenvolvimento desta tarefa.

INSTRUMENTOS PARA AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO INICIAL

ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR
✓ Uma vez elaborada a primeira produção, é hora de avaliar os textos para selecionar as dimensões que devem ser trabalhadas separadamente.
✓ Sugerimos, abaixo, dois instrumentos avaliativos. No primeiro, é possível estipular a origem das dificuldades apresentadas pelos alunos; no segundo, pode-se precisar os elementos, ligados a cada capacidade, que demandam uma atenção especial por parte do docente.

Para verificar a origem das dificuldades dos aprendizes, é possível usar o seguinte instrumento:

Aspectos	Descrição	Sim	Não	Parcial
Motivacionais	1. Representação geral da situação de comunicação (enunciador, destinatário e objetivo);			
	2. Pertinência em relação à consigna (motivos e objetivos);			
	3. Adaptação do conteúdo temático à situação comunicativa e ao gênero;			
	4. Coerência do conjunto.			
Enunciativos	1. Responsabilidade enunciativa (indicadores de subjetividade e dêiticos pessoais ¹);			
	2. Vozes gerenciadas			
	3. Modalizações (apreciativas, lógicas e <u>deônticas</u>)			
Procedimentais	1. Adaptação do gênero de referência.			
	2. Adequação do plano geral do texto;			
	3. Mobilização do tipo de discurso (relato interativo e/ou discurso interativo);			
	4. Sequências textuais (narrativa, <i>script</i> , argumentativa)			
Textuais	1. Conexão (pontuação, organizadores textuais e estratégias de segmentação);			
	2. Coesão nominal (cadeias anafóricas);			
	3. Coesão verbal (tempo verbal).			
Linguísticos e ortográficos	1. Ortografia, registro padrão, normas de pontuação;			
	2. Concordância verbal e/ou nominal adequadas;			
	3. Regência, uso de pronomes relativos e conjunções adequados.			
	4. Propriedade vocabular (na designação de conceitos)			

Fonte: Elaborado pela pesquisadora baseada em Dolz, Gagnon e Decândio (2010)

¹Assumimos a designação feita por Benveniste (1976) de dêixis como indicadores de um sujeito cujo sentido é constituído no ato de enunciação, em determinado tempo e espaço, como sujeito do discurso, numa relação tanto de oposição a um outro quanto de complementaridade, visto que depende deste outro para constituir-se. Nesse sentido, os pronomes pessoais e demonstrativos, os advérbios e os adjetivos que organizam relações espaciais e temporais em torno do sujeito, tomado como ponto de referência, constituem modos de sinalizar dêiticos.

Para verificar os elementos ligados às Capacidades de linguagem, pode-se usar o instrumento a seguir:

Capacidades	Elementos	Ausente	Adequado	Parcial	Detalhamento
Ação	PRODUTOR O produtor assume-se como estudante da escola e apresenta uma posição social reivindicatória, mas também assume uma voz coletiva (dos estudantes de sua escola).				
	DESTINATÁRIO O texto se destina a uma figura ou grupo de autoridade que goza de um status de maior poder ou possibilidade de ação para resolver a questão motivadora do abaixo-assinado (no caso, a direção da escola).				
	ESPAÇO SOCIAL O espaço social da escola, reconhecida como uma esfera pública em que deve vigorar o direito à informação e ao livre pensamento.				
	MOMENTO DE PRODUÇÃO Após ataques à docente decorrentes de uma aula sobre direitos humanos.				
	TEMA O episódio que motivou o abaixo-assinado remete à censura de professores, ao cerceamento da liberdade de expressão, de pensamento e de cátedra e, em última análise, à violência simbólica.				

Discursiva	PLANO GERAL O texto se organiza em um título com assunto; endereçamento; exposição do tema, argumentação e pedido; seguidos de local e data e assinatura.				
	TIPOS DE DISCURSO Podem aparecer traços de relato interativo (disjuncto do momento da produção, ou seja, com predomínio do pretérito) na pormenorização do episódio que motivou o abaixo-assinado, mas tende ao predomínio do discurso interativo nos comentários e reivindicações feitas, conjunto com o momento da produção e com implicação do produtor e do destinatário.				
	SEQUÊNCIAS E OUTRAS FORMAS DE PLANIFICAÇÃO Há predomínio de sequências argumentativas. Possível presença de <i>script</i> ou sequência narrativa para relatar o fato motivador. Possível presença de sequência explicativa para expor algum conceito. Possível presença de sequência injuntiva para o detalhamento de ações reivindicadas.				

Linguístico-discursiva	CONEXÃO O texto é articulado por meio de estratégias de conexão.				
	COESÃO NOMINAL O texto apresenta mecanismos de coesão nominal por meio da inserção de uma unidade-fonte e retomadas anafóricas.				
	COESÃO VERBAL Predomínio de tempos verbais no pretérito durante o relato do episódio e do presente nos comentários acerca do tema.				
	GERENCIAMENTO DE VOZES Índices de responsabilização enunciativa do produtor, marcação da voz do autor empírico (que assina o documento), de vozes de personagens (implicados na ação relatada) e de vozes sociais (possivelmente citadas como discursos autorizados).				
	MODALIZAÇÕES Possível presença de modalizações lógicas, apreciativas, deônticas e pragmáticas.				

Fonte: Elaborado pela autora

OS MÓDULOS DE ENSINO

Os módulos de ensino foram desenvolvidos para contemplar as dimensões ensináveis apontadas no modelo didático apresentado. Orientamos o professor a fazer as adaptações necessárias à realidade da turma com a qual desenvolver a sequência. O ideal é fazer um planejamento com tarefas diversificadas que, mesmo tratando de aspectos ligados a uma dimensão específica, ampliem as capacidades de linguagem em geral e auxiliem no desenvolvimento da produção textual final.

OFICINA 1 – CONSTRUINDO UM MODELO DO GÊNERO

- ✓ **Objetivos:** estabelecer uma linguagem comum entre docente e alunos a respeito dos elementos que compõem um texto e a avaliação textual; oferecer instrumentos para o estudante se apropriar dos esquemas de organização e avaliação de textos.
- ✓ **Conteúdo:** elementos que compõem o gênero abaixo-assinado
- ✓ **Material:** tabela para planificação do gênero.
- ✓ **Atividades:** Leitura em pequenos grupos; elaboração do plano de texto, auxiliado pela tabela de planificação; exposição oral e confrontação de resultados.
- ✓ **Avaliação:** por meio da confrontação entre os resultados dos grupos e síntese na lousa.
- ✓ **Duração:** de 2 a 4 aulas.

ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR

- ✓ Para realizar estas tarefas, solicite a organização da sala em pequenos grupos e distribua, para cada grupo, dois exemplares de textos produzidos a partir da mesma comando usada da produção inicial. Em seguida, oriente-os a planificar o texto, seguido o instrumento indicado.
- ✓ Esta tarefa pode ser dirigida pelo docente que pode sistematizar o plano de texto na lousa, com o auxílio da sala, ou pode ser desenvolvida e apresentada pelos grupos na lousa para a confrontação entre os resultados e a elaboração de uma síntese.

✓ Atividades

Em pequenos grupos, leiam os dois textos a seguir, elaborados seguindo as mesmas instruções do texto elaborado em aula.

EXEMPLAR 1

Abaixo-assinado à direção da Escola Estadual “Liberdade”

Venho, em nome de todos os estudantes da Escola Estadual “Liberdade”, que assinaram o presente documento, reivindicar o posicionamento público das senhoras e senhores, diretores desta instituição, em defesa da professora de Filosofia do Ensino Médio, vítima de ameaças e ofensas anônimas após nos ministrar o texto “Teócrito e o pensamento”, durante o curso sobre as origens da Cidadania e dos Direitos Humanos modernos.

O episódio de intolerância ocorreu sob o viés falacioso de que nossa docente havia nos doutrinado politicamente, ou tentado fazê-lo, após a leitura referida acima. O texto – do filósofo grego Teócrito de Corinto – expressa a importância do direito ao pensamento, sendo sua supressão o maior dos crimes e o caminho para a instauração de governos tirânicos e opressores.

Desse modo, sob nossa perspectiva, não há qualquer tentativa de “doutrinação”; pelo contrário, a docente ganhou ainda mais admiração por cumprir o papel principal de sua profissão e dos estudos: nos ensinar a pensar de forma autônoma. Além disso, essas aulas permitem o diálogo acerca dos Direitos Humanos, um tema que deve ser conhecido por todos – especialmente na diversa sociedade brasileira – afinal, ele aborda princípios fundamentais relacionados à liberdade, ao respeito e à tolerância, constituindo o pilar para a formação cidadã democrática.

Portanto, por meio deste abaixo-assinado, também reivindicamos a manutenção das aulas de Filosofia cujo tema aborda os Direitos Humanos, pois acreditamos que reprimir esse assunto é uma espécie de censura, a qual se opõe à educação vigente em países – desenvolvidos, como a Suécia – cujo viés libertador aborda questões de cidadania, diversidade e educação sexual.

Assim como a filósofa Hannah Arendt, valorizamos a ideia de um mundo comum, plural e diverso, capaz de valorizar a liberdade e impedir o totalitarismo e outras opressões; e temos a convicção de que as classes de Filosofia são essenciais para tanto, assim como a atuação da própria escola. Com isso, esperamos que as reivindicações aqui presentes, clamadas pelos estudantes, sejam atendidas.



EXEMPLAR 2

Abaixo-Assinado contra o ocorrido a Professora Maria.

Esse documento tem como intuito reivindicar o acontecimento com a Professora Maria Aparecida, a qual recebeu ofensas e ameaças no ambiente escolar, mediante suas escolhas políticas. A escola como intermédio deve tomar providências a fim de proteger a integridade mental e segurança de sua funcionária, ainda estabelecer medidas de punição a inflação do Direitos Humanos. O ocorrido se deve

a falhas na supervisão escolar nas formas de ensino, das aulas de filosofia, em principal nas aulas referentes a Direitos Humanos. O instituto como meio de formação é o primeiro contato do jovem com o mundo, que é através das aulas e conhecimentos gerais vai desenvolver a personalidade humana e aprender a respeitar as opiniões divergentes. A fim de um ambiente qual respeite e aceite as diferentes formas de visão de mundo, já que a escola tem alunos com realidades financeiras e ensinamentos diferentes. Ou seja, o abaixo-assinado é uma forma de demonstrar que cada um tem o direito de escolher suas doutrinações e opções sexuais.

Assinatura 12/01/2018

Assinatura 13/01/2018

Assinatura 13/01/2018

Assinatura 13/01/2018

Assinatura 13/01/2018



TAREFA

Elaborem um plano geral do texto, com as partes essenciais que compõem o abaixo-assinado, orientados pelo instrumento a seguir. O resultado deverá ser apresentado para a sala.

ELEMENTOS PRÉ-TEXTUAIS	Existem elementos que antecedem o texto, como emblema de empresa, local e data, vocativo, endereçamento, numeração, título, subtítulo, etc?
APRESENTAÇÃO	O produtor do texto se apresenta? Há alguma marca identificadora (explícita ou implícita)? Os motivos e as circunstâncias que levaram o produtor a elaborar o texto aparecem no texto ou estão ocultos? Que recursos são usados no início: há uma contextualização inicial, há uma enumeração de características ou de tópicos, há uma sequência de ações ou injunções?
DESENVOLVIMENTO	Quais são as partes do texto, ou seja, qual o objetivo central de cada parágrafo ou período intermediário? De que modo estes parágrafos ou períodos estão organizados e como são articulados (divisão em parágrafos, separação em itens, uso de organizadores textuais)?
FINALIZAÇÃO	O encerramento do texto recapitula o que foi desenvolvido ou instaura uma nova situação? Há uma direção prospectiva (futuro) ou alguma proposta de ação ou intervenção?
ELEMENTOS PÓS-TEXTUAIS	Existe o uso de alguma assinatura, endereçamento, emblema, observação ou marca pós-textual?

OFICINA 2 – AVALIANDO TEXTOS

- ✓ Objetivo: oferecer instrumentos para o estudante se apropriar dos esquemas de organização e avaliação de textos.
- ✓ Conteúdo: avaliar textos confrontando a propostas de produção textual, as expectativas criadas sobre o texto e o texto produzido.
- ✓ Material: Instrumento de avaliação do abaixo-assinado por capacidades de linguagem, adaptado à proposta elaborada pela Unicamp.
- ✓ Atividades: Leitura e discussão orientada, em pequenos grupos, de dois exemplares de textos. Exposição oral para confrontação dos resultados da análise e síntese na lousa.
- ✓ Duração: 2 a 4 aulas
- ✓ Avaliação: Por meio da síntese formulada na lousa.

ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR

- ✓ A UNICAMP, ao comentar a proposta usada para a produção inicial, elencou algumas expectativas sobre o texto que consideramos relevante para o professor se apropriar dos elementos essenciais que deveriam compô-lo. Por esta razão, recomendamos ao docente que, primeiro, leia o texto com as expectativas da banca e, em seguida, desenvolva a atividade proposta.

EXPECTATIVAS DA BANCA

A primeira proposta de redação apresenta aos candidatos e às candidatas uma situação semelhante a algo que, nos últimos anos, tem acontecido no Brasil: uma professora de Filosofia do Ensino Médio de uma escola da rede pública estadual de ensino foi acusada de doutrinação política por ter apresentado aos seus alunos o texto de um filósofo grego da Antiguidade nas aulas sobre as origens da Cidadania e dos Direitos Humanos. A professora recebeu ofensas e ameaças anônimas e a direção da escola não se manifestou em sua defesa. A docente foi, portanto, duplamente atingida: pela tentativa de censura anônima e pela omissão da direção da escola. Já os alunos se sentiram lesados pelo risco de perder as aulas de filosofia, fundamentais para sua formação. A prova de redação propõe então aos(às) candidatos(as) a escrita de um abaixo-assinado no qual deveriam se colocar no lugar dos estudantes dessa escola que, indignados com a situação, reivindicam junto à direção um posicionamento institucional em defesa da liberdade de cátedra da professora e a manutenção de aulas que tematizem os Direitos Humanos.

Definidos o gênero discursivo, os interlocutores e a situação de produção escrita, cabe aos(às) candidatos(as) lerem com atenção os textos disponibilizados na prova em busca de argumentos que justifiquem suas reivindicações. Dentre eles, o

texto “Teócrita e o pensamento”, motivo da acusação de doutrinação política e parte da situação de produção. Nele, o filósofo grego defende a liberdade irrestrita do exercício do pensamento e denomina crime a tentativa de impedir o direito de pensar, concluindo que “os tiranos não gostam que as pessoas pensem”. Esse texto dialoga diretamente com o texto 2, tirinha de Alexandre Beck, em que as personagens sugerem que os professores são perigosos porque “podem ensinar o povo a pensar”. O texto do filósofo grego dialoga também com o texto 3, de Celso Lafer, no qual o autor apresenta as reflexões de Hannah Arendt sobre as experiências desastrosas de regimes totalitários. A filósofa temia que, mesmo com o fim do nazismo e do stalinismo, persistissem no mundo contemporâneo a pobreza, a miséria, o perigo de um holocausto nuclear, a violência, os surtos terroristas, a limpeza étnica, os fundamentalismos excludentes e intolerantes. O temor de Teócrita de Corinto frente à tirania dos déspotas da Antiguidade (que levariam o povo à fome, à injustiça, à opressão, à tortura, ao cárcere, à perdição) foram atualizados por Hannah Arendt. Como se depreende da leitura desses textos, a ideia do totalitarismo e a ameaça da tirania continuam ecoando ao longo dos séculos.

A situação vivida pela professora na escola pode ser tomada como uma arena desse impasse: por um lado, a instrução deve promover “a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, em prol da manutenção da paz”, como propõe a Declaração Universal dos Direitos Humanos (texto 1); por outro, a professora, ao tematizar justamente Cidadania e Direitos Humanos em seu curso, sofre represálias e uma tentativa de silenciamento.

Tal incoerência é tratada de modo irônico por Sakamoto (texto 4) que, em um tom bastante informal (o que o distingue de outros excertos da proposta), ridiculariza esse tipo de acusação aos professores (“militantes que visam doutrinar político-ideologicamente os seus alunos”). O autor critica parte da população brasileira que alega defender a pluralidade de pensamento, porém busca interditar debates em torno da educação sexual e excluir dos currículos questões que envolvem Direitos Humanos – caminho oposto ao de países de alto desempenho em educação. Por fim, conclui Sakamoto, acusam erroneamente Paulo Freire de mentor dessa “doutrinação”, o que só reforçaria a ignorância acerca da contribuição desse educador – pacifista e defensor do livre pensar – quando o assunto é educação no Brasil. Para cumprir a primeira tarefa (reivindicar que a escola defenda a liberdade de cátedra da professora), os(as) candidatos(as) podem, por exemplo, mobilizar o texto de Teócrita de Corinto, a tirinha do Armandinho e o excerto do Sakamoto, que argumentam em favor da pluralidade de pensamentos, necessária em toda instituição de ensino, desconstruindo assim a falsa ideia de “doutrinação político-ideológica”.

Para cumprir a segunda tarefa (reivindicar a manutenção de aulas de Filosofia que tematizem os Direitos Humanos), os(as) candidatos(as) têm a possibilidade de

recorrer às reflexões de Hannah Arendt e de Teócrita de Corinto para apontar os regimes totalitários como responsáveis por atos de barbárie, e concluir que os Direitos Humanos são imprescindíveis aos regimes democráticos. Podem, ainda, defender uma educação fundamentada nos Direitos Humanos e, para tanto, recorrer ao Artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, o qual determina que a instrução deva ser orientada no sentido de fortalecer e respeitar esses direitos. Mais especificamente, podem aproveitar exemplos citados por Sakamoto de países que são referência mundial em educação e cujos currículos valorizam os Direitos Humanos. Espera-se que os(as) candidatos(as) construam uma “máscara discursiva” que se aproxime da situação de produção e da interlocução referidas e apresentem explicitamente as reivindicações indicadas, articulando as informações trazidas pelos textos da coletânea e outras que julgar pertinentes.

ATIVIDADE



Fonte: BECK, Alexandre. Disponível em: <<https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/150815257424/tirinha-original>>. Acesso em 20 jan. 2020

Em pequenos grupos, avaliem os dois textos usados no módulo anterior, usando para isso as perguntas formuladas abaixo. As respostas devem ser sistematizadas pelo grupo e apresentadas oralmente para a sala no final da atividade.

CATEGORIAS	EXPECTATIVAS
CAPACIDADE DE AÇÃO	O produtor assume uma posição de aluno da escola que representa não só a si mesmo, mas o conjunto de alunos, e pretende reivindicar algo?
	O texto se destina a uma figura ou grupo de autoridade que goza de um status de maior poder ou possibilidade de ação para resolver a questão motivadora do abaixo-assinado (a direção da escola)?
	Esta relação assimétrica de poder ou status pode ser notada no texto?
	O texto reivindica algum direito, reclama alguma demanda ou sugere alguma medida para uma autoridade ou instituição; busca direitos; opõe-se a ilegalidades?
	Existem argumentos mobilizados para justificar a reivindicação feita ou propõe medidas voltadas a atingir o objetivo fixado?
CAPACIDADE DISCURSIVA	Há alguma marca que permite identificar o texto como abaixo-assinado?
	O texto se organiza a partir de um título com assunto; há endereçamento; exposição do tema, argumentação e pedido; seguidos de local e data e assinatura?
	É possível perceber a voz do autor sempre marcada no texto pelo uso da primeira pessoa, pela referência ao tempo ou lugar em que se encontra?
	A interlocução (o diálogo com o destinatário ou destinatários) aparece marcada no texto?
	As sequências mais frequentes são narrativas (com relato de acontecimentos, sequência de ações) e argumentativas (com defesa de um posicionamento e sua sustentação)?
	Aparecem também sequências injuntivas que prescrevem ações ou comportamentos esperados do interlocutor ou de outros sujeitos?

CATEGORIAS	EXPECTATIVAS
CAPACIDADE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA	É possível identificar algum mecanismo para separar o texto em partes? (uso de conectivos, divisão em parágrafos ou itens, etc)? Quais são eles?
	O produtor retoma os temas centrais abordados no texto por meio de recursos de coesão (pronomes, sinônimos, expressões nominais, etc)? Como ele retoma esses temas ao longo do texto?
	É possível perceber a voz do autor e de outras vozes (outros personagens ou outras vozes sociais, como vozes de autoridade) no texto? Como elas são marcadas?
	É possível notar a presença de avaliações subjetivas (apreciativas) sobre o que ocorreu?
	Há referência a regras e normas sociais?
	Há referência a algum conhecimento científico que dê sustentação à argumentação feita?

Fonte: Elaborado pela autora

OFICINA 3 – DEFININDO UMA SITUAÇÃO-PROBLEMA

- ✓ Objetivo: definir uma situação-problema e desenvolver mecanismos de ANÁLISE de um conteúdo temático extraído de uma situação cotidiana.
- ✓ Conteúdo: definição e análise de uma situação-problema.
- ✓ Material: dispositivo para análise de uma situação-problema; textos de apoio; vídeo.
- ✓ Atividades: leitura compartilhada; discussão em pequenos grupos; elaboração de sínteses; exposição oral para confrontação de resultados.
- ✓ Avaliação: por meio da confrontação dos resultados.
- ✓ Duração: 100 minutos.

ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR

- ✓ A ênfase deste módulo está no delineamento de uma situação-problema. Convém que a atividade seja orientada no sentido de evidenciar o problema central tematizado nos textos de apoio, sua abrangência e seus desdobramentos na realidade. Além dos textos de apoio, o instrumento de análise possibilita que os alunos explorem seus conhecimentos que podem ser articulados à situação problematizada.
- ✓ Novamente, sugerimos que o docente recorra à divisão da sala em pequenos grupos para possibilitar uma troca de impressões mais profícua. No final, a avaliação dos resultados pode ser feita por meio da confrontação dos resultados, expostos oralmente por um ou mais representantes de cada grupo. Pode-se sugerir que os alunos elaborem esquemas visuais com seus resultados.

ATIVIDADES:

1. Assista à reportagem a seguir:

https://www.youtube.com/watch?v=dpjLoblkW_c&t=339s.

2. Leia o texto abaixo:

A violência contra professores no Brasil

Após 20 anos de magistério, Paulo Rafael Procópio, de 62 anos, irá abandonar a profissão. A decisão foi tomada no fim de fevereiro deste ano, após ele ter sido agredido por um estudante de 14 anos que jogou um caderno em seu rosto e o atingiu com socos. Paulo lecionava em uma escola estadual em Lins – município paulista com menos de 80 mil habitantes, que registrou outros dois casos de agressão física contra professores em menos de uma semana. A sequência de casos na região reabre o debate sobre um grave problema do contexto educacional brasileiro.

Além das agressões físicas e verbais, as condições de trabalho são muito estressantes em algumas regiões. [...] As consequências dessa realidade para os profissionais da educação são graves [...]: doenças como transtorno ou reação ao estresse, depressão e esquizofrenia.

O quadro é extremamente complexo e envolve causas de diferentes naturezas. Porém, especialistas ouvidas pela DW Brasil apontam uma relação fundamental entre a violência e a ausência de uma política de convivência escolar no Brasil. Sem um plano que oriente as escolas a prevenir e lidar com o problema, fica-se refém de iniciativas pontuais, que dependem da presença de gestores específicos e podem não ter continuidade, apontam.

A pesquisadora Telma Vinha, professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPEM), alerta para o fato de que os estudos sobre a violência contra professores costumam agrupar casos de agressões verbais e físicas,

como é o caso do ranking da OCDE.

"A violência contra professores tem que chocar mesmo, é inadmissível. Mas não é tão frequente como as pessoas colocam. O dado também inclui agressões verbais. Não dá para pôr as duas coisas no mesmo balaio. Às vezes, o aluno reage com um palavrão a algo dito pelo professor. É claro que não poderia falar desse jeito, mas é bem diferente de agredir fisicamente. Alunos que agem assim são ofensivos, mas, por vezes, levam a linguagem que usam cotidianamente entre os pares para a sala de aula", avalia.

De acordo com a professora da Unicamp, levantamentos realizados no Brasil revelam um perfil bem semelhante dos jovens que cometem esse tipo de ação violenta. Ela cita como exemplo o estudante de 15 anos que, em agosto de 2017, agrediu a professora Marcia Friggi, em Santa Catarina. Tratava-se de um adolescente com histórico de violência familiar, que via o pai chegar alcoolizado em casa com frequência e havia sido espancado por ele mais de uma vez. Na ocasião, ele já realizava trabalhos comunitários por ter agredido colegas e era medicado contra ataques de raiva. Além disso, o rapaz apresentava histórico de uso de drogas.

Disponível em: <<https://www.dw.com/pt-br/a-viol%C3%Aancia-contra-professores-no-brasil/a-48442455>>.

Acesso em 29 maio 2019.

3. Síntese em duplas:

Com base no texto lido e em seus conhecimentos a respeito do tema, preencham o quadro a seguir com as formas de manifestação de violência contra docentes na escola e com os possíveis gatilhos ou causas do problema.

