



Universidade de Brasília

Instituto de Letras – IL

Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PPGLA

**A REFLEXÃO METALINGUÍSTICA SOBRE A MODALIZAÇÃO NO ARTIGO DE
OPINIÃO EM UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE PREPARAÇÃO PARA O EXAME
CELPE-BRAS**

Damián Humberto Díaz Marichal

Brasília - DF

2019

DAMIÁN HUMBERTO DÍAZ MARICHAL

**A REFLEXÃO METALINGUÍSTICA SOBRE A MODALIZAÇÃO NO ARTIGO DE
OPINIÃO EM UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE PREPARAÇÃO PARA O EXAME
CELPE-BRAS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada. Área de concentração: Linguagem, Práticas Sociais e Educação.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo

Brasília – DF

2019

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

D542r Díaz , Damián
A reflexão metalinguística sobre a modalização no artigo de opinião em uma Sequência Didática de preparação para o Exame Celpe-Bras / Damián Díaz ; orientador Gladys Quevedo Camargo. -- Brasília, 2019.
282 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística Aplicada)
- Universidade de Brasília, 2019.

1. Reflexão metalinguística. 2. Ensino de português como segunda língua por meio de gêneros. 3. Ensino de conhecimento linguístico por meio de atividades epilinguísticas e metalinguísticas. 4. Preparação para o Exame Celpe-Bras. 5. Ensino do artigo de opinião e da modalização. I. Quevedo-Camargo, Gladys, orient. II. Título.

DAMIÁN HUMBERTO DÍAZ MARICHAL

**A REFLEXÃO METALINGUÍSTICA SOBRE A MODALIZAÇÃO NO ARTIGO DE
OPINIÃO EM UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE PREPARAÇÃO PARA O EXAME
CELPE-BRAS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada. Área de concentração: Linguagem, Práticas Sociais e Educação.

Defendida e aprovada em: _____ de _____ de 2019

Banca Examinadora formada por:

Prof^ª. Dr^ª. Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo

Universidade de Brasília (Orientadora)

Prof^ª. Dr^ª. Vera Lúcia Lopes Cristovão

Universidade Estadual de Londrina (Examinadora externa)

Prof^ª. Dr^ª. Vanessa Borges de Almeida

Universidade de Brasília (Examinadora interna)

Prof. Dr. Rodrigo Albuquerque Pereira

Universidade de Brasília (Examinador suplente)

Brasília, 19 de dezembro de 2019

Aos meus professores e mestres

AGRADECIMENTOS

À Universidade de Brasília - UnB e ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA, por me darem a oportunidade ímpar de realizar uma trajetória de formação tão rica e cheia de oportunidades e estímulos ao crescimento acadêmico.

Ao Núcleo de Pesquisa em Português para Estrangeiros da Universidade de Brasília - NEPPE, à Prof^a. M^a. Kelly Carvalho e aos alunos participantes desta pesquisa, por terem disposto seus tempos e dedicação a colaborar com este trabalho e por terem tornado cada encontro um momento prazeroso de troca e mútuo enriquecimento.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Portanto, meu agradecimento à instituição pela concessão da Bolsa de Produtividade que permitiu minha dedicação exclusiva a esta investigação, apoio sem o qual ela não teria tido condições tão favoráveis para sua execução.

Ao Decanato de Assuntos Comunitários – DAC e à Diretoria de Desenvolvimento Social - DDS da UnB pela concessão da Bolsa Alimentação que também tornou mais acessível minha dedicação à pesquisa.

À minha querida orientadora, Prof^a. Dr^a. Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo, quem é co-autora deste trabalho e foi meu apoio constante como pesquisador e como ser humano e que me trouxe inúmeros ensinamentos sobre como ser acadêmico, sobre como ser professor e sobre como ser um sujeito íntegro e ético.

À Prof^a. Dr^a. Vanessa Borges de Almeida, colaboradora constante do meu trabalho, desde o lugar da disciplina *Avaliação de Aprendizagem de Línguas*, desde a instância de Qualificação e em numerosos outros momentos de acompanhamento à minha formação e ao encaminhamento deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Rodrigo Albuquerque Pereira, fonte de desafios intelectuais e acadêmicos constantes durante as disciplinas *Linguagem, Interação e Práticas Socioculturais* e *Pragmática*, e colaborador entusiasta desta investigação em diversos momentos, assim como fonte de inspiração sobre o fazer científico e pedagógico.

À Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Lopes Cristovão, por suas essenciais contribuições teóricas e metodológicas a esta pesquisa, feitas na instância de Qualificação, pela calidez humana manifestada nesse e noutros encontros, assim como pela profunda orientação teórica recebida por meio de leitura da sua obra científica.

À Prof^a. Dr^a. Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira, pelas inúmeras contribuições formativas relativas à compreensão do desenvolvimento humano recebidas no âmbito da disciplina *Teorias Dialógicas do Desenvolvimento Humano*, pelas sugestões importantíssimas relacionadas a aspectos teóricos e metodológicos desta pesquisa, assim como por ser inspiração de entusiasmo para a o fazer acadêmico e para o ser docente.

À minha querida mãe, a Prof^a. Yanet Marichal, fonte permanente de afeto incondicional e meu primeiro modelo de ser humano e de docente.

À minha querida irmã, Victoria Díaz, parceira amorosa e sempre disposta a me ajudar na empreitada que todo esse processo implicou, inclusive antes de se tornar uma realidade e sendo apenas um sonho.

Ao meu querido amigo e colega o Prof. Dr. Fidel Armando Cañas Chávez, que compartilhou comigo as alegrias e as inquietações que esta pesquisa suscitou em tantos momentos.

À minha querida amiga e colega a Prof^a. M^a. Alessandra Pinheiro, com quem também compartilhei e compartilho inquietações e buscas relativas às nossas práticas de ensino e, em particular, à avaliação, assim como a calidez e o carinho da amizade.

Aos meus demais queridos amigos da caminhada no mestrado, parceiros que deram alento e alegraram muitas horas, Cláudia Paixão, Danielle Paz e Cleudivan Dias.

Aos meus amigos da vida, Andrés, Gabriela, Lucía, Paula, Magdalena, María Victoria, Rosalía, Lorena, Hiram, Sahara, Mariana, Lara, Lu Baltar e Nana, que, mesmo à distância, vibraram com minhas alegrias e me deram força e alento para seguir meu caminho.

Aos carinhosos trabalhadores e trabalhadoras do Restaurante Universitário e da Biblioteca Central da UnB, que me deram acolhida em espaços que foram minha segunda casa.

Finalmente, a meus demais professores do Mestrado e aos que tive antes, na graduação, no ensino médio e na escola fundamental, também aos que foram meus colegas em diferentes âmbitos onde trabalhei, e claro, aos meus alunos, porque todos eles têm me ensinado o amor por esta bela profissão e o prazer vital que entranha o conhecimento.

Este livro é como um livro qualquer. Mas eu ficaria contente se fosse lido apenas por pessoas de alma já formada. Aquelas que sabem que a aproximação, do que quer que seja, se faz gradualmente e penosamente – atravessando inclusive o oposto daquilo que se vai aproximar.

Clarice Lispector, *A paixão segundo GH*,

1964, p. 5

RESUMO

Esta Dissertação apresenta a análise da aplicação de uma Sequência Didática (SD) para ensinar o português como segunda língua (PSL) por meio do artigo de opinião em um curso preparatório para o Exame Celpe-Bras. Tendo adotado a teoria das atividades de linguagem de Bronckart (1999) e a engenharia didática do Interacionismo Sociodiscursivo (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEULWY, 2004), buscou-se discutir o papel do *conhecimento linguístico* ensinado em atividades de *reflexão e análise epilinguística e metalinguística* baseadas em Geraldi (1991; 1996) e Travaglia (2006; 2007). Para isso, foi acompanhado o *processo de desenvolvimento* das capacidades de linguagem dos alunos, isto é, a interiorização de um conjunto de instrumentos semióticos que lhes permitissem adequar melhor seus textos à situação de ação proposta (SCHNEUWLY, 2004), assim como realizá-lo de forma mais consciente e colocando o foco nas operações linguístico-discursivas que realizam a modalização enunciativa, que foi um dos conhecimentos ensinados nas atividades citadas. Portanto, perguntou-se: se essas atividades propiciavam o desenvolvimento e se havia algum tipo de impacto diferente de cada tipo delas. Para responder a essas perguntas, foram descritas as características da SD e das atividades, assim como algumas interações orais de conteúdo metaverbal que sua aplicação suscitou. Além disso, formulou-se um conjunto de inferências sobre o desenvolvimento de processos *internos*, tomando como evidências as produções escritas iniciais e finais, e a análise da evolução de sua consciência metalinguística elucidada por meio da observação de transformações entre rascunhos e textos finais (ALLAL, 2000) e da análise dos instrumentos semióticos mobilizados no discurso oral em entrevistas posteriores à escrita. Com base nessas informações, concluiu-se a *eficácia* das atividades aplicadas para introduzir o conhecimento linguístico de forma *significativa e dialógica* considerando que essas práticas se mostraram capazes de estimular o desenvolvimento das capacidades de linguagem. Além disso, os dados parecem apontar que, para se alcançar um domínio *plenamente consciente* das operações psico-linguísticas, as atividades que propõem um distanciamento e abstração maiores e utilizam metalinguagem – as metalinguísticas – seriam tão importantes quanto as que abordam o saber sobre a língua de forma aproximativa e local – as epilinguísticas, ou aquelas que abordem a prática de uso – a produção e a compreensão.

Palavras-chave: Reflexão metalinguística. Modalização. Exame *Celpe-Bras*. Ensino-aprendizagem de PLE. Artigo de opinião.

ABSTRACT

This research analyzes the application of a Didactic Sequence (DS) to teach Portuguese as a Second Language (PSL) and the opinion article in a preparatory course for the Celpe-Bras Exam. Having adopted Bronckart's theory of language activities (1999) and the didactic engineering of Sociodiscursive Interactionism (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), we sought to discuss the role of *linguistic knowledge* taught through *metalinguistic* and *epilinguistic analysis* activities based on Geraldi (1991; 1996) and Travaglia (2006; 2007). For such, the *process of development* of the students' language capacities was followed, that is, their internalization of a set of semiotic instruments that would allow them to better adapt their texts to the proposed action situation (SCHNEUWLY, 2004), as well as to realize it more consciously and focusing especially on the linguistic-discursive operations that perform the enunciative modalization, which was one of the knowledge taught through the activities mentioned. Therefore, we wondered: were the proposed activities conducive to development? And, were there any different impacts from each of them? To answer such questions, the characteristics of the DS and the activities were described, as well as some oral interactions of metaverbal content that their application elicited. In addition, a set of inferences about the development of *internal* processes was formulated, taking as evidence the initial and final written productions, and the analysis of the evolution of their metalinguistic consciousness through the observation of transformations between drafts and final texts (ALLAL, 2000) and the analysis of the semiotic instruments mobilized in oral speech about the written production collected in an interview. Based on these data, our conclusions emphasize the *effectiveness* of the activities applied to introduce linguistic knowledge in a *meaningful* and *dialogic* way and consider that the data demonstrate the ability of these practices to stimulate the development of language capacities. Moreover, the data seem to point out that, in order to achieve a *fully conscious* mastery of psycho-language operations, activities that provide for greater distancing and abstraction and utilize metalanguage - the metalinguistic ones, would be as important as those that address knowledge about the language more approximate and locally - the epilinguistic ones, or those that address the practice of use - production and understanding.

Keywords: Metalinguistic reflection. Modalization Celpe-Bras exam. PFL teaching and learning. Opinion article.

RÉSUMÉ

Cette recherche présente l'analyse de l'application d'une séquence didactique (SD) pour enseigner le portugais comme langue seconde (PSL) à travers des articles d'opinion dans un cours préparatoire pour l'examen Celpe-Bras. Après avoir adopté la théorie des activités langagières de Bronckart (1999) et l'ingénierie didactique de l'Interactionisme Sociodiscursif (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEULWY, 2004), nous avons cherché à examiner le rôle *des connaissances linguistiques* enseignées dans les activités de *réflexion* et *analyse épilinguistiques* et *métalinguistiques* dans Geraldi (1991; 1996) et Travaglia (2006; 2007). Pour cela, nous avons suivi le *processus de développement* des capacités langagières des élèves, c'est-à-dire l'internalisation d'un ensemble d'instruments sémiotiques leur permettant de mieux adapter leurs textes à la situation d'action proposée (SCHNEULWY, 2004), ainsi que de le réaliser plus consciemment, et en se concentrant sur les opérations linguistiques-discursives qui effectuent la modalisation énonciative, qui était l'une des connaissances enseignées dans les activités mentionnées. Par conséquent, nous avons demandé si ces activités ont permis le développement et s'il y avait un impact différent de chaque type d'entre elles. Pour répondre à ces questions, les caractéristiques de la SD et des activités ont été décrites, ainsi que certaines interactions orales de contenu métaverbal que leur application a suscité. En outre, une série d'inférences sur le développement des processus *internes* a été formulée, prenant comme preuve les productions écrites initiales et finales et l'analyse de l'évolution de leur conscience métalinguistique élucidée par l'observation des transformations entre brouillons et textes finaux (ALLAL), 2000) et l'analyse des instruments sémiotiques mobilisés dans son discours oral sur la production écrite recueillie lors d'un entretien. Sur la base de ces informations, nous avons conclu en soulignant *l'efficacité* des activités pour introduire les connaissances linguistiques d'une manière *significative* et *dialogique* et une fois que ces pratiques se sont montrées capables de stimuler le développement des capacités langagières. D'ailleurs, les données semblent indiquer que, pour parvenir à une maîtrise *pleinement consciente* des opérations psycho-langagières, les activités proposant une plus grande distanciation et l'abstraction et qui utilisent le métalangage - la métalinguistique - seraient aussi importantes que celles qui traitent des connaissances linguistiques de façon approximative et locale - les épilinguistiques, ou celles qui traitent de la pratique de l'utilisation - production et compréhension.

Mots-clés: Réflexion métalinguistique. Modalisation. Examen *Celpe-Bras*. Enseignement et apprentissage de PLE. Article d'opinion.

RESUMEN

Esta investigación analiza la aplicación de una Secuencia Didáctica (DS) para la enseñanza del portugués como segunda lengua (PSL) por medio del artículo de opinión en un curso preparatorio para el examen Celpe-Bras. Habiendo adoptado la teoría de las actividades de lenguaje de Bronckart (1999) y la ingeniería didáctica del Interaccionismo Sociodiscursivo (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), buscamos discutir el papel del *conocimiento lingüístico* enseñado a través de actividades de *reflexión y análisis metalingüístico* y *epilingüístico* basadas en Geraldini (1991; 1996) y Travaglia (2006; 2007). Para ello, se acompañó el *proceso de desarrollo* de las capacidades de lenguaje de los estudiantes, es decir, la internalización de un conjunto de instrumentos semióticos que les permitirían adaptar mejor sus textos a la situación de acción propuesta (SCHNEUWLY, 2004), así como hacerlo de forma más consciente, centrándonos especialmente en las operaciones lingüístico-discursivas que realizan la modalización enunciativa, que fue uno de los conocimientos enseñados por medio de esas actividades. Por lo tanto, nos preguntamos: si las actividades habían propiciado el desarrollo, y si había algún impacto diferente de cada una de ellas. Para responder a esas preguntas, se describieron las características de la DS y de las actividades, así como algunas interacciones orales de contenido metaverbal que su aplicación suscitó. Además, se formuló una serie de inferencias sobre el desarrollo de procesos *internos*, tomando como evidencia las producciones escritas iniciales y finales, y el análisis de la evolución de su conciencia metalingüística a través de la observación de transformaciones entre borradores y textos finales (ALLAL, 2000).) y el análisis de los instrumentos semióticos movilizados en el discurso oral sobre la producción escrita recopilado en entrevistas. A partir de esos datos, nuestras conclusiones enfatizan la *efectividad* de las actividades aplicadas para introducir el conocimiento lingüístico de manera *significativa y dialógica* y consideran que los datos demuestran la capacidad de esas prácticas para estimular el desarrollo de las capacidades de lenguaje. Además, esos datos parecen señalar que, para lograr un dominio *totalmente consciente* de las operaciones psico-lingüísticas, las actividades que proporcionan un mayor distanciamiento y abstracción y utilizan metalenguaje, las metalingüísticas, serían tan importantes como aquellas que abordan el conocimiento sobre el lenguaje en forma más aproximativa y local, las epilingüísticas, o aquellas que abordan la práctica de uso, producción y comprensión.

Palabras clave: Reflexión metalingüística. Modalización. Examen Celpe-Bras. Enseñanza y aprendizaje de PSL. Artículo de opinión.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Operações psico-lingueiras intervenientes na ação de linguagem.....	45
Figura 2 - Níveis de consciência metalingueira seguindo Vygotsky e de Bronckart.....	76
Figura 3 - Esquema de uma SD prototípica.....	92
Figura 4 - Regulação dos conteúdos e capacidades para a SD.....	94
Figura 5 - Concepções sobre a regulação metalingueira e atividades de ensino.....	107
Figura 6 - Figura 6. Itinerário metodológico da pesquisa.....	124
Figura 7 - Tarefa I da segunda edição do exame Celpe-Bras de 2018.....	147
Figura 8- Distribuição das atividades da SD por tipo.....	155
Figura 9- Distribuição das atividades da SD por capacidades de linguagem.....	156
Figura 10 - Representação dos tipos de capacidades de linguagem.....	157
Figura 11. Abordagem circular ascendente da modalização.....	167
Figura 12. Desenvolvimento do gerenciamento de vozes contrárias nas Alunas 1 e 2.....	210
Figura 13. Desenvolvimento da orientação pragmática do texto nas Alunas 1 e 2.....	211
Figura 14. Atividade metalingueira e modalização nas Alunas 1 e 2.....	228
Figura 15. Desenvolvimento da consciência metalingueira e modalização nas Alunas 1 e 2.....	250

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Mundos psicológicos.....	57
Quadro 2 - Mundos linguístico-discursivos ou tipos de discursos.....	57
Quadro 3 - Critérios para a análise de ações didáticas para o desenvolvimento das capacidades de linguagem.....	87
Quadro 4 – Exemplo de modelo didático de gênero.....	91
Quadro 5 - Operações psico-lingueiras nas tarefas do exame Celpe-Bras.....	114
Quadro 6 - Modelo do gênero artigo de opinião para o exame Celpe-Bras.....	133
Quadro 7 - Operações psico-lingueiras mobilizadas pelo artigo de opinião.....	135
Quadro 8 - Operações psicolinguageiras do artigo no Celpe-Bras.....	137
Quadro 9 - Oficinas e atividades da SD.....	152
Quadro 10 - A atividade 41 da SD.....	157
Quadro 11 - Exemplo de atividades de compreensão oral ou escrita de texto.....	158
Quadro 12 - Exemplo de atividades de reflexão e análise epilinguística.....	160
Quadro 13 - Exemplo de atividade de reflexão e análise epilinguística com paradigma.....	161
Quadro 14 - Exemplo de atividade com deslocamento dos parâmetros da situação de comunicação.....	161
Quadro 15 - Exemplo de atividade de reflexão e análise metalinguística.....	163
Quadro 16 - Exemplo de atividade de produção de textos ou fragmentos de textos.....	164
Quadro 17 - Atividades orientadas à aprendizagem da modalização.....	165
Quadro 18 - Atividades 12, 15 e 16 da SD voltadas à modalização.....	170
Quadro 19 - Atividade 17 de reflexão e análise metalinguística sobre modalização.....	174
Quadro 20 - Atividades 29, 30 e 31 da SD voltadas à modalização.....	176
Quadro 21. Atividades 37 e 38 da SD voltadas à modalização.....	180
Quadro 22. Atividades 42 e 44 da SD voltadas à modalização.....	182
Quadro 23. Atividades 45 e 46 da SD voltadas à modalização.....	185
Quadro 24. Categorias de análise da modalização.....	191
Quadro 25. Articulação do modo verbal à modalização 1º e 2º produção da Aluna 1.....	196
Quadro 26. Comparação de parágrafos que apresentam contra- argumentos da Aluna 1.....	197
Quadro 27. Parágrafos com maior uso da modalização nas produções da Aluna 2.....	205
Quadro 28. Parágrafos com contra-argumentos na 2º produção das Alunas 1 e 2.....	209
Quadro 29. Categorização das transformações na 1º produção da Aluna 1.....	215
Quadro 30. Categorização das transformações na 1º produção da Aluna 1 e modalização....	216

Quadro 31. Transformação dos marcadores de modalização na 1º produção da Aluna 1.....	216
Quadro 32. Categorização das transformações na 2º produção da Aluna 1.....	218
Quadro 33. Comparativo das transformações na 1º e na 2º produção da Aluna 1.....	218
Quadro 34. Categorização das transformações na 1º produção da Aluna 1 e modalização....	219
Quadro 35. Transformação dos marcadores de modalização na 2º produção da Aluna 1.....	220
Quadro 36. Categorização das transformações na 1º produção da Aluna 2.....	222
Quadro 37. Categorização das transformações na 1º produção da Aluna 2 e modalização....	222
Quadro 38. Transformação dos marcadores de modalização na 1º produção da Aluna 2.....	223
Quadro 39. Categorização das transformações na 2º produção da Aluna 2.....	224
Quadro 40. Comparativo das transformações na 1º e na 2º produção da Aluna 2.....	224
Quadro 41. Categorização das transformações na 2º produção da Aluna 2 e modalização....	225
Quadro 42. Transformação dos marcadores de modalização na 2º produção da Aluna 2.....	226
Quadro 43. Referências realizadas pela Aluna 1 na 1º e 2º entrevistas.....	236
Quadro 44. Referências realizadas pela Aluna 2 na 1º e 2º entrevistas.....	245

LISTA DE ABREVIATURAS

CA	Capacidades de Ação
CD	Capacidades Discursivas
CLD	Capacidades Linguístico-discursivas
CS	Capacidades de Significação
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
L1	Língua Primeira
L2	Língua Segunda
LE	Língua Estrangeira
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MRE	Ministério de Relações Exteriores
NEPPE	Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros UnB
PEC-G	Programa de Estudantes-Convênio de Graduação
PEC-PG	Programa de Estudantes Convênio de Pós-Graduação
PLE	Português Língua Estrangeira
PSL	Português Segunda Língua
SD	Sequência Didática
SL	Segunda Língua

GLOSSÁRIO¹

Atividade social: conjunto de ações de um grupo humano para o cumprimento de alguma finalidade.

Atividade de linguagem: conjunto de ações de um grupo humano feitas pela linguagem para alcançar alguma finalidade.

Ação social: participação individual de um sujeito em uma atividade social.

Ação de linguagem: participação individual de um sujeito em uma atividade de linguagem.

Agente/Sujeito: pessoa humana socializada que age em forma autônoma com o auxílio dos instrumentos socioculturais aprendidos de sua comunidade.

Gênero de texto: organização típica de todos os aspectos de uma ação de linguagem em uma determinada atividade.

Gênero primário: organização típica das ações de linguagem imediatas às situações de comunicação em contextos culturais menos complexos.

Gênero secundário: organização típica das ações de linguagem não imediatas às situações de comunicação em contextos culturais mais estruturados e complexos.

Situação de ação/comunicação: contexto sócio histórico específico de uma ação de linguagem.

Texto: resultado semiótico coeso e coerente de uma ação de linguagem específica.

Tipo de discurso: forma típica de organização semiótica relativa à relação entre os parâmetros materiais da enunciação (enunciador e situação) e a materialidade linguístico-discursiva.

Sequência textual: forma típica de organização semiótica relativa à planificação dos conteúdos de um texto no marco de uma ação de linguagem.

Mecanismos de textualização: aspectos textuais que garantem a coesão e a coerência tópica de um texto dentro de uma ação de linguagem.

Mecanismos enunciativos: aspectos textuais que garantem a coerência pragmática de um texto dentro de uma ação de linguagem.

Modalização: conjunto de aspectos textuais que apresentam a avaliação do autor agente sobre os tópicos de um texto e de acordo com sua orientação pragmática.

¹ O presente Glossário não tem por finalidade estabelecer definições teóricas exaustivas a respeito dos principais conceitos teóricos mobilizados nesta pesquisa, mas, apenas, oferecer ao leitor uma orientação clara a respeito das diferenças básicas entre um conjunto de termos recorrentemente utilizados no texto que são aprofundados no Capítulo II relativo ao referencial teórico.

Artigo de opinião: gênero de texto da esfera jornalística que trata em forma opinativa de temas de relevância social e política atual em veículos escritos de ampla difusão.

Capacidades de linguagem: aptidões psicológico-linguageiras que permitem a um agente realizar ações de linguagem.

Capacidades de ação: aptidões psicológico-linguageiras que permitem a um agente construir uma representação própria de sua situação individual na ação de linguagem.

Capacidades de significação: aptidões psicológico-linguageiras que permitem a um agente construir uma representação própria das implicações que as atividades sociais impõem a sua ação de linguagem.

Capacidades discursivas: aptidões psicológico-linguageiras que permitem a um agente organizar os tipos de discurso e as sequências textuais implicadas no texto que participa de sua ação de linguagem.

Capacidades linguístico-discursivas: aptidões psicológico-linguageiras que permitem a um agente organizar os aspectos de textualização (coerência e coesão) e enunciativos do texto implicado em sua ação de linguagem.

Operações psico-linguageiras: movimentos de realização das intenções do agente para a concretização dos diferentes aspectos de sua ação de linguagem.

Conceitos espontâneos: representações organizadoras do pensamento derivadas da experiência concreta e de nível de generalização e hierarquização baixo.

Conceitos científicos: representações organizadoras do pensamento derivadas da aprendizagem abstrata e de nível de generalização e hierarquização alto.

Instrumento: forma material ou imaterial utilizada pelo agente para o auxílio ou a organização da realização de uma ação social.

Instrumento semiótico: representação individual de origem social organizada por meios linguísticos que cumpre a função de organizar comportamento em certas ações.

Zona de desenvolvimento proximal: espaço de possibilidades de comportamento de um agente que se situa entre o que ele é capaz de realizar sozinho e o que pode realizar com a ajuda de pares ou instrumentos.

Mediação: processamento de auxílio ou organização por meio de um instrumento ou um sujeito à ação de outro sujeito.

Desenvolvimento: processo de evolução do comportamento de um sujeito que tende à ampliação, a especificação e à maior eficácia de seus instrumentos e comportamentos na realização de ações sociais.

Atividade metalingueira: conjunto de operações psicológicas, externas ou internas, realizadas por um agente que visam ao tratamento da linguagem como foco da atenção.

Atividade metalinguística: conjunto de ações psicológicas, externas ou internas, realizadas por um agente que visam ao tratamento da linguagem como foco de atenção por meio de conceitos e termos específicos da linguística. De ponto de vista didático, aquelas ações pedagógicas que incitem esses processos.

Atividade epilinguística: conjunto de ações psicológicas, externas ou internas, realizadas por um agente, que visam ao tratamento da linguagem como foco de atenção e em forma espontânea e semi consciente. De ponto de vista didático, aquelas ações pedagógicas que incitem esses processos.

Análise linguística: conjunto de ações epistêmicas que têm como objetivo descrever e explicar diferentes aspectos do funcionamento da linguagem.

Engenharia didática: conjunto de instrumentos e procedimentos didáticos gerados pelo Interacionismo Sociodiscursivo para a organização das situações de ensino das línguas.

Modelo de gênero: instrumento de síntese das características de um gênero de texto gerado com a finalidade de sistematizar sua transposição didática.

Sequência Didática: procedimento didático de organização de uma sucessão de atividades de ensino de um gênero de texto para a realização de uma determinada ação de linguagem.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	25
INTRODUÇÃO	25
1. 1 O contexto sócio histórico E O ENQUADRAMENTO NO Interacionismo Sociodiscursivo	25
1. 2 A CONSCIÊNCIA, O conhecimento explícito DA LINGUAGEM E OS INSTRUMENTOS DIDÁTICOS PARA SUA ESTIMULAÇÃO	28
1. 3 A aprendizagem da LINGUAGEM na preparação do Celpe-Bras	30
1. 4 O ARTIGO DE OPINIÃO e a modalização como dimensão ensinável sob os pressupostos do INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO.....	31
1. 5 Objetivos	34
1. 5. 1 Objetivo geral.....	34
1. 5. 2 Objetivos específicos.....	35
1. 6 Perguntas.....	35
1. 7 ORGANIZAÇÃO DO TEXTO.....	35
CAPÍTULO 2	37
REFERENCIAL TEÓRICO.....	37
2. 1 SER HUMANO, SOCIEDADE, LINGUAGEM E CONSCIÊNCIA PARA O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E PARA O INTERACIONISMO SOCIAL	37
2. 1. 1 Atividade social, ação individual, psicologia e linguagem	37
2. 1. 2 Ações de linguagem, textos, operações psico-linguageiras e capacidades de linguagem	41
2. 1. 3 As ações de linguagem e os gêneros de textos	46
2. 1. 4 Os gêneros primários e os secundários.....	49
2. 1. 5 Os gêneros de textos escritos	50
2. 1. 6 O gênero de texto artigo de opinião	53
2. 1. 7 A infraestrutura dos textos.....	55
2. 1. 7. 1 Os tipos de discurso	55
2. 1. 7. 2 O discurso misto interativo-teórico e o artigo de opinião.....	58
2. 1. 7. 3 As sequências textuais.....	59
2. 1. 7. 4 A sequência argumentativa e o artigo de opinião.....	60
2. 1. 8 Os mecanismos de textualização.....	61

2. 1. 9 Os mecanismos enunciativos	63
2. 1.9. 1 <i>A modalização no artigo de opinião</i>	66
2. 1. 10 O pensamento consciente e a linguagem.....	69
2. 1. 11 O pensamento consciente e os conceitos científicos.....	72
2. 1. 12 A atividade metalinguageira na ação de linguagem.....	76
2. 1. 13 Os níveis de consciência e a metalinguagem na atividade metalinguageira ..	79
2. 2 A ENGENHARIA DIDÁTICA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO .	82
2. 2. 1 Considerações gerais acerca do desenvolvimento, da aprendizagem e do ensino para o Interacionismo Sociodiscursivo	82
2. 2. 2 Ensinar língua por meio dos gêneros de textos.....	85
2. 2. 3 O desenvolvimento das capacidades de linguagem como objetivo do ensino ..	86
2. 2. 4 Os modelos de gêneros	88
2. 2. 5 As sequências didáticas	91
2. 2. 5. 1 <i>A apresentação da situação e a produção inicial</i>	92
2. 2. 5. 2 <i>Módulos e atividades ao longo da Sequência Didática</i>	94
2. 2. 5. 3 <i>A produção final ou encerramento da sequência didática</i>	95
2. 2. 5. 4 <i>As sequências didáticas no ensino de língua estrangeira</i>	96
2. 2. 6 A atividade metalinguageira e as práticas de ensino	97
2. 2. 7 As propostas de Geraldi e de Travaglia para o ensino do conhecimento linguístico	100
2. 2. 7. 1 <i>As atividades epilinguísticas e metalinguísticas de Geraldi e as formas de abordar as gramáticas de uso, reflexiva, teórica e normativa de Travaglia</i>	100
2. 2. 7. 2 <i>As propostas de Geraldi e Travaglia e sua inserção nas sequências didáticas do ISD</i>	105
2. 3 O EXAME CELPE-BRAS E SUA PREPARAÇÃO COMO CONTEXTO DE ENSINO PARA A ESTA PESQUISA.....	108
2. 3. 1 O exame Celpe-Bras, origem e características da proposta.....	108
2. 3. 2 As situações de comunicação no exame Celpe-Bras	112
2. 3. 3 Insumos disponíveis para a preparação do exame Celpe-Bras	113
2. 3. 4 O papel e a configuração dos gêneros discursivos no exame Celpe-Bras.....	115
2. 3. 5 Os gêneros do discurso no Celpe-Bras e gêneros de textos no Interacionismo Sociodiscursivo.....	117
2. 4 BREVE SÍNTESE DO CAPÍTULO TEÓRICO	120

CAPÍTULO 3	121
METODOLOGIA	121
3. 1 CONSIDERAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS GERAIS....	121
3. 2 O MÉTODO GENÉTICO-EXPERIMENTAL DE ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO.....	123
3. 3 OS INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS	124
3. 3. 1 Acerca da observação participante e do registro em áudio e vídeo das aulas .	124
3. 3. 2. Acerca da análise das produções escritas dos alunos	125
3. 3. 3 Acerca da análise das reformulações	126
3. 3. 4. Acerca das entrevistas posteriores à produção de textos.....	126
3. 3. 5. Acerca do papel da Sequência Didática e das atividades de ensino no processo de produção de dados	128
3. 4 A ANÁLISE DOS DADOS	129
3. 5 O CONTEXTO INSTITUCIONAL DA PESQUISA	131
3. 6 OS ALUNOS PARTICIPANTES NA PESQUISA	132
3. 6. 1 A Aluna 1.....	133
3. 6. 2 A Aluna 2.....	135
3. 7 BREVE SÍNTESE DO CAPÍTULO METODOLÓGICO.....	136
CAPÍTULO 4	137
ANÁLISE DE DADOS.....	137
4. 1 OS INSTRUMENTOS DIDÁTICOS UTILIZADOS	137
4. 1. 1 A organização e o tipo de análises realizadas.....	137
4. 1. 2 O modelo de gênero	138
4. 1. 2. 1 A situação de comunicação do artigo de opinião	139
4. 1. 2. 2 Os conteúdos do artigo de opinião	140
4. 1. 2. 3 A estrutura comunicativa ou organização interna do artigo de opinião.	140
4. 1. 2. 4 As unidades linguísticas no artigo de opinião	141
4. 1. 2. 5 As particularidades do artigo de opinião no exame Celpe-Bras	142
4. 1. 3 As capacidades de linguagem almeçadas.....	142
4. 1. 3. 1 Capacidades de ação	143
4. 1. 3. 2 Capacidades de significação.....	143
4. 1. 3. 3 Capacidades discursivas.....	144

4. 1. 3. 4	<i>Capacidades linguístico-discursivas</i>	145
4. 1. 3. 5	<i>Operações psico-lingueiras do artigo no Celpe-Bras.</i>	146
4. 1. 4	A Sequência Didática	146
4. 1. 4. 1	<i>A situação de comunicação proposta aos alunos</i>	146
4. 1. 4. 2	<i>As produções iniciais dos alunos</i>	148
4. 1. 4. 3	<i>As oficinas da Sequência Didática</i>	150
4. 1. 4. 4	<i>As atividades da Sequência Didática</i>	153
4. 1. 4. 5	<i>As atividades de compreensão escrita ou oral de textos</i>	158
4. 1. 4. 6	<i>As atividades de reflexão e análise epilinguísticas</i>	159
4. 1. 4. 7	<i>As atividades de reflexão e análise metalinguísticas</i>	162
4. 1. 4. 8	<i>As atividades de produção de textos ou fragmentos de textos</i>	163
4. 1. 4. 9	<i>As atividades sobre a modalização</i>	164
4. 2	A APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES SOBRE MODALIZAÇÃO	168
4. 2. 1	A organização e o tipo de análises realizadas	168
4. 2. 2	A realização das atividades de reflexão e análise epilinguística 15 e 16	169
4. 2. 3	A realização da atividade de reflexão e análise metalinguística 17	174
4. 2. 4	A realização das atividades de reflexão e análise epilinguística e metalinguística 29, 30 e 31	176
4. 2. 5	A realização das atividades de reflexão e análise epilinguística 37 e 38	180
4. 2. 6	A realização da atividade de reflexão e análise metalinguísticas 44	182
4. 2. 7	A realização das atividades de produção e refacção de textos 45 e 46	184
4. 2. 8	Discussão	187
4. 3	AS PRODUÇÕES TEXTUAIS FEITAS ANTES E DEPOIS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	189
4. 3. 1	A organização e as categorias de análise utilizadas	189
4. 3. 2	O caso da Aluna 1	192
4. 3. 2. 1	<i>Aspectos gerais e recurso à modalização na 1ª produção escrita da Aluna 1</i>	192
4. 3. 2. 2	<i>Aspectos gerais e recurso à modalização na 2ª produção escrita da Aluna 1</i>	194
4. 3. 2. 3	<i>Síntese da análise comparativa das 1ª e 2ª produções da Aluna 1</i>	199
4. 3. 3	O caso da Aluna 2	200

4. 3. 3. 1 Aspectos gerais e recurso à modalização na 1ª produção escrita da Aluna 2	200
4. 3. 3. 2 Aspectos gerais e recurso à modalização na 2ª produção escrita da Aluna 2	202
4. 3. 3. 3 Síntese da análise comparativa das produções 1ª e 2ª da Aluna 2	208
4. 3. 4. A aprendizagem da modalização de contra-argumentos das Alunas 1 e 2.....	209
4. 3. 5 Discussão	211
4. 4 AS TRANSFORMAÇÕES NOS TEXTOS ANTES E DEPOIS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	213
4. 4. 1 A organização e as categorias de análise utilizadas	213
4. 4. 2 O caso da Aluna 1	215
4. 4. 2. 1 As transformações na 1ª produção da Aluna 1	215
4. 4. 2. 2 As transformações na 2ª produção da Aluna 1	217
4. 4. 3 O caso da Aluna 2	221
4. 4. 3. 1 As transformações na 1ª produção da Aluna 2	221
4. 4. 3. 2 As transformações na 2ª produção da Aluna 2	223
4. 4. 4 Discussão	227
4. 5. AS ENTREVISTAS REALIZADAS APÓS AS PRODUÇÕES TEXTUAIS	229
4. 5. 1 A organização e as categorias de análise utilizadas	229
4. 5. 2 O caso da Aluna 1	231
4. 5. 2. 1 A 1ª entrevista da Aluna 1.....	231
4. 5. 2. 2 A 2ª entrevista da Aluna 1.....	234
4. 5. 3 O caso da Aluna 2	239
4. 5. 3. 1 A 1ª entrevista da Aluna 2.....	239
4. 5. 3. 2 A 2ª entrevista da Aluna 2.....	242
4. 5. 4 Discussão	248
4. 6 BREVE SÍNTESE DO CAPÍTULO DE ANÁLISES	250
CAPÍTULO 5	252
CONSIDERAÇÕES FINAIS	252
Referências bibliográficas	267
ANEXOS.....	276

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

É impossível ensinar bem aquilo que não acreditamos, ou aquilo que não entendemos, ou aquilo que sabemos incorreto.

Angela Kleiman e Cida Sepulveda, *Metalinguagem para principiantes*, 2018, p. 36

Nesta primeira seção da Dissertação são apresentados o contexto sócio histórico geral da pesquisa dentro da “virada discursiva” do ensino das línguas no Brasil e as motivações do seu enquadramento epistemológico no Interacionismo Sociodiscursivo. Apresento, depois, o interesse específico desta investigação pelo papel do ensino do conhecimento linguístico e sua relação com a consciência metalinguagem, assim como por analisar os instrumentos didáticos utilizados para esse fim. Finalmente, exponho as razões que justificam realizar uma pesquisa como esta no marco da preparação do Exame Celpe-Bras, tendo como foco o gênero de texto artigo de opinião e a modalização. Após esta contextualização, encerra-se o capítulo com a explicitação dos *objetivos* e das *perguntas* decorrentes dessas definições e a descrição da organização do texto.

1. 1 O CONTEXTO SÓCIO HISTÓRICO E O ENQUADRAMENTO NO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Esta investigação enquadra-se no que Rojo e Cordeiro (2004) denominam “virada discursiva” ou “enunciativa” do enfoque da textualidade em sala de aula. Essa perspectiva tem como principal diferencial o interesse em colocar o foco das práticas de ensino no funcionamento dos textos-discursos, superando uma visão anterior que priorizava a análise de aspectos formais. Como o explica Machado (2009), a primeira metade da década de 1990 no Brasil esteve marcada pela difusão das ideias de Bakhtin, pelo forte desenvolvimento acadêmico da Linguística Textual e da Análise do Discurso e por uma maior difusão da teoria da aprendizagem de Vygotsky. A partir desse momento, diversos documentos prescritivos

oficiais da área das línguas² começaram a promover a abordagem didática das situações de produção social dos textos para a discussão de seus sentidos e o conceito de gêneros do discurso foi legitimado como objeto e instrumento de ensino (ROJO; CORDEIRO, 2004).

Embora poucas de suas obras tivessem sido ainda traduzidas e publicadas no Brasil, as ideias dos pesquisadores genebrinos do Interacionismo Sociodiscursivo – Jean-Paul Bronckart, Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly, entre outros, tiveram grande influência nesses documentos, particularmente na proposta de focalizar o ensino de língua primeira³ (L1) nos gêneros de textos (MACHADO, 2009). A divulgação desses documentos teve uma repercussão expressiva nas agendas de pesquisa das universidades brasileiras, onde inúmeros trabalhos começaram a ser desenvolvidos em torno da questão dos gêneros e seu ensino em L1 e língua segunda ou estrangeira (LE/L2) (MACHADO, 2009; ROJO, 2005), tendo seu impacto também no ensino e na pesquisa do português como segunda língua e língua estrangeira (PLE/PSL) (SCARAMUCCI, 1997).

Esta virada coincidiu com o crescimento de políticas de cooperação e intercâmbio na área da educação superior entre o Brasil e outros países em desenvolvimento⁴, e com o aprofundamento das relações de cooperação estabelecidas entre os países do MERCOSUL a partir de sua criação em 1991, o que impulsionou o ensino e a pesquisa em PSL e PLE. Com efeito, a demanda por uma certificação unificada da proficiência em português do Brasil levou o MEC a iniciar, em 1993, o processo de criação de um exame do estado brasileiro, que deu como resultado a primeira aplicação do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros - Celpe-Bras em 1998 (SCHLATTER, 1999).

Devido a seu caráter oficial e a sua rápida implantação em postos aplicadores da região e do mundo, o exame contribuiu significativamente com a consolidação do ensino e da pesquisa em PSL e PLE no Brasil e na região. Desde seus inícios, o exame adotou o conceito de gênero como unidade de síntese da ação de linguagem a partir da qual os candidatos são avaliados (DELL'ISOLA *et al.* 2003; SCARAMUCCI, 1999; SCHLATTER, 1999, 2014) e trouxe à tona uma concepção de proficiência como a capacidade de agir em situações

² Parâmetros Curriculares Nacionais do primeiro e segundo ciclos, 1997; Parâmetros Curriculares Nacionais do terceiro e quarto ciclos, 1998; Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, 1999 (MACHADO, 2009, p. 25).

³ Adoto, para este texto, com base em Dolz, Gagnon e Decândio (2019) os termos: *língua primeira* (L1), em lugar de “língua materna”, para me referir à aquisição da primeira língua em um ambiente social que excede o do berço materno; *segunda língua* (L2), para as línguas que se aprendem em contextos sociais em que elas têm um estatuto oficial definido; e *língua estrangeira* (LE), para os casos em que a língua não possui tal estatuto no contexto da comunidade em que é ensinada.

⁴ Tratou-se, principalmente, dos Programas de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) e Pós-Graduação (PEC-PG) do Ministério de Educação e Cultura (MEC) e do Ministério das Relações Exteriores do Brasil (MRE).

específicas de comunicação, o que teve um impacto no ensino e na pesquisa em PSL e PLE comparável ao dos PCNs para o ensino de português como L1 (SCHOFFEN; MARTINS, 2016).

Como consequências desses fatores, os agentes envolvidos no ensino e na pesquisa na área têm se dedicado, nas últimas duas décadas, a desenvolver estratégias didáticas e noções teóricas relativas ao ensino para *agir* na língua e por meio dos *gêneros*, em forma paralela a inúmeras pesquisas que abordaram estas temáticas para o ensino de outras línguas. Apesar disso, conta-se que ainda poucas têm abordado o papel do ensino do conhecimento linguístico-discursivo ou “a gramática” desde uma perspectiva enunciativa nesse contexto, aspecto em que esta pesquisa pretende contribuir⁵.

Por outro lado, a partir de 1980, começaram a ser apresentadas as propostas teórico-metodológicas de um grupo de pesquisadores da Unidade de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação na Universidade de Genebra, liderados por Jean-Paul Bronckart, que se assumiram como continuadores do Interacionismo Social de Vygotsky e Mead, dando início ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Já no contexto brasileiro, a partir de 1998, o ISD começou a ter suas principais teses replicadas e complementadas por pesquisadores locais nucleados no grupo de pesquisa *Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações* (ALTER-CNPq), liderado por Ana Raquel Machado (MACHADO, 2009).