FORMAS DE VIOLÊNCIA	POSSÍVEIS GATILHOS/CAUSAS

4. Análise em duplas:

Com base no texto lido e em seus conhecimentos a respeito do tema, vocês definirão a situação-problema tematizada. Para isso, orientem-se pelas questões a seguir:

DISPOSITIVO PARA ANÁLISE DE SITUAÇÕES-PROBLEMA
• Qual o problema central apresentado?
• A situação retratada sofreu mudanças em diferentes épocas ou permaneceu estável? Essas mudanças agravaram ou atenuaram o problema? [histórico]
• Aspectos geográficos, sociais e culturais afetam a percepção sobre o tema e o direcionamento das ações a respeito dele? [comparação e contraste]
• Há exemplos de situações reais (de grande repercussão) ou fictícias (filmes, séries, livros) que ilustram esse processo? [evidências ou ilustrações]
• Há dados relacionados ao tema? [evidências]
• Quais fatores (históricos, sociais, econômicos, culturais, ideológicos, políticos, etc) colaboram para o surgimento ou agravamento do problema? Detalhe como o fator apontado por você conduz ao problema. [detalhamento do processo e exposição das causas]
• Que efeitos a permanência do problema gera para o indivíduo? O que gera para a sociedade? Que efeitos imediatos, que efeitos a longo prazo? Que efeitos positivos? Que efeitos negativos? [efeitos]
• Que área do conhecimento trata deste tema? Há alguns estudiosos que se debruçaram sobre o tema? Como definem o tema ou que juízos expressam sobre ele? O que isso quer dizer? [autoridade]
• Existem relações de oposição ou contradição permeando o tema retratado? Há confronto entre forças, interesses ou efeitos gerados? [paralelo e contraste]
• As relações de poder ou de contradição que se estabelecem neste tema se assemelham a outras situações relatadas pela ciência (História, Biologia, Química) ou presentes nas relações humanas, advindas da realidade ou da ficção? [analogia]

5. Nova síntese (individual):

Elabore um parágrafo que apresente a situação-problema definida por vocês. Você pode organizá-lo seguindo o roteiro:

TEMA: A questão da [situação-problema]
JUÍZO DE VALOR: é [preocupante/ alarmante/ etc]
CONTEXTO: quando [desde..., hoje] e onde [no Brasil/ nas escolas]
JUSTIFICATIVA: por quê [devido a/por envolver/em razão de]
DESDOBRAMENTOS: o que gera [pode gerar/ tende a/ leva a]
PROVAS E EVIDÊNCIAS: fato e dados [é o que revelam os dados/a exemplo do que ocorre/prova disso]
SUSTENTAÇÃO: [de acordo com]
ANALOGIA: [semelhante a/ como]
OPOSIÇÃO: [ao contrário do que/diferente do que ocorre]
REFUTAÇÃO: [é equivocado/ é um erro]

OFICINA 5 – OPERANDO COM CONCEITOS



Fonte: BECK, Alexandre. Disponível em: <<https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/162568569849/tirinha-original>>. Acesso em 20 jan 2020.

- ✓ Objetivo: notar as regularidades do discurso interativo com base na análise de um artigo de opinião e de uma reportagem, verificar como se opera com conceitos nestes textos.
- ✓ Conteúdo: conceitos de *empatia*, *direitos humanos* e *liberdade de pensamento*.
- ✓ Material: dispositivo para decodificação de textos temáticos e para a produção de sequência expositiva; consigna para produção de um mapa mental.
- ✓ Atividades: leitura e discussão em pequenos grupos; elaboração individual ou coletiva das respostas; síntese compartilhada com os colegas de sala para confrontar os resultados.
- ✓ Avaliação: confrontação entre os resultados dos grupos e a síntese elaborada na lousa.
- ✓ Duração: 4 a 6 aulas.

ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR

- ✓ A ênfase deste módulo está na decodificação das peculiaridades de textos temáticos, nos quais prevalece o discurso interativo. Por esta razão, optamos pelos gêneros artigo de opinião e reportagem e escolhemos exemplares que se apoiam na discussão de conceitos científicos da área das ciências sociais: “empatia” e “direitos humanos”. O dispositivo para decodificação pode ser adaptado a outros textos que tratem de outras temáticas. O resultado das tarefas deve ser compartilhado com a sala a fim de apontar as regularidades e as diferenças no modo de interpretar os textos lidos e possibilitar a síntese dos conceitos.

A seguir, há o quadro com o dispositivo que pode ser adaptado pelo docente.

DECODIFICAÇÃO DO TEXTO TEMÁTICO

No texto temático, predominam os substantivos abstratos em vez de concretos, há um volume maior de sintagmas nominais do que verbais e ele se insere no universo não-ficcional.

Leia o texto e identifique as partes que o compõem. Para executar esta tarefa, você pode verificar o(s) objetivo(s) de cada parágrafo ou segmento. Se quiser, apoie-se no rol a seguir:

apresentar um tema;

afirmar um ponto de vista;

definir e pormenorizar um conceito;

descrever a origem de um fenômeno;

construir um histórico ou uma relação de antecedência-consequência;

indicar causas e/ou efeitos;

criar uma analogia entre duas situações (realidade-ficção; conhecimento empírico-teórico)

apresentar um experimento social ou exemplo;

opor dois pontos de vista;

estabelecer um paralelo ou contraste entre épocas, realidades, interesses, lugares, etc;

expor vantagens ou desvantagens;

apontar obstáculos;

refutar ponto de vista;

enumerar características ou fatores ligados ao tema;

apresentar dados ou resultados de estudos e pesquisas;

detalhar como um fenômeno ou processo ocorre;

citar discursos de autoridade para apoiá-los ou refutá-los.

sugerir alguma alternativa.

Qual finalidade o texto parece cumprir: informar, divertir, provocar reflexão, discutir e posicionar-se sobre um tema, conquistar a adesão do leitor? Justifique sua resposta.

Selecione de duas a quatro palavras-chave que correspondam ao tema central do texto e localize as formas usadas pelo autor para retomar esses vocábulos ao longo do texto (repetição, elipse, pronomes, sinônimos, perífrases, etc).

É possível identificar a voz do autor do texto? Há outras “vozes” mencionadas (de personagens, de autoridades ou instituições, de senso comum)? Como elas aparecem marcadas?

O final do texto retoma informações anteriores, reelabora uma visão já apresentada, modificando-a, ou insere uma nova perspectiva ou encaminhamento?

ATIVIDADES

1. Em dupla ou trio, leiam o artigo de opinião e a reportagem abaixo e respondam as questões elencadas no dispositivo acima.



Fonte: BECK, Alexandre. Disponível em:

<<https://conversadegentemiuda.wordpress.com/2015/11/30/empatia/>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

TEXTO 1

O poder transformador da empatia nas relações humanas

"A empatia é a arte de se colocar no lugar do outro por meio da imaginação, compreendendo seus sentimentos e perspectivas e usando essa compreensão para guiar as próprias ações." Durante muito tempo, pensou-se que a empatia fosse uma capacidade exclusivamente humana. Hoje, sabemos que diversas espécies animais são capazes de sentir empatia e coordenar impulsos "levando em consideração" o outro. Assim, nossa capacidade de sentir empatia está ligada à herança genética, que é uma consequência evolucionista, mas seus efeitos ultrapassam a questão biológica e afetam diretamente as relações sociais e a própria performance profissional.

Segundo Roman Krznaric, autor do livro "O Poder da Empatia – A arte de se colocar no lugar do outro para transformar o mundo", a empatia é o antídoto para o individualismo absorvido em si mesmo, que herdamos do século passado. A necessida-

de desenvolver empatia está no cerne do esforço de encontrarmos soluções para problemas mundiais como violência étnica, intolerância religiosa, pobreza extrema, fome, abusos dos direitos humanos, aquecimento global. O autor denomina esta capacidade como uma espécie de “pílula da paz”.

Historicamente, conseguimos enxergar alguns “impedimentos” que nos colocamos para usarmos intensamente a empatia: preconceito, autoridade, distância e negação. O preconceito é como uma venda em nossos olhos, é um julgamento feito em um momento considerando informações superficiais, sem comprovação; é um estereótipo do qual devemos fugir. Ao exercer enorme influência sobre os indivíduos, a autoridade foi utilizada como desculpa para cumprir tarefas execráveis. Também, não só a distância física, mas a temporal e, principalmente, a social, nos induzem a ser menos empáticos. E ainda, após sermos bombardeados com imagens de problemas sociais em diversas partes do mundo, com o tempo vamos nos tornando insensíveis a elas, “negando” sua existência.

O uso de nosso eu empático pode também estar intrinsecamente ligado à resolução de questões do nosso dia a dia. Ao tentar se colocar no lugar do outro no ambiente de trabalho, temos muito a ganhar expandindo nossa capacidade de compreensão dos problemas que nos rodeiam. Este exercício nos proporciona experimentar outras visões diferentes das nossas e observar aspectos antes ignorados por nós, pela simples constatação que enxergamos tudo a nossa volta considerando nossas próprias experiências pregressas. Essas mesmas experiências nos moldam ao longo do tempo, desenvolvendo, mesmo que inconscientemente, o poder da empatia. A habilidade de aceitar e conviver bem com a diversidade nos torna mais empáticos e tolerantes. É o que vai nos permitir entrar numa sala de reuniões de uma organização transnacional para uma apresentação a ser feita e transmitir a mensagem que queremos de forma adequada para cada membro da plateia.

Outro aspecto muito importante para o qual a empatia contribui é para a liderança. Nos dias de hoje, e com o modelo dinâmico de organizações que vivemos, não cabe mais o líder autocrático, altamente técnico, mas que não consegue se comunicar bem com seus liderados. É um exercício diário observar os colegas, subordinados e superiores e desenvolver a habilidade de ser empático com cada um deles. Isso significa compreender as demandas individuais e atendê-las de forma abrangente. Um subordinado demanda orientações para o desenvolvimento da tarefa de forma a contribuir com a meta do grupo em que está inserido. Um superior demanda informações já tratadas para o processo decisório. Mesmo tratando de um assunto comum, as abordagens são completamente diversas e cabe ao líder compreender essa diferença. Para isso, vai usar muito de sua capacidade de ser empático com ambos.

Ser empático, portanto, não se restringe às pessoas que conhecemos, mas deve envolver principalmente os desconhecidos ou mesmo aqueles com personalidades

antagônicas à nossa. Este é um grande esforço que demanda sensibilidade, inteligência emocional e vontade, para se colocar no lugar do outro e experimentar uma nova perspectiva. Esta é uma habilidade que pode ser aprendida, mas que precisa ser diariamente cultivada.

(Texto adaptado de AZEREDO, Alzira. O poder transformador da empatia nas relações humanas. VOCÊS/A, 9 maio 2016).

TEXTO 2

Pelos seus olhos eu vejo

A empatia, ou a arte de se colocar no lugar do outro, é um valor que anda em falta ultimamente e cujo exercício poderia não apenas melhorar a nossa vida mas transformar o mundo.

Patricia Moore é uma americana que, na década de 1980, revolucionou o design dos eletrodomésticos ao passar quase três anos (de 1979 a 1982) vivendo a rotina de uma senhora de 85 anos. Todos os dias, ela cumpria um ritual: aplicava camadas de látex no rosto para parecer enrugada, colocava óculos que lhe borravam a visão, tapava parcialmente os ouvidos para ter dificuldade de escutar, vestia suspensórios e enrolava bandagens para se manter encurvada, prendia talas nos braços e pernas que dificultavam a flexibilidade e, ainda, calçava sapatos desiguais que a obrigavam a andar de maneira trôpega. E assim seguia realizando tarefas que uma octogenária precisaria fazer no cotidiano. [...] Mas por que ela fez isso? A motivação de Patricia era entender o mundo pelo ponto de vista das pessoas mais velhas e descobrir os reais obstáculos pelos quais elas passavam diariamente.[...]

A inglesa Jo Berry tinha 27 anos quando o pai, um parlamentar conservador, foi morto por uma bomba numa conferência do partido do qual fazia parte. Era 1984. Entre os responsáveis pelo atentado, estava Pat Magee, que foi preso e libertado anos depois, em 1999. Jo quis se reunir com ele para uma conversa. “Quis me encontrar com Pat para pôr um rosto no inimigo e vê-lo como um ser humano real”, conta. Os dois se sentaram frente a frente dezenas de vezes. E tiveram diálogos penosos para ambos, mas que ajudaram, cada um, a ter compreensão da perspectiva do outro sobre o atentado. O que a experiência trouxe para Jo? Ela fundou, junto com Pat, uma organização chamada Building Bridges for Peace (Construindo Pontes para a Paz, em tradução livre), que incentiva a conversa entre inimigos declarados para que um passe a entender a ótica do outro e, assim, se aproximar da paz. [...]

O que Patricia Moore e Jo Berry têm em comum é que ambas conseguiram desenvolver verdadeiramente a empatia. Essas histórias fazem parte do livro O Poder da Empatia (Zahar), do filósofo australiano Roman Krznaric, que traz histórias, pesquisas e projetos em que o mote é entender a importância de perceber o mundo

pela visão do outro.

Como fazer isso na prática

Quantas vezes dizemos: “Coloque-se no meu lugar” ou “coloque-se no lugar dele”? Como conseguimos sentir as emoções de uma outra pessoa ou mesmo pressentir suas intenções e compreender suas motivações? Um grupo de pesquisadores franceses se dedicou a responder essas perguntas. [...]

De acordo com os especialistas envolvidos nesse estudo, sem a capacidade de adotar o ponto de vista do outro, o mundo seria habitado por psicopatas e autistas. Mesmo existindo também em alguns primatas, em pássaros e nos golfinhos, é no homem que a empatia se desenvolve de forma mais elaborada.

[...] o que os pesquisadores franceses ou mesmo o escritor Roman Krznaric perceberam é que, quando temos um olhar mais empático, passamos a conhecer melhor o outro, o mundo e também a nós mesmos. Em uma sociedade egocêntrica, em que cada um se preocupa apenas consigo mesmo, desenvolver essa qualidade pode ser um caminho para um futuro de relações mais generosas e com mais afeto. [...]

(Texto adaptado de HOLANDA, A. “Pelos seus olhos eu vejo”. In: Vida Simples, ano 14, edição 169. São Paulo: Editora Caras, 2016).

2. Elabore uma síntese do conceito de “empatia”, abordado nos textos lidos, preenchendo o quadro abaixo:

	TEXTO 1	TEXTO 2
DEFINIÇÃO (o que significa, qual sua abrangência)		
OPOSIÇÃO (a que se opõe)		
FUNDAMENTAÇÃO (área do conhecimento, lei ou autor que trata do tema)		
ORIGEM (situação que o origina)		
TRANSFORMAÇÃO (que mudanças o conceito sofreu)		
CONSEQUÊNCIAS (gera que resultados)		
OBSTÁCULOS (quais os entraves para sua concretização)		

OFICINA 5 – ARTICULAÇÃO ENTRE FATOS, EMOÇÕES E CONCEITOS

- ✓ Objetivo: ampliar a representação do conteúdo temático, articulando ações, emoções e conceitos em um texto.
- ✓ Conteúdo: produzir relato, promovendo as variações necessárias para inseri-lo em um diário pessoal ou íntimo, mobilizando um conceito.
- ✓ Material: Consigna para a produção de um diário íntimo ou pessoal; grade de avaliação do gênero “diário íntimo ou pessoal”, adaptado à consigna.
- ✓ Atividades: Leitura individual da consigna; elaboração individual de texto; avaliação em pares ou pequenos grupos.
- ✓ Avaliação: por meio do instrumento indicado para avaliação do diário íntimo ou pessoal e da devolutiva dos colegas.
- ✓ Duração: de 100 a 150 minutos.

ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR

- ✓ O módulo objetiva promover o exercício das representações socio subjetivas de uma situação-problema, por meio da produção de um diário, ancorado numa situação ficcional. A variação introduzida aqui é a exigência de que o conceito de “empatia”, conceito científico da área das Ciências Sociais, seja utilizado na escrita. O docente deve assegurar que todos os alunos acessem a proposta. Para a produção do texto, recomendamos que o docente reserve de 50 a 100 minutos. No encontro seguinte, sugerimos que ocorra a correção dos textos em pares, por meio da troca de textos entre os alunos ou de distribuição aleatória dos textos entre os alunos, com o preenchimento da grade específica apresentada ao final do módulo. O objetivo desta avaliação é possibilitar aos aprendizes a apropriação dos mecanismos necessários tanto para a elaboração de um texto quanto para a adequação às expectativas criadas pela consigna. É importante que o docente organize uma devolutiva destas avaliações, seja entregando as correções a quem escreveu o texto, seja formando pequenos grupos que compartilhem com os colegas as impressões e avaliações feitas.

1. Produção de texto

Leia a consigna abaixo para produzir seu texto.

Contexto de produção:

Após ler uma reportagem sobre violência contra professores no Brasil e de assistir a vídeos com cenas de agressões a docentes, você se lembrou de situações análogas, praticadas ou relatadas por colegas contra um(a) docente.

Comando de produção:

Coloque-se na posição de um(a) adolescente que tem testemunhado, na escola e/ou nas redes sociais, atitudes agressivas contra um(a) professor(a). Incomodado(a) com este fato, você decide relatar, em seu diário, a situação e seus sentimentos em relação a ela. No texto, você deverá:

- a) relatar a situação que o incomodou, detalhando suas circunstâncias (envolvidos, local, momento, atitudes, reações);
 b) explicitar seus sentimentos diante do ocorrido;
 c) relacionar o problema à questão da empatia, definindo o sentido deste conceito;
 d) diante do problema relatado, indicar um desejo ou plano de ação.
 Seu texto deve ter o mínimo de 15 e o máximo de 20 linhas.

2. Avaliação

Leia o texto que recebeu e avalie-o, usando a grade abaixo. Além de indicar se houve cumprimento total (S), parcial (P) ou não houve cumprimento (N), insira comentários que justifiquem sua avaliação a fim de auxiliar o autor do texto:

ASPECTOS AVALIADOS	EXPECTATIVAS	S	P	N
Contexto de produção	O produtor assume uma posição de um estudante que testemunhou uma situação de violência contra um docente e viu-se inconformado com isso?			
	O texto relata experiências vividas ou testemunhadas e expõe as impressões e os sentimentos do produtor sobre elas?			
	Há exposição de segredos, confissões, inquietações, desejos ou propósitos?			
Planificação	O texto possui datação, vocativo, exposição de uma situação, sequência de ações e de comentários, saudação final e assinatura?			
	É possível perceber a voz do autor sempre marcada no texto pelo uso da primeira pessoa, pela referência ao tempo ou lugar em que se encontra?			
	As sequências mais frequentes são narrativas (com relato de acontecimentos, sequência de ações) e argumentativas (com defesa de um posicionamento e sua sustentação)?			
Textualização	É possível identificar algum mecanismo para separar o texto em partes? (uso de conectivos, divisão em parágrafos ou itens, etc)? Quais são eles? R:			
	O produtor retoma os temas centrais abordados no texto por meio de recursos de coesão (pronomes, sinônimos, expressões nominais, etc)? Como ele retoma estes temas ao longo do texto? R:			
Enunciação	É possível perceber a voz do autor (diário) e de outras vozes (outros personagens ou outras vozes sociais) no texto? Como elas são marcadas? R:			
	É possível notar a presença de avaliações subjetivas sobre o que ocorreu?			
	Há referência a regras e normas sociais?			
	Há também julgamento acerca da própria conduta e da forma como os outros envolvidos agiram ou se sentiram na hora do episódio relatado?			

Uso do conceito	O conceito de <i>empatia</i> aparece marcado no texto? Como ele foi usado? R:			
Codificação: S(sim); N(não); P (parcialmente); R(resposta).				

OFICINA 6 – A CONTRAPOSIÇÃO DE PONTOS DE VISTA



- ✓ Objetivo: Identificar e contrapor pontos de vista, identificar argumentos e contra-argumentos, sustentar e refutar posicionamentos
- ✓ Conteúdo: - leitura e identificação de pontos de vista; continuação de parágrafos argumentativos; recursos de coesão e conexão.
- ✓ Material: textos de apoio; dispositivos para análise de textos e contraposição entre pontos de vista.
- ✓ Atividades leitura individual; trabalho com os dispositivos de análise de pontos de vista; continuação de parágrafo, exposição e contraposição de resultados.
- ✓ Avaliação: por meio exposição e contraposição de resultados na lousa.
- ✓ Duração: 100 minutos.

ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR

- ✓ O módulo objetiva promover o exercício de identificação e confrontação entre pontos de vista distintos. Para isso, sugerimos que as tarefas sejam divididas em duas partes. A primeira pode ser desenvolvida em duplas ou pequenos grupos; a segunda deve ser preferencialmente individual. Na parte 2, a orientação do docente, ao longo do trabalho, será essencial para que os aprendizes se apropriem, sobretudo, das diferenças entre opor posicionamentos (excerto 1) e opor-se a posicionamentos (excerto 2). A atividade de continuação de texto pretende exercitar e avaliar se esta diferença foi realmente introjetada pelos estudantes.

PARTE 1

Leia os excertos abaixo. Eles tratam de dois conceitos distintos: liberdade de expressão e discurso de ódio.

"Liberdade de expressão é o direito de expor a opinião e exercitar a divergência sem ser perseguido ou condenado. O discurso de ódio é um conceito um tanto abstrato e elástico. Para uns, é a expressão da verdade desnuda do politicamente correto; para outros, é a tentativa abjeta de difamar seu interlocutor." (Rachel Sheherazade, jornalista e apresentadora de TV).

"Liberdade de expressão é a possibilidade de as pessoas se manifestarem sobre fatos e ideias sem interferências externas, sobretudo do Estado. Discurso de ódio é uma tentativa de desqualificar e excluir do debate grupos historicamente vulneráveis, seja por religião, cor da pele, gênero, orientação sexual ou qualquer traço utilizado com o objetivo de inferiorizar pessoa ou grupo." (Luís Roberto Barroso, Ministro do STF).

"Liberdade de expressão é poder se manifestar sobre aquilo que não ofenda ou ataque o sentimento íntimo das pessoas. Discurso de ódio é o que tem por objetivo incitar, criar beligerância e promover animosidades contra esses sentimentos pessoais." (Marcelo Itagiba, ex-deputado).

"As grandes sociedades se caracterizam pela pluralidade de valores, alguns excludentes. A liberdade de expressão é ligada à liberdade em si, mas há o valor da luta contra o preconceito. Como lidar com o conflito de valores? Os EUA optaram pela liberdade de expressão. O Brasil optou por uma legislação protetiva. Isso guarda um certo paternalismo, mas expressa respeito. (Fernando Schüller, cientista político).

"O discurso de ódio aparece quando você acha que seu modo de ser e estar no mundo deve ser um modelo com o qual outras pessoas têm que se conformar. Se isso não acontecer, o discurso de ódio vem para deslegitimar a sua vivência, para fazer com que pareça que sua vida não merece ser vivida." (Linn da Quebrada, cantora).

"Liberdade de expressão não é um direito absoluto, nem pode ser. As pessoas têm dificuldade de entender que vivem em sociedade, que existem regras e que a gente precisa delas, sobretudo no que diz respeito à vida do outro." (Djamila Ribeiro, ativista dos movimentos negro e feminista e ex-Secretária Adjunta de Direitos Humanos da prefeitura de São Paulo).

Fonte: VESTIBULAR UNICAMP 2018. Disponível em:
<http://www.comvest.unicamp.br/vest_antiores/2018/download/comentadas/F2_redacao.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

2. Transcreva para o quadro a seguir quatro concepções distintas a respeito desses conceitos:

	Liberdade de expressão	Discurso de ódio/preconceito
VISÃO 1		
VISÃO 2		
VISÃO 3		
VISÃO 4		
VISÃO 5		
VISÃO 6		

3. Que visões podem ser consideradas complementares? Por quê?

4. Que visões podem ser consideradas opostas ou incompatíveis? Por quê?

5. Com qual delas você concorda? Por quê?

6. Qual delas você considera equivocada? Por quê?

PARTE 2

Leia os parágrafos abaixo e responda o que for perguntado:

Pode-se dizer que há duas vertentes sobre a liberdade de expressão. Uma delas defende que esta deve ser expressa sem interferências, obedecendo a Constituição Federal que garante esse direito. A outra vertente defende que há liberdade de expressão quando nos posicionamos de forma a não ofender, ou ferir sentimentos alheios. Em especial, eu concordo com a segunda vertente exposta, já que vivemos em uma sociedade tão diversa e complexa e que a base para se viver em sociedade exige respeito. Somos uma sociedade carregada de preconceitos que até hoje lutamos para desconstruir e para muitas pessoas a liberdade de expressão é uma “válvula de escape” para disseminar ódio e preconceito. Aplicar a alteridade é a melhor forma de

analisarmos as nossas ações frente as outras pessoas, assim evitaremos ofender pessoas, crenças e sexos. A liberdade de expressão não pode ser um direito absoluto, senão as pessoas perdem a noção do respeito, da diferença.

1. O texto apresenta a contraposição entre dois pontos de vista e posiciona-se em favor de um deles. Localize no texto e transcreva o trecho em que há:

- a) A contraposição entre os dois pontos de vista
- b) O posicionamento do produtor
- c) A justificativa de seu ponto de vista
- d) Um modo de conciliação ou superação do problema.