As propostas desses autores – genebrinos e brasileiros - têm delineado um marco epistemológico - teórico e metodológico - para a interpretação dos processos psicossociais envolvidos na atividade humana mediada pela linguagem, colocando o foco na compreensão do “funcionamento dos diferentes níveis da textualidade e de suas relações com o contexto, com o agir e com o desenvolvimento de diferentes dimensões das pessoas” (MACHADO, 2009, p. 30). Além do mais, em seu quadro teórico, o ISD tem aprofundado discussões a respeito do ensino e da aprendizagem das línguas no contexto escolar e seus conhecimentos e procedimentos aplicados ao ensino de L1, LE e LS, interessando-se principalmente pelas interações entre os itinerários de formação explícita e as capacidades de linguagem aplicadas à produção de textos.

A recepção dos aportes teóricos do ISD no meio acadêmico brasileiro tem sido muito positiva, especialmente no campo da Linguística Aplicada, propiciando a realização de

⁵ Um exemplo desses trabalhos foi realizado por Ferraz e Pinheiro (2014) que utilizaram as orientações de Travaglia, autor que também esta pesquisa retoma, para propor um conjunto de atividades de ensino de gramática em um curso de PSL para a produção de gêneros acadêmicos dirigido a alunos participantes do programa PEC-G na UFMG.

múltiplos estudos sobre as práticas de ensino de português como L1, espanhol e inglês como LE e português como L2 (MACHADO, 2009). Essa permeabilidade do meio acadêmico é explicada por Machado (2009) pela capacidade deste paradigma teórico para integrar as ideias vygotskianas de aprendizagem com as concepções da linguística discursivo-textual, particularmente da teoria bakhtiniana. Além disso, de acordo com Senofonte e Silva (2018), um volume importante de pesquisas recentes sobre o ensino de PLE ou PSL por meio de gêneros tem recorrido a seus construtos teóricos.

O anterior tem sua explicação em que as propostas do ISD responderam a uma necessidade diretamente derivada da prática de ensinar⁶: a de ter uma teoria geral da arquitetura dos textos que sustentasse um ensino sistemático e racional das “regras que organizam todos os textos, qualquer que seja o gênero ao qual pertençam” (BRONCKART, 2010, p. 167) e a partir de uma perspectiva não aplicacionista que advoga por um ensino adaptado às especificidades de cada situação (BRONCKART, 2010; PIETRO; SCHNEUWLY, 2014).

Além disso, devido a sua raiz no Interacionismo Social de Vygotsky, o ISD tem sido um marco propício para a análise das questões do ensinar e do aprender *escolar*, já que o movimento considera o desenvolvimento como o resultado de intercâmbios e interações com um meio social articulado historicamente, tal como são os espaços da educação formal (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2019).

1. 2 A CONSCIÊNCIA, O CONHECIMENTO EXPLÍCITO DA LINGUAGEM E OS INSTRUMENTOS DIDÁTICOS PARA SUA ESTIMULAÇÃO

Os autores do ISD têm assumido duas tarefas fundamentais para a sustentação da didática das línguas: buscar compreender a forma em que os sujeitos aprendem a produzir textos em diversos gêneros e aplicar as conclusões obtidas a respeito desse processo às condições específicas da aprendizagem escolar (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993). Nessa linha, eles têm procurado analisar tanto a externalidade acional da linguagem, quanto, suas operações e instrumentos subjacentes, dentre os quais o pensamento verbal e consciente ocupa um lugar preponderante.

⁶ De acordo com Bronckart (2009a), a primeira aproximação a uma teoria completa da atividade de linguagem do ISD, que se refletiu no livro *Le fonctionnement des discours*, teve como motivação principal a articulação de um modelo teórico que fosse capaz de sustentar racionalmente práticas de ensino da língua escrita no contexto escolar.

Para compreender o funcionamento das práticas languageiras e a necessária mobilização de saberes que elas implicam, o ISD tem definido o conceito de *capacidades de linguagem*⁷, entendidas como aptidões para tornar os conhecimentos relativos ao uso da linguagem em atos comunicativos concretos. Ademais, essas capacidades servem como orientação para a organização de itinerários formativos *explícitos* e *intensivos* que objetivam seu desenvolvimento *consciente*, sob o pressuposto de que um contato meramente impressionista seria insuficiente para a aprendizagem dos gêneros (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Por outro lado, a concepção vygostskyana da linguagem como reguladora dos processos psicológicos e de aprendizagem deu base à emergência de propostas didáticas que integram a reflexão verbalizada com a produção dos textos visando a essa conscientização. Assim, esses trabalhos têm buscado compreender as articulações existentes entre o desenvolvimento das *dimensões representativas* do saber sobre as ações languageiras e as *dimensões práticas* de sua evolução ou *savoir-faire* (BRONCKART; DOLZ, 1999).

De acordo com numerosos autores de orientação sociocultural (CAMPS; MILIAN, 2000; CAMPS *et al*, 2000; ALLAL, 2000), a atividade metalingueira subjacente às ações languageiras é *reguladora* desses processos e nutre-se dos *conhecimentos metalinguísticos*, assim como das estratégias metacognitivas que permitem utilizá-los para monitorar o processo de produzir textos. Porém, na aprendizagem, esses conhecimentos devem passar da categoria de *saberes sábios* à de *saberes praxiológicos* ou representações flexíveis que possam ser adaptadas a diferentes situações de uso (CAMPS; MILIAN, 2000) justificando sua aprendizagem por meio da *reflexão* e a *aplicação* a ações concretas de uso da língua (DOLZ; ERARD, 2000; CAMPS, 2009; PONTARA; CRISTOVÃO, 2017), aspectos metodológicos cujo alcance ainda está em discussão e que esta pesquisa aborda em cheio.

Sob a perspectiva do ISD e também da teoria sociocultural, numerosas pesquisas têm abordado a forma em que essa atividade metalingueira, que regula a produção de linguagem, pode ser estimulada mediante a instrução (CASTELLÓ, 2000; CAMPS, *et al*, 2000; ALLAL, 2000; DOLZ; ERARD, 2000; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Todas convergem em afirmar que o ensino reflexivo de conhecimentos sobre a linguagem e a comunicação pode permitir a incorporação de instrumentos de mediação semiótica que repercutam em um domínio mais consciente do comportamento languageiro. Dolz e Erard

⁷ O uso do termo “capacidades”, em lugar de habilidades ou competências, foi uma escolha deliberada dos autores do ISD por uma palavra que enfatizasse o caráter cultural e aprendido da possibilidade de realizar ações de linguagem, e que evitasse a evocação de concepções maturacionais e biologicistas do desenvolvimento humano (BRONCKART, DOLZ, 1999; CRISTOVÃO, 2009).

(2000) enfatizam a importância do caráter verbalizado e coletivo dessa construção de conhecimento na sala de aula.

No cenário brasileiro, Geraldi (1991; 1996) e Travaglia (2006, 2007) têm apresentado orientações específicas e diferenciadas, quanto aos objetivos e aos procedimentos, para o ensino do conhecimento linguístico ou “gramatical” visando ao desenvolvimento da capacidade de refletir sobre o *objeto língua* e aplicar esse conhecimento ao uso. O caráter diferenciado de suas propostas de *atividades de análise, linguística, epilinguística e metalinguística* (GERALDI, 1991; 1996), vinculadas às *gramáticas de uso, reflexiva, teórica e normativa* (TRAVAGLIA, 2006; 2007) apresentam um grande potencial para sua inserção como procedimentos subsidiários da aplicação de Sequências Didáticas (SD) como as propostas pelo ISD para o ensino dos gêneros (PONTARA; CRISTOVÃO, 2017).

Entendo, junto com Cristovão e Stutz (2011), que o ensino da linguagem no contexto escolar possa se tornar uma atividade crítica; mas, para que isso ocorra, é preciso que nossas práticas promovam o desenvolvimento de capacidades para participar de forma *consciente, autônoma e efetiva* da vida social e, para nos aproximarmos desse objetivo, é necessário dar continuidade à discussão do *status* dado à reflexão explícita sobre a linguagem e seus conhecimentos como estratégia de ensino, especialmente para L2 e LE, em que essas discussões têm sido menos desenvolvidas (PONTARA; CRISTOVÃO, 2017).

Além disso, esta pesquisa se sustenta na constatação, confirmada por minha própria experiência profissional, de que o ensino do conhecimento linguístico é um dos grandes dilemas praxiológicos que os professores enfrentamos em nossa tarefa diária (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2019), e, devido isso, pretende-se contribuir com a descrição das propriedades e com a reflexão sobre os efeitos de formas possíveis dessas intervenções de ensino em L2 e LE, pressupondo que os procedimentos propostos por Geraldi (1991; 1996) e por Travaglia (2006; 2007) possam ser ferramentas úteis, para o professor, ao planejar uma SD, e para propiciar o desenvolvimento dos alunos. Tudo isso a partir da convicção de que ter uma compreensão mais aprofundada das interações possíveis entre *procedimentos didáticos, saberes e capacidades* contribuirá com o campo teórico metodológico da didática das línguas.

1.3 A APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM NA PREPARAÇÃO DO CELPE-BRAS

O exame Celpe-Bras avalia a proficiência através de uso da língua portuguesa em situações que simulam a vida cotidiana. Particularmente, na parte escrita, os candidatos devem produzir textos dentro de esferas de comunicação pública, em um leque variado de

gêneros discursivos⁸ e com o objetivo de atingir diversos propósitos (SCHOFFEN, 2018). Na maioria dos casos, os gêneros solicitados pertencem aos conceituados como *secundários*, caracterizados por sua relação não imediata com a situação de comunicação que os motiva e por sua circulação em esferas mais densamente normatizadas da comunicação social (BAKHTIN, 1979; BRONCKART, 1999; SCHNEUWLY, 2004).

Dentre os propósitos sociais elencados nos enunciados das tarefas da parte escrita do exame em edições anteriores, um 37% têm sido *posicionar-se* ou apresentar a própria opinião sobre um assunto, 18% *sugerir* a solução para um problema, 12% *incentivar* a participação do interlocutor em alguma atividade e 6% *aconselhar* a forma de enfrentar alguma dificuldade pessoal (SCHOFFEN *et al*, 2018), conformando mais de 50% de tarefas que propõem que o candidato desenvolva um texto *para convencer ou argumentar*. Muitos desses propósitos são realizados mediante gêneros em que predomina esse caráter: a carta do leitor, o artigo de opinião, o editorial, etc, fator que justifica sua abordagem em cursos preparatórios.

No caso desta pesquisa, o gênero escolhido foi o *artigo de opinião*, pois, além de ser um dos que o exame avalia, seu ensino poderia fortalecer as capacidades de linguagem necessárias à realização de outros gêneros argumentativos⁹. Ao mesmo tempo, considerou-se que a ponderação do papel central dos gêneros nas ações de linguagem, assim como o caráter situado das práticas languageiras propostas aos candidatos, aspectos constitutivos do construto teórico do Celpe-Bras, tornava legítimos os instrumentos e os procedimentos desenvolvidos pelo ISD para a preparação de alunos para esse exame, apreciação essa que a pesquisa levou à prática.

1. 4 O ARTIGO DE OPINIÃO E A MODALIZAÇÃO COMO DIMENSÃO ENSINÁVEL SOB OS PRESSUPOSTOS DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

O artigo de opinião ocupa um lugar de destaque dentro dos gêneros discursivos mencionados nas especificações do Celpe-Bras (BRASIL, 2002) e suas condições de produção têm aparecido em forma recorrente nas tarefas aplicadas até 2017: 10 solicitando um *artigo*, 10 solicitando um *artigo de opinião* (SCHOFFEN *et al*, 2018). Além disso, o artigo de opinião é um dos gêneros mais presentes na tarefa IV da parte escrita do exame, em

⁸ Devido à minha filiação aos pressupostos da teoria da atividade linguagem de Bronckart (1999), utilizei as expressões *gêneros de textos* ou *gêneros textuais* indistintamente, que são as utilizadas pelo autor. Porém, ao me referir às tarefas, especificações e documentos do Exame Celpe-Bras, optarei pelas expressões *gêneros discursivos* ou *do discurso*, preferidas pela Comissão-Técnica do exame.

⁹ Trata-se de “famílias de gêneros de texto” em que há a predominância de sequências de organização do conteúdo de tipo argumentativo (MACHADO, 2005).

que são avaliadas, regularmente, ações de linguagem públicas, dentro da esfera jornalística, que têm o propósito de *posicionar-se* (SCHOFFEN *et al*, 2018).

Uma das operações linguístico-discursivas que servem ao fim de provocar a adesão do interlocutor a determinada visão sobre um assunto é a *modalização*, que consiste na apresentação da atitude do enunciador – *modus* - em relação ao que se diz - *dictum*, mostrando seu objeto de discurso ora como necessariamente verdadeiro, ora como apenas provável, moralmente obrigatório, satisfatório, etc, de acordo com o propósito perseguido (KOCH, 2011). De acordo com Bronckart (1999), a modalização, por meio de diversas unidades, ocupa um papel central na construção da coerência pragmática do texto, fato que torna *legítimo* seu ensino para o trabalho com todos os gêneros, mas especialmente com os que argumentam¹⁰.

Como mostra Rodrigues (2001), a modalização também ocupa um lugar importante no artigo de opinião para o enquadramento das vozes que são trazidas à tona nele e contribuindo com a configuração dos movimentos dialógicos de *assimilação*, *afastamento*, *interpelação*, *engajamento* e *refutação*, que permitem ao autor mostrar os enunciados coincidentes com sua postura como necessários e apresentar como incertos ou apenas prováveis aqueles que a contradizem.

Portanto, uma das operações de linguagem factíveis e necessárias à produção de um artigo de opinião no exame Celpe-Bras é a modalização de enunciados, o que reforça sua *pertinência* como conteúdo de ensino. Nesse sentido, Damazzo, Coura-Sobrinho e Vilella (2014, p. 52) enfatizam a importância da operação como um indicador do nível de proficiência, já que, segundo eles, “quanto mais modalidade, há mais proficiência”, isto é, há uma melhor definição do autor como sujeito engajado na enunciação.

Em resumo, espera-se que abordar a modalização em uma SD sobre o artigo de opinião contribua com o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, particularmente das capacidades linguístico-discursivas, tornando esse conteúdo *solidário*¹¹ com os objetivos de um curso de preparação do Celpe-Bras e podendo, também, propiciar a transferência das capacidades de linguagem ligadas à escrita do artigo de opinião para a produção de outros gêneros.

¹⁰ Tanto pesquisadores do grupo de Genebra (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), quanto referentes brasileiros (CRISTOVÃO, 2009) incluem a modalização como conteúdo em suas propostas para o ensino de L1 e LE.

¹¹ De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), os conteúdos selecionados para o ensino por meio de SDs devem tender às três características mencionadas: *legitimidade* teórica, *pertinência* para o contexto de ensino e *solidarização* com os objetivos visados.

A problemática geral que abordo nesta pesquisa é a das formas de ensinar o conhecimento linguístico para a produção de textos em PSL. Porém, foi necessário realizar um recorte epistemológico que desse viabilidade à execução da pesquisa, pelo que restringi minhas análises às repercussões do trabalho com a modalização como conteúdo de ensino. Isto não quer dizer que a SD aplicada tenha se dedicado só a esses conhecimentos, pois, ao contrário, as atividades relacionadas à modalização foram postas em articulação com outras, relativas aos demais aspectos e operações vinculados ao gênero, obedecendo a uma concepção integrada das operações de linguagem (MACHADO, 2005). Dessa forma, minhas análises, embora focalizadas na modalização, remetem, também a outros saberes e capacidades que, como consequência do ensino praxiológico e teleológico proposto, também apresentaram processos de apropriação e de desenvolvimento.

Porém, para situar melhor a perspectiva didática desde a qual esses conhecimentos foram ensinados, deve-se frisar que o ISD tem uma concepção não aplicacionista das teorias linguísticas e das metodologias didáticas, pois entende que eles devem ser (re) desenhados e adaptados às necessidades específicas de cada situação de ensino (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2019). Assim, o trabalho de diversas pesquisas (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011; PONTARA, 2015) têm mostrado que os pressupostos e os procedimentos do ISD podem requerer adaptações quando aplicados ao ensino de diferentes línguas, com diferente *status* social e linguístico, e em contextos sócio históricos diversos, constituindo o ensino de PSL em cursos preparatórios para o exame Celpe-Bras em desses cenários específicos.

Por outro lado, a abordagem de ensino da modalização levada a cabo e orientada pela engenharia didática do ISD não foi a da mera *transmissão monológica* de um conteúdo, ou a do *treinamento mecânico* de uma prática, já que nosso interesse era analisar os processos de desenvolvimento propiciados por práticas reflexivas, dialógicas e com ênfase praxiológico do ensino do conhecimento linguístico. Tratou-se, portanto, de observar de que forma era possível estimular mediante estratégias e procedimentos específicos, vindos dessa corrente teórica, o desenvolvimento organizado das capacidades de linguagem e, como se verá nas análises, essa intervenção didática, devido a sua orientação pelos princípios e pelos procedimentos do ISD, mostrou-se transformadora dos rumos desse desenvolvimento.

Em resumo, pretendeu-se analisar de que forma os conhecimentos linguístico-discursivos sobre a modalização ensinados em uma SD sobre o artigo de opinião, através de procedimentos específicos como as atividades de análise linguística, epilinguística e metalinguística, foram se tornando instrumentos semióticos interiorizados de regulação consciente utilizados pelos estudantes ao produzir seus textos. Em outras palavras, buscou-se

mostrar a capacidade dessas intervenções para tornar os alunos mais capazes de produzir o gênero, assim como de diversificar e tornar mais consciente sua atividade metalingueira.

Do ponto de vista metodológico, foram adotadas técnicas de produção e análise de dados voltadas a: a) compreender o processo de aprendizagem durante a SD: descrição e análise dos instrumentos didáticos utilizados (modelo de gênero, capacidades de linguagem, SD e atividades específicas) e transcrição e a análise qualitativa de interações orais gravadas durante a aplicação dessas atividades; b) analisar os resultados dos processos de desenvolvimento das capacidades de linguagem: análise qualitativa das produções escritas realizadas pelos alunos antes e depois de ter participado da SD; e c) inferir a evolução dos processos de regulação metacognitiva interna ou atividade metalingueira antes e depois do ensino: análise qualitativa das reformulações operadas nos textos durante sua escrita, e transcrição e análise de entrevistas realizadas aos alunos depois de produzirem seus textos.

Finalmente, hei de dizer que tive como orientação epistemológica geral dois objetivos. O primeiro foi o explicitado por Ana Raquel Machado (2009) de contribuir, desde a academia brasileira, ao campo teórico do ISD não simplesmente com a aplicação de suas teorias a um contexto diferente, mas com o aprofundamento e a renovação de seus princípios à luz da investigação de novos cenários. O segundo está resumido na reflexão de Angela Kleiman e Cida Sepulveda (2018) contida na epígrafe deste capítulo, que lembra que, como profissionais da didática, estamos sempre em busca de compreender melhor nossos objetos de ensino, assim como os processos de sua apropriação por nossos alunos, a fim de ter um norte para onde orientar nossas práticas.

1.5 OBJETIVOS

As reflexões antes expostas fizeram com que a pesquisa se direcionasse aos seguintes objetivos gerais e específicos.

1.5.1 Objetivo geral

1. Abordar a discussão sobre as formas de ensinar o conhecimento linguístico em PSL tendo como objetivo o desenvolvimento das capacidades de linguagem envolvidas na produção de gêneros de textos e a evolução da regulação metalingueira desses processos.

1. 5. 2 Objetivos específicos

1. Discutir evidências qualitativas do desenvolvimento do recurso à modalização em alunos participantes de uma SD sobre a escrita do artigo de opinião, assim como de sua atividade metalingueira, a fim de ter insumos para a compreensão dos efeitos dos procedimentos didáticos levados a cabo.
2. Relacionar os indícios desses processos de desenvolvimento com os instrumentos e procedimentos didáticos utilizados na SD, com ênfase nas atividades de reflexão e análise epilinguística e metalinguística, a fim de aprofundar a compreensão das relações entre práticas didáticas e processos de desenvolvimento.

1. 6 PERGUNTAS

Concretamente, cumprir esses objetivos implicou buscar respostas para as seguintes perguntas.

1. De que forma a realização de atividades de análise e reflexão epilinguística e metalinguística em uma SD sobre o artigo de opinião propicia o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos ao produzir o gênero, assim como sua atividade metalingueira?
2. Qual é a relação entre os diferentes tipos de atividades propostas na SD e os processos de desenvolvimento dos alunos?

1. 7 ORGANIZAÇÃO DO TEXTO

Esta Dissertação está dividida em quatro capítulos. O Capítulo 1 apresentou a introdução ao contexto da pesquisa e às problemáticas que foram abordadas assim como suas perguntas e seus objetivos. O Capítulo 2 apresenta as concepções teóricas que nortearam a investigação relativamente à linguagem como atividade social realizada por meio de gêneros, à aprendizagem e ao desenvolvimento das capacidades de linguagem no âmbito escolar, ao papel da atividade metalingueira na produção de textos escritos, e à produção de textos escritos no exame Celpe-Bras. O Capítulo 3 descreve a abordagem epistemológica e metodológica da pesquisa e os instrumentos de produção de dados utilizados, assim como os

procedimentos para sua análise. O Capítulo 4 traz as análises de dados coletados no campo, relativos aos procedimentos didáticos e sua aplicação em sala de aula, às produções textuais dos alunos e às entrevistas realizadas a eles. Finalmente, o Capítulo 5 encerra o texto com as considerações finais da pesquisa.

CAPÍTULO 2

REFERENCIAL TEÓRICO

A vida é para nós o que concebemos nela. Para o rústico cujo campo próprio lhe é tudo, esse campo é um império. Para o César cujo império lhe é ainda pouco, esse império é um campo. O pobre possui o império; o grande possui um campo. Na verdade, não possuímos mais que as nossas próprias sensações; nelas, pois, que não no que elas veem, temos que fundamentar a realidade da nossa vida.

Fernando Pessoa, *Livro do desassossego*, 2000, p. 130

No presente capítulo, apresento as concepções teóricas que sustentaram a pesquisa em três seções. Na primeira, resumo as principais ideias do Interacionismo Sociodiscursivo a respeito das atividades humana e de linguagem, das ações humanas e de linguagem, dos gêneros de textos, das capacidades de linguagem e dos mecanismos de textualização e enunciativos. Nesse contexto, são discutidas, também, algumas especificidades teóricas relativas às ações languageiras realizadas por meio do gênero artigo de opinião. Também, no final, sintetizo os conceitos teóricos que nortearam a investigação em relação ao papel da consciência na linguagem e à atividade metalingueira. Na segunda seção, apresento os principais instrumentos teóricos e metodológicos da engenharia didática do ISD que foram aplicados: sua concepção de aprendizagem e de desenvolvimento, os modelos de gênero, as capacidades de linguagem e as sequências didáticas, assim como as propostas específicas do movimento em relação às formas de estimular o desenvolvimento da atividade metalingueira; a essas acrescento, ademais, as propostas para ensino do conhecimento linguístico de Geraldí (1991;1996) e Travaglia (2006; 2007). Na terceira e última seção, caracterizo o exame Celpe-Bras como marco praxiológico da SD aplicada e justifico sua compatibilidade teórica com o ISD.

2. 1 SER HUMANO, SOCIEDADE, LINGUAGEM E CONSCIÊNCIA PARA O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E PARA O INTERACIONISMO SOCIAL

2. 1. 1 Atividade social, ação individual, psicologia e linguagem

Uma primeira aproximação ao referencial teórico do ISD deve abordar sua concepção global da relação entre o agir humano e a linguagem, e dos resultados que essa interação

trouxe para ambas as atividades, a fim de poder situar depois a produção de textos no quadro mais amplo da teoria.

Diga-se, inicialmente, que os integrantes do grupo de pesquisadores da Universidade de Genebra, liderados por Jean-Paul Bronckart, se definem a si próprios como psicólogos, linguistas, psicólogos da linguagem ou ainda como *didactiens*, contestando propositadamente a fragmentação positivista das ciências humanas e apostando a uma abordagem transdisciplinar das problemáticas concernentes às “questões do humano” (MACHADO, 2005). Nesse sentido, eles afirmam que é preciso entender as relações de *interdependência* existentes entre aspectos fisiológicos, psicológicos, sociais, culturais, linguísticos, etc, que intervêm no desenvolvimento humano, e assumir uma perspectiva histórica e evolutiva desses processos. Em decorrência disso, a teoria de Bronckart (2009a) apresenta uma concepção integrada da atividade humana nos níveis social, individual, psicológico e linguístico-discursivo.

O primeiro conceito-chave para esta teoria é o de *atividade social*, para defini-lo, Bronckart toma como base Léontiev e propõe que a atividade é a unidade sociológica que permite explicar os comportamentos concretos das pessoas. Em outras palavras, a realização de ações individuais ou psicológicas pode ser explicada por sua integração em atividades coletivas ou sociológicas (BRONCKART, 1999).

A organização coletiva em torno de atividades não é exclusiva do ser humano, pois também os animais se mobilizam em grupo para, por exemplo, obter seus alimentos. Porém, o ser humano desenvolveu o conjunto mais complexo e diverso de atividades que existe entre as espécies, e, para Bronckart (1999), esta complexidade só se explica pela mediação de um instrumento único e sofisticado de socialização, a linguagem verbal.

(...) a linguagem humana se apresenta, inicialmente, como uma produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela o instrumento pelo qual os interactantes, intencionalmente, emitem pretensões à validade relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve. (BRONCKART, 1999, p. 34)

Assim, entende-se que as atividades são o marco global do comportamento humano e que as *ações sociais* são “porções [...] imputáveis a um organismo humano particular” dessa ação de um grupo (BRONCKART, 1999, p. 43). Portanto, as ações têm uma dupla face, de um lado, são individualmente conscientes e propositadas; e do outro, são coletivamente mediadas por representações culturais que regulam sua orientação: seus motivos, suas intenções e a avaliação das responsabilidades que acarretam (BRONCKART, 1999; 2009).

Quanto a seu aspecto interno, as ações individuais operam com base em funções cognitivas superiores que possuem autonomia e se desenvolvem a partir de propriedades biológicas¹². Porém, essas funções são moldadas pela experiência das interações e avaliações sociais de cada sujeito (BRONCKART, 1999) e é por isso que, uma vez que essas trocas ocorrem no marco da realização de atividades, o pensamento consciente é de ordem *praxiológica*, ou pensamento moldado pelo *agir* (BRONCKART, 2009a; 2009b).

Para explicar a origem da psicologia individual, o ISD rejeita as aproximações do cognitivismo, que desconsideram a influência do componente social no desenvolvimento psicológico, e do behaviorismo, que vê as representações psicológicas como derivados diretos do comportamento (BRONCKART, 1999). Entretanto, segundo Bronckart (1999), a psicologia humana é formatada historicamente pela linguagem, pois a apropriação dos instrumentos semióticos da língua (re) estrutura o psiquismo e permite ao agente controlar seu funcionamento de forma consciente, fato que o torna independente dos condicionamentos comportamentais ou biológicos.

Na compreensão desse processo por meio do qual cada sujeito interioriza as características do mundo social, o conceito de *representação* ocupa um papel fundamental, já que, para a epistemologia interacionista, não existe relação direta entre o homem e o mundo em si, mas uma interação mediada permanentemente por representações individuais de origem social e organizadas pela linguagem que constroem o mundo socialmente possível para uma determinada comunidade (CRISTOVÃO, 2015). Dessa forma, os signos, ao mesmo tempo em que reconfiguram essas representações intra-individuais, cumprindo uma função declarativa, as transformam em unidades coletivas interindividuais garantindo uma certa coesão ideológica social (BRONCKART, 1999).

Tendo como base a teoria do *agir comunicativo* de Habermas, Bronckart (1999) entende que as línguas naturais emergiram como resultado da necessidade de cooperação interindividual, facilitando e dando forma a essa interação; e que elas se tornaram o instrumento que permitiu a construção de representações individuais de origem coletiva capazes de fornecer aos sujeitos uma percepção do lugar social que ocupam e de sua identidade dentro da comunidade.

Segundo Bronckart, a mediação languageira se dá em três níveis: em primeiro lugar, a linguagem medeia a construção dos mundos possíveis por meio de representações; em

¹² Bronckart (1999, 2009b) entende os domínios do biológico e do psíquico como campos de influência mútua. Esse posicionamento permite entender por que o ISD aceita que tanto as propriedades biológicas quanto as psicológicas podem ser explicadas em termos de uma dialética evolutiva de caráter sócio histórico.

segundo lugar essa mediação cristaliza um sistema de *signos* em determinada sincronia; e, um terceiro lugar, a organização desse sistema em formas de ações que “dizem o mundo ao agir no mundo” conforma um conjunto de *discursos* que oferecem ao agente uma organização coerente de acontecimentos e participantes que lhe permite interpretar o mundo ao seu redor (BRONCKART, 2009c, p. 76).

Esse processo incessante de semiotização constitui a *atividade de linguagem* que funciona como “interface” contínua entre o sujeito e as atividades sociais e, portanto, se diversifica junto com elas, dando como resultado determinadas atividades *não languageiras* às quais correspondem atividades *languageiras* específicas organizadas em discursos e gêneros (BRONCKART, 1999)¹³.

Com base em Bronckart (2006; 2010), entendemos que as atividades de linguagem estão imbricadas às atividades praxiológicas/gerais. As atividades de linguagem (agir languageiro) constituem o arquiteito no qual estamos imersos, fornecendo-nos um repertório de gêneros textuais necessários para nossas ações. (CRISTOVÃO, STUTZ, 2011, p. 22)

É no contexto da construção dessas representações que operam os gêneros de textos, ou representações genéricas dos tipos de ações languageiras e seu papel é o de artefatos simbólicos que orientam e (re) configuram o pensar e o agir humano em função de padrões sócio históricos de comportamento (NASCIMENTO, 2019). Segundo Machado (2005, p. 25), os gêneros são “verdadeiras ferramentas semióticas complexas, que permitem que realizemos ações de linguagem participando das atividades sociais de linguagem”.

Em última instância, a evidência empírica da atividade languageira são os textos singulares que emergem das ações individuais. Como explicado por Bronckart (1999, p. 48), “a unidade psicológica que constitui a ação de linguagem não “existe” senão como produto semiótico” ou texto. Portanto, o texto empírico é a principal testemunha dos componentes psicológico e comportamental das ações de linguagem, que, por estar determinadas por certos objetivos reais e dotadas de certos limites interacionais, dão a esses textos o caráter de *unidades comunicativas*¹⁴ ou unidades semióticas em ação (BRONCKART, 2010).

¹³ A relação entre atividades não languageiras e languageiras em Bronckart tem como base a proposta metodológica de Volóchinov (2017) de adotar uma “perspectiva descendente” para a análise dos fatos da linguagem, que deve começar sempre por entender as causas sociais das práticas e, só no fim, atentar para suas formas linguísticas e discursivas correlatas.

¹⁴ Para Bronckart (2010), não são suas características linguísticas o que o define um texto como tal mas sua inserção em uma ação de linguagem e seus objetivos e limites.

2. 1. 2 Ações de linguagem, textos, operações psico-linguageiras e capacidades de linguagem

De acordo com Bronckart (1999, p. 42) “a tese central do interacionismo sociodiscursivo é que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem”. Essa semiotização interiorizada informa o sujeito socializado a respeito do *mundo objetivo* (teorias sobre o funcionamento do mundo físico), do *mundo social* (normas e regulações das interações entre os indivíduos), e do *mundo subjetivo* (as expectativas ou qualidades que esse agente humano supõe ter e pretende apresentar a seu ambiente social)¹⁵.

Trata-se de “sistemas de coordenadas formais” que permitem avaliar as ações de cada agente - de sua eficácia, conformidade social e autenticidade, avaliação que se realiza sobre o agir dos outros e também sobre o próprio (BRONCKART, 1999, 2009b). Portanto, cada ação significativa individual – ação social + ação de linguagem - constitui uma pretensão de validade de acordo com esses parâmetros.

Mas, dado que praticam essas avaliações e que conhecem os critérios dessas avaliações codificadas pela linguagem, os seres humanos particulares, de um lado, acabam inevitavelmente por saber que eles mesmos são avaliados por esses critérios e, de outro, tornam-se capazes de aplicá-los a si mesmos (BRONCKART, 1999, p. 44).

A única evidência empírica dessas ações são os textos que para elas são produzidos e é por isso que eles são a unidade de análise fundamental para o ISD. Como se disse, os textos são unidades comunicativas que se caracterizam porque “[...] veicula[m] uma mensagem linguisticamente organizada e [por]que tende[m] a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário” (BRONCKART, 1999, p. 71).

De acordo com Bronckart (1999), a organização linguística do texto pode ser analisada em três níveis: o da sua infraestrutura geral, o de seus mecanismos de textualização e o de seus mecanismos enunciativos. A infraestrutura geral se refere aos tipos de discurso e às possíveis sequências que o texto comporta; os mecanismos de textualização são a rede de conexões semânticas que garantem o encadeamento interno de seus elementos; e os mecanismos enunciativos são os que permitem introduzir as diferentes vozes presentes no

¹⁵ Também Volóchinov (2017) e Bakhtin (1979) destacam o caráter *dialógico* da construção da identidade, isto é, que o sujeito se constitui na interiorização do mundo social através da linguagem.

texto assim como a avaliação subjetiva que cada uma delas expressa sobre a temática, de acordo com a orientação pragmática da ação.

Como explicado por Machado (2005), na elaboração dessa ação/texto por um agente, contribuem um conjunto de operações psico-linguageiras que funcionam coordenadamente com a finalidade de cumprir com os motivos ou objetivos que o agente particular persegue, no contexto de uma atividade social, sendo que essas finalidades se constroem a partir das representações aprendidas ao longo de suas experiências de vida em relação ao uso da linguagem em seu contexto social.

Para efeitos didáticos e de descrição teórica, Dolz, Bronckart e Pasquier (1993) propuseram um agrupamento dessas operações levadas a cabo pelo agente produtor de texto em capacidades gerais, organizadas de acordo com os níveis de operação linguageira a que estão ligadas: *capacidades de ação*, *capacidades discursivas*, e *capacidades linguístico-discursivas*, e, alguns anos depois, Cristovão e Stutz (2011) postularam um quarto agrupamento, o das *capacidades de significação*.

[...] nos proporemos distinguir três ordens de "capacidades de linguagem", ou aptidões necessárias para a realização de um texto em uma dada situação de interação: **capacidades de ação**, ou seja, capacidade de adaptar a produção da linguagem às características do contexto e do referente; **capacidades discursivas**, ou aptidões para mobilizar modelos discursivos relevantes para uma ação específica; por fim, **capacidades linguístico-discursivas**, ou capacidades de domínio das operações psico-linguísticas necessárias para a produção de um discurso singular (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993, p. 30, grifo dos autores).¹⁶

Primeiramente, deve-se frisar que esses agrupamentos de operações não supõem uma organização hierárquica ou temporal, não são acionadas primeiro as capacidades de ação, para mobilizar depois as capacidades discursivas e assim sucessivamente. Ao contrário, essas operações ocorrem em interação contínua e simultânea (MACHADO, 2005), podendo haver uma mesma unidade linguística que seja testemunha de operações relativas a diferentes capacidades de linguagem (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993).

De acordo com Machado (2005), para realizar uma ação de linguagem, o sujeito deve produzir para si uma *base de orientação* que o informe sobre sua situação de ação – conteúdo, locutor, interlocutor, lugar social, papel social, propósitos, etc. Supõe-se, portanto, que a conformação dessa representação se realize mediante um conjunto de operações específicas agrupadas em *capacidades de ação*, que preparam o agente para reconhecer o gênero mais

¹⁶ Tanto esta, como as demais citações textuais cuja língua de origem na era a portuguesa foram traduzidas pelo autor, quem assume plenamente a responsabilidade pelo caráter confiável e fiel de tais traduções.

adequado ao contexto e que permearão pragmaticamente todas as escolhas necessárias à conformação de seu texto (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993). Assim, as capacidades de ação sustentam a realização de atos significantes em relação ao contexto de produção, ou, como o descrevem Cristovão e Stutz (2011, p. 21), elas “permitem ao indivíduo construir sentido da situação imediata de produção de linguagem mediante representações e/ou conhecimentos dos elementos do contexto de produção e da mobilização de conteúdos”.

Essa representação interna é simultaneamente traduzida em operações discursivas e linguísticas dentro das condições da língua natural do agente, assim como no quadro das orientações semânticas particulares que emanam do gênero de texto escolhido (BRONCKART, 1999). Portanto, tendo selecionado um gênero, o agente tem de definir, ademais, os conteúdos temáticos de seu texto, os tipos de discurso que o conformem e as sequências temáticas que possam dar-lhe estrutura¹⁷, sendo necessário para isso conhecer esses padrões específicos. Dessa forma, entende-se que, para levar a cabo operações de organização do texto dessa natureza, sejam necessárias *capacidades discursivas* (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993). Trata-se de escolhas governadas pela pragmática do discurso em que a construção de sentido se dá no nível da planificação global do texto: gênero de texto, conteúdo temático, tipos de discurso e sequências temáticas (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011).

Finalmente, no processo de articular linguisticamente o texto, o agente constrói frases, orações e períodos sintáticos a partir da seleção de determinados itens lexicais, estabelecendo relações de conexão e de coesão, definindo a presença de vozes, a forma de introduzi-las e as modalizações que elas podem operar; tudo dentro das possibilidades que a língua conhecida pelo usuário lhe fornece (MACHADO, 2005). Considera-se, por sua especificidade, que essas operações possam ser agrupadas em *capacidades linguístico-discursivas* (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993). Por meio delas, a construção de sentido se realiza “mediante representações e/ou conhecimentos sobre mecanismos de textualização e enunciativos responsáveis pela coerência temática e pragmática do texto” (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 21).

Cristovão e Stutz (2011) elencaram uma série de operações relacionadas aos domínios das atividades praxiológicas ou não languageiras que mobilizam representações sobre as práticas sociais historicamente constituídas nas esferas de atividade em que os sujeitos estão agindo e conformando um *sentido* de caráter ideológico a respeito do contexto - histórico,

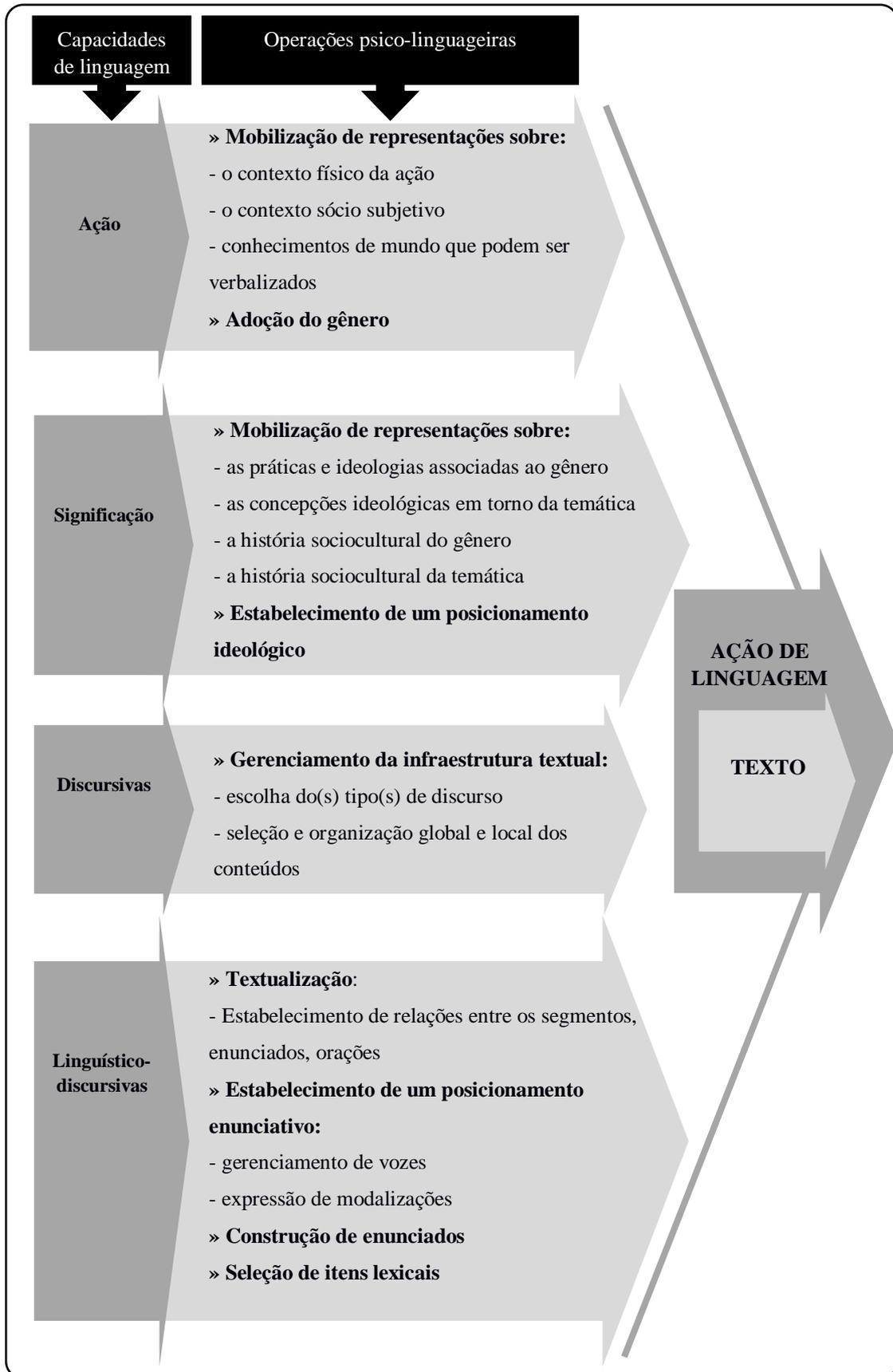
¹⁷ Em uma seção posterior deste texto, serão expostas as principais características dos conceitos de gênero, texto, tipos de discurso e sequências temáticas para o ISD.

sociocultural, econômico¹⁸ (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 22). Essas operações de ordem diferenciada justificam a conceituação das *capacidades de significação*.

Na Figura 1, tomando como base os exemplos de operações psico-linguageiras propostos por Machado (2005) e Cristovão e Stutz (2011), sintetizo a articulação de operações e conhecimentos que supõe uma ação de linguagem para o ISD, salientando que a ação supera o texto, uma vez que ela se constitui no todo da interação – texto e contexto – dentro do qual o texto adquire seu sentido, e que não existe prevalência temporal ou hierárquica entre umas operações e outras, uma vez que elas operam “atravessadas entre si” no agir do agente (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011).

¹⁸ Para entender melhor a noção de contexto ideológico é conveniente lembrar que, para Bronckart (1999), o texto individual surge dentro de Formações Discursivas ou campos de atividade ideológica e semiótica moldadas por uma realidade social determinada, que conformam esferas de sentidos compartilhados pelos participantes que nelas circulam.

Figura 1. Operações psico-lingueiras intervenientes na ação de linguagem.



2. 1. 3 As ações de linguagem e os gêneros de textos

Tendo alcançado uma noção mais clara da inserção das práticas de linguagem na atividade humana vista de um ponto de vista global, e das operações psicológicas e linguísticas que caracterizam a realização das ações de linguagem nesse contexto, é possível aprofundar na elaboração teórica do ISD a respeito do papel dos gêneros de textos como instrumentos sócio semióticos fundamentais para a realização dessas ações.

Uma vez que os textos são testemunha das ações de linguagem, mediadoras da atividade humana nas diferentes situações em que o ser humano se encontra, o ISD se propôs descrever de que forma as características dessas situações tinham seu reflexo no seu formato (MACHADO, 2005), a fim de entender as relações específicas entre os agentes, a linguagem e as características do mundo social. Segundo Bronckart (1999), os textos são o produto de produções de linguagem feitas por meios linguísticos que procuram produzir efeitos de coerência entre locutor(es) e interlocutor(es) e cuja natureza é eminentemente social, pois respondem a necessidades e interesses de agentes que integram diferentes formações coletivas. Essa inserção em formações sociais estabilizadas em suas formas de organização repercute em uma tendência à regularidade dos textos que nelas circulam, que se desenvolvem, assim, em *espécies* ou *gêneros* (BRONCKART, 1999).

Essa ideia de Bronckart é tributária das concepções de Bakhtin (1979), que via os gêneros discursivos como tipos de enunciados de *estilo*, *temática* e *composição* similares e *relativamente estáveis*, cuja regularidade decorre de sua correspondência com necessidades e contextos de enunciação da mesma natureza. Por sua vez, Bronckart (1999; 2010) filia-se a uma abordagem externa ou contextual *descendente* do tratamento dos textos inspirada em Volóchinov (2017) e Bakhtin (1979) que se resume na busca por entender as relações que se estabelecem entre o entorno sócio histórico dos textos e sua externalidade, interiorizada discursiva e linguisticamente.

Volóchinov (2017) defendia que os enunciados são ações que ocorrem em *esferas de comunicação discursiva* ou campos sociais de atividade em que certas configurações ideológicas são predominantes e com as quais o enunciado está associado. Seguindo essa concepção, Bronckart (1999) entende que as espécies de texto dependem de determinadas motivações, necessidades ou interesses no interior das atividades humanas e nas formações sociais. Assim, os gêneros vão sendo moldados por *atritos* comunicacionais frequentes e de certa forma *estáveis*, e se tornando o *reflexo ideológico* e o instrumento comunicacional dessas esferas de ação (VOLÓCHINOV, 2017; BAKHTIN, 1979). Como explica Nascimento

(2019), os gêneros de textos são formas de ação social estabilizadas de determinada cultura, que sintetizam as relações entre atividades sociais e manifestações da ordem da linguagem.

Segundo Schneuwly (2004), esses reflexos ideológicos de caráter genérico se constituem como instrumentos necessários para a realização das ações de linguagem, auxiliando o sujeito na execução delas, imprimindo-lhes seus traços, uma vez que esse agente possua certo conhecimento desses meios semióticos. Porém, é mister ressaltar que, para o autor, que tem como base a teoria do instrumento de Rabardel, saber utilizar um gênero implica conhecer duas faces dele, uma de materialidade simbólica estabilizada que se situa fora do sujeito e outra composta de esquemas de utilização que se situam dentro dele. Segundo Schneuwly (2004, p. 22), “o instrumento, para se tornar mediador, para se tornar transformador da atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito; ele não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de sua utilização”.

Além do mais, o instrumento gênero também se caracteriza por outra particularidade: seu caráter *complexo*, o que justifica denominá-los *mega-instrumentos*, pois contêm, dentro de si, uma série diversa de instrumentos menores: praxiológicos, linguístico-discursivos, culturais, ideológicos, etc, que configuram as coordenadas de um plano comunicacional maior e que são mobilizador conjuntamente pelo agente produtor de texto (SCHNEUWLY, 2004).

De acordo com Bronckart (1999), a produção de conhecimento social sobre esses instrumentos pelas gerações precedentes gera um *intertexto* ou *arquitexto*, isto é, um conjunto de gêneros de textos moldados pelas práticas das diferentes formações sociais em um determinado contexto sincrônico¹⁹, sendo indispensável o recurso a algum nível de conhecimento interiorizado dessas representações para produzir qualquer texto, tanto para escolher um determinado gênero, quanto para adequar essa ação de linguagem ao seu contexto (BRONCKART, 1999).

Assim como os autores do Círculo de Bakhtin²⁰, Bronckart (1999) não vê os gêneros como generalizações ou construtos teóricos de ordem científica, mas sim como representações genéricas sobre a linguagem percebidas e utilizadas pelos integrantes de uma comunidade verbal. Tal como explicita Machado (2005, p. 242), “gênero de texto é aquilo que sabemos

¹⁹ Bronckart toma como base a constatação de Bakhtin (1979) de que aprendemos a língua através do contato com enunciados historicamente situados e de que esse contato se constitui em uma *experiência discursiva individual* que nos informa quais as formas de dizer que correspondem ao nosso tempo e espaço históricos.

²⁰ De acordo com Volóchinov (2017), os gêneros não são construtos criados pela abstração científica, como os conceitos de língua, palavra ou oração. Contrariamente, os gêneros são unidades reais do fluxo de comunicação discursiva e tem natureza sociológica, são “forças sociais de estratificação da língua” (RODRIGUES, 2005, p. 162).

que existe nas práticas de linguagem de uma sociedade ou aquilo que seus membros usuais consideram como objetos de suas práticas de linguagem”.

Sua escolha pelo agente é um ato pragmático estratégico que depende da representação que ele tenha sobre a situação de ação e sobre sua intencionalidade, estando em jogo, entre outros aspectos, a possibilidade de sucesso de sua ação, a imagem de si que se quer transmitir e a percepção que se tem da posição social do interlocutor, assim como a adequação das características do ato comunicativo aos valores dominantes no contexto (BRONCKART, 1999).

Porém, não se trata de uma escolha livre, já que, para Bronckart (1999; 2010), os gêneros estão *socialmente indexados*, nascem e se desenvolvem em estreita associação a determinadas situações de comunicação e esferas sociais, o que faz com que o agente da ação, embora não estando limitado em todas as suas decisões, discorra no marco de uma tensão dialética entre suas representações subjetivas sobre o contexto e as representações sobre o gênero, dando como resultado um texto, ao mesmo tempo, *singular e moldado por restrições genéricas* (BRONCKART, 1999). Por isso, os gêneros estão em perpétuo movimento, alguns se estabilizam, outros tendem a desaparecer, outros a fundir-se entre si, em um fluxo contínuo de atividade sócio linguageira²¹ (BRONCKART, 1999).

Enfim, essa mobilidade explica o fato de que as fronteiras entre os gêneros não podem ser sempre claramente estabelecidas (...) e o fato de que algumas espécies de textos podem não ter ainda recebido um nome consagrado em termos de gênero. Desse modo, a organização dos gêneros apresenta-se, para os usuários de uma língua, na forma de uma *nebulosa*, que comporta pequenas ilhas mais ou menos estabilizadas (gêneros que são claramente definidos e rotulados) e conjuntos de textos com contornos vagos e em intersecção parcial (gêneros para os quais as definições e os critérios de classificação ainda são móveis e/ou divergentes). (BRONCKART, 1999, p. 74)

Finalmente, quanto a seus componentes linguísticos, os autores do ISD têm mostrado que a definição de regularidades baseadas na ocorrência de certas unidades linguísticas não é um critério possível para a caracterização dos gêneros, de natureza ilimitada e fluida, assim como para a definição de padrões estáveis de descrição das relações entre as práticas de linguagem e os contextos sociais, algo que, como se disse antes, é um dos objetivos da teoria.

²¹ Bronckart toma como base a concepção humboldtiana de linguagem, herdada através da obra Volóchinov, que a entende como um *fluxo contínuo* de atividade social (*enérgeia*). Assim, para os autores do Círculo de Bakhtin, a linguagem não um acúmulo de sucessivos produtos do falar individual (*érgon*), senão que cada enunciado é “apenas um momento da comunicação discursiva ininterrupta” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 219).

Dessa forma, entende-se que os gêneros contribuem para a conformação de unidades de comunicação em que o caráter linguístico é extremamente variável e não define a natureza das ações. De acordo com Bronckart (1999, p. 138), a constatação de regularidades linguísticas só é possível frente a segmentos menores que apresentam “formas específicas de semiotização ou de colocação em discurso” e que denomina *tipos de discurso*, participantes da arquitetura interna do texto em um determinado gênero, mas que não o definem como tal, nem permitem diferenciá-lo de outros²².

2. 1. 4 Os gêneros primários e os secundários

Dentro dessa concepção dos gêneros, é necessário, para esta pesquisa, definir o lugar do artigo de opinião ou artigo jornalístico no arquitexto do Brasil atual e, para isso, deve-se estabelecer uma primeira distinção em relação a seu caráter de gênero secundário, a fim de entender aspectos essenciais de seu funcionamento e de sua aprendizagem.

Como se disse, os gêneros são instrumentos semióticos que regulam a comunicação humana. Porém, nem todos operam da mesma forma e é possível diferenciar entre alguns que se desenvolvem na comunicação verbal espontânea, chamados gêneros *primários*, e outros que surgem no marco de circunstâncias culturalmente mais complexas, chamados gêneros *secundários* (BAKHTIN, 1979), não sendo esta uma distinção de caráter funcional, mas uma diferenciação decorrente das esferas sócio ideológicas de sua circulação (BAKHTIN, 1979; BRONCKART, 1999; RODRIGUES, 2005).

Volóchinov (2017) se refere aos gêneros primários ou do cotidiano como enunciados em que, dada sua relação imediata com a situação comunicativa e com os enunciados que os precedem, o contexto limita e define todos os aspectos de sua composição, enquanto os gêneros secundários, por operarem em relação a situações não imediatas e em esferas sociais onde a comunicação é mais *desenvolvida e organizada*, possuem um caráter mais autônomo em sua conformação (BAKHTIN, 1979).

De acordo com Schneuwly (2004), como os gêneros primários se desenvolvem em forma imediata aos parâmetros materiais das ações de linguagem, sua estruturação acaba sendo mais permeável a essas condicionantes, tendo sua forma modificada à medida que a

²² A constatação de que os gêneros não podem ser caracterizados linguisticamente justifica a substituição da denominação “gêneros de discurso”, por “gêneros de textos”, já que as inúmeras formas genéricas que organizam os enunciados referem-se aos textos como unidades comunicativas e não aos discursos que integram esses textos. Segundo Bronckart (1999), é possível classificar os discursos, mas não mediante gêneros, senão mediante *tipos* dotados de regularidades pragmáticas e linguísticas que, em número finito, atravessam em forma livre todos os gêneros.

ação segue seu curso, como acontece, por exemplo, no diálogo informal (BRONCKART, 1999). No entanto, a relação indireta dos gêneros secundários com as situações de comunicação faz com que a regulação de suas características não esteja dada tanto por tais situações, mas por parâmetros linguístico-discursivos convencionais (BRONCKART, 1999), e é por isso que se considera que esses gêneros possuem uma maior *autonomia* e que sua escolha e estruturação pelo sujeito são menos automáticas (SCHNEUWLY, 2004).

Segundo Schneuwly (2004), também devido a esse distanciamento das pistas do contexto, os gêneros secundários possuem um *fechamento interno maior*, sustentado por mecanismos de conexão e coesão que permitem a ancoragem do gênero a um contexto linguisticamente construído pelo próprio texto. Essas características fazem com que a ação feita por meio de gêneros secundários requeira operações psico-linguísticas mais complexas e demandantes de regulação consciente e voluntária (DOLZ; HALLER; SCHNEUWLY, 2004), que tomem como base não apenas o contexto real, mas uma *ficcionalização* da situação de comunicação ou representação interna desta por parte do agente (SCHNEUWLY, 2004).

Finalmente, vistos do ponto de vista de sua ontogênese, os gêneros secundários se diferenciam dos primários por não terem sua aprendizagem propiciada no seio das interações cotidianas espontâneas, mas no contato com “um mundo outro que tem motivações mais complexas, por construir, que não são mais necessariamente pessoais” (SCHNEUWLY, 2004, p. 29). Assim, esse contato gera, no sujeito, uma tensão²³ entre as lógicas dos gêneros primários, já aprendidos, e a dos secundários, por aprender, que promove o desenvolvimento de novas operações psico-linguísticas capazes de gerir os diferentes níveis de articulação do novo instrumento: a perspectiva enunciativa e a seleção de unidades linguísticas e de plano de texto, assim como a escolha do próprio gênero (SCHNEUWLY, 2004).

2. 1. 5 Os gêneros de textos escritos

Também tendo como finalidade definir melhor o quadro teórico que rodeia o objeto de estudo e de ensino desta pesquisa, é necessário estabelecer algumas breves considerações a respeito da modalidade escrita de produção dos textos em determinados gêneros, dada sua óbvia relação com o artigo de opinião e com as ações de linguagem a ele relacionadas.

²³ Schneuwly interpreta esta dialética ou contradição entre duas lógicas operacionais dos gêneros à luz do conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky.

Antes de começar, vale salientar que a problemática do *status* da modalidade escrita na configuração das operações psicológicas e linguísticas que realizam as ações de linguagem não é abordada exaustivamente por Bronckart em suas obras principais, e particularmente no livro *Atividades de Linguagem, Textos e Discursos* (1999). Porém, o autor traz, nessa obra, algumas orientações gerais para compreender o papel da escrita dentro do quadro total da teoria, que se complementam com as concepções de outros autores do ISD.

Em primeiro lugar, deve-se dizer que Bronckart (1999) rejeita a possibilidade de associar os gêneros secundários com os gêneros escritos, conceitos que tendem a ser relacionados pelo uso comum e pelos exemplos mais populares desses últimos. No entanto, para o autor, o distanciamento constatado entre as condições mais imediatas das situações de comunicação e as ações de linguagem enquadradas nesses gêneros, não é causado pela modalidade em que eles são produzidos, oral ou escrita, senão pelas condições sócio históricas de uso desses gêneros no seio de práticas sociais estabilizadas.

Além disso, Bronckart nega que a função de refiguração da realidade ou construção de mundos possíveis feitas por meio de padrões convencionais socialmente construídos como os que oferecem os gêneros esteja reservada aos da modalidade escrita. Ao contrário, ele afirma os discursos “quer sejam escritos ou orais, também se constituem, segundo modalidades específicas, como instrumentos de refiguração das ações humanas” (BRONCKART, 1999, p. 63).

Por outro lado, Bronckart (1999) enfatiza o interesse da teoria nos textos como testemunhas das ações sociais de sujeitos particulares, o que quer dizer, como já foi dito anteriormente, que o texto e o gênero se subordinam à ação, e que, conseqüentemente, uma mesma ação de linguagem poderia materializar-se em diferentes espécies ou formas de texto, incluindo dentro dessas possibilidades de variação a modalidade oral e a escrita dos mesmos. Nesse contexto, a principal escolha do agente é a do gênero de texto, que se encontra, ele sim, geralmente associado a uma determinada modalidade (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004).

Por último, essa concepção transversal da modalidade oral ou escrita implica que tanto a definição da teoria sobre o que seria um texto quanto a descrição proposta por Bronckart sobre os elementos que compõem sua arquitetura interna, não dizem respeito a seu caráter oral ou escrito, e, por isso, *se aplicam a todos os textos* que, dentro de um gênero, veiculam uma certa mensagem por meios linguísticos e com a finalidade de provocar um efeito de coerência no interlocutor (BRONCKART, 1999).

Além disso, deve-se lembrar que Bronckart (1999) compartilha a caracterização dos gêneros como mega-instrumentos proposta por Schneuwly (2004), que supõe que cada um deles traz acarretado um conjunto de esquemas para sua utilização, dentre os quais estão aqueles que tangem à geração do nível linguístico do texto, em que está evidentemente inserida a modalidade escrita ou oral. É devido a essa posição hierárquica do gênero que Schneuwly (2004b) considera inválida a concepção generalista de que é possível ensinar a falar ou escrever uma língua, que deve ser, segundo ele, substituída por ensinar a utilizar os gêneros em situações e condições de comunicação específicas, nas quais, inclusive, as práticas podem apresentar interações entre as modalidades oral e escrita.

Além do mais, de acordo com Dolz, Schneuwly e Haller (2004), não existe a possibilidade real de, com base em fundamentos científicos, definir a oralidade e a escrita como dois sistemas distintos, apesar de que sejam reconhecidas suas múltiplas particularidades, que, porém, não se sobrepõem ao fato de que a grande maioria dos fenômenos gramaticais é comum aos dois planos e de que as ligações entre os segmentos do discurso também não parecem fundamentalmente distintas no oral e na escrita.

Não existe oral único, que se oporia à escrita única: certos escritos (por exemplo, *e-mails* na Internet) estão mais próximos das formas consideradas habitualmente orais e vice-versa. Outras distinções (monologal/dialogal, formal/informal, gêneros textuais, etc) contribuem igualmente para dar às práticas de linguagem sua configuração particular e para engajar os locutores em atividades de linguagem específicas. (DOLZ, SCHNEUWLY, HALLER, 2004, P. 138-139, grifo dos autores)

Portanto, tomamos, nesta pesquisa, essas considerações como base para abordar o ensino do artigo de opinião como o conjunto de conhecimentos praxiológicos a respeito de seu funcionamento social e linguístico que o tornam mediador de um tipo de ações de linguagem e sem adotar uma metodologia particular que se relacione com sua modalidade escrita. Isto se encontra sustentado, aliás, pelo fato de termos trabalhado com alunos adultos que tinham um nível alto de alfabetização e de familiaridade com as práticas da linguagem escrita na própria L2, o que nos permitiu focalizar no aprofundamento das capacidades para a ação específica por meio do artigo, embora, em momentos em que isso fosse necessário, abordássemos aspectos específicos, como os ortográficos, da modalidade escrita da língua.

2. 1. 6 O gênero de texto artigo de opinião

Todas as características expostas até aqui em relação aos gêneros de uma forma geral e aos gêneros secundários de forma particular são aplicáveis ao artigo de opinião, que, tal como os demais gêneros, funciona como mega-instrumento semiótico de regulação das ações de linguagem que caracterizam uma atividade específica, no caso, a jornalística. Como tais, eles constituem um sistema de representações sócio culturais estabilizadas a respeito desse tipo de ações, contribuindo assim para a regularidade de seus padrões de funcionamento. A seguir, apresento algumas das regularidades constitutivas desse instrumento, tendo como base os estudos de Rodrigues (2001; 2005), feitos a partir de um corpus de textos recentes produzidos em veículos da imprensa brasileira²⁴.

O artigo tem sua origem na esfera de comunicação social do jornalismo, que tem desenvolvido, na modernidade, a função de dar publicidade a informações, conhecimentos e opiniões atuais de interesse público, como valor econômico e social na sociedade capitalista. Na atualidade, apesar das mudanças midiáticas que têm provocado uma *hibridação* mútua entre os gêneros da imprensa escrita, dos sites de internet e da televisão, o artigo se mantém como um gênero preferentemente escrito no suporte papel (RODRIGUES, 2001).

A situação de comunicação configurada nesse gênero prevê uma interação entre um autor e um conjunto de leitores que não se dá em tempos e espaços físicos simultâneos e que se encontra mediada pela esfera jornalística. Quanto a sua dimensão temporal, os artigos circulam em forma periódica regular e têm uma validade informativa de um dia e até de uma semana, de acordo com as pautas de organização de cada veículo de comunicação (RODRIGUES, 2001).

O artigo ocupa um lugar ou *topografia* definida dentro do jornal impresso, assinalado pelos termos *Opinião* ou *Debate*, espaço físico da diagramação destinado aos textos dos articulistas regulares, aspecto que dá orientação ao autor e ao leitor em relação ao conteúdo temático e o horizonte axiológico dos textos que ali se encontram e que condiciona sua extensão, geralmente breve (RODRIGUES, 2001).

A escrita de artigos faz parte de uma tradição, no jornalismo, que separa *news* de *comments* e que, portanto, considera que há um grupo de gêneros - artigo, crônica, coluna, resenha, editorial – que têm a finalidade de tematizar a apreciação ou as opiniões de um autor sobre uma temática e dos que se espera que busquem *fazer crer*, ou persuadir, em lugar de

²⁴ Nesta seção, e em seções posteriores, utilizo alternativamente os termos artigo de opinião, artigo jornalístico ou artigo, fazendo referência ao mesmo gênero de texto.

fazer saber ou informar. De acordo com Rodrigues (2001), essa legitimidade da ação de persuadir torna a seção de opinião “um dos lugares ideológicos da formação de opinião pública (do grupo dominante)” (RODRIGUES, 2001, p. 209).

Os artigos de opinião são produzidos tendo como pressuposto a existência de um conjunto de informações e conhecimentos de mundo compartilhados entre o autor e os leitores, e por esta causa os textos apresentam múltiplos conteúdos implícitos. Como se disse, a ação de escrever um artigo não tem como propósito trazer informação sobre os fatos, senão apresentar opiniões, dando por sabidos os detalhes comentados. Como explicado por Rodrigues (2001) os artigos se constituem como ações de linguagem de “reação-resposta” a acontecimentos ou discursos anteriores que lhes servem como ponto de partida para sua argumentação e que nutrem sua polifonia.

As temáticas abordadas por artigos precisam ser atuais, naturais à esfera jornalística e polêmicas, e estão geralmente relacionadas à política, à economia, aos assuntos culturais que geram discussão, etc. Além disso, essas temáticas estão associadas, em cada texto, à esfera social de legitimação do articulista, que enuncia como voz informada ou especializada no assunto (RODRIGUES, 2005).

A esfera da comunicação jornalística que molda esse gênero prevê uma posição específica para seus autores; eles não fazem parte do quadro de jornalistas do meio, mas do grupo de colaboradores fixos, e se distinguem dos jornalistas por possuírem uma trajetória em alguma outra esfera da vida social além da mídia, que se explicita geralmente em uma nota biográfica que acompanha a assinatura. Eles são *especialistas* reconhecidos em uma determinada área, representantes de grêmios ou de organizações da sociedade, o que lhes concede a autoridade ideológica para “se investir da postura de articulista” e falar de um lugar social que, em algumas circunstâncias, se sobrepõe à sua própria voz, tornando o artigo uma expressão do grupo que ele representa (RODRIGUES, 2001, p. 136-139).

De acordo com Rodrigues (2001, p. 134), os jornais brasileiros que publicam artigos de opinião se dirigem a leitores das classes A e B, embora o próprio jornal, representado pela sua Direção de redação, seja também um leitor-alvo do texto. Para definir o perfil desses leitores de jornais, Rodrigues (2005) explica que há uma expectativa de conhecimento social compartilhado que pressupõe que “articulista e leitor compartilham um mundo sociocultural e temporal comum: eles pertencem normalmente às mesmas classes sociais, são leitores de jornal” (2005, p. 173); embora não ocupem posições simétricas na interação, já que o autor tem seu ponto de vista duplamente legitimado, pelo grupo social a que pertence e pela esfera jornalística, que lhe concede a “palavra de autoridade”.

2. 1. 7 A infraestrutura dos textos

Como se disse, o grupo de pesquisadores de Genebra não encontrou, em suas pesquisas empíricas, possibilidades de caracterizar os gêneros desses textos por meio de regularidades de natureza linguística ou discursiva e o mesmo acontece com os textos que se enquadram dentro do artigo, cuja heterogeneidade e flexibilidade linguística foi referendada pelos estudos de Rodrigues (2001). Porém, a teoria de Bronckart identifica, sim, regularidades constitutivas de natureza linguístico-discursivas na conformação de segmentos que integram a tessitura dos textos e que têm a ver com a forma em que os conteúdos mobilizados *são traduzidos em discurso* - tipos de discurso - e a maneira em que esse discurso é organizado *tematicamente* – sequências – conformando a infraestrutura geral do texto. Assim, compreender essas formas de organização, também é necessário para entender o funcionamento dos artigos de opinião *singulares* e, por isso, exponho a seguir, brevemente, as ideias de Bronckart a esse respeito.

De acordo com Bronckart (1999), as relações entre as ações de linguagem, os gêneros e as forma de organização da infraestrutura textual devem ser entendidas como de um “encaixamento hierárquico” em que as condições da situação da ação condicionam a escolha de um gênero e esse, por sua vez, molda as percepções sobre e essa situação. Logo, os tipos de discurso são selecionados em subordinação a essas categorias, restando, finalmente, a possibilidade de mobilização de sequências que organizem os diferentes segmentos de cada tipo discursivo de acordo com sua temática.

É importante lembrar que, dado o caráter psico-linguageiro da teoria de Bronckart, entende-se que a esses níveis hierárquicos constitutivos do folheado textual correspondem a operações psicológicas e linguístico-discursivas diferenciadas, ou, melhor dizendo, que os padrões linguístico-discursivos observados nos textos são evidências empíricas da realização dessas operações, identificadas, no caso dos tipos de discurso e das sequências, com as denominadas capacidades discursivas.

2. 1. 7. 1 Os tipos de discurso

De acordo com Bronckart (1999; 2010), os tipos de discurso são a evidência semiotizada da construção de mundos psicológicos que o ser humano utiliza para organizar as informações sobre o mundo ordinário. Portanto, as passagens de um texto que podemos caracterizar como *narrativas* ou *expositivas* são o resultado da tradução em discurso das

representações mentais indiferenciadas sobre nossa experiência vivida, enquadradas desde perspectivas enunciativas diferentes que definem essa organização.

Esses mundos são sistemas de coordenadas formais que, de um lado, são radicalmente “outros” em relação aos sistemas de coordenadas dos mundos representados em que se desenvolvem as ações dos seres humanos, mas que, de outro, devem mostrar o tipo de relação que mantêm com esses mundos da atividade humana. Para convenção, chamaremos os mundos representados pelos agentes humanos de *mundo-ordinário* e os mundos virtuais criados pela atividade de linguagem, de **mundos discursivos**. (BRONCKART, 1999, p. 151, grifos do autor)

Bronckart (1999) propõe a existência de dois mundos psico-linguísticos fundamentais, um da ordem do narrar e outro da ordem do expor. O primeiro aspecto enunciativo que diferencia esses mundos é a relação estabelecida pelo enunciador entre as coordenadas da enunciação e as do mundo ordinário. Quando ambas são *explicitamente* apresentadas como *disjuntas*, estamos no domínio do *narrar*, em que um determinado espaço-tempo imaginário deve ser especificado porque não coincide com o da ação de linguagem. Quando, ao contrário, as coordenadas do mundo ordinário e as do mundo discursivo são apresentadas como *conjuntas*, estamos no domínio do *expor*, em que as representações mobilizadas organizam-se em referência direta às coordenadas gerais da ação de linguagem em curso, enfatizando sua atualidade²⁵ (BRONCKART, 1999).

O segundo aspecto da configuração que caracteriza os mundos discursivos diz respeito à relação das *instâncias de agentividade*, ou o(s) enunciator(es) verbalizados no texto, e os parâmetros materiais da ação. São *implicados* os textos em que é explicitada a relação entre o agente-produtor, o interlocutor e a situação espaço-temporal, e são *autônomos* aqueles em que não há explicitação dessa relação e, devido a isto, o texto é apresentado em independência de uma determinada situação material de comunicação. Nos primeiros, há presença de unidades dêiticas exofóricas que requerem o conhecimento do contexto para serem interpretadas, enquanto, nos segundos, não é necessário qualquer conhecimento das condições de produção para o preenchimento das pistas contextuais (BRONCKART, 1999, 2010). Essas formas de configuração da relação do enunciado com a situação de enunciação são combinadas entre si para propor a existência de quatro mundos discursivo-psicológicos (Quadro 1):

²⁵ Bronckart (1999) toma como base para esta diferenciação as propostas teóricas de Benveniste, que diferenciava os planos da enunciação em *história* e *discurso*, e de Weinrich, que distinguia entre tempos verbais que apresentam um *mundo comentado* e tempos que apresentam um *mundo narrado*. Ambas as teorias compartilham a perspectiva assumida por Bronckart de ver esses mundos como configurações que, por meio de nuances da enunciação, explicitam a relação do enunciator com os parâmetros da realidade.

Quadro 1. Mundos psicológicos.

a) mundo do expor implicado,	c) mundo do narrar implicado,
b) mundo do expor autônomo,	c) mundo do narrar autônomo.

Fonte: o autor com base em Bronckart (1999)

Por sua vez, esses mundos psicológicos encontram-se traduzidos ou semiotizados em quatro mundos discursivo-linguísticos ou tipos de discurso (Quadro 2).

Quadro 2. Mundos linguístico-discursivos ou tipos de discursos.

a) <i>discursos interativos</i> , (mundo do expor implicado)	c) <i>relatos interativos</i> (mundo do narrar implicado)
b) <i>discursos teóricos</i> , (mundo do expor autônomo)	d) <i>narrações</i> (mundo do narrar autônomo)

Fonte: o autor com base em Bronckart (1999)

Em cada língua natural, há recursos morfossintáticos mobilizados de forma regular para configurar esses posicionamentos enunciativos e traduzir os mundos discursivo-psicológicos em tipos de discurso efetivamente realizados²⁶ – tempos verbais, pronomes, organizadores lógicos, etc, que estabelecem a marcação das relações estabelecidas entre o texto e o contexto (MACHADO, 2005). É por esta razão que Bronckart enfatiza a possibilidade de caracterizar os tipos de discurso com base no critério de ocorrência frequente de certas unidades linguísticas, critério descartado para a classificação dos gêneros.

Do ponto de vista de sua inserção no nível global do texto, ele pode se compor de um único segmento do mesmo tipo de discurso, embora o mais comum seja a presença de um tipo de discurso *principal*, que apresenta segmentos menores e *secundários* de outros tipos encaixados compondo um plano geral do texto, que não necessariamente coincide com o do tipo de discurso (BRONCKART, 1999).

Finalmente, do ponto de vista de sua ontogênese, as operações de construção dos tipos psicológicos e discursivos têm sua origem no contato com o ecossistema de práticas em que o agente se desenvolve e que lhe fornecem os meios semióticos necessários para a construção dos mundos psicológicos e languageiros possíveis. Além disso, os autores questionam o caráter progressivo dessa aquisição, proposto por algumas teorias, que suporia que os tipos de discurso “mais simples”, como o interativo, fossem adquiridos primeiro, para se tornar base

²⁶ Segundo Bronckart (1999) assim como há *arquitrato*, composto de representações relacionadas aos gêneros, existe também um *interdiscurso*, entendido como o conhecimento do agente sobre a forma linguística de traduzir os mundos psicológicos.

da aquisição dos “mais complexos”, como o discurso teórico. Contrariamente, considera-se que a aprendizagem dos instrumentos linguístico-discursivos que estruturam cada tipo discursivo e psicológico teria rumos específicos, embora deva ser sublinhada a existência de interações permanentes entre os processos de desenvolvimento de cada um em um sujeito determinado (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993).

2. 1. 7. 2 *O discurso misto interativo-teórico e o artigo de opinião*

Como se viu, com base nos parâmetros de junção-disjunção e implicação-autonomia, Bronckart (1999) propõe que, dentre os segmentos tipológicos expositivos, os de discurso interativo são aqueles em que o enunciador apresenta os parâmetros da situação material e da situação discursiva como juntos, e mostra-se a si próprio como implicado com os parâmetros materiais da enunciação. Esta última característica diferencia o discurso interativo do discurso expositivo teórico, em que, embora as coordenadas do mundo material e do mundo discursivo coincidam, o enunciador se apresenta como autônomo em relação à situação de produção material do texto e, portanto, não explicita onde, quando, nem para quem enuncia concretamente (BRONCKART, 1999).

Porém, de acordo com o autor (BRONCKART, 1999), em numerosos segmentos de textos da ordem do expor e das esferas política, pedagógica e científica não é observável uma delimitação clara entre o caráter interativo e o teórico, o que justifica a postulação da existência de um tipo de discurso *misto interativo-teórico*. Detenho-me a explicitar as características desse tipo misto, pois ele é frequente em segmentos de textos do gênero artigo de opinião, objeto da nossa prática de ensino, e sua descrição permite entender melhor uma infraestrutura recorrente nos textos do gênero.

Por um lado, esse discurso misto apresenta as seguintes marcas típicas do discurso expositivo teórico:

- ✓ organizadores lógico-argumentativos – “mas”, “de fato”, “porém”, etc;
- ✓ modalizações lógicas – “talvez”, “pode fazer”, “é possível”, etc;
- ✓ referenciação dêitica intratextual por meio de anáforas – “esse momento”, “aquele trabalho”, “isso”, etc;
- ✓ densidade sintagmática elevada; e
- ✓ uso do tempo presente com o valor gnômico próprio do discurso teórico.

Por outro lado, esse tipo de discurso misto conta também com um conjunto de marcas próprias do discurso interativo e que estabelecem a implicação dêitica do enunciador com os parâmetros materiais da ação (BRONCKART, 1999):

- ✓ pronomes de 1º pessoa do singular – “eu”, “me”, “mim” - que remetem ao autor do texto, ou do plural – “nós”, “nos”, etc - que remetem ao autor do texto e ao destinatário em conjunto;
- ✓ frases imperativas que implicam autor e destinatário – “enfoquemos”, “pensem”, etc; e
- ✓ uso do tempo presente com o valor de simultaneidade próprio do discurso interativo.

Bronckart (1999, p. 193) atribui essa co-ocorrência de unidades linguísticas típicas de ambos tipos de discurso a uma “dupla restrição” exercida pela situação de comunicação ao autor do texto, que, por um lado, vê-se na obrigação de apresentar as informações como dotadas de um caráter verdadeiro e autônomo por meio dos recursos do discurso expositivo teórico, e, por outro, deve levar em conta seu destinatário, mencioná-lo, atrai-lo e procurar sua aprovação por meio dos recursos de implicação que tornam seu discurso interativo.

Finalmente, embora Bronckart não cite como exemplo o gênero artigo de opinião ao definir esse tipo de discurso misto, há uma coincidência evidente entre a situação de comunicação descrita pelo autor e o comportamento pragmático e linguístico dos autores de artigos analisados na pesquisa de Rodrigues (2001), o que justifica a utilização dessa tipologia para interpretar a infraestrutura textual possível da totalidade ou, pelo menos, de alguns segmentos de texto desse gênero.

2. 1. 7. 3 As sequências textuais

Para Bronckart, os tipos de discurso constituem os elementos fundamentais da infraestrutura geral dos textos. Porém, os conteúdos temáticos traduzidos em segmentos de determinado tipo de discurso podem ser organizados em sequências. Elas são modelos não obrigatórios de (re)construção dos conteúdos semânticos do texto ou formas *canônicas* de organizar a informação, cuja relação com determinados tipos de discurso *não é obrigatória* (BRONCKART, 2010; MACHADO 2005).

Tomando como base as propostas teóricas de Adam, Bronckart (1999) assume que todo texto apresenta um conjunto de proposições que, pela natureza mesma do funcionamento da linguagem, são organizadas em forma linear, mas que podem ser dispostas em determinada ordem ou macro-escritura, dando forma específica à organização do conteúdo temático que o agente possui em sua memória e que se transforma em texto (MACHADO, 2005).

Segundo Bronckart (1999), as sequências, assim como as demais formas de organização da materialidade textual, têm um estatuto fundamentalmente dialógico, ou seja, são mobilizadas, selecionadas ou alternadas em um mesmo texto em função da percepção que o agente tem da utilidade dessas formas de planificação para o sucesso de sua ação de linguagem.

Do ponto de vista de sua ontogênese, as sequências não têm um caráter inato ou biologicamente programado. Contrariamente, elas são protótipos disponíveis teoricamente como modelos para o agente, sempre que, devido a sua experiência com o intertexto, ele tenha tido contato com essas práticas de planificação, o que significa que as operações psico-linguísticas que tomam como referência esses modelos, agrupadas dentro das capacidades discursivas, estão em permanente estado de desenvolvimento ou aprendizagem (BRONCKART, 1999).

Segundo Adam, Bronckart (1999) postula cinco tipos básicos de sequências textuais: *narrativa*, *descritiva*, *argumentativa*, *explicativa*, e *dialogal*. Segundo o autor, em dado texto empírico, encontramos normalmente um tipo de discurso predominante, que é planificado tematicamente por certas sequências. Aliás, por demanda dessas sequências, podemos encontrar outros tipos de discurso encaixados, que são organizados também em forma secundária por sequências, em uma articulação global, cuja heterogeneidade caracteriza a composição da maioria dos textos.

2. 1. 7. 4 A sequência argumentativa e o artigo de opinião

A sequência argumentativa tem sido frequentemente associada aos chamados “textos argumentativos” como o artigo de opinião. Isto se deve, na perspectiva de Bronckart, às condições pragmáticas comuns aos textos do gênero, que convocam esse tipo de planificação dos conteúdos. Essa utilidade dialógica da sequência argumentativa decorre da circunstância de o autor agente “considera[r] que um aspecto do tema que expõe é *contestável* (a seu ver e/ou ao do destinatário)”, fato que o leva a organizar seu texto isolando determinado objeto de discurso e tentando mostrá-lo como mais válido por meio de justificações (BRONCKART, 1999, p. 234, grifo nosso). Desse marco deriva a relação dessa sequência com determinados propósitos de comunicação – convencer, persuadir - em determinadas esferas – jornalística, política, científica - e, em decorrência disso, sua funcionalidade às situações de ação que caracterizam o gênero artigo de opinião.

Para Bronckart (1999), a organização do texto de acordo com uma sequência argumentativa supõe a realização de um raciocínio específico que implica a existência de uma tese de base, explicitada ou não, que é contestada ou reforçada por dados novos, que levam a sua reformulação final em uma nova tese ou conclusão, igual à anterior ou modificada.

Ao ser textualizado, esse raciocínio se reflete normalmente na exposição de quatro fases argumentativas: a fase de premissas ou dados prévios, a fase de apresentação de argumentos ou proposições que orientam o raciocínio no sentido da conclusão, a fase de contra-argumentos que restringem a validade desses argumentos, e a fase de conclusão que sintetiza os efeitos lógicos dos argumentos e dos contra-argumentos apresentados. Do peso respectivo dos suportes da tese e de suas restrições depende a força da conclusão, tendo essa série de fases uma natureza opcional para o autor agente.

Finalmente, e antes de finalizar esta caracterização da infraestrutura textual para o ISD, de sua relação com os gêneros e os textos e das implicações dessa teoria para o caso específico do gênero artigo de opinião, é importante salientar que, para Bronckart (1999), não é possível distinguir os gêneros de textos por meio de sua infraestrutura, dada a heterogeneidade que caracteriza os textos particulares, embora identificados com determinado gênero.

No entanto, considera-se possível “classificar indiretamente os gêneros, considerando-se as modalidades recorrentes de sua composição dos tipos de discurso e dos tipos de sequências que neles fossem observáveis” (BRONCKART, 1999, p 257), o que permite falar de gêneros argumentativos, como o artigo, considerando sua frequente *saturação* de sequências desse tipo, assim como de gêneros expositivos, por sua tendência a ter como *tipo de discurso principal* o discurso teórico monologado.

2. 1. 8 Os mecanismos de textualização

Para além do nível de sua infraestrutura, Bronckart apresenta uma descrição do folheado textual em um segundo nível hierárquico de articulação, o dos mecanismos de textualização. Esses elementos evidenciam operações psico-linguísticas comuns a todas as ações de linguagem, e em todos os gêneros, em que contribuem para dar aos textos a coerência temática necessária para sua compreensão pelo interlocutor.

Bronckart (1999) considera que os mecanismos de textualização são responsáveis pela macro-sintaxe textual, isto é, pelo estabelecimento de cadeias isotópicas formadas por unidades linguísticas ou marcas de textualização que articulam relações de continuidade,

oposição ou contraste – lógicas e/ou temporais - entre os objetos de discurso que o texto apresenta e que permitem assim sua progressão, destacando, dentre esses mecanismos, três de natureza específica: a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal.

Os mecanismos de *conexão* são os encarregados de articular a progressão temática global do texto entre diferentes segmentos de tipos de discurso ou sequências e são realizados por meio de organizadores textuais. As unidades que cumprem essa função podem ser: a) os advérbios ou as locuções adverbiais com caráter transfrástico, b) alguns sintagmas preposicionais, c) as conjunções coordenativas, e d) as conjunções subordinativas, tendo, algumas unidades, mais valor temporal, outras mais valor lógico, outras mais espacial, contribuindo, por isso, em forma mais adequada à construção dos diferentes tipos de discurso e de sequência²⁷ (BRONCKART, 1999).

Os mecanismos de *coesão nominal* permitem que os objetos de discurso – temas ou personagens - sejam introduzidos no texto e retomados posteriormente mediante unidades anafóricas – pronomes pessoais, relativos, demonstrativos e possessivos e alguns sintagmas nominais - produzindo um efeito de continuidade tópica.

Na *coesão verbal*, o tempo e o aspecto dos verbos permitem a conformação de séries isotópicas que estabelecem relações de continuidade, descontinuidade e/ou oposição na organização temporal dos processos verbalizados no texto e que contribuem substantivamente para a sinalização da infraestrutura textual (BRONCKART, 1999), tendo a coesão verbal uma relação estreita com os tipos de discurso²⁸.

A esses mecanismos de organização intermediária da composição do texto correspondem, de acordo com a teoria, um conjunto de operações psico-linguageiras que, como as demais, têm sua origem no contato do agente com enunciados anteriores que constituem a base de seu conhecimento (MACHADO, 2005). Devido a sua natureza ligada à própria ação de tornar a organização dos conteúdos em texto por meio de determinadas unidades, essas operações têm sido associadas às capacidades linguístico-discursivas (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011).

Finalmente, embora os mecanismos de textualização sejam comuns a todos os textos, sabe-se que há uma estreita relação entre esses mecanismos e os tipos de discurso (BRONCKART, 1999). Além disso, pensando nesta pesquisa, é constatável que o tipo de

²⁷ Os conectores de valor espacial tendem a contribuir com a articulação de segmentos da sequência descritiva, os de valor temporal com a organização segmentos de discurso narrativo e os de valor lógico são frequentes na articulação de fases da sequência argumentativa e do discurso expositivo (BRONCKART, 1999).

²⁸ Como se viu, os tempos do presente têm um papel fundamental na conformação do mundo psicológico e do tipo de discursivo expositivo. Ocorre o mesmo com os tempos do passado para a conformação dos mundos e discursos narrativos.

discurso teórico é frequente nos textos do gênero artigo de opinião, o que justifica repassar os mecanismos de textualização mais comuns a esse tipo de discurso a fim de definir algumas características prováveis da textualização dos textos desse gênero.

Quanto aos mecanismos de *conexão*, o tipo teórico se caracteriza pela presença de múltiplos organizadores com valor lógico-argumentativo; do ponto de vista da *coesão nominal*, há nele uma presença densa de mecanismos de referência dêitica intratextuais; e, quanto à *coesão verbal*, ela se sustenta principalmente nos tempos do presente, não de valor dêitico, mas de valor gnômico, relacionados às múltiplas frases declarativas que compõem esse tipo de discurso (BRONCKART, 1999). Deve-se salientar que essas características, embora não identificáveis exatamente, são notoriamente compatíveis com as projeções estilísticas observadas por Rodrigues (2001; 2005) em seus estudos sobre o artigo de opinião no português do Brasil.

2. 1. 9 Os mecanismos enunciativos

O último nível de análise da trama textual proposto pelo autor é o dos mecanismos enunciativos. De acordo com Bronckart (1999), eles têm seu estatuto diferenciado por operarem em um nível superficial da enunciação que não está ligado, em forma direta, nem com a infraestrutura textual nem com os mecanismos de textualização, pois são mecanismos configuracionais, em oposição aos sequenciais, cuja incidência encontra-se distribuída em posições locais do texto e determinada pelas relações estabelecidas entre o agente produtor e o(s) destinatário(s).

Sua função é a de constituir a coerência pragmática ou enunciativa do texto, por meio da explicitação de avaliações e julgamentos sobre as temáticas nele mencionadas e a atribuição da responsabilidade por essas avaliações às diferentes instâncias de enunciação do texto ou *vozes*. Assim, mediante os operadores de modalização, o agente apresenta os conteúdos do texto enquadrados por um *modus* que contribua com a obtenção do propósito de sua ação de linguagem e em direta relação com o tipo de interpretação que pretende provocar no interlocutor (BRONCKART, 1999).

Primeiramente, ao tratar dessas vozes, e a partir da constatação da teoria interacionista de que o funcionamento de qualquer sistema semiótico pressupõe a existência de “espaços mentais coletivos” que se materializam em ações particulares de agentes concretos, Bronckart (1999) propõe dissociar o autor físico do texto de uma *instância de enunciação geral*, que seria uma entidade semiótica intermediária situada entre o intertexto social e o agente material

particular, e que articula a infraestrutura textual, aciona os mecanismos de textualização e gerencia as vozes e suas modalizações²⁹.

Portanto, o operador que articula o texto é uma entidade que supera o indivíduo e se localiza em um espaço mental comum ou coletivo de gerenciamento dos mundos discursivos a quem o autor físico delega a responsabilidade sobre o que é enunciado. Para o gerenciamento dos textos da ordem do narrar, Bronckart (1999) propõe a instância do *narrador* e, para os textos da ordem do expor, a do *expositor*; tendo a possibilidade de constatar uma instância superior ou *total* de articulação desses dois mundos discursivos em um mesmo texto, o *textualizador*.