Muitos afirmam que mensagens de ódio são apenas a expressão de uma opinião e, por isso, devem ser respeitadas sem quaisquer restrições. A incoerência desse argumento pode ser observada ao analisarmos as ideias do ministro do Supremo Tribunal Federal Luís Roberto Barroso: segundo ele, o discurso de ódio exclui do debate grupos historicamente vulneráveis. Logo, esse tipo de fala fere a liberdade de expressão de outrem, exigindo restrições.

E mais: a ausência de quaisquer barreiras ao discurso pode resultar em graves impactos na sociedade. Tomemos como base a comparação feita pelo cientista Fernando Schüller entre Brasil e Estados Unidos: este defende a liberdade de expressão irrestrita, enquanto aquele opta por uma legislação protetiva, que, segundo Schüller, guarda respeito. Qual dos dois países foi palco de violentas passeatas neonazistas em 2017? O que não limita a liberdade de expressão e, por consequência, abre margem para a radicalização dos discursos de ódio.

2. O texto apresenta um ponto de vista, refuta-o e posiciona-se a respeito do tema.

- a) Localize, no primeiro parágrafo, o trecho que apresenta um posicionamento que será refutado. Que elementos linguísticos são usados para marcar as vozes que defendem tal posicionamento?
- b) Transcreva o trecho em que o enunciador refuta o posicionamento apresentado. Que elementos linguísticos são usados para marcar a refutação? Como o autor justifica seu posicionamento?
- c) O enunciador faz uso de uma série de recursos argumentativos. Aponte, com auxílio do rol abaixo, aqueles que foram mobilizados.
 - Apresentar justificativas
 - Formular hipóteses sobre possíveis causas consequências
 - Comparar ou contrapor posicionamentos ou situações
 - Apoiar-se numa voz de autoridade
 - Inserir exemplos que ilustram uma afirmação.

3. Substitua os conectivos em **negrito** nos dois excertos por outros de valor semântico equivalente.

4. Dê continuidade aos parágrafos abaixo. Use, no mínimo, 7 e, no máximo, 10 linhas para desenvolver cada parágrafo.

Há diferenças entre **liberdade de expressão** e **discurso de ódio**. Se, por um lado,

[...] Quando se trata da liberdade de expressão, é um erro [...]

OFICINA 7 – REVISÃO E REESCRITA



Fonte: BECK, Alexandre. Disponível em: <<https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/162568569849/tirinha-original>>. Acesso em 20 já. 2020.

- ✓ Objetivo: Oferecer instrumentos e criar situação para o aluno revisar o texto, avaliando os aspectos que podem ser melhorados, produzir um texto com as variações necessárias para argumentar, articular conceitos e promover um agir cidadão.
- ✓ Conteúdo: revisão e reescrita; produção de texto do abaixo-assinado
- ✓ Material: Consigna de produção de abaixo-assinado; o texto da produção inicial; folha pautada de até 25 linhas.
- ✓ Atividades devolução da produção inicial, revisão do texto por meio do instrumento avaliativo. Produção de uma nova versão.
- ✓ Avaliação: por meio da ficha de checagem.
- ✓ Duração: 100 minutos.

ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR

- ✓ Esta tarefa pretende sintetizar todas as dimensões ensinadas ao longo dos módulos, por meio de sua articulação em um novo texto. Trata-se de um momento crucial em razão de permitir ao aprendiz verificar até que ponto incorporou novas ferramentas semióticas que lhe possibilitem autorregular seu comportamento como produtor do texto. O professor deve fornecer aos aprendizes uma folha pautada de até 15 linhas, a consigna da produção inicial (com os textos de apoio) bem como as primeiras versões dos textos.

TAREFA

- Leia novamente a proposta de redação e os textos de apoio.
- Releia seu texto e faça as mudanças que considerar necessárias para adequar seu texto.
- Reescreva o texto em folha apropriada.

OFICINA 8 - AVALIAÇÃO EM PARES

- ✓ Objetivo: demarcar os possíveis avanços dos estudantes na produção final.
- ✓ Conteúdo: avaliação de possíveis avanços
- ✓ Material: Instrumento de avaliação para verificar possíveis avanços nas capacidades Atividades: troca de textos, em pares, e preenchimento da ficha de avaliação pelo colega; confrontação dos resultados.
- ✓ Avaliação: por meio da grade avaliativa e confrontação entre a produção inicial e a final por um colega.
- ✓ Duração: 100 minutos.

ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR

- ✓ Esta tarefa pretende possibilitar aos aprendizes, por meio da avaliação do texto de um colega e do seu próprio texto, o desenvolvimento de uma consciência metacognitiva que lhe permita notar os avanços e/ou permanências na elaboração do abaixo-assinado. Convém que o professor oriente os alunos a anotar, na ficha apropriada, o que se modificou na qualidade dos elementos analisados.

TAREFA

Leia o texto de seu colega e, seguindo as expectativas indicadas na ficha de checagem abaixo, avalie o desempenho dele.

EXPECTATIVAS	SIM	NÃO	PARCIALMENTE
O produtor assume uma posição de aluno da escola que representa não só a si mesmo, mas ao conjunto de alunos, e pretende reivindicar algo?			
O texto se destina a uma figura ou grupo de autoridade que goza de um status de maior poder ou possibilidade de ação para resolver a questão motivadora do abaixo-assinado (a direção da escola)?			
Esta relação assimétrica de poder ou status pode ser notada no texto?			
O texto reivindica algum direito, reclama alguma demanda ou sugere alguma medida para uma autoridade ou instituição; busca direitos; opõe-se a ilegalidades?			
Existem argumentos mobilizados para justificar a reivindicação feita ou propõe medidas voltadas a atingir o objetivo fixado?			
Há alguma marca que permite identificar o texto como abaixo-assinado?			
O texto se organiza a partir de um título com assunto; há endereçamento; exposição do tema, argumentação e pedido; seguidos de local e data e assinatura?			
É possível perceber a voz do autor sempre marcada no texto pelo uso da primeira pessoa, pela referência ao tempo ou lugar em que se encontra?			
A interlocução (o diálogo com o destinatário ou destinatários) aparece marcada no texto?			
As sequências mais frequentes são narrativas (com relato de acontecimentos, sequência de ações) e argumentativas (com defesa de um posicionamento e sua sustentação)?			
Aparecem também sequências injuntivas que prescrevem ações ou comportamentos esperados do interlocutor ou de outros sujeitos?			
É possível identificar algum mecanismo para separar o texto em partes? (uso de conectivos, divisão em parágrafos ou itens, etc)? Quais são eles?			
O produtor retoma os temas centrais abordados no texto por meio de recursos de coesão (pronomes, sinônimos, expressões nominais, etc)? Como ele retoma estes temas ao longo do texto?			
É possível perceber a voz do autor e de outras vozes (outros personagens ou outras vozes sociais, como vozes de autoridade) no texto? Como elas são marcadas?			
É possível notar a presença de avaliações subjetivas (apreciativas) sobre o que ocorreu?			
Há referência a regras e normas sociais?			
Há referência a algum conhecimento científico que dê sustentação à argumentação feita?			

Fonte: Elaborado pela autora

DISPOSITIVO DE AVALIAÇÃO FINAL

Confronte as duas produções elaboradas pelo aprendiz (PI e PF). Verifique a qualidade de cada um dos elementos indicados na grade abaixo e registre os resultados. Você pode indicar se não houve mudanças; se houve acréscimos, supressões ou mudanças qualitativas em cada aspecto. Use, no campo de resultados, vocábulos que permitam entender as mudanças que identificou no texto dele. Lembre-se de que esta avaliação cumpre a dupla função de apontar os avanços propiciados pelo ensino e, ao mesmo tempo, indicar novas demandas a serem trabalhadas em outras sequências.

ATENÇÃO À TABULAÇÃO

Nos campos PI e PF: sim, não, parcialmente (por quê?)

No campo resultado: houve supressão/ substituição/ acréscimo de...;

CAPACIDADES	ELEMENTOS	PI	PF	RESULTADO
AÇÃO	PRODUTOR O produtor assume-se como estudante da escola e apresenta uma posição social reivindicatória, mas também assume uma voz coletiva (dos estudantes de sua escola).			
	DESTINATÁRIO O texto se destina a uma figura ou grupo de autoridade que goza de um status de maior poder ou possibilidade de ação para resolver a questão motivadora do abaixo-assinado (no caso, a direção da escola).			
	ESPAÇO SOCIAL O espaço social da escola, reconhecida como uma esfera pública em que deve vigorar o direito à informação e ao livre pensamento.			
	MOMENTO DE PRODUÇÃO Após ataques à docência decorrentes de uma aula sobre direitos humanos.			
	TEMA O episódio que motivou o abaixo-assinado remete à censura de professores, ao cerceamento da liberdade de expressão, de pensamento e de cátedra e, em última análise, à violência simbólica.			

DISCURSIVA	PLANO GERAL O texto se organiza em um título com assunto; endereçamento; exposição do tema, argumentação e pedido; seguidos de local e data e assinatura.			
	TIPOS DE DISCURSO Podem aparecer traços de relato interativo (disjuncto do momento da produção, ou seja, com predomínio do pretérito) na pormenorização do episódio que motivou o abaixo-assinado, mas tende ao predomínio do discurso interativo nos comentários e reivindicações feitas, conjunto com o momento da produção e com implicação do produtor e do destinatário.			
	SEQUÊNCIAS E OUTRAS FORMAS DE PLANIFICAÇÃO Há predomínio de sequências argumentativas Possível presença de script ou sequência narrativa para relatar o fato motivador. Possível presença de sequência explicativa para expor algum conceito. Possível presença de sequência injuntiva para o detalhamento de ações reivindicadas.			
LINGUÍSTICO-DISCURSIVA	CONEXÃO O texto é articulado por meio de estratégias de conexão.			
	COESÃO NOMINAL O texto apresenta mecanismos de coesão nominal por meio da inserção de uma unidade-fonte e retomadas anafóricas.			
	COESÃO VERBAL Predomínio de tempos verbais no pretérito durante o relato do episódio e do presente nos comentários acerca do tema.			
	GERENCIAMENTO DE VOZES Índices de responsabilização enunciativa do produtor, marcação da voz do autor empírico (que assina o documento), de vozes de personagens (implicados na ação relatada) e de vozes sociais (possivelmente citadas como discursos autorizados).			
	MODALIZAÇÕES Possível presença de modalizações lógicas, apreciativas, deônticas e pragmáticas.			

Fonte: Elaborado pela autora

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos, brevemente, o procedimento das sequências didáticas do gênero abaixo-assinado com o intuito de oferecer dispositivos voltados ao desenvolvimento de práticas de linguagem conscientes e intencionais, propícias para a atuação na vida social.

Organizamos, nos módulos de ensino, atividades que abrangem temas diversificados e tarefas que envolvem aspectos afetivos, cognitivos e sociais da produção textual. Nesse sentido, é que propusemos a escrita de textos confessionais, a reflexão sobre temas controversos, a elaboração de análises e sínteses, com articulação entre conhecimentos escolares e problemas cotidianos.

Esperamos, com este material, oferecer um suporte para que docentes e estudantes adaptem nossas sugestões às suas necessidades e promovam avanços no processo de autopropulsão de seu próprio desenvolvimento.

Reafirmamos, assim, um compromisso com um ensino que, instrumentalizando os aprendizes para assumir uma voz, habilite-o para o exercício da vida social, para a expressão de sua intimidade e, sobretudo, conecte-o a todos os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Em última análise, acreditamos que, produzindo textos com autonomia e consciência, não só desenvolvemos nossas capacidades, mas também nos humanizamos e nos eternizamos no que fazemos.

Afinal, “o mundo comum é aquilo que adentramos ao nascer e que deixamos para trás quando morremos. Transcende a duração de nossa vida tanto no passado quanto no futuro: preexistia à nossa chegada e sobreviverá à nossa breve permanência. É isto o que temos em comum não só com aqueles que vivem conosco, mas também com aqueles que aqui estiveram antes e aqueles que virão depois de nós. [...] Fluindo na direção da morte, a vida do homem arrastaria consigo, inevitavelmente, todas as coisas humanas para a ruína e a destruição, se não fosse a faculdade humana de interrompê-las e iniciar algo novo, faculdade inerente à ação como perene advertência de que os homens, embora devam morrer, não nascem para morrer, mas para começar”. (HANNAH ARENDT em *A Condição Humana*).

INDICAÇÕES

PARA SABER MAIS SOBRE O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E OS DISPOSITIVOS DA DIDÁTICA DAS LÍNGUAS

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2 ed. 1. reimp. São Paulo: Educ, 2009.

DOLZ, Joaquim. **As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática**. DELTA, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 237-260, abr. 2016.

Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502016000100237&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 jun. 2018.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldade de aprendizagem**. Tradução de Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B.. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros Oraais e Escritos na Escola. Tradução e Organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 81-108.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino**. In DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros Oraais e Escritos na Escola. Tradução e Organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 61-78.

PARA SABER MAIS SOBRE O ABAIXO-ASSINADO

CHANGE. org. (*site*). **Em defesa das universidades públicas brasileiras**. [s. d.]

Disponível em: <https://www.change.org/p/congresso-nacional-em-defesa-das-universidades-p%C3%BAblicas-brasileiras?source_location=discover_feed>. Acesso em: 16 maio 2019.

FERREIRA, Maria Luiza Maciel; SOUZA, Josefa Adriana Cavalcante Ferro. Argumentação e poder: o gênero abaixo-assinado como exercício da cidadania. *In*: EDUCERE. XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Anais...** PUCPR, Curitiba (PR), 2017. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23735_12710.pdf>. Acesso em: 12. maio 2019.

UNICAMP Vestibular 2018. Comissão Permanente para os Vestibulares. **Provas Comentadas**. Disponível em: <http://www.comvest.unicamp.br/vest_anteriores/2018/download/comentadas/F2_r_edacao.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.

UNICAMP Vestibular 2019. Comissão Permanente para os Vestibulares. **Provas Comentadas**. Disponível em: <<http://www.comvest.unicamp.br/wp-content/uploads/2019/08/Reda%C3%A7%C3%A3o-2019.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2019.

PARA SABER MAIS SOBRE OS TEMAS ABORDADOS NESTE CADERNO

AZEREDO, Alzira. O poder transformador da empatia nas relações humanas. **VOCÊ S/A**, 9 maio 2016. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/carreira/o-poder-transformador-da-empatia-nas-relacoes-humanas/>. Acesso em: 20 jan. 2020.

HOLANDA, A. Pelos seus olhos eu vejo. *In*: **Vida Simples**, ano 14, edição 169. São Paulo: Editora Caras, 2016.

PROFESSORES são atacados nas escolas – Fantástico, 09 jun. 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=dpiLoblkW_c&t=339s. Acesso em 20 jan. 2020.

SOARES, João. A violência contra professores no Brasil. **DW Brasil**. Educação, 23 abr. 2019. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/a-viol%C3%Aancia-contr-a-professores-no-brasil/a-48442455>. Acesso em: 29 maio 2019.

REFERÊNCIAS

A HISTÓRIA dos direitos humanos. Documentário produzido por United for the Human Rights, 2011 (9:30 min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=uCnIKEOtbfc>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

AZEREDO, Alzira. O poder transformador da empatia nas relações humanas. **VOCÊ S/A**, 9 maio 2016. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/carreira/o-poder-transformador-da-empatia-nas-relacoes-humanas/>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

BENVENISTE, Émile. **Da subjetividade na linguagem.** In: _____. Problemas de linguística geral. Tradução: Maria da Glória Novak e Luíza Neri. Biblioteca Universitária série 5ª. vol. 8. São Paulo: Companhia Editora Nacional. Editora da Universidade de São Paulo, 1976, Cap. 21, p. 284-293.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf> Acesso em: 31 jan. 2019.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo.** Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2 ed. 1. reimp. São Paulo: Educ, 2009.

CHANGE. org. (site). **Em defesa das universidades públicas brasileiras.** [s. d.] Disponível em: <https://www.change.org/p/congresso-nacional-em-defesa-das-universidades-p%C3%BAblicas-brasileiras?source_location=discover_feed>. Acesso em: 16 maio 2019.

DE PIETRO, Jean-François, SCHNEUWLY, Bernard. **Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique.** Recherches en didactiques. Les Cahiers Théodile, n. 3, p. 27-52, 2003. Disponível em: <<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:32539>>. Acesso em: 12 maio 2019.

DOLZ, Joaquim. **As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática.** DELTA, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 237-260, abr. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502016000100237&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 jun. 2018.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldade de aprendizagem**. Tradução de Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B.. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros Oraais e Escritos na Escola**. Tradução e Organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 81-108.

DOLZ-MESTRE, Joaquim; PASQUIER, A.; BRONCKART, Jean-Paul. **L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses?**. *In*: Etudes de linguistique appliquée, 1993, n° 92, p. 23-37. Disponível em: <<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37333>>. Acesso em: 08 jan 2020.

FERREIRA, Maria Luiza Maciel; SOUZA, Josefa Adriana Cavalcante Ferro. **Argumentação e poder: o gênero abaixo-assinado como exercício da cidadania**. *In*: EDUCERE. XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Anais...** PUCPR, Curitiba (PR), 2017. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23735_12710.pdf>. Acesso em: 12. maio 2019.

HOLANDA, A. Pelos seus olhos eu vejo. *In*: **Vida Simples**, ano 14, edição 169. São Paulo: Editora Caras, 2016.

PROFESSORES são atacados nas escolas. Fantástico, 09 jun. 2019 (8:14min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dpjLoblkW_c&t=339s>. Acesso em 20 jan. 2020.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In* DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros Oraais e Escritos na Escola**. Tradução e Organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 61-78.

SOARES, João. **A violência contra professores no Brasil**. DW Brasil. Educação, 23 abr. 2019. Disponível em: <<https://www.dw.com/pt-br/a-viol%C3%Aancia-contr-a-professores-no-brasil/a-48442455>>. Acesso em 29 maio 2019.

UNICAMP Vestibular 2018. Comissão Permanente para os Vestibulares.

Provas Comentadas. Disponível em:

<http://www.comvest.unicamp.br/vest_antiores/2018/download/comentadas/F2_r edacao.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.

UNICAMP Vestibular 2019. Comissão Permanente para os Vestibulares. **Provas**

Comentadas. Disponível em: <<http://www.comvest.unicamp.br/wp-content/uploads/2019/08/Reda%C3%A7%C3%A3o-2019.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2019.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução de Paulo Bezerra. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

_____. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar.** In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 15.ed. São Paulo: Ícone, 2017, p. 103-117.

REFERÊNCIA DAS IMAGENS UTILIZADAS PARA O DESIGN

Fundo colorido da capa. Vetor criado por: freepik. Disponível em:

<https://br.freepik.com/vetores-gratis/fundo-colorido-para-o-festival-de-holi_1051050.htm#page=1&query=happy%20holi&position=30>. Acesso em: 26 jan. 2020.

Linha de separação decorada. Vetor criado por: maria_fr. Disponível em:

<https://br.freepik.com/vetores-gratis/colecao-de-quadros-decorativos_1194460.htm#page=1&query=frame&position=24>. Acesso em: 01 fev. 2020.

Moldura multicolorida. Vetor criado por: freepik. Disponível em:

<https://br.freepik.com/vetores-gratis/colecao-colorida-de-historias-do-instagram-gradiente_6645876.htm#page=1&query=cores&position=34>. Acesso em: 26 jan. 2020.

ANEXO A – Textos usados como exemplos de práticas sociais de referência

Excerto 1 do diário de Anne Frank

Quarta-feira, 8 de julho de 1942

Querida Kitty,

Parece que se passaram anos de domingo até hoje. Tanta coisa aconteceu, que é como se o mundo tivesse virado de cabeça para baixo. Mas ainda estou viva, Kitty, e isso é o que importa, diz papai. Sim, na verdade ainda estou viva, mas não me pergunte onde nem como. Você não entenderia uma única palavra, por isso vou começar lhe contando o que aconteceu no domingo à tarde.

Às três horas (Harry acabara de sair para voltar mais tarde) alguém tocou a campainha. Eu estava preguiçosamente deitada ao sol na varanda, lendo um livro, e por isso não ouvi. Pouco depois Margot apareceu na porta da cozinha, toda alvoroçada.

- Papai recebeu uma notificação da SS - sussurrou ela. - Mamãe já foi falar com o sr. Van Daan. - (Van Daan é um amigo que trabalha na firma de papai.)

Foi um choque para mim. Uma convocação! Todo mundo sabe o que isso significa! Pela minha imaginação começaram a passar campos de concentração, prisões. Permitiríamos que ele fosse condenado a isso?

- É claro que ele não vai - disse Margot enquanto esperávamos juntas. - Mamãe já foi falar com os Van Daan para resolver se devemos ir para o esconderijo amanhã mesmo. Os Van Daan vão conosco, seremos sete ao todo.

Silêncio. Não conseguíamos trocar uma palavra, pensando em papai, que estava visitando uns velhinhos no Hospital Israelita e nada sabia do que estava acontecendo. Enquanto esperávamos por mamãe, com aquele calor e naquela ansiedade, ficamos cada vez mais caladas e impressionadas.

Subitamente a campainha tocou. - É Harry - disse eu. Margot segurou-me, recomendando-me que não abrisse a porta, mas isso nem foi necessário, pois ouvimos mamãe e o sr. Van Daan conversando com Harry lá embaixo. Pouco depois entraram, trancando a porta. A cada toque de campainha Margot e eu nos esgueirávamos até a porta espiando com cuidado para ver se era papai. Não devíamos abrir a porta para ninguém mais. Mamãe pediu que Margot e eu saíssemos da sala, pois o sr. Van Daan precisava lhe falar a sós.

Sozinhas no quarto, Margot contou-me que a convocação não fora para papai, mas para ela. Fiquei mais assustada ainda e pus-me a chorar. Margot tem dezesseis anos. Será que eles levavam meninas dessa idade, sozinhas? Graças a Deus ela não vai. Mamãe mesma afirmou isso. Talvez papai se referisse a isso, quando falou em nos escondermos. Esconder — para onde iríamos? Para a cidade, para o campo, para uma casa ou um chalé? Mas quando, como e onde? Eu sabia que não podia formular essas perguntas, mas, por outro lado, não conseguia tirá-las da cabeça.

Margot e eu começamos a guardar nossas coisas mais importantes nas pastas da escola. A primeira que guardei foi este diário, depois os rolinhos de cabelo, lenços, os livros da escola, um pente, velhas cartas. Guardei as coisas mais incríveis, ao pensar que nós íamos esconder. Não me arrependo; recordações valem muito mais do que vestidos.

Papai chegou finalmente às cinco horas, e telefonamos ao sr. Koophuis para saber se podíamos ir lá à noite. Van Daan foi apanhar Miep. Miep trabalha com papai desde 1933, e tornou-se nossa amiga íntima, tanto quanto Henk, com quem se casou há pouco tempo. Miep chegou e enfiou em sua sacola alguns sapatos, vestidos, casacos, roupas de baixo e meias, prometendo voltar à noite. A casa recaiu em silêncio. Ninguém quis comer nada, o calor continuava intenso, e tudo se tornou estranho.

Alugávamos o quarto grande, de cima, a um tal sr. Goudsmit, homem divorciado, de seus trinta anos. Logo naquela noite ele parecia não ter mais nada a fazer, e ficou conosco até as dez horas sem que pudéssemos livrar-nos dele, a não ser que cometêssemos alguma indelicadeza.

Às onze, Miep e Henk van Santen voltaram. Novamente, meias, sapatos, livros e roupas de baixo desapareceram na bolsa de Miep e nos enormes bolsos de Henk, até que, por volta de onze e meia, eles próprios desapareceram.

Eu estava exausta e, apesar de saber que aquela seria a última noite que dormiria em minha própria cama, peguei no sono imediatamente, só acordando na manhã seguinte, às cinco e meia, quando mamãe me chamou. Felizmente, o calor não estava tão intenso como no domingo; uma chuva morna e constante caiu o dia inteiro. Vestimos montes de roupas, como se fôssemos viajar para o polo norte, com a única intenção de levá-las conosco. Nenhum judeu em nossa situação sonharia sequer em sair à rua carregando uma mala com roupas. Eu vestia duas camisetas, três calcinhas, um vestido e, sobre ele, uma saia, uma jaqueta, um casaco de verão, dois pares de meia, sapatos de amarrar, um capuz de lã, um cachecol e mais algumas coisas. Estava quase sufocando antes de sair, mas ninguém tomou conhecimento disso.

Margot encheu a sacola com livros da escola, foi apanhar a bicicleta e saiu atrás de Miep para o desconhecido - pelo menos eu nem imaginava para onde. Imagine que eu ainda não sabia onde seria o nosso esconderijo.

Às sete e meia fechamos a porta atrás de nós. Moortie, minha gatinha, foi a única criatura de quem me despedi. Ela ficaria com os vizinhos e seria bem tratada. Isso ficara escrito em uma carta dirigida ao sr. Goudsmit.

Havia meio quilo de carne na cozinha para a gata, a mesa do café ainda estava posta com as xícaras e pratos usados, as camas desfeitas, tudo dando a impressão de uma partida precipitada. Mas naquele momento não estávamos preocupados com impressões, só pensávamos em sair, fugir dali e chegar em segurança, nada mais.