Entretanto, essa instância não é a única que aparece nos textos, já que outras vozes podem ser trazidas à tona, embora estejam infra ordenadas a essa voz geral. Assim, Bronckart (1999) categoriza-as como: *vozes de personagens*, *vozes de instâncias sociais* e *voz do autor empírico do texto*. As vozes de personagens correspondem aos agentes intervenientes nos acontecimentos, as vozes sociais, às instâncias externas de avaliação dos conteúdos dos textos, e a voz do autor é a da pessoa que está na origem da produção textual, que intervém para comentar ou avaliar o conteúdo enunciado, assumindo seu lugar como personagem, e podendo, todas elas, ter sua presença marcada explicitamente pelos discursos direto ou indireto, ou indiretamente, com a sua identidade inferível para o interlocutor.

Em segundo lugar, todas essas vozes que compõem a polifonia do texto assim como seus objetos de discurso podem ser avaliados pelo textualizador, e os mecanismos que permitem inserir localmente essas opiniões são as modalizações.

Para Bronckart (1999), é possível identificar quatro funções da modalização levadas a cabo por determinadas unidades linguísticas. A primeira delas é a *modalização lógica*, que expressa uma avaliação relacionada com as coordenadas do mundo objetivo e com as condições de verdade dos conteúdos do texto, podendo apresentá-los como certos, possíveis, eventuais ou necessários de acordo com essa “verdade objetiva”. Dentro dessa categoria, Bronckart agrupa o que a tradição da lógica aristotélica classifica como modalizações *atéticas*, referidas ao conteúdo de verdade das proposições, e modalizações *epistêmicas*, referidas à relação do enunciador com as condições de verdade do que se diz – ter certeza, crer, opinar – e manifestadas por verbos performativos como “pensar”, “crer”, “acreditar”, “achar” (KOCH, 2011).

²⁹ Por meio desta distinção, o autor (BRONCKART, 1999) rejeita a personificação ou reificação da instância de enunciação textual, por considerar que, devido à inevitável mediação semiótica das práticas de linguagem, não há possibilidade de identificar diretamente o agente material produtor do discurso e o esta instância construída no texto que assume a responsabilidade pelo dito.

A segunda função das modalizações é estabelecer avaliações *deônticas*, ou relativas à adequação dos objetos de discurso ao “dever ser” das regras constitutivas do mundo social, do que é legalmente aceito ou do socialmente devido ou esperado.

Em terceiro lugar, as *modalizações pragmáticas* apresentam aspectos de responsabilidade das entidades que são agentes das ações que fazem parte do conteúdo do texto, atribuindo-lhes intenções, razões, ou ainda capacidades.

Por último, a função da *modalização apreciativa* é explicitar uma avaliação subjetiva de satisfação ou insatisfação a respeito de algum aspecto do conteúdo temático (BRONCKART, 1999).

Neste ponto, é importante lembrar que, desde a tradição lógica aristotélica, considera-se que o *modus* dos enunciados possa ser classificado, além de por sua função, pela natureza de seu suposto conteúdo de verdade. Dessa forma, a partir dos quadros de valores de verdade de Aristóteles, e posteriormente de Blanché, considera-se que todas as modalizações possam pressupor variações em torno de valores de necessidade ou verdade necessária e de possibilidade ou verdade não necessária. De acordo com Koch (2011), esses valores podem ser trasladados a todas as funções da modalização, inclusive quando não existem na língua termos específicos para essa finalidade, o que implica que para cada uma das funções da modalização apresentadas acima haja a possibilidade de sua classificação dentro deste leque de variações de conteúdo de verdade.

As unidades linguísticas que marcam a modalização em português são: a) o futuro do pretérito; b) os auxiliares verbais de modo – “querer”, “dever”, “ser necessário” e “poder”, etc, também podem funcionar como modalizadores “crer”, “pensar”, “gostar de”, “desejar”, “ser obrigado a”, “ser constrangido”, etc; c) alguns advérbios e locuções adverbiais – “certamente”, “provavelmente”, “evidentemente”, “talvez”, “verdadeiramente”, “sem dúvida”, “felizmente”, “infelizmente”, “obrigatoriamente”, “deliberadamente”, etc; d) um grupo de orações impessoais que regem uma oração subordinada completiva – “é provável que...”, “é lamentável que...”, “admite-se geralmente que...”, etc; e e) as orações adverbiais que regem uma oração completiva – “sem dúvida que...”, etc (BRONCKART, 1999; KOCH, 2011; CASTILHO, 2016).

As modalizações lógicas podem ser marcadas por todas as unidades mencionadas, enquanto as modalizações apreciativas são feitas só por advérbios ou orações adverbiais. Também as modalizações pragmáticas só são realizadas por auxiliares de modo. Além disso, as unidades que marcam a modalização podem ser combinadas e formar complexos modais – “é evidentemente lamentável que...”, etc.

Finalmente, as operações psico-linguageiras que operam para definir um posicionamento enunciativo, gerenciamento de vozes e modalização de seus objetos de discurso, são agrupadas dentro das capacidades-linguístico discursivas, por tratar-se de operações que agem no nível da adequação pragmática do texto às condições da interação sem intervir na estruturação da infraestrutura textual (BRONCKART, 1999). Como para as demais operações, considera-se que sua aprendizagem deriva do contato do agente com o intertexto e com o interdiscurso.

Bronckart não reconhece a preferência de certos tipos discursivos por determinadas funções da modalização ou tipos de modalização; ao contrário, afirma que sua distribuição é independente dos tipos de discurso. Porém, sua presença parece estar fortemente associada a determinados gêneros de texto. Assim, nos panfletos políticos, manuais de história ou artigos científicos que apresentam objetos de discurso *objetáveis* ou em debate, a modalização funciona densamente como mecanismo de avaliação dos diferentes objetos de discurso (BRONCKART, 1999). Como se verá em seguida, esse aspecto é comum também ao artigo de opinião.

2. 1.9. 1 A modalização no artigo de opinião

Como todos os textos, os que se enquadram no gênero artigo de opinião são produtos dialógicos para cuja construção é essencial a referência intencionada a outras vozes enunciativas que contribuam para definir o posicionamento ou a avaliação do autor sobre os objetos de discurso abordados (BRONCKART, 1999; RODRIGUES, 2005).

Nesse sentido, Rodrigues (2005), em suas pesquisas sobre o artigo, classifica o gerenciamento de vozes além da voz do autor em dois movimentos, que denomina *movimento dialógico de assimilação* e *movimento dialógico de distanciamento*. O primeiro funciona trazendo à tona vozes cujos conteúdos são avaliados positivamente pelo autor, ou que fortalecem a validade de sua tese. No segundo, o autor apresenta vozes contrárias a seu objeto de discurso, mostrando suas opiniões como desprovidas de validade (RODRIGUES, 2005).

Além dessa classificação, a autora reconhece movimentos que se dirigem diretamente ao leitor do texto e que trazem à tona sua voz; são os movimentos de *engajamento*, *refutação* e *interpelação*. No movimento de engajamento, o autor apresenta a voz do leitor como fazendo parte do grupo que apoia sua tese, incluindo-o como coautor do enunciado mediante o uso da primeira pessoa do plural, do pronome “todos”, ou das perguntas retóricas. No movimento de refutação, o autor traz a voz do leitor para tematizar um conteúdo que será logo

rebatido pelo autor, neutralizando sua validade. No movimento de interpelação, o autor convoca a voz do leitor para associá-la à aceitação de certos conteúdos como verdades obrigatórias ou fatos que ele “tem de” reconhecer ou que “não pode” negar (RODRIGUES, 2005).

Os marcadores de modalização participam do enquadramento pragmático dos objetos de discurso mobilizados por essas vozes, sinalizando a atitude do autor em relação ao que vai sendo dito. No caso dos movimentos de distanciamento, Rodrigues (2001) reconheceu a presença de orações modalizadoras lógicas epistêmicas de possibilidade, que apresentavam os fatos como improváveis ou apenas possíveis, o que foi contrastado com os movimentos de aproximação, em que os enunciados eram incorporados mediante orações lógicas epistêmicas de necessidade, mostrando as vozes favoráveis como portadoras de verdades firmes³⁰.

Dentro dos movimentos de refutação da voz do leitor, Rodrigues (2001) reconheceu a utilização de modalizadores lógicos atéticos em forma de perífrases verbais, que apresentavam opiniões do leitor contrárias à tese do autor. Rodrigues interpreta isso como uma estratégia de “amenização” da imposição posterior de enunciados de responsabilidade do autor. Nesses últimos, são mobilizados marcadores de modalização lógica atética de necessidade, adverbiais e oracionais, que apresentam esses objetos de discurso como mais válidos.

Nos movimentos de interpelação, a autora (RODRIGUES, 2001) registrou o uso de modalizadores deonticos e epistêmicos de necessidade, oracionais, perifrásticos e adverbiais que repercutiam sobre os enunciados do autor e pareciam projetar no leitor uma necessidade externa de concordar com ele, respaldada em vozes sociais normativas ou em outros critérios de verdade. De acordo com Rodrigues (2001), a utilização da modalização como ferramenta para apresentar os posicionamentos do autor como obrigatórios é uma das principais funções dessa operação no gênero, o que se encontra sustentado pelos traços da situação de ação que o caracterizam, em que o autor, como articulista legitimado socialmente para enunciar sobre a temática, encontra-se em condições de sobrepor seus enunciados aos dos seus interlocutores.

Tendo chegado a este ponto do texto, é possível definir os textos identificáveis como artigos de opinião, em primeiro lugar, como manifestações de uma atividade social e linguageira conjuntas, a da vida política da sociedade e a do jornalismo. Dentro dela, podemos

³⁰ É importante lembrar que os estudos de Rodrigues (2001) sobre o artigo de opinião na imprensa brasileira são de natureza empírica e foram feitos com base em um corpus limitado de textos. Por isso, suas conclusões, embora de muita utilidade, não devem ser interpretadas como normas do funcionamento do gênero, mas como a constatação de recursos de utilização frequente que não esgotam as possibilidades da língua, nem das práticas de linguagem associadas.

dizer que determinadas ações se constituem como espécies típicas, em que um autor socialmente legitimado se dirige, por meio de uma mensagem escrita, ao grande público de um jornal e apresenta a eles sua visão subjetiva sobre um tema com o objetivo de convencê-los. A tipificação dessa ação é caráter secundário, dada sua relação não imediata com as situações de comunicação que a suscitam e a complexidade cultural da esfera em que acontece, que repercute em sua estruturação mais convencionalizada. Ademais, como todo texto produto de uma ação de linguagem, os artigos de opinião possuem uma arquitetura textual própria e singular, em que, geralmente, tanto o tipo de discurso teórico, quanto a sequência argumentativa têm algum tipo de participação. Além disso, essa textualização se constrói com base em uma rede coesiva baseada no uso de verbos e unidades de conexão nominal e, e finalmente, essa trama textual é moldada pragmaticamente por seu autor agente, que constrói no texto vozes de personagens e objetos temáticos de discurso que são postos sob a avaliação de um *modus* enunciativo. Restando apenas dizer que todas essas operações psicolinguageiras são levadas a cabo por um sujeito humano particular por meio de suas capacidades de linguagem aprendidas do contato com o intertexto e o interdiscurso, e que, pelo menos aproximativamente, também são essas as que se espera que um aluno que esteja aprendendo a agir por meio desse gênero possa chegar a realizar.

Chegado este ponto, e dados os objetivos desta investigação, têm sido explicados os aspectos teóricos necessários para compreender o tipo de ações de linguagem que se pretendia ensinar. Porém, resta-nos aprofundar no segundo viés teórico da investigação, isto é, no correlato psicológico subjacente à realização dessas ações, ou atividade metalinguageira, e caracterizar esse agir interior individual de forma o mais aprofundada que possível, no contexto da mesma teoria.

2. 1. 10 O pensamento consciente e a linguagem³¹

Como foi explicitado na introdução, esta pesquisa visou a, em termos gerais, discutir a capacidade de um conjunto de procedimentos didáticos para propiciar o desenvolvimento das capacidades de linguagem de um grupo de alunos, entendendo este desenvolvimento como a progressiva apropriação de instrumentos semióticos que tornassem suas práticas languageiras mais eficazes e conscientes. As considerações teóricas desenvolvidas até aqui permitiram delimitar o que se entende por realizar uma ação de linguagem adequada a um contexto, particularmente a de escrever um artigo de opinião. Porém, resta explicar qual é o papel que se dá, na concepção teórica adotada, à atividade mental consciente que regula a realização das ações em geral e as ações de linguagem em particular.

Em primeiro lugar, deve-se lembrar que Bronckart (1999) considera que o pensamento consciente é a atividade que diferencia o processo de desenvolvimento do ser humano, dos operados por outros seres vivos, justificando a utilização do termo “segunda precipitação” para se referir ao ingresso do agente a um sistema de funcionamento psíquico superior em que as decisões não são tomadas como reações práticas regulares dependentes de certos estímulos – “primeira precipitação”, mas por sua correspondência com definições auto-motivadas pelo pensamento consciente.

Bronckart (1999) entende a consciência como a possibilidade de objetivar, na própria mente, as nossas representações sobre o mundo, ou seja, de realizar um desdobramento metarepresentativo. Essa capacidade permite ao sujeito tomar controle das unidades que

³¹ Ao inaugurar esta seção é muito importante realizar um esclarecimento relacionado ao uso de alguns termos frequentes nela e em seções posteriores desta Dissertação. Trata-se dos termos atividade metalingueira, atividade metalinguística e atividade epilinguística. Primeiramente, usa-se o termo *atividade metalingueira* para referir *de uma forma geral* a toda atividade mental que acompanha, regula ou toma as ações de linguagem com objeto em diferentes níveis de consciência, termo preferido pelos autores do ISD. Em segundo lugar, utiliza-se *atividade metalinguística* para referir ao tipo de *atividade de ensino* do conhecimento linguístico por meio de metalinguagem proposto por Geraldi (1991:1996) e Travaglia (2006; 2007). Também é usado o mesmo termo para referir à aquela porção da atividade metalingueira que se diferencia por utilizar termos ou conceitos específicos das ciências da linguagem, termo preferido por Culioli e Normand (2005, *apud* ROMERO, 2011), Geraldi (1991; 1996) e Travaglia (2006; 2007). Em terceiro lugar, usa-se *atividade epilinguística* para referir ao outro tipo de atividade de ensino proposta pelos mesmos autores e também para referir àquela porção da atividade languageira que se faz em forma difusa e intuitiva e sem o recurso a uma terminologia ou conceitos específicos, também utilizado por Geraldi (1991; 1996), Travaglia (2006; 2007) e Culioli e Normand (2005, *apud* ROMERO, 2011). Para a manutenção da coerência do texto, é utilizado o termo *consciência metalingueira* ao se referir a vários autores que não utilizam este termo especificamente e preferem metalinguística, embora, decidiu-se estabelecer a mudança em todos os casos em que ela não acarretasse uma deturpação grave da concepção do autor, nesses casos, manteve-se o termo metalinguística em itálica ou entre aspas. As escolhas terminológicas realizadas têm a finalidade de facilitar a leitura já que evitam confundir a atividade metalingueira geral entendida como processo psico-linguístico, das atividades didáticas, assim como das funções epi e metalinguísticas que têm introduzido diferentes teorias linguísticas.

circulam no seu pensamento: evocá-las, modificá-las, ampliá-las, etc. Como já foi mencionado anteriormente, para explicar esse processo de conscientização, o ISD atribui um papel essencial à linguagem verbal como instrumento de (re)organização e autonomização do pensamento.

Para compor sua teoria, Bronckart tem Vygotsky como uma de suas principais referências, quem, desde seus primeiros trabalhos, preocupou-se em explicar a emergência da consciência no desenvolvimento do psiquismo humano³² e, a partir de seus estudos experimentais, desenvolveu uma original visão sobre o papel da mediação semiótica na estruturação do pensamento, baseada em uma unidade de análise que sintetiza propriedades de ambos os domínios - pensamento e linguagem - ao mesmo tempo: o *significado da palavra* (VYGOTSKY, 1987).

De acordo com Vygotsky (1987), o pensamento e a linguagem se unem no momento em que a criança desenvolve sua fala egocêntrica, que percorre o caminho da fala oral, isto é, vocalizar para si o próprio pensamento, à fala interior ou pensamento verbalizado em que esta operação tem continuidade de forma interna. Para o autor, esse processo evidencia a interiorização de formas sociais e cooperativas de comportamento por meio da linguagem, o que dá como resultado uma progressiva organização do pensamento em palavras.

De acordo com Bronckart (2009d), a estruturação da consciência pela linguagem instaura um sistema de normas de “funcionamento implicativo” ou de “lógica significante das implicações”. As relações de implicação funcionam como sistemas de necessidade mútua baseados em implicações significantes, isto é, o significado de um termo implica o de outro dentro do contexto de valores de significação da linguagem como um todo. Dessa forma, “encadeamentos imprecisos e probabilísticos entre unidades de significação” (BRONCKART, 1999, p. 59) vão sendo construídos pelo sujeito na prática cotidiana das ações sociais e tornando as experiências de mundo em um acúmulo articulado de significados organizados pela linguagem.

O caráter discreto³³ dos signos linguísticos permite que essa construção se realize com base em unidades delimitadas, dando forma precisa às unidades representativas *indiferenciadas e inconscientes* vindas das experiências vividas (BRONCKART, 2009b). Nas palavras de Bronckart (1999, p. 57), “é somente quando as formas representativas são

³² Uma das primeiras intervenções acadêmicas públicas de Vygotsky foi uma palestra intitulada “Consciência como um objeto da psicologia do comportamento” (COLE, SCRIBNER, 2009).

³³ Bronckart (2009d) recupera de Saussure a importância do caráter discreto do signo linguístico como fator estruturante da consciência. Para o célebre linguista, o pensamento sem a intervenção da linguagem seria “uma massa amorfa” que, ao constituir-se em “pensamento-som”, tornar-se-ia preciso e manipulável pela consciência (SAUSSURE, 2002, p. 131).

desdobradas e organizadas em unidades discretas, sob o efeito da interiorização dos signos, que pode se desenvolver o movimento auto-reflexivo característico do funcionamento psíquico humano”.

O resultado é que, como explica Vygotsky (2009b), ao interiorizar uma língua, o sujeito deixa de ter uma percepção indiferenciada do mundo e passa a percebê-lo organizado por objetos discretos diferenciáveis. A operação com signos que sintetizam as propriedades desses objetos permite que o sujeito os destaque do contexto em que se encontram, modificando seu campo sensorial através de um esforço voluntário e permitindo-lhe também evocá-los em sua ausência, todas essas operações necessárias para que aconteçam os processos psicológicos superiores: a atenção, a formação de imagens, a inferência e a memória (VYGOTSKY, 1987), que impactam na autonomia do comportamento.

Com o auxílio da função indicativa das palavras, a criança começa a dominar sua atenção, criando centros estruturais novos dentro da situação percebida. Como K. Koffka tão bem observou, a criança é capaz de determinar para si mesma o “centro de gravidade” do seu campo perceptivo; o seu comportamento não é regulado somente pela conspicuidade de elementos individuais dentro dele. A criança avalia a importância relativa desses elementos, destacando, do fundo, “figuras” novas, ampliando assim as possibilidades de controle de suas atividades (VYGOTSKY, 2009b, p. 27).

Em suas teorizações sobre o desenvolvimento, Vygotsky (2009d) aceitava que o signo linguístico fosse assimilado à categoria de “instrumento” mediador do comportamento humano. Porém, considerava que, dentre os múltiplos instrumentos que têm permitido a expansão histórica da espécie, os signos tinham, para ele, uma natureza diferente, pois, por sua influência, não é o mundo e seus objetos que se vêm modificados, o signo não modifica a natureza dos objetos psíquicos, senão o controle do agente sobre esses objetos é o que se vê modificado: os signos orientam sua relação com os objetos, ou seja, sua atividade psicológica.

Além disso, essa orientação controlada do pensamento dá lugar a formas de comportamento mais independentes do contexto imediato porque eles são (re)organizados de acordo com intenções hierarquizadas, isto é, tornam-se “ações regidas por ideias”, o que permite dizer, em síntese, que os instrumentos semióticos não afetam o mundo, mas o próprio sujeito (VYGOTSKY, 2009f, p. 115).

Em suas experiências com crianças, Vygotsky (2009f) observou uma correlação entre seu nível de desenvolvimento e a instantaneidade de suas reações frente a determinado problema. Assim, as crianças mais novas agiam imediatamente depois de terem-no percebido, enquanto as mais maduras tomavam um tempo maior antes de agir para representar a situação

em seu pensamento, planejar uma solução e, só depois, agir, mostrando um comportamento mais autônomo e racional orientado pelo planejamento verbal interiorizado das ações, espelhando a arbitrariedade dos valores semióticos dos signos.

Segundo o autor (2009f), no desenvolvimento da criança, a transição entre uma forma de ação imediata, baseada na percepção, e uma forma de ação autônoma, baseada no pensamento, se dá por meio dos jogos. Neles, as ações individuais estão mediadas pelo cumprimento de regras e papéis e os objetos participantes não valem por sua materialidade objetiva, mas pelo significado que lhes é atribuído; um cabo de vassoura pode ser um cavalo no contexto da brincadeira.

Esse processo, iniciado no jogo, é o de construir conceitos cujo conteúdo tem um predomínio funcional e não referencial, isto é, de caráter convencional, abstrato e arbitrário. Além disso, Vygotsky (2009f) mostra que essa construção pode ser facilitada por ações, objetos ou conceitos que, assim como os jogos, funcionam como “pivôs” ou facilitadores da transição que leva a organizar a ação e o pensamento por esse tipo de meios, dentre os quais o signo linguístico é o principal. Dessa forma, a regulação psíquica aumenta seu nível de complexidade à medida que as representações se tornam mais independentes dos estímulos do real³⁴.

Bronckart (1999) sintetiza e amplia essa concepção articulada de pensamento, ação e atividade de linguagem, afirmando que o funcionamento consciente do pensamento, que não exclui a existência de outras formas de atividade psíquica inconsciente, encontra-se regulado pela linguagem verbal, mas que esta não se limita a sua estruturação por palavras, senão também por meio de discursos, sequências, gêneros e práticas de linguagem associadas às diversas atividades humanas. Para o autor, essas formas de tradução são interiorizadas no pensamento como meios para a *refiguração* que o sujeito faz da sua percepção do mundo e que lhe permitem clarificar e, inclusive, expandir essa visão, dando a ela, ademais, um caráter ao mesmo tempo individual e coletivo.

2. 1. 11 O pensamento consciente e os conceitos científicos

Até aqui, foi explicada a relação que existe, para o ISD, entre o pensamento consciente humano e as ações sociais e de linguagem. Porém, a fim de aprofundar mais a compreensão dessa relação, interessa-me revisitar as ideias de Vygotsky em relação aos diferentes tipos de

³⁴ De acordo com John-Streiner e Souberman (2009), o jogo estimula a criança, pois configura zonas de desenvolvimento proximal mediante a assistência dos pares ou do entorno que a levam a desenvolver diferentes aspectos de sua capacidade para agir socialmente.

conceitos com que vai sendo conformando o pensamento do sujeito, uma vez que sua teoria propõe uma diferenciação em suas formas de operar e em seus diferentes níveis de consciência.

Como se viu, para Vygotsky (1987), a informação sensorial da experiência vivida e as estruturas fornecidas pelas palavras são as matérias primas com que se formam os conceitos ou representações conscientes. No entanto, ainda que o autor estabeleça que todos os conceitos possuam algum nível de generalização, é possível diferenciar os *conceitos espontâneos* que são construídos a partir da experiência cotidiana e acionados de forma inconsciente, dos *conceitos científicos*, aprendidos no contexto escolar e que implicam necessariamente uma consciência do sujeito sobre sua utilização, isto é, sobre o próprio ato de pensá-los.

Vygotsky (1987) acreditava no desenvolvimento de todos os tipos de conceitos como um processo unitário ou orgânico. Porém, tinha particular interesse na aquisição dos conceitos científicos, pois considerava que sua aprendizagem seria capaz de modificar o funcionamento geral da consciência dadas suas características, que eram, para ele: a aprendizagem em contexto escolar, o contato de forma sistematizada e generalizadora, e seu caráter abstraído das condições materiais das experiências concretas.

No quadro teórico desenvolvido até aqui, tendo como base a teoria de Bronckart, a definição dos conceitos científicos trazida por Vygotsky suporia a existência de dois níveis de operação diferentes dentro do pensamento considerado consciente: um nível primário, em que representações indiferenciadas inconscientes são organizadas por meio de palavras que permitem uma ação deliberada do pensamento, e outro secundário ou superior, que envolveria a existência de uma consciência verbal ou recriação imaginada do próprio processo mental, isto é, das características de suas unidades operacionais - conceitos - de forma generalizada e não vinculada a um raciocínio particular (VYGOTSKY, 1987).

A atividade da consciência pode seguir rumos diferentes; pode explicar apenas alguns aspectos de um pensamento ou de um ato. Acabei de dar um nó – fiz isso conscientemente, mas não sei explicar como o fiz, porque minha consciência estava concentrada mais no nó do que nos meus próprios movimentos, o *como* de minha ação. Quando este último torna-se objeto de minha consciência, já terei me tornado plenamente consciente. Utilizaremos a palavra *consciência* para indicar a percepção da atividade da mente – a consciência de estar consciente. Uma criança em idade pré-escolar que, em resposta à pergunta “Você sabe o seu nome?”, diz como se chama, não possui essa percepção auto-reflexiva; ela sabe o seu nome, mas não está consciente de que sabe. (VYGOTSKY, 1987, p. 114, grifo do autor)

Vygotsky (1987, p. 115) considera que “a consciência reflexiva chega à criança através dos portais dos conhecimentos científicos”, ou seja, que é no contexto da instrução escolar que o sujeito entra em contato com uma forma de pensar em que os conceitos não estão diretamente associados aos objetos, senão que são associados entre si. Essa relação de dupla representação, que supõe a aprendizagem de conceitos científicos, coloca o sujeito a operar com sistemas abstratos, generalizados e hierárquicos, uma vez que, para organizar esses sistemas, é necessário saber quais conceitos estão subordinados uns aos outros.

Para o autor, o impacto desse tipo de aprendizagens no desenvolvimento estaria em sua capacidade para desviar a atenção do agente do plano da ação, e colocá-lo a observar o plano da consciência, pois, quando se opera com conceitos espontâneos, centra-se a atenção na relação objeto-conceito, enquanto, ao operar com generalizações abstratas, dá-se atenção à própria atividade da mente ou à relação entre um conceito e outro, de nível superior, inferior ou análogo (VYGOTSKY, 1987). Portanto, a escola ocupa um papel essencial no desenvolvimento da consciência e da auto-regulação do comportamento, por ser o contexto em que os conceitos são aprendidos em forma *plenamente consciente* e no marco de sistemas hierarquicamente organizados.

Contudo, Vygotsky (1987) não considera que os conceitos científicos substituam os conceitos espontâneos, senão que ocorra entre eles uma interação dialética: os conceitos científicos tomam como base os espontâneos, e os espontâneos, graças aos científicos, adquirem uma qualidade mais generalizável e hierarquizada (VYGOSKY, 1987).

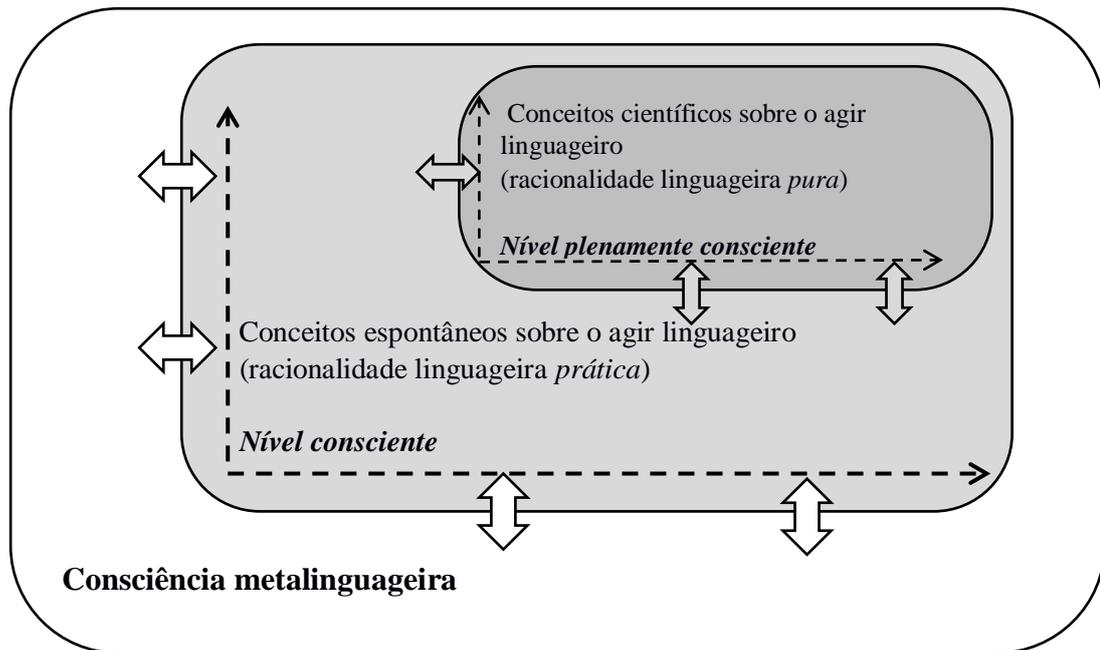
Embora Vygotsky acreditasse na influência dos processos de aprendizagem estimulados por meio de ações externas nos processos de desenvolvimento constituídos internamente, uma de suas grandes preocupações, que se mantém instigante até os dias de hoje para seus continuadores (SCHNEUWLY; BAIN, 1993; DOLZ; ERARD, 2000), era dimensionar o impacto que a aprendizagem de novos conceitos ou instrumentos pudesse ter no desenvolvimento intelectual do aluno, assim como a forma específica desse processo de mudança.

Um objetivo da análise psicológica do desenvolvimento é descrever as relações internas dos processos intelectuais despertados pelo aprendizado escolar. Quanto a isso, tal análise deve ser dirigida para dentro e é análoga ao uso de raios X. Se bem-sucedida, deve revelar ao professor como os processos de desenvolvimento estimulados pelo aprendizado escolar são “embutidos na cabeça” de cada criança. A revelação dessa rede interna e subterrânea de desenvolvimento de escolares é uma tarefa de primordial importância para as análises psicológica e educacional (VYGOTSKY, 2009e, p. 104).

No entanto, apesar da constatação da complexidade desses processos de desenvolvimento, o autor defende o caráter benéfico da aprendizagem dos conceitos científicos, pois, segundo ele, eles são mais produtivos para a resolução de problemas devido a seu caráter consciente e sua articulação em sistemas hierárquicos. Ou seja, Vygotsky (1987) pensava que, por meio da transição à operação psicológica com conhecimentos verbalizados e generalizados, o sujeito se tornaria capaz de fazer um uso aprimorado de seus conhecimentos na ação, inclusive dando atenção a aspectos locais antes não considerados, pois, segundo ele, “ao perceber alguns dos nossos próprios atos de uma forma generalizante, nós os isolamos da nossa atividade mental total, e assim nos tornamos capazes de centrar nossa atenção nesse processo como tal, estabelecendo uma nova relação com ele” (VYGOTSKY, 1987, p. 115).

Se as concepções de Vygotsky forem trasladadas ao âmbito das ações de linguagem na perspectiva do ISD, dir-se-ia que, também para levá-las a cabo, seja possível a existência de dois níveis de consciência, uma consciência primária que organiza as experiências com a linguagem em conceitos espontâneos e que opera mobilizando conhecimentos que o sujeito “sabe”, embora “não saiba que sabe”, e uma consciência de nível secundário ou superior que versa em forma plenamente consciente sobre os conceitos e operações mobilizados para realizar as ações de linguagem em seus aspectos globais ou locais, que permite ao sujeito agir sabendo os conceitos que guiam suas ações. É essa integração teórica das concepções e Bronckart e de Vygotsky que se representa na Figura 2. Aliás, como se verá a seguir, essa possível divisão binária da consciência metalinguageira é afirmada por vários autores em estudos recentes ao respeito.

Figura 2. Níveis de consciência metalingueira seguindo Vygotsky e de Bronckart.



Fonte: o autor.

Finalmente, é importante salientar que, dessas concepções, derivam múltiplas propostas didáticas que enfatizam o papel que o ensino de conhecimentos discretos, verbalizados e hierarquizados sobre a linguagem possa desempenhar para provocar avanços qualitativos no desenvolvimento intelectual e linguageiro dos alunos (KLEIMAN, SEPULVEDA, 2018). Com efeito, o próprio Vygotsky (1987, p. 126) afirmava que “graças ao aprendizado da gramática e da escrita, [a criança] realmente torna-se consciente do que está fazendo e aprende a usar suas habilidades conscientemente”.

2. 1. 12 A atividade metalingueira na ação de linguagem

Como continuadores do programa de pesquisa de Vygotsky, os autores nucleados no ISD têm discutido e reafirmado, com base em evidências empíricas, a importância da estimulação da consciência e da auto-regulação para o desenvolvimento das capacidades de linguagem e a operação por meio de gêneros, principalmente dos secundários. De acordo com Dolz, Gagnon e Decândio (2019), *refletir sobre a língua e a comunicação e descobrir seus mecanismos* são algumas das finalidades principais da educação linguística escolar, dado que a escola é, conforme seu papel histórico, o espaço social mais apropriado para a formação intelectual em torno da linguagem como *objeto de conhecimento*, além de como prática.

Esse papel propiciador do desenvolvimento que é atribuído à atividade reflexiva sobre o funcionamento da linguagem tem como base a pressuposição da existência de processos

psicológicos metalinguageiros ou de regulação da realização das ações de linguagem (SCHNEUWLY, 2004; DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2019), embora esse tipo de atividades seja considerado de difícil apreciação e descrição científica, devido a seu caráter intra-psicológico e à dificuldade metodológica que representa estabelecer limites entre as atividades verbais e as metaverbais (DOLZ; ERARD, 2000; CAMPS; MILIAL, 2000).

Apesar disso, a conceituação da *atividade metalinguística* já é tradicional nos estudos linguísticos e sua compreensão tem sido ainda aprofundada por estudos recentes, muitos anos depois de suas primeiras definições, como a fundacional realizada por Benveniste (1989, p. 233) que a descreve como a faculdade de “elevarmos além da língua, de abstrai-la, de contemplá-la, ainda que utilizando-a em nossos raciocínios e em nossas observações”,³⁵.

Schneuwly (1998) enquadra a *atividade metalingueira*, termo preferido pelos autores do ISD, seja ela interiorizada ou exteriorizada, dentro das atividades de geração de conhecimento sobre o comportamento humano que se orientam a organizar, planejar e avaliar as ações e considera que, quando essas atividades têm a linguagem como objeto, elas ocupam um papel central no ensino e na realização das práticas languageiras. Na mesma linha de identificação da atividade metalingueira com o universo das demais atividades congoscitivas humanas, Bronckart (1998, *apud* CAMPS; MILIAL, 2000, p. 13) afunila o conceito ao afirmar que é possível “identificar as atividades de metalinguagem como subgrupos de atividades languageiras que têm a particularidade de abordar um ou outro aspecto (lexical, sintático, fonético, discursivo, etc) de uma língua e seu uso”.

Assim, ao colocá-la dentro das demais atividades humanas, os autores enfatizam o caráter socialmente constituído da atividade metalingueira de qualquer agente, embora ela nem sempre seja exteriorizada verbalmente. No mesmo sentido, Pittard e Martlew (2000) enfatizam que o pensamento sobre a ação de linguagem é tão inseparável do papel social do sujeito que a realiza, quanto da rede de significações socialmente construídas que o atravessam e que tornam sua cognição, embora individual e interna, também uma *atividade social*³⁶ (PITTARD; MARTLEW, 2000).

Já temos dito que os processos de escrita devem ser estudados em relação a uma série mais ampla de atividades dos indivíduos dentro de contextos sociais

³⁵ Todas as pesquisas sobre atividade metalinguística que serão mencionadas nesta seção se debruçam sobre o funcionamento, o ensino e a aprendizagem da modalidade escrita da linguagem e por meio de gêneros secundários.

³⁶ As autoras (PITTARD, MARTLEW, 2000), que trabalham com base na teoria sociocultural, embora não estejam nucleadas no ISD, fazem questão em reafirmar o caráter social da cognição humana e tomam distância de concepções que acreditam em um substrato biológico da organização da mente e em uma independência de seu desenvolvimento em relação ao agir social do sujeito.

significativos. E que os processos cognitivos e sociais não podem ser separados nitidamente. No mesmo sentido, percebemos a base contextual de toda atividade metalinguística – qualquer acompanhamento do uso da linguagem ou observação de seus conceitos não pode ser feita isoladamente, senão em relação com o contexto de atividade do escritor (PITTARD; MARTLEW, 2000, p. 117).

De acordo com as autoras (PITTARD; MARTLEW, 2000), longe de obedecer a padrões de organização estável e previsível para diferentes contextos³⁷, por ter um caráter subsidiário de uma atividade social maior e específica, da qual não pode ser desvinculada, a atividade metalinguística tem um caráter fortemente *contextual*, desenvolvendo funções que se aplicam à resolução de problemas em cenários concretos, sem cujo conhecimento é impossível compreender a atividade mental de produção de qualquer texto.

Por sua vez, Camps *et al* (2000) reafirmam a postura de Bronckart e Schneuwly em relação ao caráter epistemológico da atividade metalinguística e a sua natureza não diferenciada de outros processos do “saber” sobre as atividades que um sujeito realiza. Com efeito, para as autoras, a regulação psíquica da ação de linguagem se nutre de dois componentes fundamentais: a) os conhecimentos que o escritor possui sobre o funcionamento da língua, e b) as capacidades metacognitivas que mobilizam esses conhecimentos de forma mais ou menos consciente para torná-los instrumentos de regulação em ação.

A linguagem, como qualquer realidade mental ou física, pode ser objeto de conhecimento e de conceituação. A função representativa da linguagem pode ter a própria linguagem como referente. Isso não implica que a existência de uma capacidade de processamento específica desse tipo de conhecimento seja aceita ou recusada. Do nosso ponto de vista, a capacidade geral de conceituação permite - como em qualquer outro campo do conhecimento humano - considerarmos que existem diferentes tipos de conhecimento "sobre a linguagem": conhecimento inconsciente e não verbalizável, e conhecimento que possa aparecer em uma forma consciente e verbalizável. (CAMPS; MILIAN, 2000, p. 15)

Cabe acrescentar, também, que esses conhecimentos podem estar relacionados não somente com os aspectos discursivos e linguísticos, mas também, como afirma Castelló (2000), com saberes a respeito do próprio processo de composição escrita e das estratégias mentais que ele implica: planejar, redigir, comparar, revisar, etc.

Ao abordar o segundo componente da atividade metalinguística, isto é, as operações cognitivas, Allal (2000, p. 191) afirma que a toda atividade metalinguística está subordinada a uma atividade metacognitiva, já que “as regulações metacognitivas envolvem a gestão ativa

³⁷ Com esta afirmação, as autoras tomam distância de modelos fixos oriundos do cognitivismo que estabelecem previsões a respeito dos componentes e da organização do processo da escrita, dentre os quais, entre os mais influentes estão o de Bereiter e Scardamalia e o de Hayes e Flower.

dos recursos cognitivos em relação a um objetivo definido e, no caso da composição escrita, o uso de estratégias explícitas para articular distintos tipos de conhecimento (conceitual, linguístico, metalinguístico)”. Segundo a autora, essa regulação é feita por meio de três operações principais que, como se disse, transformam os conhecimentos do escritor em operações concretas de/sobre sua ação de linguagem:

- ✓ a *antecipação* das metas que o sujeito enxerga em relação ao seu texto;
- ✓ o *controle* da coerência entre o estado presente dos resultados de sua ação e as metas definidas; e
- ✓ o *ajustamento* ou correção dos resultados que não são avaliados como satisfatórios de acordo com essas metas.

Assim, essas operações metacognitivas efetuam um monitoramento da ação que está sendo levada a cabo, e que, de acordo com as pesquisas de base empírica de vários autores (CAMPS; MILIAL 2000; CASTELLÓ, 2000; PITTARD; MARTLEW, 2000), tem como principal função controlar a correspondência entre as ações desenvolvidas e as representações que se tem a respeito da situação de comunicação - gênero de texto, nível de formalidade, orientação a determinadas metas, posição social do escritor e do leitor, identidade que se quer transmitir, resultado textual esperado, etc, aspectos que, para o ISD, constituem a *base de orientação* de qualquer ação de linguagem (MACHADO, 2005).

Porém, tendo como base pesquisas empíricas que acompanharam a produção de textos de alunos universitários por meio de entrevistas, Pittard e Martlew (2000) detectaram que as representações do interlocutor e seu lugar social e dos condicionamentos sócio linguageiros do gênero eram os principais núcleos de orientação desse processo, que as autoras descrevem como uma série de “atos de raciocínio prático” que configuram uma (re)negociação sociocontextual por meio da qual o agente avalia as escolhas que realiza com a finalidade de manter uma *relação estável entre texto e contexto*.

2. 1. 13 Os níveis de consciência e a metalinguagem na atividade metalingueira

Embora todos os autores mencionados concordem em supor que existe um trabalho psíquico ativo de regulação das ações de linguagem, não existe possibilidade de ter tanta precisão teórica, para muitos deles, na hora de explicar como essa atividade funciona, principalmente no que diz respeito ao nível de consciência desse agir e aos instrumentos que ele utiliza.

Essa preocupação levou, primeiramente, Culioli, a diversificar o conceito de *atividade metalinguística* de Jakobson (1999) e de Benveniste (1989), e propor a existência de um nível de racionalização primário subjacente à exteriorização da linguagem, de natureza heterogênea, caótica, silenciosa e inconsciente, denominado *atividade epilinguística*. Acrescentando que a *atividade metalinguística*, feita com base em regras definidas e metalinguagem pelos linguistas, seria apenas sua sistematização aproximativa (ROMERO, 2011).

Tendo como base as considerações de Culioli, Geraldi (1997) e Travaglia (2006) afirmam que toda atividade linguística tem como correlato a realização de certo nível de análise linguística sob a superfície, e que essa análise pode variar, conforme seu nível de consciência, desde uma execução automática, identificada como *atividade linguística*, a uma operação em que níveis de consciência e hesitação maiores estão envolvidos, identificada como *atividade epilinguística*, a, finalmente, uma “análise consciente dos elementos da língua” que “busca explicitar como esta é constituída e como funciona” por meio de termos específicos, identificada como *atividade metalinguística* (TRAVAGLIA, 2006, p. 35).

Quanto a esse aspecto, Camps *et al* (2000) consideram que toda atividade mental que cumpra a função de se referir ao uso da língua em qualquer uma de suas facetas - linguística, contextual, retórica, temática etc - é uma forma de atividade metalinguagem, embora ela não recorra a conceitos das ciências da linguagem. Além disso, segundo os autores, a possibilidade de um sujeito acionar mais ou menos conscientemente essa regulação tem relação com seu nível de familiaridade com o intertexto, uma vez que momentos de ação mais consciente são, muitas vezes, provocados por uma dificuldade auto-percebida que tira o agente do automatismo e o põe a agir sob o controle do pensamento.

De acordo com eles, essa regulação pode-se manifestar em níveis diferentes de consciência dentro em um *contínuo* que teria seus extremos na manipulação linguística automática, de um lado, e na verbalização mental explícita mediante termos metalinguísticos, do outro, coincidindo com as ideias de Geraldi e Travaglia. A esse respeito, as pesquisas empíricas de Pittard e Martlew (2000) demonstram haver processos de ajustamento das ações de linguagem, que implicam inclusive a reescrita de segmentos, que, por sua facilidade, não tornam necessária a verbalização e são feitos de forma aparentemente inconsciente.

Em relação à discussão desses contínuos, implícito/explicito, automático/deliberado, inconsciente/consciente, que já estava presente nas teorizações de Vygotsky ao separar conceitos espontâneos de científicos, Tolchinsky (2000) propõe diferenciar a mera atividade de voltar sobre a linguagem, da atividade *reflexiva* de se debruçar sobre ela. De acordo com a

autora (2000, p. 43), podem-se reservar os termos *trabalho reflexivo metalinguístico* ou *reflexão metalinguística* para os casos em que “se presta atenção explícita a um conjunto particular de traços linguísticos ou a certos traços discursivos específicos, enquanto o *trabalho metalinguístico* será utilizado como uma expressão geral que denota o voltar sobre um fato linguístico em qualquer nível de consciência”.