Amanhã tem mais.

Fonte: FRANK (2014, p.32-35)

Excerto 2 do diário de Anne Frank

Terça-feira, 1º de agosto de 1944

Querida Kitty,

"Pequeno feixe de contradições." Foi assim que terminei minha última carta e é assim que desejo principiar esta. "Um pequeno feixe de contradições." Pode me dizer exatamente o que é isto? Que quer dizer contradição? Como acontece com tantas outras palavras, pode significar duas coisas: contradição de fora e contradição de dentro.

A primeira é a costumeira "não cede facilmente, sempre sabe mais, tem sempre a última palavra", enfim, todas as qualidades desagradáveis de que me acusam. Da segunda, ninguém sabe, o segredo é meu.

Já disse a você, certa vez, que possuo dupla personalidade. Em uma delas encontra-se minha alegria exuberante, que faz graça de tudo, meu entusiasmo e principalmente a maneira como levo tudo na brincadeira. Talvez por isso não me ofenda um flerte, um beijo, um abraço, uma anedota suja. Esta está quase sempre à espreita e empurra o outro, que é muito melhor, mais profundo e mais puro. Você precisa compreender que ninguém conhece o lado melhor de Anne, e é por isso que a maioria das pessoas me acha insuportável. Se durante uma tarde faço uma porção de palhaçadas, todos se fartam de mim por um mês. Realmente, é como filme de amor para pessoas de mentalidade séria: simples distração que diverte, sem chegar a ser boa. Envergonho-me de contar isso a você, mas como é verdade, vou falar. Meu lado superficial e frívolo está sempre mais alerta que o lado profundo, e por isso há de sair sempre vencedor. Você nem imagina quantas vezes tentei empurrar para longe essa Anne. Tentei mutilá-la, escondê-la, porque, afinal de contas, ela é apenas metade do total que se chama Anne; mas não adianta, e eu sei, também, por que não adianta.

Tenho muito medo de que as pessoas que me conhecem superficialmente venham a descobrir que possuo um outro lado, melhor, mais bem-cuidado. Receio que riam de mim, que me achem ridícula e sentimental, que não me levem a sério. Estou acostumada a não ser levada a sério, mas é só a Anne despreocupada que se acostumou a isso e o suporta. A Anne mais profunda é sensível demais para tal. Se realmente obrigo a Anne boa a ir para o centro do palco, nem que seja por quinze minutos, ela se encolhe toda e acaba cedendo o lugar à Anne número 1, e antes que perceba o que se passa, vejo que desapareceu.

A boa Anne, portanto, não aparece quando tem gente, até hoje nunca se mostrou, nem uma só vez, mas é a que predomina quase sempre quando estamos a sós. Sei exatamente como desejaria ser, como sou, aliás... lá no íntimo. Infelizmente sou assim só para mim mesma. E estou certa de que é por isso mesmo que eu digo que intimamente tenho um gênio bom e que os outros pensam que exteriormente é que tenho gênio bom. No íntimo sou guiada pela Anne pura, mas exteriormente não passo de uma cabritinha travessa, à solta.

Como já disse, nunca expressei meus sentimentos verdadeiros sobre coisa alguma, e foi assim que adquiri a fama de namorada, sabe-tudo e leitora de histórias de amor. A Anne jovial dá risada, uma resposta atrevida, sacode os ombros com indiferença, comporta-se como se não ligasse, mas as reações da Anne silenciosa são exatamente o oposto. Para ser sincera, devo admitir que isso me magoa, que tento mudar por todos os meios, mas que estou sempre em luta contra um inimigo muito mais poderoso.

Dentro de mim soluça sempre a mesma voz: "Pronto, nisto é que você se tornou! Sem caridade, ares superiores, atrevida. Ninguém gosta de você, e isso por você não atender aos conselhos da sua metade melhor".

Bem queria atender, mas não adianta; se fico sossegada e séria, todos pensam que estou tramando alguma e, então, tenho que sair da situação inventando nova brincadeira; isso sem falar na minha própria família, que certamente pensaria que estou doente e me faria engolir comprimidos para dor de cabeça, para os

nervos, me apalparia o pescoço e a cabeça para ver se tenho febre, me perguntaria se ando com prisão de ventre e, não achando nada, acabaria me criticando por meu mau humor. Não aguento esses cuidados: se me fiscalizam fico malcriada, depois infeliz e, finalmente, viro meu coração do avesso para que o lado mau fique de fora e o bom para dentro, e continuo tentando encontrar a maneira de ser como desejo ser, como poderia ser, se... se não houvesse mais ninguém vivo neste mundo...

Sua Anne.

Fonte: FRANK (2014, p.350-352)

Modelo de Abaixo-assinado da SUFRAMA

Ao Excelentíssimo Senhor Prefeito de Manaus

Os abaixo-assinados, brasileiros, residentes e domiciliados na rua das Flores, bairro da paz, nesta cidade de Manaus, solicitam de V.Ex^a, a instalação de coletores seletivos de lixo, a fim de atender ao projeto comunitário de reciclagem de plásticos, alumínio e vidros.

Na certeza de sermos atendidos, encaminhamos esse documento em três folhas numeradas e assinadas por todos os moradores, e em duas vias que serão protocoladas em seu Gabinete.

Nomeamos o morador José de Jesus Silva, fone 200-0101, como nosso representante, caso V.Ex^a necessite de outras informações.

Manaus, ...de.....de 2004

Nome	Identidade	Endereço	Rubrica
José de Jesus Silva	0X0.0X0 Seseg/AM	Rua das Flores, 01	
Maria da Dores Souza	001.999 SESEG/AM	Rua das flores, 03	
Etc.	Etc.	Etc.	

Fonte: SUFRAMA (s.d.)

Abaixo-assinado extraído do site *Change.org*

Em defesa das Universidades Públicas Brasileiras

Daniel Peres criou este abaixo-assinado para pressionar Congresso Nacional

As Universidades Federais estão sob forte ataque do governo. As Universidades Públicas brasileiras são responsáveis pela quase totalidade, por mais de 90% de toda a pesquisa científica que se faz no país em todas as áreas: da filosofia à medicina, das artes às engenharias. Não há instituição que tenha contribuído de modo equivalente para o progresso do país. As universidades são os grandes produtores de conhecimento e, portanto, responsáveis por grande parte de nosso crescimento econômico ao longo de nossa história.

Mais ainda, elas estão atreladas ao processo de democratização do país. Não há país democrático e soberano sem a universalização do conhecimento. Nossas Universidades têm um compromisso inquestionável com a construção de um Brasil mais justo, mais humano, mais livre e mais igualitário. E do equilíbrio entre liberdade e igualdade depende a democracia. As universidades são ainda mais vitais em uma sociedade do conhecimento, isto é, em que o conhecimento é o grande motor da economia.

Não podemos dizer que essa atitude do governo, de cortar sem justificativa 30% dos orçamentos já aprovados das Universidades, seja surpresa. Afinal, desde o início, e mesmo durante a campanha, o governo Bolsonaro tem demonstrado uma forte visão anti-intelectualista, contrária à ciência e à cultura, à democracia. Eleger a Universidade como grande inimiga não é, portanto, algo inesperado.

O ataque do governo teve início com o corte do orçamento de três universidades: Universidade Federal da Bahia, a Universidade de Brasília e a Universidade Federal Fluminense. O governo se utilizou de dois argumentos falsos, mentirosos. O primeiro, que nossas Universidades possuem um rendimento insatisfatório, o que é desmentido por vários instrumentos de avaliação de desempenho, inclusive do próprio governo. O segundo, que elas são espaço de balbúrdia, ou seja, eles querem impor o seu código moral, quando não foram eleitos para isso. Ora, quem verdadeiramente frequenta as universidades sabe que elas são lugares de estudo, pesquisa, trabalho. Há evidentemente espaço para a crítica social e mesmo para a irreverência, dimensões importantes da vida democrática. Porque os cortes, se restrito à três Universidades, caracterizariam perseguição e portanto improbidade administrativa, o governo recuou atirando e universalizou a medida, estendendo-a a todas as Universidades Federais, bem como aos Institutos Federais

O Sistema Federal de Universidades é um patrimônio da sociedade brasileira. Ele precisa ser defendido, de todas as maneiras possíveis. Assim, **considere assinar e compartilhar**. Não vamos deixar que esse governo acabe com as nossas universidades e institutos federais. Afinal, ele teve a maioria dos votos, mas não representa a maioria dos eleitores. O destino de nossa democracia passa pelo destino de nossas Universidades. Vamos lutar por elas. Vamos pressionar o Congresso Nacional para que, conosco, ponhamos um fim a este ataque brutal que é absolutamente contrário aos interesses da sociedade brasileira.

Fonte: CHANGE.org [s.d.]

Abaixo-assinado extraído do site *Secure.Avaaz*

Professores, estudantes e comunidade escolar em geral: Impugnação Ana Caroline Campagnolo

Daniele C. começou essa petição para Professores, estudantes e comunidade escolar em geral.

A liberdade de expressão dos professores em sala de aula foi explicitamente atacada na noite de 28/10/2018. Logo após o anúncio da vitória de Jair Bolsonaro, Ana Caroline Campagnolo, eleita Deputada Estadual por Santa Catarina para a legislatura de 2019, conhecida por sua defesa do Projeto Escola Sem Partido, divulgou em suas redes sociais uma mensagem em tom ameaçador convocando os estudantes em sala a filmarem seus professores a partir de segunda, dia 29/10/2018, alegando que estes, inconformados com vitória de Jair Bolsonaro farão das salas palco cativo).

Nós, professores, entendemos que a referida Ana Caroline está incitando ódio ao afirmar inverdades, provocando um ambiente escolar insalubre, visto que nas atribuições em sala de aula, os professores sobretudo os da área de Humanas (alvo das críticas da referida) não fazem doutrinação ao ensinarem seus conteúdos, mas os apresentam e promovem debates com a total lisura respeitando o livre pensamento dos alunos e da comunidade educacional em geral.

Diante do ocorrido **pedimos que você, professor, estudante, pais que prezam por uma Educação livre e democrática, compartilhe e nos ajude a denunciar** a tentativa de cerceamento que os professores já estão sofrendo por uma candidata que, mesmo sem ter assumido, está se valendo de autoritarismo para promover suas ideias de forma leviana e antidemocrática!

Por uma Educação Livre!

Fonte: AVAAZ.org [s.d.]

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Progressão da aprendizagem mediante transição entre gêneros de agrupamentos diferentes: do relatar ao argumentar

Pesquisador: THAIS CAVALCANTI DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 95068518.0.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.997.717

Apresentação do Projeto:

A pesquisa terá uma abordagem qualitativa uma vez que as inferências partirão da análise de alguns indicadores que denotam capacidades de linguagem. O corpus de análise será formado por textos empíricos, produzidos por estudantes da terceira série do ensino médio, a partir do desenvolvimento de três sequências didáticas em sala de aula. Não serão utilizados na pesquisa questionários, entrevistas, diários de campo ou outros instrumentos de coleta que fogem ao escopo exploratório do texto empírico. Os dados serão produzidos a partir da participação direta do professor-pesquisador junto aos sujeitos da pesquisa, os estudantes, o que caracteriza o trabalho de campo nos moldes da pesquisa-ação. A ação consiste na Produção de textos por cerca de 30 estudantes da terceira série do ensino médio de uma escola estadual de uma cidade do interior de São Paulo ao longo do desenvolvimento de três sequências didáticas, ancoradas em três gêneros: diário, carta de reclamação e solicitação e dissertação argumentativa.

Objetivo da Pesquisa:

Elaborar, desenvolver e analisar uma proposta de progressão da aprendizagem para potencializar as capacidades de linguagem dos estudantes do terceiro ano do ensino médio na produção de textos de modo autônomo e consciente, autorregulando suas ações.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Estão devidamente apresentados.

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01

Bairro: CENTRO

CEP: 17.033-360

UF: SP

Município: BAURU

Telefone: (14)3103-9400

Fax: (14)3103-9400

E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

Continuação do Parecer: 2.997.717

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Os procedimentos metodológicos sugeridos estão condizentes com as necessidades e os objetivos propostos pelo projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Pertinentes e devidamente apresentados.