Finalmente, e para encerrar as considerações sobre o papel e a forma do pensamento sobre a linguagem na produção de textos, cabe salientar quais são os possíveis fatores que permitem que essa ação seja consciente além dos que já foram mencionados: a facilidade e a habitualidade da tarefa, propiciadora de uma ação mais automática, e a dificuldade ou novidade, promotora de uma ação mais consciente (VYGOTSKY, 2009f; GERALDI, 1997; CAMPS *et al*, 2000; PITTARD; MARTLEW, 2000; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004b).

Antes de tudo, deve-se lembrar que a auto-percepção dessa facilidade/dificuldade pode variar para cada agente em função de seus recursos cognitivos. Nessa linha, Camps *et al* (2000) atribuem a escassa atividade metalinguística consciente à carência de instrumentos conceituais ou cognitivos – *conhecimento metalinguístico* - que permitam que o agente desenvolva uma operação reflexiva. Por outro lado, estudos realizados por Allal (2000) também mostram que a atividade metalinguística dos estudantes está relacionada com seus conhecimentos metalinguísticos, assim como com seu desenvolvimento escolar em geral, uma vez que os alunos mais experientes centram suas atividades de regulação na organização textual por meio de processos complexos de reestruturação dos segmentos textualizados e os menos experientes tendem a resolver apenas problemas ligados à ortografia e à sintaxe por meio de reestruturações mais simples³⁸.

Ao mesmo tempo, e tornando a discussão um tanto paradoxal, os estudos de Pittard e Martlew (2000) levam a considerar que os escritores mais familiarizados com as práticas culturais comuns no meio em estão inseridos – seus gêneros, suas relações de interlocução, etc – apresentam menor atividade metalinguística a respeito desses aspectos e, em relação a eles, parecem operar de forma mais fluida e inconsciente. Porém, apesar desse aparente paradoxo, as pesquisas dos autores citados reafirmam que a interação com conhecimentos e práticas de outros sujeitos propicia a incorporação desse material semiótico aos recursos que o agente utiliza ao produzir seu texto, imprimindo seus traços na atividade metalinguística

³⁸ Os estudos de Allal (2000) apontam a concluir que os alunos que têm um domínio mais automatizado das operações de linguagem escrita – relacionadas com ortografia, gramática e vocabulário – tendem a voltar suas energias à regulação consciente das operações ligadas à organização textual e realizam ajustes de maior complexidade em seus textos. Isso é de particular interesse para o ensino de L2/LE, em que, na maioria dos casos, os alunos se encontram em fase de aprendizagem desses aspectos básicos da textualização, o que poderia diminuir suas possibilidades de dedicar-se mais ativamente à regulação de outras operações.

dele, o que confirma as colocações de Geraldi (1996, p. 140) de que “os gestos de correção, nos diferentes níveis em que se manifestam, revelam na atividade do eu a presença do outro, típica de toda ação de linguagem”.

Conclui-se, portanto, que a atividade metalingueira depende sim da percepção do autor agente da necessidade de resolver certos problemas de interação entre o contexto e o texto, embora seja evidente que a percepção dessas problemáticas não é genérica para todos os sujeitos, mas altamente afetada por seus conhecimentos, instrumentos e práticas disponíveis em torno do arquiteito em que está agindo, insumos esses que, por sua vez, de acordo com sua maior ou menor organização e especificidade, podem contribuir para que essa atividade metalingueira seja mais ou menos eficaz, assim como mais ou menos consciente e deliberada.

Tendo concluído as definições teóricas necessárias a este estudo em relação aos aspectos estritamente lingüísticos e psico-lingüísticos, isto é, as de atividade lingüística, ação de linguagem, gênero de texto, texto e artigo de opinião, assim como do substrato de atividade psíquica dessa elaboração semiótica, pode-se definir, mais adiante, teórica e metodologicamente, os principais instrumentos da ação didática que foi levada a cabo para o ensino dessas práticas.

2. 2 A ENGENHARIA DIDÁTICA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Na seção anterior foram delimitados teoricamente os objetos de estudo desta pesquisa. Porém, devido a sua natureza *didática e aplicada*, este trabalho de investigação possui, além disso, uma sustentação metodológica baseada em um conjunto de procedimentos didáticos desenvolvidos pelos pesquisadores genebrinos e brasileiros do ISD em relação ao ensino de língua e, que por seu caráter articulado, é denominado *engenharia didática*. A seguir, apresento os principais aspectos desses procedimentos que foram utilizados nesta investigação.

2. 2. 1 Considerações gerais acerca do desenvolvimento, da aprendizagem e do ensino para o Interacionismo Sociodiscursivo

Antes de explicar os principais procedimentos da engenharia didática do ISD, é pertinente revisar brevemente quais são as concepções de base que sustentam essas propostas

no que tange ao desenvolvimento humano e sua relação com a aprendizagem e o ensino escolar.

Primeiramente, é lógico para o ISD ter uma preocupação por compreender os processos de aprendizagem porque a teoria de Jean-Paul Bronckart e seus continuadores é uma *teoria do desenvolvimento humano* e de suas relações com a interação social por meio da linguagem. Além disso, desde suas origens, o grupo de pesquisadores de Genebra teve uma vinculação direta com os programas formais de ensino e de formação de professores e com a investigação sobre as condições de adaptação dos modelos teóricos da linguagem à realidade das salas de aula ou sua *transposição didática*³⁹(BRONCKART, 2009a).

Em relação ao desenvolvimento, a premissa fundamental do movimento é que, tal como afirmava Vygotsky (2009e) em relação às crianças, sua progressão depende da *interação dos sujeitos com os outros*, no contexto da cooperação social. Assim, entende-se que a apropriação do mundo cultural que esse encontro com o outro traz acarretada propicia o desenvolvimento do sujeito ou a construção de uma racionalidade emanada da lógica das ações - “razão prática”, primeiro, e da lógica do pensamento - “razão pura”, depois (BRONCKART, 2009b).

Em uma concepção vygotskyana, o desenvolvimento humano constitui uma adaptação artificial mediatizada pelas ferramentas psíquicas que transformam fundamentalmente as capacidades psíquicas, elas existem, inicialmente, sob forma excêntrica nos produtos da sociedade humana, dotados de significações sociais que permitem ao sujeito investir-se nessas significações. O *desenvolvimento* consiste então, na apropriação das ferramentas inicialmente excêntricas nos seus usos, em uma (re)construção progressiva deste capital cultural. (DOLZ; GAGNON, DECÂNDIO; 2019, p. 38, grifo dos autores)

De acordo com Bronckart (2009c), a aprendizagem infantil começa na prática, no reconhecimento de traços característicos e objetos intervenientes em determinadas ações. Mais tarde, com a incorporação dos signos linguísticos. Essa informação começa a ser organizada de forma mais eficientemente, ainda no marco da realização de ações, configurando sistemas de coordenadas sobre o mundo social que alimentam uma racionalidade que vai se tornando cada vez mais consciente. Portanto, para Bronckart (2009c),

³⁹ O Interacionismo Sociodiscursivo surgiu propriamente como projeto teórico a partir da iniciativa de Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly e Daniel Bain, entre outros pesquisadores da Unidade de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra nucleados pela Comissão de *Pedagogie do texte*, por criar um modelo teórico integrador das teorias do texto e do desenvolvimento que desse insumos aos professores do cantão francês da Suíça para ensinar essa língua como L1 por meio de sequências didáticas. Esse projeto teve como seu primeiro produto exaustivo o livro *Le fonctionnement des discours*, publicado em 1985, que foi mais tarde ampliado pela obra *Atividades de linguagem, textos e discursos*, publicada, pela primeira vez, em 1997 (BRONCKART, 2009a).

todas as significações aprendidas são acionais ou praxiológicas, pois surgem na prática e se organizam e se desenvolvem no fluxo permanente do agir social conformando sua *racionalidade técnica*.

A identificação dessa apropriação do saber social com o desenvolvimento individual deriva, entre outros conceitos, do de *zona de desenvolvimento proximal*, introduzido por Vygotsky (2009e). De acordo com o autor, um sujeito que esteja em um determinado estágio de desenvolvimento pode, ao entrar em contato com uma problemática que excede suas capacidades, desenvolver uma estratégia compensatória que tome como meio a interação com outros, sujeitos ou instrumentos culturais, que o ajudem a alcançar um estágio mais avançado de desenvolvimento. Assim, Vygotsky separa os conceitos de *desenvolvimento* e de *aprendizagem*⁴⁰, e mostra que o ser humano pode não ser capaz de realizar espontânea e autonomamente determinada ação, mas sim conseguir fazê-la com a mediação do social.

[...] [A zona de desenvolvimento proximal] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 2009e, p. 97)

Como consequência dessa dissociação, considera-se que as experiências de aprendizagem podem não só acompanhar, mas pautar, anteceder e acelerar o desenvolvimento na direção das funções intelectuais superiores⁴¹ (VYGOTSKY, 1987), por meio de um processo *espiralado e contínuo* de interações sucessivas com o entorno e “passando por um mesmo ponto a cada nova revolução, enquanto [se] avança para um nível superior” (VYGOTSKY, 2009d, p. 56).

Para o ISD, essas *mediações formativas* podem acontecer espontaneamente, na vida cotidiana, ou de forma estruturada, nas escolas, em que o objetivo é que os mais jovens se apropriem dos meios culturais construídos pelas gerações anteriores, garantindo assim a reprodução das formas dominantes de organização social (BRONCKART, 2009d). De acordo com essa concepção, a escola deve ser o cenário onde o ensino propicie as aprendizagens, ou seja, onde intervenções propositadas atuem como mediadoras do desenvolvimento dos alunos. Em outras palavras, as intervenções didáticas escolares devem, por meio da interação com

⁴⁰ Mediante essa proposta, Vygotsky (2009e) se distancia de modelos teóricos que consideram que o sujeito só é verdadeiramente capaz de fazer as tarefas que correspondem a um estágio de maturação completo de seu desenvolvimento, como o de Piaget.

⁴¹ Tanto Vygotsky quanto Bronckart relativizam o papel desempenhado pelos fatores biológicos no desenvolvimento e enfatizam os fatores, sociais, históricos e interacionais.

saberes e sujeitos, criar zonas de desenvolvimento proximal que os alunos possam transitar a fim de alcançar níveis mais avançados de desenvolvimento de suas capacidades, que os habilitem para participar cada vez de forma mais engajada da vida social de uma comunidade (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2019, DOLZ; ERARD, 2000).

2. 2. 2 Ensinar língua por meio dos gêneros de textos

Como já foi explicado antes, os gêneros são testemunhas históricas das diferentes formas de atividade linguageira e permanecem na comunidade como legado cultural que viabiliza as ações de linguagem particulares dos seus integrantes. Dada essa constatação, e considerando os fins da escola antes mencionados, é justificado que eles tenham um papel central no ensino para a comunicação pela linguagem.

Porém, além de ser “instrumentos de adaptação e de participação na vida social e comunicativa” (BRONCKART; DOLZ, 1999, p. 37), os gêneros podem ser instrumentos de mediação para a aprendizagem dessas formas de participação ou “ferramentas portadoras de conhecimentos” para o desenvolvimento das capacidades de linguagem (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2019, p. 38), pois, como todo instrumento, eles trazem consigo um conjunto de saberes particulares que, ao serem interiorizados, abrem novas possibilidades de ação aos sujeitos que por eles se orientam (SCHNEUWLY, 2004).

Por esse motivo Dolz e Schneuwly (2004b) consideram que os gêneros participam da aprendizagem linguística tanto dentro quanto fora da escola, oferecendo orientação à prática e, por isso, propiciando transformações nas capacidades dos sujeitos. Contudo, na sala de aula, esse papel de andaime vê-se reforçado pela possibilidade de ensinar e aprender a realizar novas espécies de ações em interação com interlocutores e situações não tão comuns nos contextos cotidianos dos alunos, trazendo à tona “novos objetos de ensino orientados por novas concepções e objetivos” (NASCIMENTO, 2019, p. 11).

Essa introdução de necessárias novidades em relação ao que os alunos já conhecem das práticas linguageiras deve considerar a heterogeneidade e mutabilidade dos gêneros, o que torna mais complexa a tarefa de seleção do que ensinar e por quê. Nesse contexto, em que seria incoerente pensar em um ensino em forma de receitas simplificadas e estereotipadas, Bronckart (2010) sugere atentar-se a um *critério de racionalidade funcional* e escolher os gêneros mais representativos das grandes famílias em uma determinada comunidade, embora seja possível também, a fim de tornar a formação mais significativa e prazerosa, tentar responder aos interesses dos alunos e a seus contextos de inserção social, assim como à

possibilidade de realização de práticas de linguagem que, embora no contexto escolar, estejam dirigidas a interlocutores reais (CRISTOVÃO *et al*, 2010).

2. 2. 3 O desenvolvimento das capacidades de linguagem como objetivo do ensino

Ao assumir a finalidade de ensinar para a *mestria* de certos gêneros, assume-se também, para o ISD, o objetivo de propiciar o desenvolvimento de seus *esquemas de utilização*, isto é, das operações psico-linguageiras que um agente deve realizar para utilizá-los e que, como já foi explicado, são agrupadas sob o conceito de capacidades de linguagem.

Esse construto teórico foi introduzido pelo ISD como alternativa a concepções anteriores em relação aos objetivos da escola: a visão moderna de aquisição de conhecimento enunciativo explícito baseado principalmente na memorização; a concepção neoliberal de desenvolvimento de competências para cumprir funções no mercado de trabalho; e a noção chomskyana de competência linguística inata focada no domínio da sintaxe e da semântica oracionais (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993; BRONCKART; DOLZ, 1999).

Diferentemente dessas propostas, propõe-se que a escola prepare os alunos para atuar em situações efetivas da vida social e democrática, garantindo condições igualitárias de participação e mobilizando para isso os conhecimentos necessários. A partir dessa perspectiva, as capacidades, entendidas como formatos socialmente construídos de estruturação das ações sociais⁴², podem se tornar os objetivos do ensino (BRONCKART; DOLZ, 1999).

Nossas propostas estão inspiradas em uma re-avaliação e re-hierarquização dos princípios da Educação Nova. O primeiro desses princípios reafirma a natureza democrática e igualitária das ações educacionais/de formação; estas devem ter como objetivo aumentar a coesão social, permitindo que cada pessoa se integre e invista efetivamente dentro das múltiplas redes de atividades coletivas; o que implica, no nível da formação básica, a aprendizagem do domínio das atividades gerais (em particular da atividade linguageira) e, em níveis posteriores, a aprendizagem de práticas mais específicas, pré-orientadas pelos papéis profissionais particulares. Mas, qualquer prática social está constantemente sujeita a avaliações verbais e, ao fazê-lo, está associada a um estoque de conhecimentos e de saberes; o domínio real das práticas implica, portanto, uma compreensão e um aprendizado dos conhecimentos relacionados (BRONCKART; DOLZ, 1999, p. 36).

⁴² Deve-se lembrar que o ISD, como movimento teórico dentro das ciências humanas e sociais, tem como objeto de estudo central as atividades humanas, ou seja, as estruturas coletivas de organização que moldam as ações individuais dos sujeitos. Dessa concepção deriva a intenção de promover uma educação que prepare os alunos para agir individualmente dentro dessas atividades sociais por meio de certas capacidades que são de natureza social e individual simultaneamente (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993).

A ordem metodológica seguida para definir as capacidades envolvidas na realização das ações de linguagem é *descendente*. Primeiro, são analisadas as características das atividades sociais mais abrangentes, para, depois, definir que capacidades são necessárias para participar delas por meio de ações concretas (BRONCKART; DOLZ 1999). Essas capacidades têm a ver diretamente com os gêneros ou espécies de ações que nelas estão estabilizadas e que supõem um conjunto de conhecimentos necessários para seu uso - *raison purê*, assim como um conjunto de esquemas de mobilização efetiva desses saberes em situações específicas - *raison pratique* (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993).

Como foi comentado anteriormente, o ISD têm elencado uma divisão quaternária dessas operações de razão pura e de razão prática implicadas no uso da linguagem: capacidades de ação, de significação, discursivas e linguístico-discursivas. Sendo esses agrupamentos um instrumento conceitual que permite organizar em forma racional e precisa as atividades de ensino.

Nesse sentido, Cristovão e Stutz (2011), tendo como base estudos prévios de Cristovão *et al* (2010), propõem uma série de critérios para a análise de ações didáticas que se proponham a desenvolver as capacidades de linguagem (Quadro 3), cuja especificidade e detalhamento facilitam uma compreensão mais aprofundada dos objetivos possíveis que as atividades desenvolvidas em sala de aula podem visar, assim como da própria natureza particular das capacidades de linguagem.

Quadro 3. Critérios para a análise de ações didáticas para o desenvolvimento das capacidades de linguagem.

Critérios relacionados às capacidades de ação:
<ul style="list-style-type: none"> • (1CA) realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para que objetivo; • (2CA) Avaliar a adequação de um texto à situação na qual se processa a comunicação; • (3CA) Levantar em conta propriedades linguageiras na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais; • (4CA) Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto
Critério relacionados às capacidades discursivas:
<ul style="list-style-type: none"> • (1CD) Reconhecer a organização do texto como Layout, linguagem não verbal (fotos, gráficos, títulos, formato do texto, localização de informação específica no texto) etc • (2CD) Mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático; • (3CD) Entender a função da organização do conteúdo naquele texto; • (4CD) Perceber a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados.
Critérios relacionados às capacidades linguístico-discursivas
<ul style="list-style-type: none"> • (1CLD) Compreender os elementos que operam na construção de textos, parágrafos, orações; • (2CLD) Dominar operações que contribuem para a coerência de um texto

<p>(organizadores, por exemplo);</p> <ul style="list-style-type: none"> • (3CLD) Dominar operações que colaboram para a coesão nominal de um texto (anáforas, por exemplo); • (4CLD) Dominar operações que cooperam para a coesão verbal de um texto (tempo verbal, por exemplo); • (5CLD) Expandir vocabulário que permita melhor compreensão e produção de textos; • (6CLD) Compreender e produzir unidades linguísticas adequadas à sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica da língua; • (7CLD) Tomar consciência das (diferentes) vozes que constroem um texto; • (8CLD) Perceber as escolhas lexicais para tratar de determinado conteúdo temático; • (9CLD) Reconhecer a modalização (ou não) em um texto; • (10CLD) Identificar a relação entre os enunciados, as frases e os parágrafos de um texto, entre outras muitas operações que poderiam ser citadas; • (11CLD) Identificar as características do texto que podem fazer o autor parecer mais distante ou mais próximo do leitor.
<p>Critérios relacionados às capacidades de significação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • (1CS) Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz; • (2CS) Construir mapas semânticos; • (3CS) Engajar-se em atividades de linguagem; • (4CS) Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos; • (5CS) Relacionar os aspectos macro com sua realidade; • (6CS) Compreender as imbricações entre atividades praxiológicas e de linguagem; • (7CS) (Re)conhecer a sócio-história do gênero; • (8CS) Posicionar-se sobre relações textos-contextos.

Fonte: Cristovão e Stutz (2011, p. 20-21)

Finalmente, no final do ciclo de aprendizagem, espera-se que essas capacidades descritas teoricamente se tornem “aptidões” requeridas para a produção de um gênero numa situação de interação determinada (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), uma vez que, como o sintetiza Schneuwly (2004, p. 44), “a mestria de um gênero aparece, portanto, como constitutiva da mestria de situações de comunicação”.

2. 2. 4 Os modelos de gêneros

Como se disse, quando levados ao âmbito da educação formal, os gêneros se mostram apropriados como unidade organizadora de conhecimentos e capacidades articuladas por eles como um todo coerente, que põe em diálogo as dimensões situacionais, organizativas e linguístico-discursivas (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004). Contudo, sua abordagem no ensino deve ser assumida com consciência das diferenças existentes entre as práticas sociais *reais* ligadas a eles e as práticas *didáticas* derivadas de sua produção no ambiente escolar (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Em primeiro lugar porque, ao entrar na sala de aula, os gêneros passam a ser abordados desde a perspectiva de seu ensino, que não é a sua funcionalidade social original. E, em segundo lugar, porque é necessário que sua *transposição didática*⁴³, como a de qualquer outro conhecimento social, seja realizada à luz dos objetivos e das possibilidades oferecidas pelas diferentes situações de ensino (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2019).

De acordo com essas constatações, entende-se que os gêneros que circulam na escola são sempre um produto cultural *intermediário* situado entre as práticas de referência e as possíveis aprendizagens dos estudantes. Porém, sua *modelização* pode garantir uma transposição *sistematizada e estável* de seus conhecimentos, desvendando os saberes implícitos mobilizados por um agente qualquer ao utilizá-los em sua vida social e permitindo que esses saberes sejam colocados a serviço da preparação de itinerários de ensino (PIETRO; SCHNEUWLY, 2019).

O produto dessa transposição são os *modelos de gênero*, que resultam do processo epistemológico explícito e sistematizado de transformar o conhecimento social originado nas práticas de referência em um saber ensinável em determinado âmbito escolar, tomando como referências o “saber sábio” que se quer ensinar, as tradições e as práticas historicamente construídas na área disciplinar em questão, e as características do contexto específico (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2019).

A modelização, como prática feita pelos atores que ensinam, tem como base três princípios que regulam a seleção dos conhecimentos a ensinar: sua *legitimidade* teórica e praxiológica, isto é, que os conteúdos tenham o amparo do saber científico e das práticas de referência, sua *pertinência* para o desenvolvimento das capacidades de linguagem, e sua *solidarização* com a “missão” de desenvolvimento que a instituição e o professor se propõem, levando em conta o contexto em que o ensino será levado a cabo, principalmente em relação ao saber-fazer dos alunos e dos professores (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; PIETRO; SCHNEUWLY, 2019).

Não será, portanto, a adequação às práticas sociais externas – práticas que, entretanto, como dissemos, funcionam sempre como horizonte de referência – que constituirá o primeiro critério da elaboração de gêneros a ensinar (e de todo objeto a ensinar), mas antes sua eficácia para alcançar os objetivos didáticos de transformação dos modos de pensar e de falar dos alunos (PIETRO; SCHNEUWLY, 2019, p. 78).

⁴³ Dolz, Gagnon e Decândio (2019) definem a transposição didática como as transformações pelas quais passam os saberes que, tendo sua origem na sociedade, entram no sistema didático como objetos de ensino escolar, sem importar se essas transformações são feitas de forma inconsciente pelos responsáveis pelos processos de ensino, ou de forma reflexiva, organizada e explícita.

De acordo com os *didactiens* do ISD, a prática de construção de um modelo de gênero envolve⁴⁴, entre outras ações possíveis: a análise de textos empíricos, o reconhecimento das práticas de referência a eles associadas, a busca de informação sobre as práticas escolares que tradicionalmente os utilizam, a sistematização de informações sobre os diferentes níveis de sua arquitetura textual e, em última instância, a definição das *dimensões ensináveis* do gênero derivadas desse corpo de saberes praxiológicos (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004; PIETRO; SCHNEUWLY, 2019).

A definição das dimensões ensináveis, ou, o que deveria ser ensinado do gênero em determinado contexto, permite estabelecer uma hipótese a respeito das capacidades de linguagem requeridas para sua utilização, e, por sua vez, a definição dessas capacidades funciona como mecanismo de *regulação externa* dos conhecimentos que serão efetivamente didatizados (BRONCKART; DOLZ, 1999; SCHNEUWLY; BAIN, 1993). Trata-se, assim, de um processo de definição clara do objeto de ensino, das capacidades ligadas a ele e dos conhecimentos necessários para seu uso; elementos que, articulados ao contexto didático de aplicação, permitirão definir os objetivos de ensino e as ações didáticas concretas (BRONCKART, 2010).

Como defendem Bronckart e Dolz (1999), os modelos de gênero não são corpos rígidos de conhecimento prescritivo, senão apenas uma base de orientação para o professor, um leque de possibilidades que devem ser atualizadas na prática de acordo com o nível de desenvolvimento efetivo do qual os alunos partem. Por isso, eles defendem a formulação de modelos amplos e com conteúdos diversificados, capazes de fornecer conteúdo suficiente a aproximações sucessivas em espiral, com abordagens cada vez mais aprofundadas (CRISTOVÃO, 2009; PIETRO; SCHNEUWLY, 2019).

Finalmente, os modelos se constituem em textos empíricos de referência para os professores, poder-se-ia dizer que eles são em si mesmos um gênero de texto, em que se pode encontrar: uma definição geral do gênero a ensinar, uma descrição dos parâmetros de seu contexto comunicativo frequente, uma lista de conteúdos específicos que são veiculados por ele, um conjunto de informações sobre sua estrutura textual e, finalmente, uma síntese das operações psico-linguageiras e das marcas linguísticas que o caracterizam, como no exemplo do Quadro 4 (PIETRO; SCHNEUWLY, 2019).

⁴⁴ De acordo com Pietro e Schnewly (2019), a modelização é inevitavelmente a criação de uma norma em relação às práticas de linguagem. Porém, uma norma que tem como inspiração as práticas de referência e que, portanto, pode estar constantemente sujeita a revisões.

Quadro 4. Exemplo de modelo didático de gênero.

<p>O modelo didático do gênero EXPOSIÇÃO ESCRITA</p> <p>Definição: texto que tem por meta transmitir novos saberes ao destinatário. Pode ter um caráter explicativo.</p> <p>Contexto de produção: o autor é especialista; o destinatário não possui conhecimentos sobre o tema.</p> <p>Organização do texto: partes relativamente estereotipadas (apresentação, descrição, resumo/conclusão).</p> <p>Marcas languageiras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - retomadas nominais - reformulações
--

Fonte: Pietro, Schneuwly (2019, p. 55)

2. 2. 5 As sequências didáticas

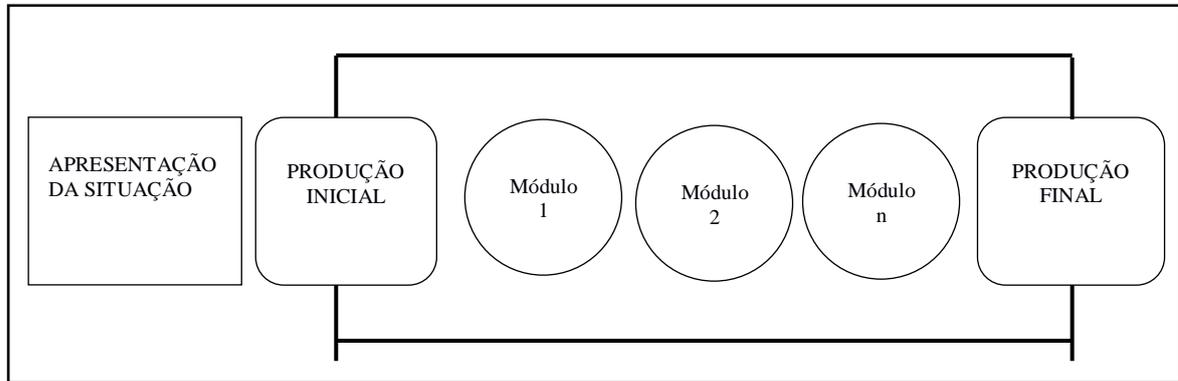
Cumprida a fase de modelização, o ISD propõe abordar o ensino desse modelo por meio de uma *sequência didática*, que são um procedimento que organiza a situação de ensino e as intervenções do docente para ensinar as características das atividades e ações de linguagem, assim como as diferentes dimensões de sua textualização (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011).

As SDs veiculam conhecimentos relacionados com os diversos níveis de análise das ações de linguagem: conhecimentos que têm a ver com o agir praxiológico – situação de comunicação, esfera de produção e circulação, relações intertextuais, etc, e conhecimentos que se relacionam com as dimensões da textualização – gênero de texto, tipos de discurso, sequências textuais, mecanismos de textualização e enunciativos, etc; considerando que a ênfase do processo de ensino encontra-se na “compreensão da atividade de linguagem” e no objetivo de que os alunos dominem melhor um determinado gênero (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 19).

Portanto, as SDs estabelecem uma articulação entre os saberes relacionados às espécies de ações de linguagem e as capacidades de linguagem dos alunos envolvidos, por meio de mediações sucessivas realizadas através de módulos de atividades em que observações, análises, exercícios e produções de texto são concebidos como *apoio técnico* ao processo de desenvolvimento dos meios de regulação das ações languageiras (SCHNEUWLY; BAIN, 1993; BRONCKART, 2010). Dessa forma, o modelo de sequência proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) supõe a realização de uma *produção* textual *inicial* no gênero a se ensinar, tendo como base uma situação de comunicação bem delimitada. Essa produção é

seguida de uma série de *módulos* de atividades sucessivas, em que são co-construídos os instrumentos que permitem agir mediante esse gênero, que desembocam em uma *produção final* (Figura 3).

Figura 3. Esquema de uma SD prototípica.



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98)

Assim, a previsão de um percurso em vários atos obedece, além de à concepção dialética e espiralada de desenvolvimento herdada de Vygotsky, a uma compreensão do texto como produto *permanentemente provisório*, que requer sucessivas aproximações (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 95), assim como à necessidade de abordar uma série de conhecimentos específicos direcionados ao desenvolvimento e à ampliação de suas operações correlatas (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011).

Além disso, desenvolvimentos metodológicos posteriores, resultado de pesquisas realizadas por autores filiados ao ISD no Brasil, têm enfatizado as possibilidades de reconfiguração do procedimento SD em função das necessidades de cada contexto. Dessa forma, de acordo com Magalhães e Cristovão (2018), embora tendo como base a mesma concepção dinâmica de ações de ensino para o desenvolvimento das capacidades de linguagem, propostas mais recentes têm elencado o possível papel que outras ações pedagógicas podem ocupar dentro das SD, tais como atividades de leitura, de investigação social, de análise linguística, de auto e de co-avaliação, de reescrita, etc em fases preparatórias, mediais ou finais desse procedimento de ensino.

2. 2. 5. 1 A apresentação da situação e a produção inicial

Na fase inicial da SD, é apresentada aos alunos uma situação social de comunicação plausível, claramente definida e que, preferencialmente, dialogue com suas práticas

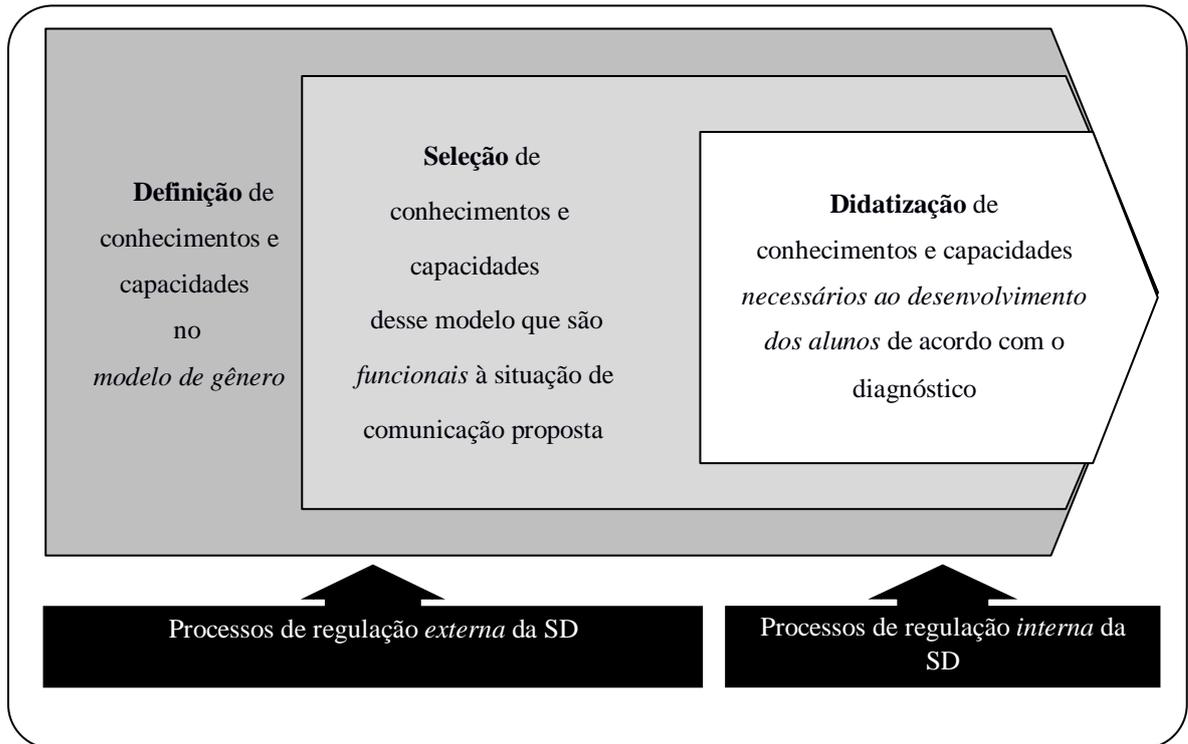
discursivas. Também é frisado pelos autores que essa situação esteja inserida em projetos de classe maiores, que envolvam, na medida do possível, interlocutores e finalidades reais (SCHNEUWLY; BAIN, 1993; CRISTOVÃO, 2009).

Portanto, para o aluno, o primeiro passo é entender o contexto de produção do texto que vai escrever: o gênero a ser utilizado, seu(s) interlocutor(es) e propósito(s), e de que forma será organizado o trabalho de sua produção (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Além disso, é nessa fase que os alunos são postos a refletir sobre o conteúdo temático de suas futuras produções, a fim de que reconheçam as características principais do(s) tópico(s), os conhecimentos ligados a eles, e identifiquem, se for o caso, a necessidade de fazer pesquisas para ampliar seu domínio, na expectativa de contar com conteúdos suficientes para dar sentido a seus textos (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). De acordo com os autores, “a fase inicial de apresentação permite, portanto, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 85).

Depois disso, é feita a primeira produção, em que os alunos ensaiam sua aproximação à situação, ao gênero, à temática e à textualização em si. Essa atividade é necessária para o *diagnóstico* de suas representações sobre a situação, sobre o gênero e para o reconhecimento do nível de desenvolvimento de suas capacidades de linguagem (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), ponto a partir do qual a SD tomará forma, pois propõe-se trabalhar tendo as capacidades consolidadas como a base de apreensão sobre a qual *novas capacidades* serão construídas ou capacidades existentes serão *aprofundadas* (CRISTOVÃO, 2009).

Esse diagnóstico ocupa um papel fundamental no processo de transposição didática realizado pelo professor, pois fornece um critério de seleção do que efetivamente é preciso ensinar. Em termos práticos, como exemplifico na Figura 4, dos conhecimentos e das capacidades definidas no modelo de gênero, são selecionados, em primeiro lugar, aqueles que sejam aplicáveis à situação de comunicação com que os alunos estão trabalhando – *regulação externa* da SD, para escolher, finalmente, aqueles que, de acordo com o diagnóstico, possam propiciar o desenvolvimento dos alunos – *regulação interna* da SD (SCHNEUWLY; BAIN, 1993).

Figura 4. Regulação dos conteúdos e capacidades para a SD.



Fonte: o autor.

2. 2. 5. 2 Módulos e atividades ao longo da Sequência Didática

As atividades de ensino que compõem as SDs são organizadas em módulos, que servem para abordar diferentes aspectos do gênero de forma mais particular, de acordo com uma concepção de ensino escolar da linguagem como uma atividade *intencional, estruturada e intensiva*. Dessa forma, a segmentação em módulos permite tratar em forma isolada e por meio de atividades específicas as operações psico-linguageiras com que os alunos tiveram mais dificuldades na produção inicial (DOLZ; NOVARREZ; SCHNEUWLY, 2004).

Portanto, as operações envolvidas na produção do texto e agrupadas nas capacidades de linguagem – relativas aos níveis acional, de significação, discursivo e linguístico-discursivo da ação de linguagem - são os instrumentos conceituais utilizados pelo professor para elaborar seu diagnóstico e também para planejar as atividades que serão propostas aos alunos (DOLZ; NOVARREZ; SCHNEUWLY, 2004). Porém, essas atividades não necessitam esgotar os conteúdos ou as capacidades almejadas; pelo contrário, sugere-se promover aproximações *sucessivas*, em forma de *espiral*, em que os alunos possam apreender os instrumentos semióticos à medida que vai aumentando seu domínio deles (DOLZ; NOVARREZ; SCHNEUWLY, 2004; CRITOVÃO, 2009).

Dado o escopo desta pesquisa, interessa-me salientar especialmente que, de acordo com Bronckart e Dolz (1999), os módulos da SD são o lugar ideal para “falar da linguagem”, desvendando seu funcionamento através de “atividades de reflexão metalingueira” (BRONCKART; DOLZ, 1999), que podem estar mediadas por um vocabulário técnico que organize e facilite essas atividades *metaverbais* (DOLZ; ERARD, 2000). Para essas reflexões, o procedimento cognitivo fundamental que os alunos são levados a realizar é a *indução*, por meio da qual, noções praxiológico-lingueiras são construídas a partir da observação e análise de textos autênticos e a confrontação com seus contextos de uso, podendo esses textos funcionar, também, como modelos a seguir (CRISTOVÃO, 2009).

Além disso, os módulos de ensino também podem promover a realização de práticas lingüísticas holísticas antes da produção final, como a escrita de textos ou fragmentos de textos, sua revisão e sua posterior *refacção* (CRISTOVÃO, 2009). Nesse sentido, Schneuwly e Bain (1993) enfatizam o potencial benéfico das atividades de avaliação formativa entre pares que impliquem o comentário de produções feitas pelos alunos e por seus colegas, levando em conta que avaliar a adequação desses textos com o auxílio de instrumentos como *checklists* ou fichas de gênero proporciona o distanciamento necessário à reflexão, que tem o potencial de aprofundar as estratégias de auto-regulação, assim como de propiciar a percepção, pelo aluno, da progressão dos próprios processos de aprendizagem (CRISTOVÃO, 2009; CRISTOVÃO *et al*, 2010).

2. 2. 5. 3 A produção final ou encerramento da sequência didática

O encerramento da SD se dá com a realização de uma *produção final*, instância em que o aluno integra, na ação, os conhecimentos adquiridos e as capacidades desenvolvidas em uma ação global de produção de texto de natureza similar à realizada na produção inicial. Essa última produção é um momento propício para que tanto o professor quanto os alunos avaliem os avanços alcançados na apropriação dos instrumentos semióticos abordados (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993), considerando a importância que a *avaliação formativa*⁴⁵ tem para desenvolvimento das estratégias de auto-regulação (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Em última instância, devido à concepção que se tem da necessidade de distanciamento cognitivo para a produção de textos de gêneros culturalmente

⁴⁵ Dolz, Noverraz, e Schneuwly (2004) propõem que, no final da SD, sejam explicitados os critérios utilizados para avaliar as produções dos alunos e utilizados instrumentos que facilitem essa atividade e aumentem a qualidade do *feedback* e seu potencial impacto nas aprendizagens.

complexos, essa ampliação da capacidade de autoavaliar-se é uma das principais finalidades do trabalho didático desenvolvido.

O procedimento [Sequência Didática] visa transformar o modo de falar e de escrever dos alunos, no sentido de uma consciência mais ampla de seu comportamento de linguagem em todos os níveis (por exemplo: escolha de palavras, adaptação ao público, colocação da voz, organização do conteúdo, etc) (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 92).

2. 2. 5. 4 As sequências didáticas no ensino de língua estrangeira

As SDs, como as conceituam os didatas do ISD, tiveram seu funcionamento forjado para o ensino do francês, e de outras línguas posteriormente, como L1. Por isso, ao finalizar a descrição desse procedimento didático, e, haja vista a inserção desta pesquisa dentro da didática das segundas línguas, considero importante mencionar algumas especificidades apontadas por pesquisas recentes desenvolvidas no Brasil em relação a sua utilização para o ensino de L2 e LE.

Diversos trabalhos de investigação realizados durante os últimos vinte anos no Brasil têm abordado os resultados da aplicação de SDs ao ensino de LE e L2 e mostrado seus efeitos benéficos como procedimento organizador de ações pedagógicas que visam ao letramento dos alunos do ensino público, médio e superior, em línguas estrangeiras, principalmente inglesa e francesa (CRISTOVÃO, 2001; BEATO-CANATO, 2009; PONTARA, 2015, entre outras).

De acordo com Cristovão e Stutz (2011), uma das características aparentemente recorrentes nas SDs para o ensino de LE é a necessidade de propor atividades em que apenas uma ou duas capacidades de linguagem sejam estimuladas, devido ao fato de que, em muitos casos, os alunos ainda não possuem uma apropriação suficiente dos conhecimentos mobilizados pelas capacidades linguístico-discursivas, cuja utilização ágil é considerada como condição necessária para o agir linguageiro global.

De acordo com essa particularidade, comum ao ensino de LE em muitos contextos públicos no Brasil, considera-se que, quando os alunos assim o demandarem, é razoável realizar uma transposição *elementarizada* do gênero, dando um tratamento mais aprofundado a dimensões linguísticas, como o vocabulário, as estruturas sintáticas, os elementos coesivos, e diminuindo, de acordo com nível de desenvolvimento das capacidades dos alunos, o número de atividades que abordem as capacidades de linguagem de forma integrada e, por isso, mais complexa (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011).

Além desse aspecto, tanto Cristovão *et al* (2010), quanto Dolz, Gagnon e Decâncio (2019) defendem o papel mediador que a L1 dos alunos deve ocupar na posta em prática de SDs para o ensino de LE e L2. De acordo com as autoras (CRISTOVÃO, 2009; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011), a L1 funciona, nesses casos, como “apoio enunciativo” que possibilita a negociação de conhecimentos espontâneos já adquiridos nela, para sua transformação em conhecimentos mais abstratos e que requeiram distanciamento maior na língua alvo, sendo possível facilitar essa aprendizagem por meio de uma abordagem comparada de ambas as línguas ⁴⁶. Tal como o explicitam Cristovão e Stutz (2011, p. 35), “busca-se nas interações entre LM – LE desenvolver atividades que progressivamente vão contribuindo para o aumento do conhecimento na LE, para que o aluno consiga mesmo que de forma ainda não-espontânea se expressar na língua alvo”.

Tendo feito esses esclarecimentos, pode-se encerrar a seção de descrição dos procedimentos didáticos gerais do ISD. Porém, resta ainda cumprir com o objetivo de aprofundar nas propostas metodológicas do movimento dedicadas ao ensino reflexivo do conhecimento sobre a linguagem, que possam estimular o desenvolvimento da auto-regulação linguageira, e é isso que será abordado nas seções a seguir.

2. 2. 6 A atividade metalingueira e as práticas de ensino

Como foi explicado anteriormente, esta pesquisa teve como objeto de análise a interação entre um conjunto de procedimentos didáticos desenvolvidos pelo ISD e as capacidades de linguagem de um grupo de alunos. Só que não se buscou unicamente observar a evolução das capacidades efetivamente materializadas nos textos produzidos, senão também o desenvolvimento das operações de regulação que acompanharam esse processo, ou seja, a atividade metalingueira. Devido a isso e ao interesse que a ação didática que foi desenvolvida tinha em propiciar esse aumento da auto-regulação consciente, apresentamos brevemente as orientações teórico-metodológicas desenvolvidas pelo ISD e por teorias conexas que nos permitiram desenhar essas práticas.

⁴⁶ As considerações dessas autoras têm como base as reflexões de Vygotsky (1987) em relação à aprendizagem de uma LE. Para o autor, ela se aprende de forma consciente e com foco em aspectos que, na L1, são de domínio espontâneo, o que torna os conceitos da L1 mediadores da assimilação dos conceitos na LE, e os conceitos da LE conscientizadores dos conceitos na L1. Porém, deve-se levar em conta que, nas análises propostas por Cristovão e Stutz (2011), a concepção de conceitos científicos não abrange unicamente as unidades linguísticas na LE ou L2, senão também o saber relativo a aspectos discursivos e linguístico-discursivos também abstratos para o aluno, e que ele pode dominar ou não de forma espontânea na L1.

Como se viu, para o ISD existe uma inter-relação positiva entre regulação e ação, isto é, supõe-se que a aquisição de conhecimentos e a conscientização sobre os processos de composição tem um impacto positivo no desempenho linguageiro, uma vez que toda regulação de uma atividade humana requer a posse de certos conhecimentos por quem a realiza (SHNEUWLY, 1998). Porém, cabe perguntar-se, por meio de que procedimentos específicos *externos* se consegue propiciar esse desenvolvimento de aspectos *internos* ao processamento da linguagem?

Em relação a isso, de acordo com Camps *et al* (2000), a atividade metalingueira, além de regular, tem o potencial de gerar conhecimento sobre o agir cada vez que um agente percebe suas deficiências e as compensa com a mediações de instrumentos a seu alcance. Por isso, na perspectiva sociocultural, entende-se que a função reflexiva sobre a linguagem se constrói a partir da interação entre o espaço inter-psicológico e o intra-psicológico, ambos regulados pela circulação de instrumentos semióticos (CAMPS; MILIAN, 2000). Essa mesma concepção orienta os autores do ISD a considerar o papel fundamental da escola na estimulação da regulação metalingueira, pois nela põe-se os alunos a trabalhar com base em situações de produção complexas que tornam necessários o apoio do outro – colega ou professor - e o dos conhecimentos científicos (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2019; SCHNEUWLY; PIETRO, 2019).

Parece haver, entre os autores do movimento, um acordo geral em relação à importância de realizar, durante a SD, atividades de observação e análise de textos em que reflexões indutivas levem os alunos a construir conhecimentos relevantes sobre o agir praxiológico que está sendo estudado. Além disso, enfatiza-se a importância da definição, no decorrer das aulas, de um vocabulário técnico comum para levar a cabo essa produção de conhecimento, que teria a função de colaborar com os processos de regulação das interações que ocorrem ao longo do processo de ensino (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; CRISTOVÃO, 2009).

Por outro lado, um segundo grupo de procedimentos de natureza meta-lingueira comum à maioria dos autores são as diferentes propostas de avaliação formativa, feitas por meio de *checklists*, fichas de gêneros, portfólios, etc, que visam à conscientização das aprendizagens realizadas pelos alunos ao longo da SD e que almejam o desenvolvimento de diferentes formas de auto-regulação tanto da prática de uso da linguagem quanto do processo de aprendizagem propriamente dito (SCHNEUWLY; BAIN, 1993; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; CRISTOVÃO *et al*, 2010).

No sentido de ampliar o caráter consciente e reflexivo dessas atividades que visam à regulação linguageira, Dolz e Erard (2000, p. 165) enfatizam a importância das *atividades metaverbais* externas realizadas na sala de aula, entendidas como “uma forma peculiar de atividade verbal caracterizada por um distanciamento e objetivação da linguagem, a fim de adaptar o processo peculiar das atividades verbais”. Dado seu caráter mais abstrato, essas atividades representam um desafio intelectual para os alunos e permitem o *distanciamento*, a *objetivação* e a *reflexão* sobre o próprio agir linguageiro que podem conduzir ao aprimoramento da auto-regulação. Com efeito, é por meio dessa troca verbal que os autores enxergam a possibilidade de uma mútua influência entre os instrumentos de regulação à disposição do professor e os dos alunos.

Segundo Dolz e Erard (2000), o professor pode introduzir essas atividades e orientá-las aos objetivos de desenvolvimento dos alunos por meio de diversas estratégias: recuperar a fala deles para sua avaliação coletiva, solicitar que eles reconheçam a função discursiva de certas unidades utilizadas, ou, inclusive introduzir o saber científico mediante a enunciação explícita de regras aplicáveis às situações de interações que estão sendo estudadas; existindo a possibilidade, também, de chamar a atenção dos alunos a respeito das próprias estratégias de escrita e suas formas de organização e regulação (CASTELLÓ, 2000).

Todas essas propostas se direcionam a uma aproximação das didáticas do texto e da gramática, que, como enfatiza Bronckart (2010), deve, na contemporaneidade, intensificar seus movimentos de “ida e volta”, a fim de dar o lugar necessário aos conhecimentos “sobre” a linguagem no processo de propiciar a mestria dos gêneros. A esse respeito, no contexto brasileiro, Geraldi (1991; 1996) e Travaglia (2006; 2007) têm desenvolvido um corpo teórico extenso relacionado às formas de propiciar a reflexão sobre a linguagem em sala de aula que estabelecem essa articulação necessária entre o conhecimento e o seu uso.

As propostas desses autores apontam para uma diversificação tanto das estratégias da análise linguística – linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, quanto das perspectivas epistemológicas adotadas para propiciar a aprendizagem do conhecimento linguístico – de uso, reflexiva, normativa, o que torna suas orientações em potentes instrumentos didáticos a serviço do planejamento de itinerários formativos em língua. Com efeito, elas já foram introduzidas em uma SD para o ensino de inglês como LE seguindo os pressupostos do ISD, em uma pesquisa realizada por Pontara e Cristovão (2017), e mostraram seu caráter benéfico como procedimentos de mediação da aprendizagem de “gramática” por meio da análise linguística.

De acordo com as autoras, as propostas de Geraldi e de Travaglia, ao serem inseridas dentro das SD, auxiliam o planejamento do professor e preenchem uma lacuna existente em relação aos procedimentos específicos de estimulação da reflexão metalinguagem para o ensino das línguas, e particularmente das segundas e das estrangeiras. Dada essa constatação, à que aderimos, optou-se, nesta pesquisa, por seguir as orientações de Geraldi e de Travaglia para o ensino do conhecimento linguístico em português como L2, o que leva à necessidade de, a seguir, mostrar as bases teórico-metodológicas desse trabalho específico, expondo as principais reflexões desses autores.

2. 2. 7 As propostas de Geraldi e de Travaglia para o ensino do conhecimento linguístico

As propostas metodológicas de Geraldi (1991) têm como contexto geral uma rejeição do autor à tradição, no ensino de português como L1, de apresentar em forma “fetichizada” as explicações delineadas pelas ciências da linguagem, isto é, de introduzi-las na sala de aula em forma *direta, reprodutivista e normativa*, embora nunca tenha havido provas de que esse método contribuisse para o aprimoramento das capacidades de linguagem dos alunos. Como apontam Kleiman e Sepulveda (2018), essa tradição tem dado prioridade ao ensino de nomenclatura e de conceitos linguísticos de forma descontextualizada de suas funções científicas, ou das práticas reais de produção de discurso.

Portanto, foi nesse cenário histórico que Geraldi (1991) se propôs contribuir para um reposicionamento do conhecimento linguístico no ensino de português nas escolas do Brasil, trazendo à luz a possibilidade de que esse saber fosse trabalhado a partir de diferentes formas de análise e construção dialógica de conhecimento, que tornassem mais “significativa” e possível sua apropriação. Travaglia (2006; 2007), por sua vez, deu continuidade às reflexões do autor e introduziu desdobramentos teóricos e metodológicos próprios para um ensino contextualizado da gramática em L1.

2. 2. 7. 1 As atividades epilinguísticas e metalinguísticas de Geraldi e as formas de abordar as gramáticas de uso, reflexiva, teórica e normativa de Travaglia

Primeiramente, deve-se enfatizar que o esquema de trabalho didático do autor (GERALDI, 1991) coloca a escrita e a leitura, entendidas como práticas sociais críticas, como os principais procedimentos de ensino-aprendizagem da língua na escola. Porém, ele considera que essas práticas podem ser complementadas por atividades que tomem a própria

linguagem como tema de discussão, já que, uma vez dispostas as condições para a realização de interações significativas, a análise linguística pode promover a aprendizagem das formas em que “outros disseram” e de que maneira isso se relaciona com as condições em que os textos desses outros foram produzidos.

Dentro dessas atividades, Geraldi (1991) diferencia as *epilinguísticas* das *metalinguísticas*, adotando a nomenclatura proposta por Culioli. As atividades epilinguísticas constituem momentos de reflexão de qualquer sujeito sobre a linguagem, que surgem em função do objetivo de ampliar ou adequar os recursos necessários a uma determinada produção textual. Já, nas atividades metalinguísticas, a reflexão tem o propósito de estabelecer generalizações que permitam categorizar os recursos da linguagem, introduzindo algum tipo de metalinguagem, tarefa assumida geralmente pelos linguistas.

Portanto, as atividades epilinguísticas espontâneas acontecem em momentos em que, de forma mais ou menos consciente, o agente do discurso “avalia os recursos expressivos que utiliza: se são apropriados para a ocasião, se exprimem o que se deseja, o que é preciso silenciar e o que é preciso dizer, quais os conhecimentos que é preciso tomar como compartilhados, etc.” (GERALDI, 1996, p. 130) Geralmente, esse “voltar-se” para a atividade de linguagem corresponde a hesitações, a reformulações, a autocorreções, ou até mesmo a uma revelia aos termos da interação (GERALDI, 1991; 1996).

Como se disse anteriormente, Geraldi (1996) vê a atividade epilinguística espontânea como um reflexo da presença do outro no próprio discurso, ou seja, das possibilidades discursivas que a incorporação dessas palavras alheias permitiria e é sob essa concepção que defende que o ensino reflexivo do conhecimento linguístico seja introduzido como uma “desejável continuidade” das inquietações epilinguísticas que os alunos tenham a respeito de suas estratégias de dizer.

Por outro lado, nas atividades metalinguísticas, a finalidade seria a construção de categorizações resultantes de operações de descrição dos recursos expressivos da língua, tornando necessária a mediação dos instrumentos conceituais das diferentes teorias linguísticas, assim como de uma metalinguagem que organize esses conhecimentos (GERALDI, 1991). De acordo com o autor, na situação de ensino, a abordagem do conhecimento sobre a linguagem também pode adotar esse modelo e propor aos alunos a *produção* de um saber mais generalizável sobre a língua que estão utilizando.

Como se disse, Geraldi defende que ambos os tipos de atividades podem ser proveitosos para o desenvolvimento dos alunos, mas salienta que, para que elas sejam coerentes com uma concepção contrária ao reprodutivismo tradicional, as atividades

epilinguísticas devem acontecer primeiro, por seu caráter de exploração de meios para o uso real da linguagem, enquanto as atividades metalinguísticas devem ser posteriores, sistematizando e generalizando o conhecimento gerado na prática (GERALDI, 1996).

Além disso, dada a indissociável relação entre o uso da língua e a reflexão sobre suas formas, a seleção dos recursos expressivos ou dos conhecimentos linguísticos que sejam objeto de análise e de ensino depende daqueles que o professor detectar que os alunos disponham ou necessitem, uma vez que as atividades propostas devem estar a serviço de sua ampliação e não de sua aquisição descontextualizada. Porém, Geraldi (1996) considera que os conteúdos privilegiados para essa reflexão devem ser os que mais contribuam à compreensão dos processos de negociação de sentido, ou seja, os ligados ao funcionamento *pragmático* e *discursivo* da enunciação.

Por último, vale a pena frisar que ambos os tipos de atividades propostas pelo autor têm como finalidade o desenvolvimento de explicações com um certo nível de generalidade para que elas sejam úteis como instrumentos da prática de produzir outros textos, na medida em que almejam o desenvolvimento da capacidade de agir cognitivamente tendo a linguagem como objeto de conhecimento e de uso em forma integrada (GERALDI, 1996).

A proposta de Travaglia (2006; 2007) se assemelha à de Geraldi porque também ele defende uma reconfiguração da concepção de gramática escolar, que permita um ensino dos mecanismos significativos da língua nos textos que seja útil e pertinente para a formação dos alunos como sujeitos sociais ativos. Porém, o autor oferece uma proposta metodológica mais diversificada para o trabalho com o conhecimento linguístico, que supõe que “ao desenvolver o ensino de língua materna e trabalhar especificamente com o ensino de gramática, é conveniente ter sempre em mente que há vários tipos de gramática e que o trabalho com cada um desses tipos pode resultar em trabalhos (atividades) completamente distintos em sala de aula para atendimento de objetivos bem diversos” (TRAVAGLIA, 2006, p. 30).

Dessa forma, e com a finalidade de transformar o saber científico disponível em objetos de ensino adequados às práticas escolares, Travaglia (2006) propõe uma distinção entre os seguintes conceitos de gramática:

- ✓ *gramática implícita ou de uso*, entendida como o conhecimento de regras e princípios que o falante de uma língua domina de forma inconsciente;
- ✓ *gramática reflexiva*, definida como a gramática do processo de observação e reflexão que conduz à compreensão de seu funcionamento;
- ✓ *gramática explícita ou teórica*, tida como a gramática dos resultados científicos dos estudos linguísticos; e

- ✓ *gramática normativa*, concebida como aquela que focaliza os fenômenos da língua apenas desde uma perspectiva prescritiva.

Segundo Travaglia (2007), há formas mais apropriadas de abordar as diferentes configurações da gramática no ensino, e por isso, propõe que a gramática de uso seja abordada mediante atividades de análise linguística que possibilitem a própria ação de articular o discurso, que a gramática reflexiva seja atingida por meio de atividades epilinguísticas, e que as gramáticas teórica e normativa sejam acessadas mediante atividades de análise metalinguísticas (TRAVAGLIA, 2006).

As atividades linguísticas pressupõem que, ao utilizar a língua para produzir texto em situações comunicativas, o falante “faz uma reflexão sobre a língua, que se diria automática, porque ele seleciona recursos linguísticos e os arranja em um trabalho de construção textual em que lança mão dos mecanismos linguísticos que domina sem um trabalho de explicitação dos mesmos” (TRAVAGLIA, 2006, p. 34).

Vistas desde a perspectiva do ensino, essas atividades correspondem às ações de uso da língua - construção e reconstrução de textos - realizadas na sala de aula, que dão sentido a todas as demais ações didáticas (GERALDI, 1991; TRAVAGLIA 2006), quanto ao tipo de gramática que elas atingem, trata-se do nível mais espontâneo e automatizado, que corresponde à gramática implícita ou de uso (TRAVAGLIA, 2006).

Nas atividades epilinguísticas, as reflexões que acompanham a produção são mais conscientes ao se debruçar sobre a linguagem como objeto de avaliação do que está sendo dito. Quando incitadas pela prática docente, elas devem possibilitar que os alunos busquem respostas a respeito das motivações semânticas e pragmáticas da presença de determinadas unidades linguísticas nos textos (TRAVAGLIA, 2006).

Esse tipo de atividades, que aborda a gramática reflexiva, tem como princípio fundamental a noção de *escolha* dos efeitos de sentido desejados ao construir um texto, disponíveis entre as diversas opções de que a língua dispõe. Por isso, a análise de paradigmas ou de campos semânticos é sua principal estratégia⁴⁷ (TRAVAGLIA, 2006).

Essas colocações dão ao professor a orientação básica para a montagem de atividades de gramática reflexiva: *sempre comparar as instruções de sentido contidas em recursos alternativos que estão à disposição do usuário da língua para que ele possa escolher ao construir/reconstruir seu texto em dada situação de interação comunicativa*. As atividades podem assumir as formas que a capacidade de criação do professor encontrar, mas devem sempre fazer o aluno pensar na razão

⁴⁷ Por exemplo: a confrontação de sinônimos, a comparação de estruturas sintáticas diferentes, o contraste de preposições equivalentes que apresentam variações semânticas e discursivas, a análise da alternância possível entre tempos e modos verbais, etc (TRAVAGLIA, 2006).

de se usar determinado recurso em determinada situação para produzir determinado efeito de sentido (TRAVAGLIA, 2006, p. 150-151, grifo do autor).

De acordo com Travaglia (2006), a discussão desses paradigmas de possibilidades deve estar sempre associada a textos e situações de interação específicas, e a sua apresentação pode ser feita pelo professor, requerida dos alunos ou apresentada em textos empíricos diferentes. Porém, o autor (2006) enfatiza que a base fundamental dessas discussões tem que ser *o texto produzido pelo próprio aluno*.

Além disso, Travaglia salienta que, frente à discussão sobre as diferenças de sentido que expressões de aparência equivalente parecem apresentar, os alunos devem ser conduzidos a refletir sobre as diferentes situações de comunicação ou sobre os diferentes tipos de texto em que cada variante poderia ocorrer. Assim, enunciados como “Procure imaginar em que situação usaríamos...”, “Quando você imagina que as pessoas usam a frase *a?*”, “Por que o falante optaria por...?” podem funcionar como mediadores dessa abordagem epilinguística da gramática reflexiva (TRAVAGLIA, 2006, p. 166).

Até aqui, foram apresentadas as principais propostas de Geraldi e de Travaglia em relação à abordagem do conhecimento linguístico na aula de português como L1, e, portanto, deve-se ainda definir que papel essas ideias poderiam ocupar no quadro da didática das línguas segundas ou estrangeiras, e, particularmente na engenharia didática do ISD, movimento teórico do qual os autores não fazem parte; tarefa, essa, que é levada a cabo na seção seguinte.

Finalmente, as atividades metalinguísticas são aquelas em que a linguagem é analisada com a finalidade de estabelecer generalizações por meio da criação de conceitos, princípios, categorizações e vocabulário específico (TRAVAGLIA, 2006). No ensino, elas levam o aluno a produzir um conhecimento linguístico, com base em evidências indutivas e com o auxílio tanto da metalinguagem, quanto dos conceitos da linguística, o que torna sua abordagem mais próxima das formas das gramáticas teórica e normativa (TRAVAGLIA, 2007).

De acordo com o autor (2006), a aprendizagem propiciada por esse tipo de atividades tem dois objetivos principais: fornecer instrumentos que “facilitem” a reflexão aplicada ao processo de produção de textos e dar ao aluno a oportunidade de adquirir um conhecimento científico válido a respeito da língua como instituição social (TRAVAGLIA, 2006).

Quanto à sua metodologia, Travaglia (2007) sugere que as aproximações ao conhecimento linguístico teórico sejam conceituadas como “momentos de pesquisa” em que os alunos são induzidos a redescobrir teorias existentes, criticar as que já foram criadas e formular novas teorias sob a supervisão do professor como especialista na disciplina.

2. 2. 7. 2 *As propostas de Geraldi e Travaglia e sua inserção nas seqüências didáticas do ISD*

Como se disse anteriormente, a partir da investigação da aplicação de uma SD para o ensino de inglês como LE, Pontara e Cristovão (2017) defendem a incorporação das concepções de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas de ensino das gramáticas de uso, reflexiva, normativa e teórica como instrumentos para dar lugar à prática de análise linguística como processo auxiliar ao ensino e à aprendizagem da escrita em LE.

O trabalho das autoras enfatiza o caráter complementar das concepções de Geraldi e de Travaglia para criar uma caracterização das atividades incitadoras da análise linguística a serviço da compreensão/produção de textos. Por sua vez, elas justificam sua articulação com as propostas da engenharia didática do ISD para o ensino de LE com base no fato de não haver ainda metodologias específicas enquadradas no ensino de inglês como LE que conduzam a uma abordagem da gramática por meio da análise linguística.

Assim, e nesse novo contexto praxiológico, as autoras reafirmam as ideias de Geraldi e Travaglia ao propor uma reacentuação do caráter *subordinado* de todos os tipos de atividades de análise linguística às ações primordiais de *ler* e de *escrever* textos em sala de aula; subordinação, essa, que dá às reflexões e às análises o contexto praxiológico que as torna significativas e que se vê ampliado pela inserção dessas práticas nos projetos de letramento que as SDs constituem.

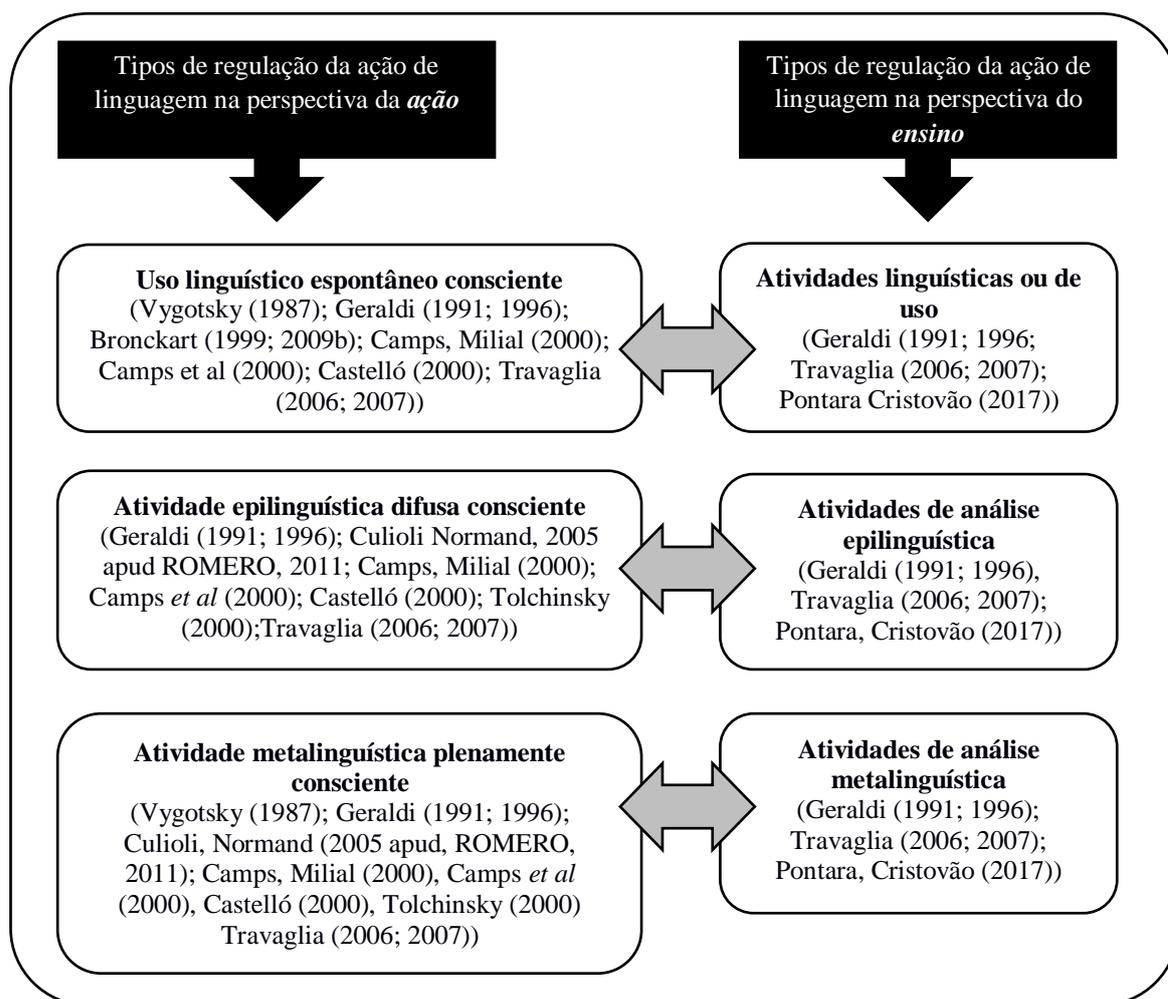
De acordo com Pontara e Cristovão (2017), no marco das SDs, que têm como objetivo ampliar as capacidades de linguagem dos estudantes, as atividades de análise linguística que recorrem aos saberes gramaticais tendem a apontar em maior medida ao fortalecimento das capacidades linguístico-discursivas, cujos conteúdos são tradicionalmente abordados por essa área do conhecimento. Porém, não só essas capacidades seriam afetadas, uma vez que as práticas de análise propostas são feitas com base em textos concretos que possibilitam a discussão das relações entre unidades linguísticas, efeitos de sentido e contextos de uso.

Finalmente, Pontara e Cristovão (2017) defendem conceitos que esta pesquisa pretende referendar em relação à qualidade benéfica das propostas de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas propostas e sua potencialidade como meios ou procedimentos para a entrada do conhecimento dos diferentes tipos de gramáticas à sala de aula de LE, tendo como ponto de partida o uso e a aprendizagem contextualizada da língua e como instrumentos mediadores de ordem superior os gêneros de textos.

Além disso, considerou-se inicialmente, e buscou-se demonstrar na prática, que essas atividades pudessem ser procedimentos propiciadores de um desenvolvimento da consciência metalingueira dos alunos, uma vez que essas propostas têm origem em concepções relativas à atividade “metalinguística”, como as de Jakobson, Benveniste e Culioli. E, levando em conta também, que os três níveis de consciência que a execução dessas atividades pressupõe – automatismo de uso linguístico, consciência difusa epilinguística, consciência plena e verbalizada por metalinguagem - parecem corresponder com as constatações de várias pesquisas feitas em torno do funcionamento dos mecanismos internos de regulação das ações de linguagem mencionadas neste capítulo (VYGOTSKY, 1987; CAMPS; MILIAL, 2000; CAMPS *et al*, 2000; PITTARD; MARTLEW, 2000, CASTELLÓ, 2000; TOLCHINSKY; CULIOLI; NORMAND, 2005 *apud* ROMERO, 2011).

Na Figura 5, exponho esse paralelismo entre as concepções sobre o funcionamento da atividade metalingueira desses autores e os tipos de atividades de ensino propostas por Geraldi e Travaglia. Essa figura, além de mostrar a coerência subjacente entre esses tipos de atividade e diferentes concepções relativas à atividade metalingueira, será de muita utilidade ao analisar, mais tarde, o efeito de cada tipo de atividade nos processos de desenvolvimento dos alunos, especialmente daqueles relativos à regulação interna: “linguística”, “epilinguística” e “metalinguística”.

Figura 5. Concepções sobre a regulação metalingueira e atividades de ensino.



Fonte: o autor

Neste ponto do texto, temos delineado tanto as concepções globais assumidas pela pesquisa em relação aos processos de desenvolvimento e de uso da linguagem, quanto as ideias e procedimentos seguidos para dar forma aos processos de ensino dos objetos que foram propostos e para as finalidades traçadas. Porém, é muito pouco o que tem sido dito sobre o contexto praxiológico real do processo de ensino que foi levado a cabo, isto é, a preparação para um exame de proficiência *particular* que avalia a produção de textos em determinados gêneros como é o caso do Celpe-Bras. Principalmente, porque suas características não foram esquecidas à hora de planejar essa formação, e, por esse motivo, realiza-se, a seguir, uma breve exposição sobre as mesmas.

2. 3 O EXAME CELPE-BRAS E SUA PREPARAÇÃO COMO CONTEXTO DE ENSINO PARA A ESTA PESQUISA

Nesta última seção do capítulo teórico, apresento as principais características, teóricas e metodológicas, do Exame Celpe-Bras, cuja preparação constituiu o contexto praxiológico do processo de ensino que foi proposto e analisado. Levando em conta as considerações do ISD em relação à transposição didática, particularmente a atenção que se deve dar às especificidades sócio históricas de cada contexto de ensino, era essencial conhecer o tipo de avaliação de proficiência a que os alunos iriam se submeter, para poder planejar os instrumentos didáticos que organizariam essa formação e, inclusive, para questionar tanto a validade de aplicar as concepções do ISD ao contexto, quanto a pertinência do ensino de conhecimentos linguísticos ligados à modalização no artigo de opinião. Assim, a caracterização apresentada a seguir me permitiu responder afirmativamente a essas inquietações e dar início ao desenho desses instrumentos e a sua aplicação.

2. 3. 1 O exame Celpe-Bras, origem e características da proposta

O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros Celpe-Bras começou a ser desenvolvido a partir de 1993 e teve dois objetivos principais: fortalecer o papel do português como língua de intercâmbio global e orientar as práticas de ensino do PLE/PSL na direção de perspectivas didáticas contemporâneas (SCHLATTER, 1999, DELL'ISOLA *et al*, 2003). Além disso, no contexto brasileiro, respondeu a uma demanda crescente de certificação da proficiência de estudantes estrangeiros que chegavam ao país nos programas de intercâmbio de graduação e pós-graduação PEC-G e PEC-PG, (SCHLATTER, 2014), o que levou uma equipe da Universidade Estadual de Campinas a criar um primeiro instrumento piloto, que mais tarde seria modelo para o Celpe-Bras (SCHLATTER, 1999; DINIZ, 2014).

Ao longo dos últimos 20 anos, o certificado foi ampliando sua visibilidade internacional e sua escala de aplicação⁴⁸, tornando-se o instrumento de certificação escolhido por instituições de ensino públicas, privadas, empresas e corporações profissionais, o que permite afirmar que se trata, hoje em dia, de um exame de alta relevância (SCHLATTER *et al*, 2009).

⁴⁸ Em 1998, 127 alunos realizaram a prova em 8 postos aplicadores. Em 2018, 7 mil candidatos participaram, em 126 postos aplicadores. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/aco-es-internacionais/celpe-bras>>. Acesso em: 21/09/2019

À época de sua criação, a Comissão Técnica, conformada pelos especialistas mais destacados em PLE/PSL das universidades brasileiras⁴⁹, enxergou o exame como um instrumento para exercer uma influência positiva sobre o ensino de PSL/PLE⁵⁰, tendo em vista que as práticas predominantes ainda tomavam como foco aspectos formais e gramaticais da língua, sem atender a aspectos sócio interacionais do uso da linguagem (DELL'ISOLA *et al.*, 2003).

A partir de então, a Comissão Técnico-Científica do exame assumiu sua implementação como uma *política educacional* de incidência, legitimando o *status* de certos conteúdos, objetivos e princípios, como foram, por exemplo, a busca por espelhar as práticas de uso cotidiano da língua, o reconhecimento do *propósito* das interações como eixo orientador da leitura e da produção de textos, e o estabelecimento dos *gêneros do discurso* como unidade organizadora dos diferentes aspectos contextuais incidentes na ação de produzir um texto escrito.

Nessa direção, sua influência para o ensino de tem sido expressiva, já que, até a atualidade, frente à ausência de parâmetros oficiais que orientem as práticas pedagógicas do PSL/PLE no país, as especificações e provas do Celpe-Bras funcionam como instrumento de política linguística e como fonte de discursos prescritivos para os professores da área (SCHOFFEN; MARTINS, 2016).

Por outro lado, as características de seu construto teórico⁵¹ fazem com que o Celpe-Bras seja considerado um *exame comunicativo* com as seguintes concepções de base:

- ✓ Entende-se a proficiência linguística como a capacidade para fazer “uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo” (BRASIL, 2016, p. 8), tendo essas ações que se adequar a diferentes propósitos, interlocutores e gêneros discursivos (BRASIL, 2012).
- ✓ Realiza-se a aferição dos níveis de proficiência dos candidatos com base em sua capacidade para efetuar “práticas de uso da língua semelhantes às que um/a estrangeiro/a

⁴⁹ Foram convocados professores da Unicamp, UnB, URGs, UFRJ, UFPR, UFR (SCHLATTER, 1999; DINIZ, 2014).

⁵⁰ Para os estudos de avaliação de línguas, esse processo de influência positiva de uma avaliação de larga escala e alto impacto nas práticas concretas de ensino denomina-se *efeito retroativo* (*washback effect*). Por sua vez, quando esse efeito é planejado de maneira intencionada pelos criadores da prova visando seus impactos sociais positivos, utiliza-se o termo *efeito retroativo planejado* (*washback by design*) (SCARAMUCCI, 2011).

⁵¹ Considera-se, em avaliação, que o construto teórico de um teste ou prova é a descrição teórica que se tem sobre as características das habilidades ou dos conteúdos que se pretende avaliar, isto é, sobre que ações ou capacidades o teste pretende arbitrar valor (SCHOFFEN, 2009). No campo específico da avaliação de línguas, o construto teórico de uma prova está relacionado diretamente com a concepção que ela traz sobre o uso da linguagem.

que pretende interagir em português pode vivenciar em seu cotidiano” (BRASIL, 2016, p. 8).

- ✓ Propõe-se aos candidatos realizar ações que espelham as de um estudante ou funcionário nos ambientes públicos, “ler e redigir textos, interagir oralmente ou por escrito em atividades do contexto escolar (esclarecer dúvidas com o professor, fazer provas, apresentar seminários etc.) e externas a ele (fazer relatos, fazer compras, obter informações, reclamar, ir ao médico etc.)” (BRASIL, 2012, p. 4).

Assim, dessa concepção sobre a linguagem de natureza interacional e contextualizada, decorrem as principais características operacionais do exame, que garantem sua *validade de construto*⁵²:

- ✓ Os materiais utilizados como insumo são textos autênticos (DELL'ISOLA *et al*, 2003).
- ✓ As tarefas propõem ações de linguagem a partir de enunciados em que são explicitados um interlocutor, um gênero discursivo e um propósito social (BRASIL, 2013a).
- ✓ Essas ações de linguagem pressupõem a *integração* de mais de uma habilidade linguística para sua realização – ouvir/escrever, ler/escrever, ler/falar (SCARAMUCCI, 2016).
- ✓ A avaliação das produções dos candidatos é feita com base em critérios qualitativos e holísticos relativos à capacidade de cumprir os propósitos comunicativos (BRASIL, 2013b).
- ✓ Não são avaliados conhecimentos sobre a língua, mas seu acionamento para a produção de um texto coeso, coerente, adequado à situação de comunicação e às características do gênero (BRASIL, 2013b).

Quanto a sua estrutura, o exame se compõe de duas partes denominadas *parte escrita* e *parte oral*. Na parte escrita, são realizadas as tarefas que pedem do candidato a produção de um texto escrito; a Tarefa I, após assistir a um fragmento de vídeo; a Tarefa II, após ouvir um fragmento de áudio; enquanto as Tarefas III e IV são feitas depois da leitura de um texto escrito para cada uma. Além disso, a parte escrita tem uma duração de 3 horas (BRASIL, 2012).

Já a parte oral consiste em uma entrevista de 20 minutos, 5 minutos dos quais são dedicados a um diálogo introdutório sobre aspectos da vida pessoal do candidato, e, durante os 15 restantes, a interação se desenvolve em três blocos interativos de 5 minutos, que têm

⁵² Na área da avaliação de línguas, entende-se que a validade de construto de um teste é a capacidade real do instrumento para produzir evidências consistentes sobre a aptidão de um sujeito em relação ao que essa avaliação tem definido como comportamento real a ser medido ou avaliado, ou seja, a capacidade do instrumento de se fiel a seu construto teórico (SCARAMUCCI, 2009).

como eixo um tópico introduzido por um elemento provocador de caráter gráfico – capa de revista, propaganda, cartaz, manchete, etc (BRASIL, 2012).

Nas tarefas da parte escrita, é feita uma aferição da capacidade do candidato para compreender o material de insumo e para produzir um texto adequado à situação de comunicação proposta pelo enunciado da tarefa. Portanto, corresponde a ele *recontextualizar os conteúdos do texto base* que resultarem mais adequados para essa produção (BRASIL, 2019).

Na parte oral, o candidato só é avaliado em função de sua produção oral, já que os elementos provocadores funcionam apenas como disparadores da conversa e não como tarefas de avaliação da compreensão (BRASIL, 2019).

Finalmente, o exame define cinco níveis de proficiência: Básico, Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior; dos quais o primeiro não obtém certificação (BRASIL, 2019). Por certo, a definição do nível de proficiência é de caráter *global*, pois o candidato apenas recebe certificação do mínimo nível que obtiver em ambas as partes da prova simultaneamente (BRASIL, 2019).

Quanto as práticas de correção, os textos escritos feitos pelos candidatos são avaliados por meio de *grades holísticas* que contém descritores integrados relacionados com (SCHOFFEN; MENDEL, 2017):

- ✓ *A adequação ao contexto* - se o texto corresponde ao gênero do discurso solicitado e se incorpora coerentemente os traços de sua situação de comunicação.
- ✓ *A adequação discursiva* – se o texto é coeso e coerente, se sua organização o torna uma unidade de comunicação, se utiliza de forma apropriada operações de articulação de sua continuidade referencial, se recorre a formas de organização da retórica textual, se há solidariedade entre os tópicos selecionados e as características do gênero escolhido e da interação em particular.
- ✓ *A adequação linguística* – se as estruturas gramaticais e os itens lexicais são apropriados à situação de interação proposta.

De acordo com a Comissão Técnico-Científica do exame, todos esses parâmetros estão inter-relacionados dialeticamente em função da situação de comunicação específica contida no enunciado da tarefa, o que justifica o uso de grades de avaliação holística diferentes para cada edição da prova (BRASIL, 2015b).

2.3.2 As situações de comunicação no exame Celpe-Bras

O exame Celpe-Bras avalia os alunos através da realização de tarefas entendidas como “um convite para interagir com o mundo, usando a linguagem com um propósito social [...]” (BRASIL, 2012, p. 5). Portanto, as *tarefas* do exame se diferenciam dos tradicionais itens de avaliação de aspectos discretos porque propõem ao candidato a realização de uma ação em que conhecimentos e capacidades de natureza diversa são acionados de forma conjunta e direcionados a um determinado propósito (NORRIS, 2009).

Dada sua concepção sócio interacionista (DELL'ISSOLA, 2014), essas ações de linguagem propostas pelo exame têm um contexto definido para sua realização. Na prova oral, esse contexto é o real e não exige que o candidato represente um papel social além do próprio, nem que persiga um propósito outro que mostrar sua capacidade para interagir. Enquanto isso, nas tarefas da parte escrita, o candidato responde a situações de comunicação fictícias definidas por três parâmetros essenciais (BRASIL, 2016): a) uma posição social como enunciador, b) um interlocutor, e c) um propósito para a ação. Além disso, outros parâmetros também estão associados, embora nem sempre sejam explicitados: d) o gênero do discurso, e) a temática, f) o suporte da interação, g) a natureza pessoal ou pública da interação, e h) a esfera de circulação do texto (SCHOFFEN *et al*, 2018).

De acordo com as especificações do exame, os propósitos sociais, os interlocutores, os gêneros do discurso e os tópicos que podem configurar as tarefas da parte escrita são muito variados (BRASIL, 2002), o que faz com que a leitura e a compreensão do enunciado da tarefa seja um momento chave para o sucesso na prova. Porém, de acordo com Schoffen *et al* (2018), dentro dessa ampla variedade, existem algumas condições de produção solicitadas mais recorrentemente.

- ✓ Predominam as interações de natureza social ou pública e de natureza pessoal, mas entre interlocutores em posições hierárquicas assimétricas e mediadas por instâncias institucionais.
- ✓ Destacam-se propósitos de comunicação como posicionar-se e apresentar/divulgar informação.
- ✓ Há uma crescente representação, embora dentro de uma grande variedade, de temáticas relacionadas à política e à cidadania.
- ✓ Predominam as esferas de atuação de natureza pública, com especial destaque para a jornalística e a político-cidadã.

- ✓ Solicita-se muito frequentemente o gênero carta/e-mail junto com, em menor proporção, o artigo de opinião, a carta do leitor e a notícia.
- ✓ São frequentes os suportes e-mail, jornal, revista e site.
- ✓ Há uma forte presença, nos textos de base nas tarefas III e IV vêm, da esfera jornalística (JÚDICE, 2014).

Finalmente, em relação à possibilidade de reconhecer perfis diferenciados para cada tarefa da parte escrita, Schoffen *et al* (2018) destacam uma maior diversidade nas esferas, temáticas, propósitos, relações de interlocução e na natureza da interlocução das tarefas I, II e III, embora em todas elas o gênero predominante seja a carta/email.

Entretanto, a tarefa IV possui um perfil mais estável, marcado pelos seguintes traços: seus gêneros do discurso mais recorrentes são a carta/e-mail, a carta do leitor e o artigo de opinião. O jornal é o suporte de maior ocorrência, seguido de carta/e-mail e revista. A relação de interlocução se dá, majoritariamente, de colaborador de veículo de comunicação para leitor ou de leitor/ouvinte para veículo de comunicação. Em relação à natureza da interlocução, há uma tendência à presença de interações públicas, ou privadas, mediadas por relações hierárquicas. A temática mais recorrente é estilos de vida, e a esfera de atuação é a jornalística. Finalmente, a tarefa IV é a única que tem como propósito mais comum posicionar-se⁵³ (SCHOFFEN *et al*, 2018).

2. 3. 3 Insumos disponíveis para a preparação do exame Celpe-Bras

Os diferentes Manuais, Guias e Cartilhas publicados pela Comissão Técnico-Científica, assim como as provas já aplicadas disponíveis⁵⁴ são os documentos que tornam público o construto teórico do exame e seus procedimentos, e a fonte de orientação que os candidatos e professores podem utilizar para sua preparação.

Além do mais, não existe uma forma única de preparar-se para a prova, uma vez que se trata de um exame de proficiência⁵⁵ que não avalia trajetórias formativas. Porém, a

⁵³ Embora não se tenha pensado em preparar os alunos participantes desta pesquisa só para a realização da tarefa IV, senão para a produção de gêneros argumentativos e em particular para o gênero artigo de opinião, considerou-se sim, que esta configuração frequente da tarefa contribuiu para a legitimidade do trabalho com esse gênero por meio de uma SD.

⁵⁴ Todas as provas aplicadas até 2019 encontram-se reunidas no Acervo Celpe-Bras, criado pelo Grupo de Pesquisa Avalia da UFRGS. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo>>. Acesso em: 21/09/2019.

⁵⁵ Na área de avaliação de línguas, considera-se que um exame avalia a proficiência quando realiza aferição do nível atual das capacidades de um candidato para realizar algum tipo específico de tarefas em determinado contexto, de acordo com o construto teórico de linguagem que tenha sido definido e sem considerar a origem ou a trajetória prévia dessas aprendizagens (SCARAMUCCI, 2000).

Comissão Técnico-Científica, em um de seus manuais de orientação, sugere ao candidato realizar seus estudos “lendo jornais e revistas que circulam no Brasil, escrevendo textos, assistindo a filmes e programas de televisão em português, interagindo com falantes de português e buscando se posicionar a respeito dos assuntos lidos” (BRASIL, 2015, p. 22).

No mesmo texto, também é sugerida a opção de realizar cursos preparatórios, mas, do ponto de vista da Comissão, eles devem enfatizar aspectos textuais e discursivos, isto é, “cursos que ofereçam oportunidades para a criação de textos orais ou escritos com propósitos diversos em diferentes contextos e dirigidos a interlocutores variados” (BRASIL, 2015, p. 22-23).

Ao mesmo tempo, adverte-se aos candidatos que uma preparação voltada para a aquisição de conhecimentos teóricos sobre a língua – gramática e léxico, assim como “uma preparação baseada apenas em esforços imediatamente anteriores ao Exame também não será suficiente [...]” (BRASIL, 2015, p. 23).

Além dessas orientações gerais, o Manual do Candidato de 2002 conta com uma seção em que são especificados os propósitos, os interlocutores, os gêneros do discurso, os tópicos e as operações que podem ser mobilizados nas tarefas do exame. Interessa-me destacar, desse material, a lista das operações languageiras (Quadro 5), por seu especial valor para orientar a preparação para o exame desde a perspectiva das capacidades de linguagem.

Quadro 5. Operações psico-lingueiras nas tarefas do exame Celpe-Bras.

<p>As tarefas do Exame, conforme exemplificadas anteriormente, podem envolver um conjunto variado de operações, propósitos, interlocutores, gêneros do discurso e tópicos.</p> <p>a) Operações:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconhecer a situação de comunicação (quem fala, para quem, em que contexto, em que veículo, com que objetivo, em que registro, etc.). ✓ Localizar e entender informação específica no texto. ✓ Identificar a ideia principal do texto. ✓ Fazer distinção entre pontos principais e detalhes de apoio. ✓ Identificar a finalidade ou o objetivo do texto. ✓ Relacionar tipografia, layout, imagens para compreender o propósito do texto. ✓ Decidir se o texto é relevante (no todo ou em parte) para as ações a serem desenvolvidas na execução de uma tarefa. ✓ Reconhecer atitudes, emoções e ponto de vista do autor quando expressos explícita ou implicitamente no texto. ✓ Expressar, como escritor, suas atitudes, emoções e ponto de vista. ✓ Destacar os pontos relevantes para resumir o texto, uma ideia específica ou subjacente. Acompanhar e registrar o desenvolvimento de um argumento. ✓ Decidir se o texto é baseado em fato, opinião, pesquisa etc. ✓ Interpretar gráficos e outros materiais apresentados visualmente. ✓ Reescrever informação no mesmo estilo ou em estilo diferente. ✓ Transferir informação de/para diagramas, tabelas, gráficos. ✓ Reconhecer marcas linguísticas características de diferentes gêneros do discurso.