Recomendações:

Nada a declarar.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Conforme orientações e análise deste CEP, indicamos que todas recomendações foram atendidas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto considerado “aprovado” por estar em conformidade com os parâmetros legais, metodológicos e éticos analisados pelo colegiado deste CEP - Comitê de Ética em Pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1180422.pdf	15/09/2018 17:12:58		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_TCLE.doc	15/09/2018 17:08:11	THAIS CAVALCANTI DOS SANTOS	Aceito
Cronograma	cronograma.doc	26/07/2018 20:28:13	THAIS CAVALCANTI DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.doc	26/07/2018 20:23:44	THAIS CAVALCANTI DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	26/07/2018 20:15:21	THAIS CAVALCANTI DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01

Bairro: CENTRO

CEP: 17.033-360

UF: SP

Município: BAURU

Telefone: (14)3103-9400

Fax: (14)3103-9400

E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 2.997.717

BAURU, 03 de Novembro de 2018

Assinado por:
Mário Lázaro Camargo
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01

Bairro: CENTRO

CEP: 17.033-360

UF: SP

Município: BAURU

Telefone: (14)3103-9400

Fax: (14)3103-9400

E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS ALUNOS

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA	
Pesquisa: "Progressão da aprendizagem mediante transição entre gêneros de agrupamentos diferentes: do relatar ao argumentar"	
Orientadora: Prof ^a . Dr ^a . Rosa Maria Manzoni	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 3103-6081	Endereço Eletrônico: romama@hotmail.com
Aluna responsável: Thaís Cavalcanti dos Santos	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 996172564	E-mail: thatacari@gmail.com
Comitê de Ética em Pesquisa: Fone: (14) 3103-9400	E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br
Justificativa: São corriqueiras as queixas feitas por professores de que os alunos “não sabem escrever” ou “não sabem justificar uma resposta” em determinada prova. A dificuldade de interpretar e adequar os textos produzidos às diferentes situações comunicativas redundam, por vezes, em um obstáculo para atingir os objetivos de cada produção solicitada, desmotivando o engajamento dos estudantes nessas atividades. Apesar disso, a dissertação argumentativa continua sendo o gênero mais cobrado em exames vestibulares e no próprio Exame Nacional do Ensino Médio, essenciais para ingresso no ensino superior. Diante das queixas de meus alunos e da constatação de algumas dificuldades recorrentes no desenvolvimento do próprio trabalho docente, torna-se necessária a busca e a validação de uma metodologia mais eficiente para o ensino voltado à produção de textos.	
Objetivo: Elaborar, desenvolver e analisar uma proposta de progressão da aprendizagem para desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes do terceiro ano do ensino médio para que produzam textos de modo autônomo e consciente, autorregulando suas ações.	
Metodologia: A pesquisa terá uma abordagem qualitativa uma vez que as inferências partirão da análise de alguns indicadores que denotam capacidades de linguagem. Serão analisados os textos produzidos pelos estudantes da segunda série do ensino médio, a partir do desenvolvimento de três sequências didáticas em sala de aula. Os gêneros serão produzidos a partir de consignas elaboradas pela pesquisadora a fim de atender às peculiaridades de cada gênero: diário (com relato de experiência, escrito em 1^a. pessoa), carta com relato e solicitação (texto para um interlocutor específico) e dissertação argumentativa com proposta de intervenção (nos moldes do ENEM). Em cada sequência, os estudantes produzirão duas vezes o mesmo gênero: a produção inicial, logo após a apresentação da situação pelo pesquisador, e a produção final, após o desenvolvimento da sequência, a fim de possibilitar a aferição do desenvolvimento das capacidades de linguagem, as dificuldades apresentadas e o planejamento de gestos didáticos que busquem superá-las.	
Benefícios: Os resultados obtidos neste estudo apoiarão os trabalhos de planejamento, realização e avaliação dos	

procedimentos de ensino dos professores no Ensino de Língua Portuguesa bem como no desenvolvimento das capacidades de produção de textos dos estudantes, exigida tanto na escola quanto, posteriormente, na vida profissional e na sequência de estudos em nível superior. O benefício está na elaboração de material didático e orientações teórico-metodológicas que ajudam o professor (a) a ensinar essa produção de texto na escola.

Riscos: Aparentemente, a pesquisa não oferece risco físico ou intelectual ao aluno. Entretanto, caso haja algum tipo de desconforto no decorrer da aplicação e coleta de dados, os participantes (alunos) possuem o direito de interromper sua participação na pesquisa a qualquer momento, sem prejuízos.

Observações: Ressalta-se que não haverá qualquer forma de pagamento pela participação na pesquisa.

Outras informações: As identificações dos alunos serão mantidas em sigilo, estando apenas presentes na publicação deste trabalho os resultados obtidos na coleta de dados, cumprindo as exigências éticas da resolução CNS 466/2012. Explicitamos que não se prevê riscos ou desconfortos aos participantes para a realização deste estudo, e esperamos aclarar benefícios para o desenvolvimento de capacidades de linguagem na produção de textos. Através dessa pesquisa, os educadores poderão utilizar diferentes recursos para sanar as dúvidas de seus alunos, fazendo com que o ensino-aprendizagem ocorra de forma intencional e eficiente.

IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO

Nome do Participante:

Nome do responsável:

RG:

Caro(a) aluno(a),

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa "**Progressão da aprendizagem mediante transição entre gêneros de agrupamentos diferentes: do relatar ao argumentar**", que será desenvolvido em forma de oficinas, pela sua professora de Língua Portuguesa. No texto acima, há todas as informações necessárias sobre o que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas, se desistir a qualquer momento, isso não lhe causará prejuízo e nenhuma penalidade no processo de desenvolvimento escolar. Sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado que possa identificar você serão mantidos em sigilo.

Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade), você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Você tem o direito de aceitar ou de não aceitar participar da pesquisa. Ao final, caso decida participar, você será solicitado a assiná-lo e receberá uma cópia do mesmo. Fica claro que sua participação na pesquisa é voluntária, podendo interromper ou desistir da participação a qualquer momento, sem precisar justificar-se.

Ao aceitar o convite, você poderá ampliar seus conhecimentos sobre a produção de três gêneros (diário, carta e dissertação argumentativa de vestibular), ao longo das atividades

propostas, nas oficinas da sequência didática. Para isso, preciso analisar duas produções de textos escritos produzidas por você em cada um desses gêneros: a primeira será uma produção diagnóstica para determinar os conhecimentos que você tem sobre a dissertação argumentativa de vestibular e estabelecer o que você precisa melhorar. Na segunda produção, eu irei analisar em quais capacidades você evoluiu e em quais ainda precisa de mais estudo. Para que eu possa analisar as suas produções, eu preciso que você me autorize a utilizar suas produções escritas.

- ✓ Você está ciente de que a sua participação é voluntária na pesquisa, sem recebimento ou pagamento de qualquer valor? SIM () NÃO ()
- ✓ Você aceita participar das atividades, da sequência didática para a produção escrita da dissertação argumentativa de vestibular, na pesquisa? SIM () NÃO ()
- ✓ Você me autoriza a analisar as duas produções da dissertação argumentativa de vestibular para a pesquisa antes mencionada? SIM () NÃO ()

Antes de assinar, faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido.

Recebi uma cópia deste Termo de Assentimento Livre Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Local e data.

Professora – Pesquisadora

Aluno - Participante

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AO RESPONSÁVEL PELO(A) ALUNO(A)

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA	
Pesquisa: "Progressão da aprendizagem mediante transição entre gêneros de agrupamentos diferentes: do relatar ao argumentar"	
Orientadora: Prof ^a . Dr ^a . Rosa Maria Manzoni	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 3103-6081	Endereço Eletrônico: romama@hotmail.com
Aluna responsável: Thaís Cavalcanti dos Santos	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 996172564	E-mail: thatacari@gmail.com
Comitê de Ética em Pesquisa: Fone: (14) 3103-9400	E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br
Justificativa: São corriqueiras as queixas feitas por professores de que os alunos “não sabem escrever” ou “não sabem justificar uma resposta” em determinada prova. Em 2016, o estudo “Analfabetismo no mundo do trabalho”, organizado pelo Instituto Paulo Montenegro (IPM) e pela ONG Ação Educativa, constatou que, entre os concluintes do ensino médio, apenas 9% adquiriram o grau proficiente, ou seja, capaz de elaborar textos mais complexos, interpretar informações com mais de uma variável e resolver situações-problema. A dificuldade de interpretar e adequar os textos produzidos às diferentes situações comunicativas redundava, por vezes, em um obstáculo para atingir os objetivos de cada produção solicitada, desmotivando o engajamento dos estudantes nessas atividades. Apesar disso, a dissertação argumentativa continua sendo o gênero mais cobrado em exames vestibulares e no próprio Exame Nacional do Ensino Médio, essenciais para ingresso no ensino superior. Diante das queixas de meus alunos e da constatação de algumas dificuldades recorrentes no desenvolvimento do próprio trabalho docente, torna-se necessária a busca e a validação de uma metodologia mais eficiente para o ensino voltado à produção de textos.	
Objetivo: Elaborar, desenvolver e analisar uma proposta de progressão da aprendizagem para desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes do terceiro ano do ensino médio para que produzam textos de modo autônomo e consciente, autorregulando suas ações.	
Metodologia: A pesquisa terá uma abordagem qualitativa uma vez que as inferências partirão da análise de alguns indicadores que denotam capacidades de linguagem. Serão analisados os textos produzidos pelos estudantes da terceira série do ensino médio, a partir do desenvolvimento de três sequências didáticas em sala de aula. Os gêneros serão produzidos a partir de consignas elaboradas pela pesquisadora a fim de atender às peculiaridades de cada gênero: diário (com relato de experiência, escrito em 1^a. pessoa), carta com relato e solicitação (texto para um interlocutor específico) e dissertação argumentativa com proposta de intervenção (nos moldes do ENEM). Em cada sequência, os estudantes produzirão duas vezes o mesmo gênero: a produção inicial, logo após a apresentação da situação pelo pesquisador, e a produção final, após o desenvolvimento da sequência, a fim de possibilitar a aferição do desenvolvimento das capacidades de linguagem, as dificuldades apresentadas e o planejamento de gestos didáticos que busquem superá-las.	

Benefícios: Os resultados obtidos neste estudo apoiarão os trabalhos de planejamento, realização e avaliação dos procedimentos de ensino dos professores no Ensino de Língua Portuguesa bem como no desenvolvimento das capacidades de produção de textos dos estudantes, exigida tanto na escola quanto, posteriormente, na vida profissional e na sequência de estudos em nível superior. O benefício está na elaboração de material didático e orientações teórico-metodológicas que ajudam o professor (a) a ensinar essa produção de texto na escola.

Riscos: Aparentemente, a pesquisa não oferece risco físico ou intelectual ao aluno. Entretanto, caso haja algum tipo de desconforto no decorrer da aplicação e coleta de dados, os participantes (alunos) possuem o direito de interromper sua participação na pesquisa a qualquer momento, sem prejuízos.

Observações: Ressalta-se que não haverá qualquer forma de pagamento pela participação na pesquisa.

Outras informações: As identificações dos alunos serão mantidas em sigilo, estando apenas presentes na publicação deste trabalho os resultados obtidos na coleta de dados, cumprindo as exigências éticas da resolução CNS 466/2012. Explicitamos que não se prevê riscos ou desconfortos aos participantes para a realização deste estudo, e esperamos aclarar benefícios para o desenvolvimento de capacidades de linguagem na produção de textos. Através dessa pesquisa, os educadores poderão utilizar diferentes recursos para sanar as dúvidas de seus alunos, fazendo com que o ensino-aprendizagem ocorra de forma intencional e eficiente.

IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO

Nome do participante:

Nome do responsável:

RG:

Declaro ter sido informado(a) de maneira clara e detalhada sobre as justificativas, os objetivos e a metodologia da pesquisa intitulada "**Progressão da aprendizagem mediante transição entre gêneros de agrupamentos diferentes: do relatar ao argumentar**", bem como as atividades envolvidas.

Nas oficinas, serão desenvolvidas atividades como:

- ✓ Produção de textos de três gêneros: diário com relato de experiência em 1ª. pessoa; carta com relato de experiência e solicitação; texto dissertativo-argumentativo com proposta de intervenção, nos moldes do Enem.
- ✓ Estudo dos gêneros: atividade em dupla ou em pequenos grupos.
- ✓ Elaboração de avaliação feita em pares de textos sem identificação de autoria.
- ✓ Autoavaliação com revisão da primeira versão e elaboração de uma versão final do texto.

Diante disso, declaro estar ciente de que:

- a privacidade do(a) meu/minha filho(a) será respeitada, ou seja, o nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificar meu filho(a) serão mantidos em sigilo.

- posso recusar a participação de meu filho(a), retirar meu consentimento ou interromper a participação dele(a) a qualquer momento, sem precisar justificar.

- a participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

- meu/minha filho(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação, palestra, curso, etc., que possam resultar deste trabalho.

Declaro que concordo com a participação de meu/minha filho (a), como voluntário(a), da pesquisa acima descrita.

Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Local e data

Assinatura