Fonte: Brasil (2002, p. 21)

2. 3. 4 O papel e a configuração dos gêneros discursivos no exame Celpe-Bras

O exame Celpe-Bras é uma prova que analisa a capacidade de utilizar a língua em situações concretas por meio da produção de textos, sejam eles orais ou escritos. De acordo com Dell’Isola *et al* (2003, p. 159), o exame conceitua os textos compreendidos e os textos solicitados como “um lugar de interlocução acessível a todos os candidatos, qualquer que seja sua nacionalidade ou perfil.” Assim, depois das primeiras edições, e sob a influência das concepções de linguagem de seus criadores, foi trazido à tona, nos documentos oficiais do exame, o conceito de gêneros do discurso, que, como aponta Machado (2009), já circulava no ambiente acadêmico brasileiro desde inícios dos anos 1990.

Desde o início da concepção do exame, a equipe assumiu o compromisso de, por meio de um instrumento de avaliação construído a partir do conceito de uso da linguagem e da noção de gêneros do discurso, propor parâmetros para um ensino que se voltasse para oportunidades de uso da língua visando à participação dos educandos em diferentes situações de comunicação em que o português fosse a língua de socialização entre os participantes (SCHLATTER, 2014, p. 1).

Assim, a escolha técnica por um instrumento de avaliação *diretivo e autêntico*⁵⁶, isto é, que pedisse aos candidatos desenvolver ações como as da vida real, colocou no centro das ações dos examinandos a produção de textos relacionados a situações sociais específicas, tendo para isso que mobilizar representações sociais genéricas indexadas a essas práticas de linguagem (BRONCKART, 1999; 2010). Como explicado por Dell’Isola (2014, p. 164), integrante da Comissão Técnico-Científica, “um examinando proficiente em um idioma deve comprovar seus conhecimentos linguísticos nesse idioma e, além disso, demonstrar competências discursivas diretamente relacionadas com as formas sociointerativas empregadas pelos falantes nativos escolarizados.”

De acordo com Schlatter (2009), as especificações do exame, o formato das tarefas e as orientações para sua correção estão conectados por uma visão de linguagem coincidente com os pressupostos do Círculo de Bakhtin. Para os autores do Círculo, existia um vínculo inseparável entre as condições sociais de produção de um enunciado – intenções, interlocutores, esferas, temáticas - e suas características, já que, de fato, o enunciado, como

⁵⁶ De acordo com Messick (1996), teórico de referência na área da avaliação de línguas, a *autenticidade* de um teste tem a ver com sua capacidade para coletar evidências de todos os aspectos envolvidos na produção de linguagem, garantindo que a avaliação espelhe as condições reais de uso da língua. Já, a *diretividade* tem a ver com que o candidato demonstre de forma mais espontânea seu desempenho, sem as dificuldades que a realização de tarefas complexas e distantes da prática usual poder-lhe-iam ocasionar.

ação interativa única e irrepetível, incorpora em si os condicionamentos de seu contexto (RODRIGUES, 2005).

Conseqüentemente, as propostas de produção escrita do Celpe-Bras coincidem com essa concepção *dinâmica* da enunciação e com uma visão historicamente situada de cada enunciado e de seu gênero. Aliás, é justamente sua rejeição a visões engessadas do uso da linguagem que justifica o caráter holístico de suas grades de avaliação, que prezam pela consideração das relações dialógicas estabelecidas na eventualidade de *cada texto em sua singularidade* e em *sua situação* no plano da enunciação (SCHOFFEN, 2009).

Finalmente, para sintetizar o papel dos gêneros no Celpe-Bras, pode-se dizer que, se os gêneros funcionam, na vida social, como *mega-instrumentos* articuladores dos níveis temáticos, comunicacionais e linguísticos que auxiliam o autor a “agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação” (SCHNEUWLY, 2004), no Celpe-Bras, os gêneros funcionam como “organizadores da avaliação” desses mesmos aspectos: características da interlocução, do conteúdo e dos recursos linguísticos e composicionais utilizados (SCHOFFEN *et al*, 2018).

Por outro lado, visto desde sua perspectiva interna, o Celpe-Bras é, segundo Schoffen (2009), um evento comunicativo reiterado em cada uma de suas edições e, por isso, deve ser entendido como enquadrado no gênero *exame de proficiência em língua estrangeira*, dada sua função social específica como prática languageira dentro das atividades educacionais. É nesse gênero que são estabelecidas as coordenadas da *situação real de interação* que ocorre no exame, cujos participantes são os candidatos e os avaliadores, que desenvolvem uma ação sócio discursiva cuja finalidade é a definição e a certificação de um nível de proficiência na língua estrangeira para cada candidato (SCHOFFEN, 2009).

Porém, na parte escrita do exame, o fato dela apresentar situações fictícias de interação, coloca em cena um conjunto de gêneros intercalados dentro do gênero prova de proficiência. Schoffen (2009) chama esses gêneros de “secundários”⁵⁷, por seu papel enunciativamente dependente de um gênero principal ou “primário”, uma vez que “os textos produzidos pelos candidatos ao exame Celpe-Bras só terão sentido completo dentro do gênero prova de proficiência, e é segundo esse gênero que serão avaliados como representativos dos diferentes níveis de proficiência avaliados” (SCHOFFEN, 2009, p. 137).

⁵⁷ Embora com a mesma denominação, não se deve confundir essa categoria analítica proposta pela autora (SCHOFFEN, 2009) para os gêneros intercalados na prova com o termo “gêneros secundários”, cunhado pelo Círculo de Bakhtin para aqueles que circulam em esferas mais complexas da atividade humana.

Essa configuração da situação de comunicação faz com que os candidatos e os avaliadores realizem uma orientação dupla de sua interação, pois ambos hão de justapor suas posições enunciativas reais com aquelas estabelecidas pelos enunciados das tarefas. Do ponto de vista do candidato, isso implica que, além de desenvolver as estratégias necessárias à interação no exame, ele deve elencar também outras, necessárias à interação fictícia. Já do ponto de vista do avaliador, significa que, ao ler o texto do aluno, ele deve assumir as posições de avaliador e de interlocutor fictício do texto para definir a sua adequação à situação de comunicação proposta (SCHOFFEN, 2009).

Essa diferenciação conceitual feita por Schoffen (2009) coincide com a distinção, proposta por Pietro e Schneuwly (2019), entre os gêneros das práticas sociais de referência e os gêneros escolares. Nesse sentido, a conceituação dos gêneros “secundários” ou intercalados dentro do Celpe-Bras reforça a importância de considerar as características desse novo contexto ao desenvolver modelos para seu ensino. Ou seja, preparar os alunos para interagir em determinada situação de comunicação por meio de um gênero deve ser complementado com o ensino das características da prática social específica de avaliação de proficiência em que esse gênero está inserido.

2. 3. 5 Os gêneros do discurso no Celpe-Bras e gêneros de textos no Interacionismo Sociodiscursivo

Para finalizar a seção, cabe realizar uma breve reflexão em torno da compatibilidade teórica da concepção de gêneros de textos do Interacionismo Sociodiscursivo, que sustenta nossa proposta de ensino e a própria engenharia didática do ISD, e a noção de gêneros do discurso, de matriz bakhtiniana, que faz parte do construto teórico do exame Celpe-Bras.

Isso é necessário já que esta pesquisa apresenta um lugar de *interseção praxiológica* entre ambas as teorias, dado que foi planejada uma SD com base nas concepções de ação de linguagem e de arquitetura textual de Bronckart (1999; 2010), com o objetivo de preparar um grupo de alunos para a realização de uma ação de linguagem no contexto do exame Celpe-Bras, que seriam avaliados a partir de uma perspectiva enunciativa bakhtiniana.

De acordo com Schoffen (2009), uma avaliação de proficiência com base na filosofia da linguagem de Bakhtin deve possuir as seguintes características: a) detectar a capacidade do aluno de dar sentidos específicos aos termos da língua em enunciados contextualizados; b) mostrar se o aluno é capaz de recorrer aos gêneros discursivos necessários à compreensão e à produção de seus enunciados; c) evidenciar a capacidade do aluno de mobilizar recursos de

composição e linguísticos a fim de configurar adequadamente sua interlocução, e d) comprovar as condições do candidato para articular a compreensão e a produção de enunciados de forma integrada, de acordo com o caráter dialógico de toda interação.

A orientação bakhtiniana do construto teórico do exame se confirma na utilização do termo “gêneros do discurso” em seus documentos públicos, identificado no Brasil com as correntes de pesquisa filiadas de forma mais exclusiva aos posicionamentos do Círculo de Bakhtin (ROJO, 2005). A esse respeito, Rojo (2005) propõe uma diferenciação terminológica e epistemológica entre autores que desenvolvem uma *teoria dos gêneros do discurso* e autores que desenvolvem uma *teoria dos gêneros de textos*. O primeiro grupo, para a autora, busca a compreensão das situações de produção em que ocorrem os enunciados concretos, seguindo o método sociológico bakhtiniano, enquanto o segundo desenvolve análises mais orientadas à descrição das regularidades na materialidade textual dos enunciados e dos gêneros e em uma perspectiva convencionalizada.

Particularmente, para a autora (ROJO, 2005), a concepção de ação de linguagem de Bronckart, embora esteja mais voltada para uma descrição dos fatores sócio históricos e materiais que rodeiam a produção dos textos do que outras teorias, dá uma atenção considerável à definição de regularidades do âmbito da textualidade imanente às ações de linguagem ao propor conceitos como os de tipos de discursos ou de sequências textuais.

Nesse sentido, a divergência recai, tanto para Rojo (2005), quanto para Schoffen (2009), na metodologia de análise dos gêneros, particularmente no que tange ao papel dado à seleção de seus elementos composicionais – informações, recursos discursivos e recursos linguísticos, pois, para uma teoria de gêneros do discurso, esses recursos não seriam mais que repercussões contingentes e altamente variáveis dos parâmetros da situação de comunicação que compõem o gênero.

Sem pretender questionar a validade da diferenciação proposta pelas autoras, é mister, para esta pesquisa, mostrar de que forma uma proposta didática apoiada na definição de atividade linguageira de Bronckart pode promover um ensino que conduza ao desenvolvimento da capacidade de *agir dialogicamente com os contextos de ação* e não somente à aprendizagem engessada de uma materialidade textual pré-definida teoricamente, uma vez que essa demonstração convalidaria a prática de ensino que foi levada a cabo.

Assim, em primeiro lugar, parece-me importante lembrar, em relação ao papel dado na teoria do ISD à materialidade textual, que, ao se referir às operações de organização discursiva relativas à infraestrutura textual – tipos de discursos e tipos de sequências

temáticas, Bronckart (1999) enfatiza o caráter *dialógico* das escolhas relativas a essas formas de organizar os conteúdos e dispor o textual, considerando uma ordem hierárquica como a proposta por Volóchinov para a análise descendente dos enunciados: situação de ação ↔ gênero do texto → tipo de discurso → tipo de sequência. Como a disposição das setas bidirecionais que conectam a situação de ação com o gênero de texto demonstra, Bronckart (1999) conceitua o gênero do texto e seu contexto acional como realidades mutuamente implicadas, estando os aspectos ligados à materialidade organizacional subordinados dialogicamente a esses parâmetros.

Quanto aos mecanismos de textualização e enunciativos, elementos centrais da teoria da textualidade bronckartiana, considera-se que eles são acionados com a finalidade de construir a coerência temática e pragmática do texto singular e não do gênero, isto é, eles são marcas das operações de textualização levadas a cabo pelo sujeito para produzir uma “unidade de produção de linguagem *situada*, acabada e autossuficiente” (p. 75) “que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário” (BRONCKART, 1999, p. 71, grifo nosso).

Assim, a proposta teórica de Bronckart articula a descrição de um conjunto de operações psicológicas inferidas a partir da materialidade de textos empíricos, que dão conta do saber que um agente recebe de sua comunidade discursiva, relativos às situações de comunicação, aos gêneros, aos tipos discursivos e sequências e às regras de textualização inscritas no sistema cultural da língua. Porém, longe de estabelecer uma prisão do sujeito às convenções sócio linguageiras ou textuais, o Interacionismo Sociodiscursivo propõe a compreensão da ação de linguagem como “uma dialética permanente entre as restrições sócio-histórico-discursivas [*langagières*] e o espaço de decisão *sincrônica* de um agente [...]” (BRONCKART, 1999, p. 338, grifo nosso).

Portanto, com base nessas precisões, considera-se que a descrição feita por Bronckart e seus colaboradores sobre a ação de linguagem em seus aspectos social, psicológico e linguístico-discursivo fornece um conjunto de instrumentos conceituais válidos para serem tomados como referência para uma prática de ensino que considere a capacidade de *textualizar a situação de comunicação* como a operação psicológica mais importante, como decorre da concepção bakhtiniana de linguagem e do construto teórico do exame Celpe-Bras.

Particularmente, esta pesquisa tomou como objeto de ensino o artigo de opinião como noção praxiológica estabilizada na comunidade discursiva do Brasil, assim como outras noções correlativas à participação linguageira na polêmica social – sequência argumentativa, tipo discursivo misto interativo-teórico, movimentos dialógicos, gerenciamento de vozes,

conexão, modalização, etc – considerando que esses conceitos, produto de generalizações feitas a partir de textos singulares que compõem o intertexto real da língua, poderiam enriquecer o repertório de conhecimentos e de capacidades dos alunos para melhor compreender e produzir seus textos em forma singular e dialógica nas situações de comunicação propostas pelo exame Celpe-Bras. E, a respeito dessa possibilidade de enriquecimento, o trabalho de campo realizado constituiu um cenário de falsação dessa hipótese, aspecto que será abordado tanto no capítulo de análises desta dissertação, quanto em suas considerações finais.

2. 4 BREVE SÍNTESE DO CAPÍTULO TEÓRICO

Foi a intenção deste capítulo trazer à tona as principais concepções teóricas do âmbito da linguística, da linguística aplicada, da psicologia e da didática das línguas que sustentaram a proposta de ensino de uma SD sobre o artigo de opinião na preparação do Celpe-Bras realizada, e que deram embasamento, também, à análise dos resultados desse trabalho desde a perspectiva do desenvolvimento. A partir dessas bases, que são as do Interacionismo Social e as do Interacionismo Sociodiscursivo, serão apresentadas as análises correspondentes, a fim de responder às perguntas de pesquisa em relação às ações de linguagem específicas dos alunos, a sua aprendizagem escolar por meio dos gêneros e implicando o desenvolvimento de operações psico-linguísticas, de ação e de regulação. Análises que foram feitas considerando, em todo momento, que a ação individual de todo sujeito humano não é senão “o resultado da apropriação [...] das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (BRONCKART, 1999, p. 41), o que me retrotrai à epígrafe do início do capítulo, em que também Fernando Pessoa expressava a convicção de que não existe mundo real objetivo, senão aquele que cada um, “rústico” ou “César”, constrói a partir de sua visão subjetiva, condicionada e possibilitada pela mediação social.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

Através do estudo objetivo de toda a história de uma reação, podemos obter uma explicação integrada de suas manifestações internas e de superfície. Dessa forma, queremos estudar a reação como ela aparece inicialmente, como toma forma, e depois que está firmemente estabelecida, tendo sempre em mente o fluxo dinâmico de todo o processo de desenvolvimento.

Lev Vygotsky, *A formação social da mente*, 2009, p. 75

Neste capítulo, apresento os principais aspectos relativos à metodologia desenvolvida na pesquisa. Em primeiro lugar, exponho os princípios epistemológicos e ontológicos que guiaram meu agir – abordagem qualitativa e sócio historicamente situada - e as escolhas relativas ao desenho global da investigação – estudo de caso interventivo. Posteriormente, exponho as características do método genético-experimental inaugurado por Vygotsky e que nortearam minhas análises. São apresentados, também, os instrumentos de produção de dados: observação participante, análise de textos, análise de reformulações, entrevistas posteriores à produção escrita e sequência didática; logo após, suas formas de análise. Na seção final descrevo as principais características do contexto da pesquisa: a instituição de ensino que lhe deu sede, o curso em que esteve inserida e os alunos que participaram do trabalho com a SD.

3. 1 CONSIDERAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS GERAIS

Levando em conta a natureza complexa, multifacetada e de caráter sociocultural dos processos de ensinar e de aprender uma L2, adotei uma abordagem principalmente *qualitativa* de análise de todos os dados gerados, pois, como afirma Chizzotti (2006), esse tipo de aproximação permite reconstruir os construtos derivados da interação entre os sujeitos, tendo como base os sentidos compartilhados por eles. Além disso, e, apesar de não ser esta uma pesquisa estritamente etnográfica, tomei múltiplos elementos dessa tradição de estudos como referência para a definição de minhas práticas de campo e de análise, com especial destaque para a busca de uma perspectiva *êmica*, que me permitisse alcançar uma apreensão forte do contexto e do ponto de vista dos participantes (DENZIN, 1997, apud FREEBODY, 2003).

Com o propósito de fortalecer a relevância, a autenticidade e a legitimidade das análises deste estudo, desenvolvi o trabalho de campo em um contexto didático real, um curso

para a preparação do exame Celpe-Bras, prévio à primeira edição de 2019. Para a seleção desse contexto, utilizei os critérios de Stake (1994) em relação à busca de um âmbito *representativo* que ilustrasse fenômenos de caráter mais geral e *útil*, ou que me desse mais oportunidades de acesso aos dados.

Como afirma Machado (2009), cada pesquisador encontra-se inserido em um contexto sócio histórico e cultural que dá forma à natureza dos problemas que investiga, e esta pesquisa não é a exceção. Assim, decidi filiar-me aos postulados do ISD sobre a atividade humana de uma maneira geral, assim como do Interacionismo Social de Vygotsky, contexto teórico que modela todas minhas aproximações aos objetos de estudo implicados na pesquisa.

De acordo com isso, não tive a intenção de acessar nenhuma “verdade objetiva”, de caráter general ou despojada de historicidade. Ao contrário, optei por uma postura epistemológica que considera que a consciência do caráter subjetivo de nossas interpretações e da complexidade da realidade que nos é apresentada nos permite criar construtos explicativos mais elaborados e profundos (ELLIS, 2009). Trata-se, de fato, da procura de um conhecimento *válido*, que, porém, seja consciente de suas limitações circunstanciais, sociais e históricas (RICHARDSON, 1994).

Dadas as características deste estudo, em que desempenhei os papéis de professor e de pesquisador, foi expressiva minha situação de sujeito envolvido nos processos que foram objeto das análises. Porém, longe de acreditar que isso pudesse impedir minha aproximação científica à realidade, considero que essa inserção fortaleceu e enriqueceu minhas análises, pois, como explica Fetterman (1998), uma percepção desde dentro é instrumental para a compreensão e a descrição das situações e dos comportamentos, permitindo o reconhecimento e a aceitação de múltiplas realidades e perspectivas.

Por tratar-se de uma pesquisa que pretende aprofundar, a partir da prática, a compreensão de algumas problemáticas teórico-metodológicas abordadas pelo ISD, a pesquisa possui natureza *aplicada* (LAVILLE, DIONNE, 1999), que, de acordo com Ludke e André (1986, p. 5), tem como finalidade “servir como vínculo inteligente e ativo entre o conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa”.

O modelo de *estudo de caso* é o mais adequado para caracterizar a metodologia desta pesquisa, pois ele se caracteriza por colocar a atenção em determinado fenômeno considerado como um sistema único, específico e delimitado. Aliás, os estudos de caso em educação têm se dedicado tradicionalmente a analisar como os alunos aprendem, como a abordagem dos professores influencia suas práticas e como os eventos externos à sala de aula influenciam o

que acontece dentro dela (FALTIS, 1997). Considero que este é, ademais, um caso de tipo *interventivo*, uma vez que foram desenvolvidas ações no contexto com o objetivo de observar seus desdobramentos, tomando ambos como objetos análise (FALTIS, 1997).

Finalmente, como produto cultural produzido por um sujeito social, esta pesquisa tem um propósito sócio político ou ideológico, que consiste na aspiração por “transformar a sociedade e a educação mediante o melhoramento das práticas socialmente compartilhadas e o melhor entendimento dessas práticas sociais e as situações sociais nas quais elas ocorrem” (KEMMIS, 1990, apud FREEBODY, 2003, p. 87).

3. 2 O MÉTODO GENÉTICO-EXPERIMENTAL DE ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO

O interesse principal deste trabalho está colocado no impacto de certas trajetórias formativas e de alguns dispositivos didáticos nas aprendizagens de um grupo de alunos, fato que faz com que se trate, em termos gerais, de um *estudo sobre desenvolvimento*, ou como o definem Cole e Scribner (2009), um tipo de investigação que tenta explicar a história de um processo de mudanças considerando sua origem, trajetória e processos envolvidos.

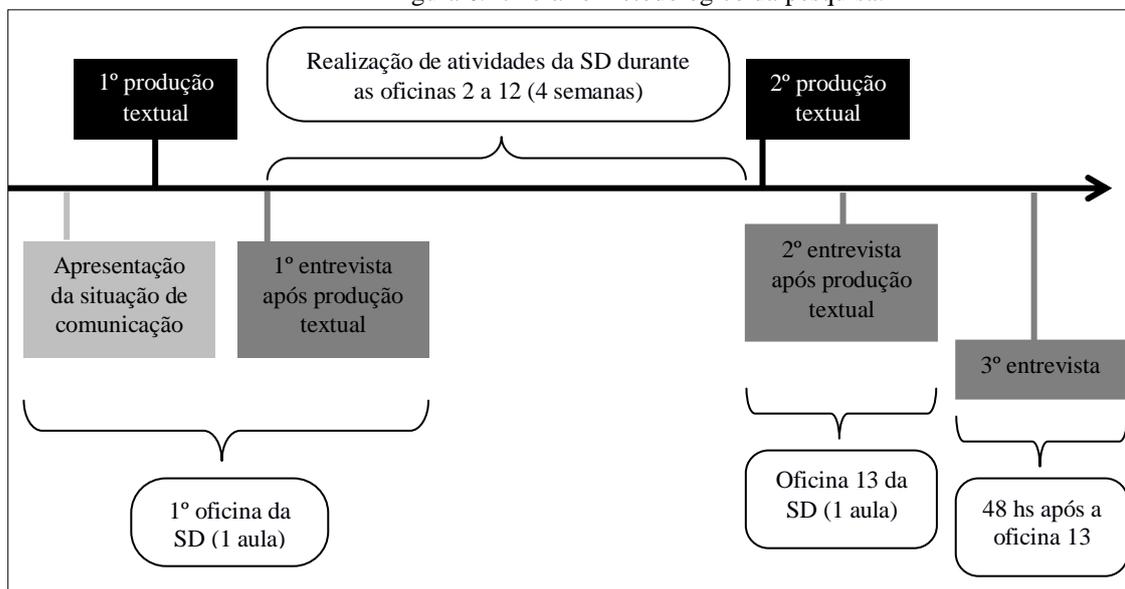
Vygotsky (2009e) denomina esse tipo de análise da evolução qualitativa dos comportamentos humanos *método genético-experimental* ou de *desenvolvimento experimental*. Nele, propõe-se observar a evolução de comportamentos não consolidados, que emergem à vista do pesquisador quando o participante é exposto a tarefas para as quais ainda não tem reações automatizadas, com a finalidade de pôr à mostra o curso real do desenvolvimento de determinada função. Para o autor (VYGOTSKY, 2009e), o acesso à gênese do processo e a seus sucessivos estágios de desenvolvimento sob os efeitos de certos estímulos ou aprendizagens permite esboçar possíveis explicações das *relações dinâmico-causais* subjacentes, permitindo ao pesquisador propor uma explicação das causas e dos processos.

Assim, o foco de minhas análises esteve pautado por essa perspectiva, portanto, tentei dar especial atenção aos processos de adaptação, a suas dinâmicas de transformação, às estratégias desenvolvidas pelos alunos e às mudanças qualitativas observadas, ou seja, ao próprio desenvolvimento “acontecendo” durante a realização da pesquisa, seja em minutos de uma interação, horas de uma aula, ou semanas de um curso ou de uma SD (VYGOTSKY, 2009d).

3. 3 OS INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

A seleção de instrumentos para a produção da informação que foi analisada teve como propósito oportunizar uma aproximação historicamente situada do processo de ensino e aprendizagem em suas facetas exteriores e interiores, considerando as representações sociais e linguageiras como fatores de estruturação de todas as atividades e ações humanas (BRONCKART, 1999). Assim, optei pela *observação participante* como o instrumento mais apropriado para acessar as manifestações externas da construção interativa dessas representações, pelas *entrevistas após a produção de textos* como o instrumento mais propício para acessar os processos internos, e pela *análise documental de produções escritas* e suas *reformulações* como instrumentos capazes de fornecer informações sobre comportamentos externos que se sustentam em processos internos. Além disso, o procedimento *sequência didática* foi o contexto maior que abrangeu esses instrumentos de geração de dados e que, por sua vez, deu forma aos resultados dessa produção. A Figura 6 ilustra o processo diacrônico da geração dos dados.

Figura 6. Itinerário metodológico da pesquisa.



Fonte: o autor

3. 3. 1 Acerca da observação participante e do registro em áudio e vídeo das aulas

Em primeiro lugar, a observação participante foi escolhida com técnica porque permite a imersão do pesquisador no cenário da pesquisa durante um certo período no qual se

estabeleça uma relação de confiança com os participantes, a fim de ter acesso a suas perspectivas subjetivas e à observação de suas interações cotidianas (TAYLOR; BOGDAN, 1997; LÜDKE, 2013). Além disso, a análise das interações em sala de aula justifica-se pelo interesse em observar de que forma a aprendizagem acontece em face às propostas didáticas desenvolvidas.

Em segundo lugar, o registro e a análise dos episódios de aprendizagem decorre de uma necessidade do método genético-experimental de análise do desenvolvimento. Como já foi dito, para essa abordagem microgenética, resulta essencial observar os passos sucessivos do processo de desenvolvimento em estudo, isto é, a forma em que as mediações interpsicológicas desenvolvidas entre o professor e os alunos vão se tornando intra-psicológicas como consequência das aprendizagens (CAMPS; MILIAL, 2000).

Nesse sentido, considero, com base em Dolz e Erard (2000), que a atividade metaverbal desenvolvida durante as aulas é um dos principais procedimentos dessa mediação intra-inter-psicológica, assim como uma fonte rica de evidências empíricas sobre seu desenvolvimento. Essa constatação me levou a registrar tais interações em áudio e vídeo, com a finalidade de ter um acesso posterior às mesmas, podendo transcrevê-las e analisá-las detalhadamente.

3. 3. 2. Acerca da análise das produções escritas dos alunos

A tradição metodológica das ciências sociais considera documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano (LÜDKE; ANDRÉ, 2013). Porém, a análise documental é um instrumento de grande utilidade quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos agentes, ou seja, quando a linguagem é crucial para a pesquisa em questão (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

Além disso, como foi explicado, o texto é, para o ISD, a unidade de análise fundamental da teoria, entanto materialização da ação de linguagem e testemunha dos processos psico-sociais que intervêm em sua produção (BRONCKART, 1999). Dessa forma, e considerando a preocupação da pesquisa pelo desenvolvimento, foram analisados os textos escritos pelos alunos em duas fases, uma de diagnóstico, anterior à SD, e outra de encerramento dela, estabelecendo comparações entre os textos de ambas as fases para cada aluno, sendo eles fontes de evidências fundamentais a respeito dos processos de desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos envolvidos.

3. 3. 3 Acerca da análise das reformulações

De acordo com Geraldi (1996) e Allal (2000), por meio da análise, nos textos escritos, das adições, das supressões, das substituições e das reorganizações de unidades linguísticas, é possível reconhecer evidências de atividade metalinguagem do agente produtor do texto que mostram as tentativas de aplicação de convenções ou conceitos aprendidos sobre a linguagem. Essas marcas são, de acordo com Allal (2000), indícios de operações psicológicas de revisão, verificação, comparação e avaliação realizadas, geralmente, de forma pouco consciente, e que não poderiam ser inferidas por outras técnicas de coleta de dados e foi por isso que também se optou por essa técnica como uma primeira forma de acessar indícios da atividade metalinguagem dos alunos participantes.

Além do mais, resulta também proveitoso utilizar esses dados para o estabelecimento de triangulações com evidências da atividade metalinguística consciente coletadas pelo canal verbal por meio de entrevistas, como forma de aprofundar a compreensão desses processos de interação entre operações mentais e operações textuais (CAMPS *et al*, 2000), uma vez que nem toda atividade metalinguística tem como resultado uma modificação na materialidade do texto (ALLAL, 2000); triangulação essa, que conseguimos realizar a partir da comparação com dados coletados em entrevistas.

Assim, levando o anterior em consideração, foram realizadas análises das reformulações efetuadas nos textos escritos produzidos pelos alunos, cabendo destacar que a atividade de revisão desses textos por parte deles viu-se potenciada pelo fato de termos solicitado a cada um a realização de um texto de *rascunho* e outro texto final, a fim de observar as reformulações efetuadas ao “passar a limpo” a versão final de seus textos.

3. 3. 4. Acerca das entrevistas posteriores à produção de textos

O fato de ter definido entre os objetivos do trabalho observar o desenvolvimento da atividade metalinguagem *consciente* dos alunos participantes trouxe à tona uma dificuldade metodológica derivada do caráter interior dessa atividade mental que nem sempre deixa rastros na materialidade do texto (CAMPS; MILIAN, 2000). Porém, tanto a psicolinguística como a linguística aplicada têm desenvolvido técnicas interativas de aproximação a esse mecanismo de regulação, particularmente no âmbito de estudos sobre a escrita, que permitem superar, embora parcialmente, essa barreira: a realização de entrevistas posteriores à produção textos escritos, a escrita de textos em grupos, a escrita colaborativa entre um professor e um,

ou vários, alunos, o relato introspectivo posterior à produção de um texto e os protocolos verbais estruturados, tanto concomitantes, quanto retrospectivos.

Dentre essas técnicas, uma das mais utilizadas é o protocolo verbal, que consiste em pedir ao participante que verbalize seus pensamentos durante a execução de uma determinada tarefa de linguagem (ERICSSON, 2003). Porém, esses procedimentos têm sido questionados por autores que consideram que essa verbalização interfere na ação do sujeito, afetando a validade dos dados produzidos (ERICSSON, 2003).

Como alternativa, alguns pesquisadores de abordagem sociocultural têm utilizado entrevistas ou o questionários realizados após a produção de texto, como uma forma de acessar as lembranças sobre atividade metalinguística. Entretanto, essas técnicas têm como limitação o fato de que só permitem acessar aquelas representações que são mobilizadas em forma consciente, isto é, com o apoio de instrumentos semióticos já adquiridos (CASTELLÓ, 2000).

Outros pesquisadores (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004c; CAMPS *et al*, 2000), preferem a técnica de produção de textos em grupos e analisam as verbalizações acontecidas durante a negociação da escrita entre seus integrantes. Contudo, Camps *et al* (2000) apontam como debilidade dessa técnica o fato de o trabalho grupal incrementar a atividade metalingueira dos alunos por causa dessa negociação.

Como é evidente, a escolha da técnica de produção de dados neste aspecto não foi uma tarefa fácil. Porém, com o intuito de ser coerente com uma concepção da atividade metalingueira como um processo situado que muda de acordo com as variações do contexto (PITTARD; MARTLEW, 2000), resolvi produzir os dados mediante entrevistas posteriores à produção escrita individual feita na sala de aula, de forma que os estudantes pudessem produzir seus textos em condições similares às aquelas em que o fariam no exame Celpe-Bras e, para que, depois, na verbalização, tivessem a oportunidade de me mostrar os tipos de conceptualizações que lembrassem ter utilizado como meios de regulação da escrita de seus textos (CASTELLÓ, 2000).

Considerou-se, ademais, que, uma vez que nosso foco de estudo eram os processos de interiorização de instrumentos semióticos de regulação da atividade linguageira de produzir um texto, as entrevistas pudessem trazer evidências de mudanças justamente desses instrumentos conscientemente mobilizados pelas alunas para pensar seus textos, tanto antes quanto depois de ter participado da SD, e considerando, ademais, que aquelas ações textuais que fossem reguladas em forma mais inconsciente pudessem ser inferidas por meio da análise das reformulações.

Concretamente, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, gravadas em áudio e vídeo, em que busquei obter informações sobre a atividade metalinguagem dos alunos com base nos conceitos que eles próprios, de forma consciente, podiam acessar sobre seu processo de escrita. Para isso, as perguntas foram o menos diretas possíveis e não utilizaram vocabulário técnico, a fim não introduzir nas interações noções ou instrumentos semióticos que os alunos não trouxessem à tona espontaneamente.⁵⁸

Depois de ter realizado essas entrevistas e de ter feito uma análise preliminar das produções escritas, surgiu a inquietação a respeito da possibilidade de que alguns conhecimentos mobilizados para a construção dos textos não tivessem sido mencionados nas entrevistas por problemas derivados do formato dos questionários, assim como pelo desconhecimento, ao momento de realizá-las, de aspectos específicos dos textos que os alunos tinham produzido⁵⁹. Aliás, essa inquietação via-se reforçada pelo fato de que algumas operações linguístico-discursivas expressivamente marcadas nos textos não tinham representação forte nas entrevistas.

Para tentar sanar essa dificuldade e considerando a possibilidade de estabelecer um diálogo com os participantes que permitisse co-construir com eles o conhecimento (ELBOJ; GÓMEZ, 2001), decidi realizar uma terceira entrevista com conteúdos mais específicos e de caráter mais explícito quanto a minhas percepções como pesquisador. Nela, apresentei aos alunos passagens de seus textos e de transcrições de suas entrevistas anteriores, tentando indagar a validade, do ponto de vista deles, de algumas de minhas interpretações a respeito de sua atividade metalinguagem. Considero acertado ter realizado essa terceira aproximação aos participantes, uma vez que as informações obtidas complementaram as interpretações dos processos de desenvolvimento que vinha desenvolvendo e permitiram acessar aspectos que as primeiras entrevistas não tinham elucidado.

3.3.5. Acerca do papel da Sequência Didática e das atividades de ensino no processo de produção de dados

Como se viu, esta pesquisa analisa o processo de desenvolvimento de um grupo de alunos em relação às capacidades envolvidas na escrita de um artigo de opinião à luz da realização de um conjunto de experiências formativas organizadas em torno de um

⁵⁸ O questionário utilizado pode ser visualizado na seção de Anexos.

⁵⁹ Deve-se lembrar que a 1ª e a 2ª entrevistas foram realizadas imediatamente depois das alunas terem entregado suas produções textuais, a fim de favorecer o processo de lembrança dos processos internos conscientes, o que não permitiu que essas entrevistas tivessem como base uma análise exaustiva desses textos.

procedimento global denominado SD, que contém dentro de si um grupo de atividades relacionadas à reflexão epi e metalinguística.

Essa dupla orientação fez com que, primeiro, seja impossível interpretar os processos de desenvolvimento em questão sem conhecer as particularidades dos instrumentos utilizados, e, segundo, que a análise desses procedimentos didáticos, dada sua intrínseca relação com os processos de desenvolvimento, se tornasse também um objeto de estudo da pesquisa.

Portanto, tanto a SD quanto as atividades de ensino desenvolvidas fazem parte dos instrumentos propiciadores da produção de dados, e é por isso que eles estão aqui presentes na descrição dos aspectos metodológicos da pesquisa. Porém, não realizo maiores aprofundamentos em relação a seus detalhes teóricos e metodológicos, pois eles já foram amplamente desenvolvidos na seção teórica deste texto, sendo necessário, nesta seção, explicitar apenas que ela se compôs de 13 oficinas de 2 horas, ministradas durante 4 semanas e um dia de aula.

Ao mesmo tempo, como os aspectos aplicados desses instrumentos foram também o próprio objeto da pesquisa, eles integram a seção de análise, sendo alvo da descrição e da categorização necessárias à interpretação de suas relações com os processos de desenvolvimento observados posteriormente. Quanto a esse aspecto, como se verá na seção analítica, as fontes dessa descrição foram os documentos elaborados durante o próprio processo de planejamento didático: o modelo de gênero, as capacidades de linguagem elencadas como objetivos e os documentos de registro das atividades propostas aos alunos dentro da SD. De uma maneira geral, esses documentos foram abordados em seu caráter de registros das práticas de ensino, tentando mostrar suas principais características e seu embasamento teórico.

3.4 A ANÁLISE DOS DADOS⁶⁰

Como se viu, a pesquisa contou com vários instrumentos de produção de dados e obteve um volume elevado deles em condições confiáveis. Porém, teria sido inviável analisar os processos de desenvolvimento de todos os estudantes que participaram do curso. Por esse motivo, decidi focar nas trajetórias de duas alunas que, desde o início, manifestaram um compromisso adequado com as atividades do curso, garantindo sua permanência até o fim da

⁶⁰ Realizo aqui uma descrição dos modelos teóricos e categorias de análise utilizados para analisar os dados, esta explicação é breve, pois, no início de cada seção analítica do Capítulo 4, descrevo com mais detalhes esses mesmos aspectos.

SD. Acredito que a adoção do método genético-experimental (VYGOTSKY, 2009), que supõe a observação dos processos de desenvolvimento em todos os seus estágios, justifica a realização de uma observação detalhada do processo de um número pequeno de participantes, como o que foi realizado.

De uma maneira geral, todas as análises tiveram como objetivo constatar mudanças nas capacidades de linguagem das estudantes e tentaram relacionar essas mudanças com as instâncias de ensino-aprendizagem programadas. Para essa finalidade, em todos os casos, foram analisados, em forma comparativa, dados referentes aos estágios anteriores e posteriores à SD e, ao mesmo tempo, para dar base a essas análises, foi necessário realizar uma descrição pormenorizada dos instrumentos didáticos utilizados e de sua aplicação junto com os alunos.

O primeiro passo analítico foi, portanto, descrever os instrumentos didáticos utilizados: o modelo de gênero, as capacidades de linguagem elencadas como objetivos, a SD e as atividades de análise linguística, epilinguística e metalinguística elaboradas. Para essa análise, que tem um caráter de teoria didática aplicada ao contexto, foram considerados como unidades os registros documentais da prática docente realizados até o momento da aplicação da SD. Por outro lado, além das fundamentações teóricas das características de cada um dos instrumentos desenvolvidos, as ações didáticas planejadas foram categorizadas tomando como base o conceito de capacidades de linguagem e tentando analisar o papel delas como objetivos de desenvolvimento que as diferentes atividades pareciam atingir.

O segundo passo das análises foi a abordagem das interações metaverbais em sala de aula que a aplicação desses instrumentos provocou. Essa aproximação foi qualitativa e deu especial atenção às trocas que tinham como tópico a modalização ou outros conteúdos conexos, a fim de traçar ligações entre os diferentes momentos do processo de desenvolvimento dos alunos, o tipo de ações didáticas que estavam sendo levadas a cabo e os resultados analisados nas seções seguintes. As unidades de análise nesses casos foram as próprias interações, assim como as representações/os conhecimentos sobre a ação de linguagem verbalizados pelos alunos e pelo professor, tivessem, ou não, recurso à metalinguagem.

Já as produções escritas realizadas no início e no final da SD foram analisadas em forma qualitativa. A análise qualitativa teve como base as considerações de Rodrigues (2001; 2005) a respeito dos aspectos sociais do gênero artigo de opinião e o modelo de arquitetura textual de Bronckart (1999). Para a análise dos aspectos ligados à modalização especificamente, realizou-se uma discussão qualitativa com base na teoria dos mecanismos

enunciativos do mesmo autor, complementada por uma quantificação dos marcadores, que serviu como insumo para dar embasamento a reflexões qualitativas. Para isso, as unidades de análise foram os marcadores de modalização estabelecidos por Bronckart (1999).

Em um quarto momento, foram estudadas as reformulações operadas nos textos de ambas as alunas selecionadas nas fases inicial e final da SD. Para isso, utilizei as categorias propostas por Allal (2000) em relação ao nível de linguagem afetado pelas transformações, aos tipos de transformação, ao objeto delas e a sua relação com as convenções linguísticas. A essa análise acrescentei o destaque das reformulações que implicavam marcadores de modalização. O tratamento desses dados foi principalmente qualitativo, embora tenha realizado quantificações do número de reformulações das diferentes categorias, como forma de dar embasamento às observações qualitativas. As unidades de análise em todos os casos foram as reformulações de texto evidenciadas por riscos, reescrita, supressão ou adição de palavras, reorganização de frases, orações e parágrafos, etc.

Finalmente, as análises das entrevistas posteriores à produção dos textos foram de natureza qualitativa e tiveram como unidade os conteúdos da atividade metalinguística referida, estivessem, ou não, organizados por metalinguagem. Buscou-se, particularmente, reconhecer os instrumentos semióticos relacionados à modalização que as estudantes manifestassem ter mobilizado em forma consciente ao produzir seus textos e relacionar essas análises com os parâmetros da situação de comunicação, assim como com os conteúdos e atividades da SD.

Para todas essas reflexões analíticas, especialmente aquelas que suscitaram a formulação de inferências sobre as relações entre os percursos formativos externos e a constituição de processos psico-linguageiros internos, assumi as considerações de Bronckart (2009b) a respeito do caráter “compreensivo” e “hermenêutico” das aproximações às ações significantes dos sujeitos, considerando que elas estão dotadas de motivações e intenções mediadas por representações sociais, o que impede analisá-las como se estivessem governadas por *causas e efeitos*, embora seja possível constatar “ligações implicativas” entre diferentes sistemas de comportamento e de representação que têm origem praxiológica comum.

3. 5 O CONTEXTO INSTITUCIONAL DA PESQUISA

O trabalho de campo foi desenvolvido no Núcleo de Estudos e Pesquisa em Português para Estrangeiros (NEPPE), da Universidade de Brasília (UnB); instituição que atua desde 1990 no ensino de português como segunda língua e na pesquisa na área. Atualmente, seus

cursos são frequentados por alunos estrangeiros de graduação e pós-graduação da Universidade, que participam de programas de intercâmbio e cooperação internacional, muitos deles participantes dos Programas de Estudantes-Convênio PEC-G e PEC-PG do MEC e do MRE. Também estudam ali cidadãos de outros países que residem no Distrito Federal.

Além de ser posto aplicador do exame Celpe-Bras, o NEPPE oferece cursos de dois meses de duração, com duas aulas semanais de 2 horas (32 horas) para a preparação ao exame. Esses cursos são frequentados por alunos de seus cursos regulares e pela comunidade e ocorrem duas vezes no ano, de acordo com as edições do exame. Nesse contexto, entre agosto e setembro de 2018, desenvolvi uma observação participante *exploratória* procurando entrar em contato com a instituição, seus professores, técnicos, materiais didáticos e formas de organização, a fim de alcançar a possibilidade de participar do planejamento do curso de preparação do ano seguinte.

Dessa forma, e graças à calorosa acolhida que recebi dos professores e dos técnicos da instituição, foi possível que, durante o mês de abril do ano de 2019, eu desenvolvesse uma SD junto ao grupo matriculado para a preparação da edição de maio do exame, com o objetivo, acordado junto à professora do curso à coordenação, de preparar os alunos para a produção dos gêneros argumentativos – artigo de opinião, carta do leitor, carta aberta, editorial - avaliados no exame.

Assim, além de contar com as duas aulas regulares do curso, foi possível adicionar uma terceira aula semanal de 2 horas, proposta aos alunos e aceita por eles, que tinha a finalidade de ampliar o tempo disponível para a realização da SD e que foi mantida como espaço de apoio depois de finalizada a pesquisa e até o final do curso, para abordar aspectos de uso da língua demandados pelos alunos, assim como outros diagnosticados como dificuldades por mim e pela professora titular do curso, a fim de aprofundar a devolutiva social à instituição e aos alunos.

3. 6 OS ALUNOS PARTICIPANTES NA PESQUISA

Na preparação para a edição de maio de 2019 do exame Celpe-Bras, matricularam-se 6 alunos, que acompanharam o curso em praticamente 100% dos encontros, tanto os curriculares, quanto os ministrados em forma adicional⁶¹.

⁶¹ Esta pesquisa, por ter implicado metodologicamente a participação de sujeitos humanos e a análise de suas interações e produções, foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa Em Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília, aderido à Plataforma Brasil, tendo seu protocolo Nº 10092919.5.0000.5540 aprovado em 4 de abril de 2019, parecer Nº 3.245.312. Além disso, todas as características da pesquisa, finalidades, etapas,

Tratava-se de um grupo de alunos adultos muito heterogêneo, porém, conforme o decorrer das aulas, surgiu entre eles e os professores uma grande confiança mútua e uma satisfação recíproca com as atividades que estavam sendo desenvolvidas. Foram múltiplas as manifestações de interesse dos alunos pelo curso e expressivo seu compromisso ao participar de praticamente todas as aulas e realizar uma quantidade importante de tarefas extras – 4 apostilas de exercícios de gramática de uso e mais de 10 produções de texto escrito em diferentes gêneros.

Tratava-se de uma turma integrada por pessoas com vastas e diversificadas experiências anteriores de uso da linguagem, embora em todos os casos essas experiências tivessem sido principalmente em suas línguas primeiras. Além disso, todos os alunos estavam em contato fluido com a língua portuguesa, interagindo diariamente com outros falantes de português, lendo e assistindo produtos da mídia, fazendo cursos de PSL, etc. Assim, as interações em sala de aula refletiam esse engajamento social que fazia com que estivessem quase sempre a par das grandes discussões no país, que foram tematizadas nos artigos de opinião apresentados pela SD.

Como disse antes, optei por analisar os dados de apenas duas alunas que, a partir deste momento, denominarei Aluna 1 e Aluna 2. Escolhi analisar seus processos de desenvolvimento porque eram falantes de espanhol como L1, perfil de estudantes com o qual eu tenho mais familiaridade e experiência; porque eram alunas que manifestavam um comprometimento com o curso que garantiria sua participação até o fim da SD; por terem idades diferentes, o que poderia ampliar a representatividade dos dados a respeito de seus processos de aprendizagem; e por terem apresentado, no início da SD, níveis de desenvolvimento das capacidades de linguagem diferentes, sendo a Aluna 1 experiente na produção de textos escritos formais, e a Aluna 2, uma agente em estágio de desenvolvimento menos avançado. Assim, considereirei que essa diferença pudesse enriquecer a variedade e a representatividade das análises posteriores.

3. 6. 1 A Aluna 1

A Aluna 1 (40 anos) residia de forma permanente no Distrito Federal por ser familiar de um funcionário diplomático destacado na capital. Tinha formação superior concluída em nível de pós-graduação na área de ciência exatas, porém, não exercia atividade profissional no

país. Seu país de origem é a Nicarágua e sua língua primeira o espanhol, embora fosse falante em nível intermediário de língua inglesa.

Em um questionário realizado no início do curso⁶², manifestou ter o hábito de ler jornais, revistas e redes sociais em sua língua primeira, em português e em inglês, assim como o de escrever e-mails e mensagens de texto regularmente e via celular, em sua língua primeira, em português e em inglês. No mesmo questionário ela afirmou que gostava de escrever, embora considerasse essa prática a que lhe trazia maiores dificuldades em português e que requereria mais esforço no exame.

A aluna estava em contato com a língua portuguesa desde havia 2 anos, por morar no Brasil, e tinha feito, ademais, cursos regulares no NEPPE até o nível Avançado, assim como um curso de cultura brasileira na mesma instituição. Ela manifestou gostar de aprender línguas e, inclusive, durante o curso, encontrava-se também matriculada em outro curso, de língua inglesa.

A finalidade principal perseguida por ela ao realizar o Celpe-Bras era verificar e certificar seu nível de proficiência. A aluna conhecia as principais características do exame e avaliava positivamente o fato de ser uma prova de produção e não de conhecimento sobre gramática. Porém, afirmava que fazia o curso para obter um nível de certificação maior ao que obteria se preparando só. Sua expectativa era a de alcançar o nível Avançado Superior.

Em geral, posso dizer que a Aluna 1 é uma pessoa com vastas e diversificadas experiências anteriores de uso da linguagem, principalmente em sua língua primeira e em língua inglesa – ela tinha escrito, por exemplo, um Trabalho de Conclusão de Curso e uma Dissertação de Mestrado em espanhol. Além disso, ela estava em contato fluido com a língua portuguesa diariamente mediante atividades sociais e o contato com a mídia. Tratava-se, portanto, de uma pessoa socialmente engajada e informada das temáticas sociais que foram trazidas à tona pela SD. Supõe-se que por isso as atividades de aula representassem um desafio que iam muito além de suas capacidades efetivamente alcançadas, embora fosse notório que ela realizava, permanentemente, transferências de saberes sobre a textualização em L1, para a L2.

⁶² A ausência do questionário na descrição dos instrumentos de coleta de dados se deve a que esse foi apenas um meio auxiliar que forneceu dados suplementares sobre as características dos alunos participantes na pesquisa.

3. 6. 2 A Aluna 2

A Aluna 2 (19 anos) também residia de forma permanente no Distrito Federal por ser familiar de um funcionário diplomático destacado na capital. Estava realizando um curso superior em nível de graduação na própria Universidade de Brasília na área de administração e não tinha atividades trabalhistas. Seu país de origem é a Colômbia e sua língua primeira o espanhol, embora fosse falante de nível avançado de língua inglesa.

No questionário, manifestou ter o hábito de ler jornais regularmente em inglês e escrever e-mails e mensagens pessoais também em inglês. Ela disse “adorar escrever”, embora considerasse que seu ponto forte nas línguas fosse a oralidade e enxergasse a possibilidade de ter dificuldades na parte escrita do exame Celpe-Bras.

Seu contato com a língua portuguesa tinha começado havia apenas 8 meses, quando tinha chegado ao Brasil, mas tinha feito, também, cursos regulares de língua portuguesa no NEPPE até o nível intermediário. A Aluna 2 manifestou adorar aprender línguas e sua finalidade principal ao realizar o Celpe-Bras era verificar e certificar seu nível de proficiência. Ela conhecia pouco do exame e considerava que sem um curso prévio não conseguiria ser aprovada, tendo como objetivo obter o nível Avançado.

Em geral, posso dizer que a Aluna 2 é uma pessoa com vastas e diversificadas experiências anteriores de uso da linguagem para sua idade, principalmente em sua língua primeira e em língua inglesa. Ela também tinha um contato fluido com a língua portuguesa, interagindo diariamente com falantes de português, lendo e assistindo veículos da mídia e das redes sociais.

Tratava-se, portanto de uma pessoa socialmente engajada e bem informada, embora, por vezes, as temáticas tratadas pela SD fossem além de seus conhecimentos sobre aspectos sociais e políticos do Brasil. Além disso, dada sua familiaridade com as práticas de escrita em contextos formais, as atividades de aula, embora representando a possibilidade de aprimoramento de suas capacidades, não lhe eram estranhas, sendo, aliás, uma agente ativamente engajada na reflexão sobre a linguagem, aspecto pelo que demonstrava muito interesse. Finalmente, ela também demonstrava estar realizando ativamente transferências de seus saberes sobre a textualização em L1, para a L2.

3. 7 BREVE SÍNTESE DO CAPÍTULO METODOLÓGICO

A seção do texto que encerra aqui teve como finalidade explicitar quais foram as orientações epistemológicas e metodológicas da atividade científica que foi levada a cabo nesta pesquisa. Dentre elas, destaco o caráter qualitativo e sócio historicamente situado da abordagem adotada, levada à prática por meio de instrumentos que tomaram a linguagem como atividade central na construção de saberes e capacidades em forma externa e interna pelos participantes. Também destaco que a escolha de vários desses instrumentos, por sua natureza dialógica, deram a oportunidade para que os participantes contribuíssem de diferentes formas com o desenvolvimento da pesquisa. Finalmente, enfatizo a importância central da orientação de toda a investigação, em suas fases didática e analítica, pelo referencial teórico do ISD e pelos princípios do método genético experimental de análise do desenvolvimento preconizado por Vygotsky, sintetizado na epígrafe deste capítulo. Acredito que esta pesquisa, como muitas outras têm feito, reafirme o enorme valor desse enfoque científico na busca por uma compreensão mais aprofundada dos processos de desenvolvimento humano, em geral, e por um embasamento teórico e metodológico cada vez mais consistente da didática das línguas, em particular.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DE DADOS

As formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve sempre em conta seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolastismo.

Mikhail Bakhtin, *Questões de estilística no ensino da língua*, 2015, p. 23

Esta seção apresenta as análises de dados produzidos por meio dos diferentes instrumentos utilizados, pretendendo responder às perguntas da pesquisa. O capítulo divide-se em cinco seções, organizadas de acordo com a sequência cronológica de produção dos dados. Na primeira, são apresentados os instrumentos didáticos desenhados para o processo de ensino: o modelo de gênero, a definição das capacidades de linguagem e a SD; dentro dessa última, apresento também as atividades de reflexão epi e metalinguística. Na segunda, analiso as interações ocorridas em sala de aula quando da aplicação das atividades da SD relacionadas com a modalização, tentando fazer inferências em relação aos processos de desenvolvimento propiciados por essas atividades. A terceira seção tem como foco as produções escritas das Alunas 1 e 2, feitas no início e no final da SD, a partir das quais busca-se inferir possíveis processos de desenvolvimento. Na quarta seção, analiso as transformações operadas nos textos de cada aluna, traçando hipóteses sobre mudanças na atividade metalinguagem menos consciente que essas transformações supõem. Finalmente, na última seção, analiso as entrevistas realizadas com as Alunas 1 e 2 após a produção de cada texto, visando ao esclarecimento de seus processos de regulação consciente durante ambas as ações de linguagem.

4. 1 OS INSTRUMENTOS DIDÁTICOS UTILIZADOS

4. 1. 1 A organização e o tipo de análises realizadas

Nesta seção apresento os instrumentos didáticos desenhados para a organização do processo de ensino: o modelo de gênero, as capacidades de linguagem estabelecidas como objetivos, a situação de comunicação proposta aos alunos, o diagnóstico de sua situação inicial, a organização global da SD e as características das atividades dos módulos. Trata-se

de uma seção de teoria aplicada, uma vez que são apresentados os instrumentos didáticos elaborados com base nas contribuições teórico-metodológicas do ISD e adaptados à situação de ensino específica de preparação do grupo de alunos com que trabalhei.

Os dados analisados nesta seção, principalmente no que tange às características da SD e das atividades propostas, foram categorizados com base nas capacidades de linguagem (BRONCKART; DOLZ, 1999; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011), com a finalidade de trazer evidências qualitativas da forma como o estímulo a essas capacidades foi desenvolvido na prática, e considerando o caráter metodologicamente *interseccional* da SD como, ao mesmo tempo, procedimento de ensino e procedimento propiciador e modelador do processo de produção de dados da pesquisa.

4. 1. 2 O modelo de gênero

A tarefa de criar uma SD que preparasse os alunos do NEPPE para agir mediante um artigo de opinião frente a uma situação de comunicação como as da parte escrita do exame Celpe-Bras teve como primeiro instrumento de transposição didática a produção de um modelo do gênero que levasse em conta que a situação de avaliação definida no exame se constitui como um *estágio intermediário* entre as práticas de referência relacionadas ao artigo de opinião e as práticas escolares de ensino desse gênero (PIETRO; SCHNEUWLY, 2019). Isso implica dizer que, além de propor uma transposição didática do artigo e de suas capacidades envolvidas, o modelo de gênero devia contemplar as demandas da prática de escrever na situação de avaliação do exame, considerando suas particularidades e os aspectos ponderados pela Comissão Técnico-Científica para a avaliação dos textos dos candidatos.

Como foi exposto na seção teórica, o exame Celpe-Bras avalia a proficiência na parte escrita através da realização de ações de linguagem em uma situação de comunicação e por meio de um gênero. Particularmente, as situações propostas para as tarefas anteriores em que foi solicitada a escrita de um artigo de opinião coincidem com as das práticas de referência: esfera de atuação jornalística, temáticas relacionadas ao exercício da cidadania e à política, propósito de opinar ou posicionar-se, relação de interlocução mediada por um veículo de comunicação, natureza pública e assimétrica da interlocução e suporte jornal ou revista (SCHOFFEN *et al*, 2018; SCHOFFEN; MENDEL, 2018).

Essa autenticidade tornou mais acessível a tarefa de adaptação dos conhecimentos referentes ao artigo para o contexto de ensino na preparação do Celpe-Bras. Porém, foi

possível identificar algumas particularidades adicionais relacionadas ao funcionamento específico da prova.

Dessa forma, o modelo de gênero resultante explicita as características genéricas da ação de linguagem de escrever um artigo de opinião no exame Celpe-Bras, levando em conta: a) os parâmetros das situações de comunicação mais características – posição de autor, leitor, propósito, esfera, etc; b) as temáticas que o caracterizam; c) a organização macroestrutural ou discursiva que costuma apresentar; d) as unidades linguísticas e relações que operam no nível de sua infraestrutura textual; e e) as demandas específicas de sua produção no exame Celpe-Bras.

Foram incluídos diferentes tipos de conhecimentos e, principalmente, conhecimentos de diferentes níveis de complexidade, prevendo a possibilidade de que esse modelo pudesse funcionar como base para o desenho de trajetórias de ensino em espiral ascendente (CRISTOVÃO, 2009; PIETRO; SCHNEUWLY, 2019). Além dos conhecimentos científicos expostos no capítulo teórico desta dissertação, em relação às ações de linguagem ligadas ao gênero e ao Celpe-Bras, também recorri aos estudos de Koch (2010; 2011) sobre a linguagem argumentativa em português do Brasil, assim como às colocações realizadas por Dolz (1996) sobre o ensino de textos argumentativos. O resultado desse trabalho são as seções a seguir, organizadas de acordo com os diferentes aspectos configuracionais do gênero.

4. 1. 2. 1 A situação de comunicação do artigo de opinião

- a) Trata-se de um gênero que circula na esfera social jornalística e sua situação de comunicação mais concreta se dá entre escritor e leitor, intermediados pelo jornal que publica a matéria.
- b) Tem um espaço próprio dentro do jornal, geralmente identificado pelo rótulo “Opinião” ou “Debate”.
- c) Apresenta temas de discussão pública recente, motivados muitas vezes por um fato - ou texto - específico que atua como disparador da discussão.
- d) Tem como propósito convencer ou modificar favoravelmente a disposição do leitor para a posição do autor.
- e) Autor e leitor têm posições assimétricas: o autor é considerado um ator social autorizado para opinar sobre o assunto; não é comumente um jornalista, mas um especialista em uma determinada área ou representante de um grupo social; o leitor corresponde ao perfil de cidadão que se informa através de jornais impressos.

4. 1. 2. 2 Os conteúdos do artigo de opinião

- a) Seus temas estão relacionados aos valores sociais, em que várias opiniões são possíveis, trata-se de assuntos nos quais é possível “crer” nisto ou naquilo, e não só estar informado ou “saber”.
- b) As temáticas abordadas pelo artigo são as mais comuns no jornalismo: política, economia, assuntos culturais, do cotidiano, científicos. São sempre temas de relevância atual.
- c) Espera-se que o leitor compartilhe com o autor múltiplos conhecimentos sobre a vida social que lhe permitam reconstruir os aspectos implícitos: articulista e leitor vêm do mesmo ambiente sociocultural.

4. 1. 2. 3 A estrutura comunicativa ou organização interna do artigo de opinião

- a) O artigo costuma apresentar um conjunto de justificativas ou restrições que sustentam ou delimitam uma determinada posição sobre a temática. Essas justificativas operam como argumentos que conduzem à conclusão do autor.
- b) É um texto frequentemente assinado e, às vezes, com uma breve descrição do papel social do autor –profissão, cargo, estudos, publicações, etc.
- c) Como é um texto que *responde* a fatos anteriores, costuma trazer à tona as vozes e as opiniões de outras pessoas ou instituições. A respeito delas, o autor pode tomar distância ou apresentá-las como justificativas de sua tese.
- d) O autor costuma remeter também à voz do próprio leitor, apresentando-o como parceiro na discussão ou interpelando suas possíveis objeções, por exemplo, por meio de perguntas retóricas em que as respostas afirmam a posição defendida pelo autor.
- e) O artigo também pode conter segmentos de narração que trazem à tona a experiência vivida pelo autor e dando informações a favor de sua postura. Outros gêneros intercalados são o resumo, utilizado para apresentar outro texto com que se estabelece uma discussão, ou os provérbios, que apresentam um senso comum que apoia a tese do autor.

4. 1. 2. 4 As unidades linguísticas no artigo de opinião

- a) Expressões de responsabilização sobre a opinião do autor na 1ª pessoa do singular: *na minha opinião, eu acho que*, etc; e na 2ª do singular e 1ª do plural referidas ao leitor: *você vai concordar comigo..., estamos de acordo em que*, etc.
- b) Expressões que apresentam autor e leitor como parceiros; 1ª pessoa do plural em pronomes pessoais, possessivos e verbos: *nós como cidadãos, nosso país, nós sabemos que...* etc.
- c) Organizadores lógicos que articulam os argumentos entre si e com a conclusão; de disjunção, de oposição, de analogia, de exemplificação, de graduação: *finalmente, porém, tanto quanto, por exemplo*, etc.
- d) Locuções de modalização que apontam a certeza, ou a necessidade moral das posições favoráveis às do autor: *com certeza, sem dúvidas, é necessário, é preciso*, etc.
- e) Locuções de modalização que apontam a probabilidade, ou a dúvida das posições contrárias às do autor: *talvez, é possível*, etc.
- f) Discurso assertivo direto com uso de verbos neutros; estilo direto e indireto: *o presidente afirmou..., os especialistas dizem que...*, etc.
- g) Uso do tempo presente com valor de verdade universal: *o problema é real..., as pessoas vivem...* etc.
- h) Discurso afirmativo que se apresenta como autoritário por meio da modalização epistêmica, atética, deontica ou axiológica: *Tenho certeza de que..., é fato que..., é preciso..., é bom que..., etc.*
- i) Expressões avaliativas positivas: *é de grande valor, tem razão, é afinadíssimo, é excelente*, etc, e negativas: uso de aspas, negação, adjetivação negativa, uso de operadores argumentativos de exclusão: *mas, embora, porém*, etc.
- j) Verbos de depreciação das posições contrárias às do autor: *pretendem, supõem, reclamam*, etc.
- k) Verbos de apreciação das posições favoráveis às do autor: *dizem, sugerem, acreditam, concordam*, etc.
- l) Expressões de concessão geralmente dirigidas às possíveis posições do leitor: *aceitamos que, Eu aceito que... mas, é verdade que... porém*, etc.
- m) Pronomes demonstrativos da 1ª pessoa aplicados a enunciados que contêm vozes favoráveis: *esta opinião..., estes profissionais...*, etc, ou da 2ª e 3ª pessoa aplicados a enunciados desfavoráveis às do autor: *esses manifestantes..., aquelas ideias...*, etc.

n) Referenciação ou anáforas intratextuais realizadas por meio de pronomes demonstrativos: *esse problema...*, *aquele assunto...*, *isto...*, etc.

4. 1. 2. 5 As particularidades do artigo de opinião no exame Celpe-Bras

a) Os conteúdos selecionados para a escrita do artigo têm que corresponder em certa medida aos presentes no texto base da tarefa. Porém, só se forem pertinentes à realização da ação de linguagem proposta e principalmente a seu propósito. Acrescentar mais informações não garante um aumento na qualidade do desempenho.

b) O texto deve responder às demandas do enunciado da tarefa, que correspondem, em geral, com as de um artigo de opinião, embora seja necessário prestar atenção, também, às exigências de mobilização específica de certos conteúdos que estão explicitados nela. Ex: “Em seu texto *exponha seu ponto de vista sobre o assunto e sugira atitudes que possam provocar mudanças desse paradigma na sociedade*”.

c) O espaço disponível no caderno do candidato faz com que o texto tenha que ser breve, de aproximadamente quatro parágrafos.

d) A mobilização de recursos linguísticos e de organização do texto deve seguir as pautas da situação de comunicação proposta na tarefa, mais do que uma prescrição de como deve ser o artigo de opinião. Porém, os usos mais frequentes desse gênero são uma fonte de referência válida.

4. 1. 3 As capacidades de linguagem almejadas

Como foi explicitado na seção teórica, as SDs têm como fundamento três elementos: uma sistematização das principais características da ação languageira que se pretende ensinar, explicitada em um modelo de gênero, uma definição das capacidades que devem ser acionadas para levar a cabo essa ação, e um diagnóstico da situação inicial dos alunos em relação a esses conhecimentos e capacidades. Assim, o segundo passo da preparação da SD foi definir as capacidades de linguagem envolvidas na produção do artigo de opinião, a fim de enxergar as possíveis operações psico-linguageiras que permitiriam transformar o conhecimento praxiológico e languageiro sobre o gênero em interações específicas por parte dos alunos (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011).

Assim, as operações propostas nas seções a seguir foram agrupadas de acordo com as capacidades elencadas pelo ISD: de ação, de significação, discursivas e linguístico-discursiva,

tendo como referência os trabalhos de Cristovão (2009), Cristovão *et al* (2010) e Cristovão e Stutz (2011), assim como os de Dolz (1996) e Dolz e Schneuwly (2004). Complementei essas fontes com as concepções de Rodrigues (2001; 2005), quanto ao artigo de opinião, e de Bronckart (1999), quanto ao discurso misto interativo-teórico.

4. 1. 3. 1 Capacidades de ação

- a) Representar-se globalmente a polêmica em questão e analisar seus parâmetros: o autor e seu papel social, o leitor e seu papel social, o propósito da ação, e o lugar de publicação do texto. Visualizar globalmente a polifonia em que o artigo está inserido.
- b) Mobilizar os conhecimentos de mundo a respeito dos atores e eventos envolvidos na polêmica e reconhecer a necessidade de procurar informações em algum desses aspectos.
- c) Mobilizar conhecimentos de mundo a respeito das informações que autor e leitores compartilham e de informações que o interlocutor desconhece a fim de realizar as devidas contextualizações.
- d) Reconhecer a possibilidade e a necessidade de formar-se uma opinião própria a partir do seu lugar social, do lugar social do autor do gênero e em função da imagem de si que se pretende projetar. Encontrar razões que possam sustentar a posição adotada.
- e) Tomar consciência das palavras alheias sobre o assunto e tomá-las para si. Antecipar posições contrárias ou possíveis adversários e os argumentos para contestá-las.
- f) Construir uma representação clara das crenças do público-alvo sobre a temática. Organizar as próprias representações a respeito das posições que se pretende defender.
- g) Antecipar globalmente a posição específica dos leitores e identificar, se for o caso, os múltiplos destinatários do texto. Visualizar pontos de negociação com os possíveis interlocutores.

4. 1. 3. 2 Capacidades de significação⁶³

- a) Distinguir o lugar social do gênero, compreender o seu papel como instrumento de certos atores sociais – políticos, jornalistas, líderes sociais - para o debate sobre questões políticas, econômicas, culturais, etc e seu caráter de espaço socialmente legitimado para a polêmica e o posicionamento.

⁶³ Todas as operações propostas na coluna referida às capacidades de significação foram formuladas com base na caracterização realizada por Cristovão e Stutz (2011).

- b) Compreender o contexto dialógico da polêmica específica que aborda o texto no gênero e os conceitos e atores participantes dessa polêmica social específica.
- c) Compreender o caráter pré-estruturado do artigo de opinião na esfera jornalística, entender que, de certa forma, ele é padronizado por tradições e delimitações sócio históricas dessa esfera.
- d) Objetivar o papel que o texto que se escreve teria no contexto da polêmica social em questão, quais seus propósitos e quais suas possíveis consequências sociais.

4. 1. 3. 3 Capacidades discursivas

- a) Escolher, em função dos propósitos, um plano de texto adaptado ao gênero, reconhecer as possibilidades de escolha de uma forma de organização ou outra dos conteúdos que esse gênero possibilita.
- b) Mobilizar, em função dos propósitos, algumas das coordenadas do discurso teórico (discurso junto dos parâmetros materiais da ação de linguagem) para traduzir suas representações, opiniões, respostas em forma de texto.
- c) Mobilizar, em função dos propósitos, algumas das coordenadas do discursivo interativo (discurso implicado) para textualizar seu discurso em interação com o leitor e persuadi-lo.
- d) Desenvolver segmentos de discurso interativo ou teórico, narrativo ou de relato interativo, ou mobilizar coordenadas desses tipos de discurso em função da estratégia adotada.
- e) Delimitar o objeto da discussão.
- f) Organizar o texto em função da estratégia argumentativa escolhida, visualizar o objetivo ou função dessa estratégia de organização adotada.
- g) Reconhecer a organização do texto como layout, linguagem não verbal (seção, fotos, título, assinatura) considerando a história do gênero na esfera jornalística e suas regularidades assim como os condicionamentos do suporte.
- h) Adotar um ponto de vista em função do papel social e escolher o tom adequado, orientar o discurso em função desse ponto de vista a fim de enunciar uma posição definida dentro do contraditório.
- i) Prever diferentes tipos de argumentos e hierarquizá-los em função da finalidade a atingir.

- j) Formular argumentos favoráveis à sua tese e sustentá-los com exemplos ou explicações.
- k) Distinguir entre argumento e não argumento e entre argumento e contra-argumento.
- l) Selecionar palavras alheias que apoiam sua própria tese.
- m) Antecipar e refutar as posições adversárias.
- n) Reconstruir os raciocínios implícitos ao circuito argumentativo. Selecionar informações que devem ser explicitadas e manter implícitas aquelas que se consideram desnecessárias ou conhecidas pelo interlocutor.
- o) Apresentar pontos comuns ou razoáveis em posições contrárias como forma de negociação.

4. 1. 3. 4 Capacidades linguístico-discursivas

- a) Compreender os elementos que operam na construção de textos, parágrafos, orações.
- b) Compreender e produzir unidades linguísticas adequadas à sintaxe, morfologia e semântica do português do Brasil.
- c) Identificar a relação entre os enunciados, as frases e os parágrafos do texto.
- d) Utilizar diversas expressões de responsabilização enunciativa para dar opiniões.
- e) Utilizar organizadores enumerativos e argumentativos marcando: refutação, concessão, oposição, disjunção, analogia, exemplificação, gradação entre objetos de discurso no texto.
- f) Recorrer a expressões utilizadas para formular objeções ou conceder a razão.
- g) Implicar o receptor utilizando estratégias por meio de dêiticos.
- h) Em função da orientação argumentativa do texto, reconhecer e utilizar diversos meios para exprimir dúvida, probabilidade, certeza em relação aos objetos de discurso e às vozes a que são atribuídos.
- i) Utilizar termos apreciativos, pejorativos, ameliorativos aplicados aos objetos do discurso ou aos responsáveis pelas posições citadas.
- j) Utilizar verbos depreciativos para se referir às posturas contrárias no discurso relatado indireto, assim como apreciativos para posturas favoráveis.
- k) Articular um esquema coerente de cadeias isotópicas e articulá-las de forma clara para o leitor por meio de diferentes formas de referência.
- l) Sustentar a coesão textual através de cadeias temporais. Dispor os tempos verbais a serviço da orientação aos propósitos do texto.

- m) Utilizar vocabulário conotativo, realizar uma seleção lexical adequada à temática, à situação de comunicação e ao propósito argumentativo.
- n) Selecionar as diferentes unidades de acordo com o registro – formal, informal - escolhido como estratégia discursiva.

4. 1. 3. 5 Operações psico-lingueiras do artigo no Celpe-Bras.

Finalmente, tendo em vista que nosso modelo de gênero inclui aspectos e conhecimentos relacionados com a situação específica de avaliação no exame Celpe-Bras, elaborou-se uma breve enumeração das operações psico-lingueiras de mobilização desses saberes, tomando como insumo a lista de operações envolvidas na realização de uma tarefa do exame elaborada por sua Comissão Técnico-Científica (BRASIL, 2002).

- a) Localizar, entender e interpretar a ideia principal do texto de base e também as informações específicas.
- b) Selecionar informações do texto base de acordo com seu caráter de pontos principais ou de detalhes de apoio. Decidir se essas informações são relevantes para a ação desenvolvida na tarefa.
- c) Selecionar informações que deem conta dos conteúdos solicitados no enunciado da tarefa e que evidenciem sua compreensão. Introduzir essas informações no plano global de texto desenvolvido.
- d) Tomar decisões em torno da possibilidade de reescrever informação no mesmo estilo do texto base ou em estilo diferente.
- e) Regular a extensão do texto em função da disponibilidade limitada de espaço e de tempo para a escrita.

4. 1. 4 A Sequência Didática

4. 1. 4. 1 A situação de comunicação proposta aos alunos

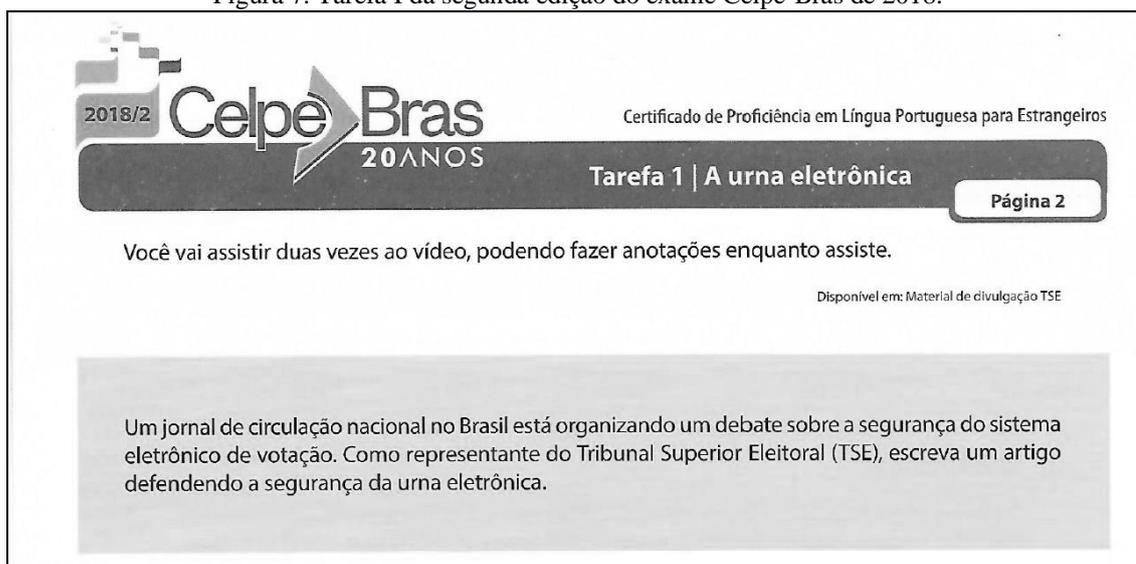
Como previsto pela engenharia didática do ISD, a SD foi desenvolvida tendo como disparador a realização de uma ação de linguagem em determinada situação social. Essa situação devia ser realista e próxima do universo verbal dos alunos, a fim de tornar as aprendizagens mais significativas e o projeto em si mais atrativo (CRISTOVÃO, 2009). Além do mais, esperava-se que todo o dispositivo desenhado não fosse um mero reflexo das práticas

de referência, mas uma transposição que considerasse as finalidades específicas da situação de ensino (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2019; PIETRO; SCHNEUWLY, 2019).

O anterior justificou a escolha por uma situação de comunicação plausível e significativa para um grupo de alunos cujo objetivo era certificar seu nível de proficiência no exame Celpe-Bras, ou seja, a de realizar uma tarefa do exame em que esse gênero fosse trazido à tona, considerando que esse tipo de ação se encontrava a meio caminho entre o saber escolar e as práticas de referência, e que suas especificidades justificavam sua prática. Por exemplo, no caso da tarefa escolhida, era importante trabalhar a necessária articulação entre os conteúdos do texto de base, um vídeo, e o texto a ser produzido.

Como já foi comentado no capítulo teórico, foram várias as tarefas que solicitaram a produção de um artigo de opinião em edições anteriores do exame, porém, com a finalidade de tornar a situação de comunicação mais próxima da realidade dos alunos, foi selecionada uma *recente* e que, ao mesmo tempo, tratasse de uma *temática relevante* no contexto do Brasil atual. Foi por isso que escolhi a Tarefa I, da segunda edição de 2018 (Figura 7), que tratava das eleições e sua segurança, processo que tinha ocorrido recentemente no país à época do curso (maio de 2019). Para a escolha, considerou-se, também, que a discussão das características do sistema eleitoral brasileiro poderia ser um aporte para formação dos alunos como cidadãos, e que, ademais, a temática do voto e sua segurança pudesse ser o disparador de discussões que trouxessem à tona suas experiências como cidadãos de outros países.

Figura 7. Tarefa I da segunda edição do exame Celpe-Bras de 2018.



2018/2 Celpe Bras 20 ANOS Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 1 | A urna eletrônica Página 2

Você vai assistir duas vezes ao vídeo, podendo fazer anotações enquanto assiste.

Disponível em: Material de divulgação TSE

Um jornal de circulação nacional no Brasil está organizando um debate sobre a segurança do sistema eletrônico de votação. Como representante do Tribunal Superior Eleitoral (TSE), escreva um artigo defendendo a segurança da urna eletrônica.

Fonte: Acervo Celpe-Bras (2019).

Em relação à interlocução proposta pela tarefa entre o vídeo e a ação de linguagem solicitada no enunciado, deve-se destacar que tratava-se de um material audiovisual de divulgação do Tribunal Superior Eleitoral intitulado *A urna eletrônica*⁶⁴ (ACERVO CELPE-BRAS, 2019), de aproximadamente 3,5 minutos de duração e que continha um conjunto amplo de informações a respeito dos aspectos e procedimentos de segurança da urna eletrônica no Brasil.

Nesse sentido, é importante salientar que esse importante volume de informação apresentava aos alunos a necessidade de selecionar aqueles tópicos mais apropriados para o propósito e o formato de sua ação de linguagem, tendo, ademais, acesso a um tom argumentativo de defesa já configurado no texto do próprio vídeo e, ao mesmo tempo, poucas informações relativas ao discurso daqueles que questionam a validade e a segurança do instrumento.

Salienta-se, finalmente, que a compatibilidade teórica constatável entre as concepções teóricas do ISD e as do exame Celpe-Bras possibilitou a utilização da situação proposta pela tarefa de forma íntegra, uma vez que todos os elementos elencados teoricamente para a geração de uma base de orientação para a ação de linguagem (MACHADO, 2005) se encontravam explicitados nela.

4. 1. 4. 2 As produções iniciais dos alunos

Tendo cumprido a fase de realização da primeira produção, foi executada a análise dos textos produzidos, com a finalidade de definir a situação em que os alunos se encontravam em relação aos conhecimentos e às capacidades implicadas na produção de um artigo. Por razões de disponibilidade de tempo⁶⁵, a metodologia seguida não foi de análise qualitativa pormenorizada, como a realizada posteriormente e que se registra neste capítulo, embora tenha sido feita uma revisão rigorosa que trouxesse as informações necessárias para regular adequadamente os conteúdos da SD.

Ao analisar os textos, viu-se que vários elementos para-textuais do *layout* do gênero não estavam presentes – assinatura, título, subtítulo, *lead*, seção. Além disso, viu-se que todos os textos tinham um parágrafo introdutório, embora esses parágrafos não tivessem a tese

⁶⁴ Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo/2018>>. Acesso em 21 de dezembro de 2019.

⁶⁵ A produção inicial foi realizada na primeira oficina da SD, durante o início da primeira semana de trabalho com os alunos. No tempo restante da semana, foram aplicadas atividades previamente planejadas a fim de contar com esse tempo para analisar as produções escritas de diagnóstico. O restante da SD foi planejado depois de ter feito essa análise e com base nela.

principal do artigo. Também observou-se que todos os textos apresentavam um parágrafo de fechamento, esse sim, com o desenvolvimento da tese ou conclusão do texto.

Ao me deter na estrutura interna dos parágrafos, percebi que nenhum deles evidenciava ter um plano reconhecível ou uma organização temática clara de acordo com os argumentos elencados, já que, na maior parte dos textos, os parágrafos constavam de uma série enumerativa de argumentos aglutinados. Ademais, era perceptível que os alunos não distinguiam entre argumentos principais e argumentos de suporte e que não tinham apresentado qualquer contra-argumento propriamente desenvolvido e sua posterior discussão. Finalmente, os argumentos não possuíam uma organização interna complexa, estando resumidos a um enunciado, sem explicações, desenvolvimentos ou exemplificações.

Foi perceptível que a apresentação de vozes contrárias estava relacionada com a ideia de desconfiança em relação à segurança da urna eletrônica, embora em nenhum texto a voz responsável por essa desconfiança estivesse explicitada ou desenvolvida. Também havia ausência de vozes outras que apoiassem a tese do autor, pois, somente uma aluna tinha utilizado a referência aos “especialistas”, que já tinham testado a urna eletrônica anteriormente, informação que estava contida no vídeo de base.

Quanto aos aspectos linguístico-discursivos, os textos apresentavam, em geral, poucas marcas de engajamento na situação de comunicação e de interação ou apelo ao leitor, assim como de identificação com ele. Por outro lado, poucas unidades mobilizadas identificavam o autor do texto com sua posição social de acordo com a tarefa proposta – a de um funcionário do Tribunal Superior Eleitoral.

Além disso, chamava a atenção o uso limitado de conectores lógicos, tendo apenas conectores de adição e quase uma total ausência de conectores adversativos. Quanto à modalização, não constatei o uso de marcadores de modalização lógica alética de possibilidade, provavelmente devido ao pouco desenvolvimento das vozes contrárias e contra-argumentos nos textos. Tampouco havia marcação da modalização lógica epistêmica mediante verbos, nem seleção de verbos de dúvida ou depreciativos. Finalmente, era muito escasso o uso da modalização deôntica.

Observando os textos à luz das capacidades de linguagem que eles evidenciavam, considerei que, de uma maneira geral, os alunos tinham dificuldades para perceber o aspecto dialógico do gênero como núcleo de uma polêmica social, apresentando uma percepção reduzida das visões de outros atores em seus textos – contraditores, apoiadores ou público leitor.

Foi bastante claro também que seus conhecimentos a respeito da vida e da história social do gênero eram escassos, e que provavelmente para eles o artigo não se diferenciava muito de outros gêneros de natureza pública e formal, afetando sua representação do lugar social do autor, de sua temática, de seu caráter eminentemente ideológico e polêmico e de seu formato geralmente pré-estruturado pela esfera jornalística. Todos esses aspectos relacionados às capacidades de ação e de significação.

Do ponto de vista das capacidades discursivas, entendi que a possibilidade de articular um plano ou circuito argumentativo era ainda limitada para os alunos, assim como para nutrir seu texto com argumentos favoráveis, contra-argumentos e segmentos de sustentação.

Quanto à mobilização de unidades linguísticas específicas pelas capacidades linguístico-discursivas, considere que as dificuldades nos aspectos anteriores se refletiam em um uso escasso de expressões de responsabilização enunciativa, de organizadores argumentativos, de marcas de implicação do leitor e de engajamento na situação material da ação, assim como dos diversos meios para gerenciar a pragmática das vozes textuais, com especial ênfase para a modalização.

4. 1. 4. 3 As oficinas da Sequência Didática

Como acontece geralmente em toda situação escolar de ensino da escrita, a análise das produções dos alunos mostrou que diversas dimensões da ação de escrever um artigo de opinião já faziam parte do *savoir faire* dos estudantes (SCHNEUWLY; BAIN, 1993), e que, ao mesmo tempo, outras pareciam menos evidentes, o que permitia colocá-las como objetivos da SD.

Na leitura crítica dessa situação inicial e para construir a SD, tomei como base as observações de Dolz (1996) em relação ao ensino da argumentação. O autor afirma a importância de: a) propiciar uma ampliação da perspectiva dos alunos sobre a situação de comunicação, com especial ênfase para a existência de outras posturas sobre a temática; b) aproximar os alunos dos instrumentos discursivos e linguísticos disponíveis para traduzir essa visão ampliada do contexto em operações textuais concretas; c) adotar um modelo canônico de sequência argumentativa como objeto de ensino, considerando que, apesar da diversidade dos circuitos de organização temática disponíveis, a finalidade didática justifica uma abordagem mais estereotipada desse aspecto; d) enfatizar o papel da polifonia textual como instrumento complementar para a organização temática; e) propiciar sistematicamente o

estabelecimento de ligações entre as expressões em estudo e as características específicas das situações de comunicação.

Além do mais, a seleção dos conhecimentos e capacidades a serem abordados na SD, assim como sua revisão em estágios sucessivos em espiral, obedeceu também às condições didáticas específicas da situação de ensino. Dentre esses condicionamentos, destaco especialmente o tempo disponível, uma vez que, por estar inserida dentro de um curso de preparação para todos os gêneros avaliados no exame Celpe-Bras, a SD não podia ocupar mais de um terço do tempo disponível para a totalidade do curso.

Finalmente, a análise das produções iniciais, à luz dessas outras variáveis externas, me permitiu definir 4 objetivos de desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, que foram logo operacionalizados pela SD:

- a) Capacidades de ação: reconhecer o cenário de opiniões possíveis em torno do tema do texto, favoráveis ou contrárias à posição adotada para a argumentação, assim como definir uma clara orientação do autor do texto por uma dessas posições.
- b) Capacidades de significação: distinguir o lugar social do gênero, sua história e sua tradição nas esferas política e jornalística no Brasil como veículo da polêmica social e do debate ideológico.
- c) Capacidades discursivas: dispor uma organização planejada para o texto reconhecendo seu *layout*, sua sequência textual, assim como a diferenciação entre argumentos, contra-argumentos e a estrutura interna desses, tendo como recurso as exemplificações e as explicações de suporte.
- d) Capacidades linguístico-discursivas: utilizar diversas expressões de responsabilização enunciativa para dar opiniões, relacionar segmentos de texto com conectores lógicos, implicar o receptor utilizando dêiticos pessoais, articular várias vozes favoráveis ou contrárias à postura do autor, utilizar diversos meios para exprimir dúvida, probabilidade, certeza, utilizar termos apreciativos e depreciativos.

Tendo como regulação principal da atividade didática esses 4 objetivos, foi realizado o planejamento das oficinas da SD (Quadro 9). Nos quadros a seguir apresento o itinerário percorrido durante as 13 oficinas de 2 horas que a compuseram, e que foram ministradas ao longo de 5 semanas. Também apresento, para cada oficina, os objetivos específicos que cada uma delas foi abordando e as atividades realizadas⁶⁶.

⁶⁶ Nesta seção da Dissertação, utilizo o termo *atividade* para me referir a cada uma das ações feitas em sala de aula que foram propiciadas e organizadas por um enunciado elaborado pelo professor com alguma finalidade

Quadro 9. Oficinas e atividades da SD.

OFICINAS	OBJETIVOS	ATIVIDADES
SEMANA 1		
1 A SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a forma como o processo de ensino seria organizado - Compreender as dimensões dialógicas da situação de comunicação proposta - Disponibilizar informação sobre a temática do texto 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do procedimento SD - Discussão da situação de comunicação da SD (A1) - Discussão de informações sobre a temática do texto (A2) - Visualização de um vídeo sobre a temática do texto (A3) - Produção inicial
2 A SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO DO ARTIGO DE OPINIÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Aproximar-se das temáticas e do tom mais comum no gênero - Reconhecer a posição do autor no gênero - Reconhecer o propósito social do gênero - Compreender o gênero como prática jornalística 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura de fragmentos iniciais de três artigos (A 4) - Discussão das temáticas e do papel dos autores nos textos (A5) - Procura dos propósitos de convencimento nos textos (A6) - Escrita de definição do gênero e leitura do manual da Folha de São Paulo (FOLHA DE SÃO PAULO, 2010) (A7 e 8)
3 O ARTIGO DE OPINIÃO E SEUS ARGUMENTOS E CONECTORES	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a presença de teses e argumentos no artigo - Descobrir os conectores que unem esses argumentos - Explicitar o conhecimento adquirido sobre seu funcionamento 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura do artigo <i>A bem da verdade histórica</i> (CESARINO, 2009) (A9) - Procura de suas teses e alguns de seus argumentos (A10 e 11) - Análise de conectores. Escrita de regra de uso (A12, 13 e 14)
SEMANA 2		
4 O ARTIGO DE OPINIÃO E SEUS ARGUMENTOS E MODALIZAÇÕES	<ul style="list-style-type: none"> - Descobrir o papel de expressões de modalização no texto - Exercitar a escrita de um argumento - Explicitar o conhecimento adquirido sobre seu funcionamento 	<ul style="list-style-type: none"> - Análise de modalizações no interior dos argumentos. Escrita de regra de uso (A 15, 16 e 17) - Escrita de um argumento adicional para o texto (A 18)
5 O LAYOUT DO GÊNERO E OS ARGUMENTOS POR DENTRO	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer os elementos textuais e para-textuais do gênero e seu <i>layout</i> - Compreender a organização interna dos argumentos, exemplos e razões a favor 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura do artigo <i>Grupos que sustentam maduro...</i> (STUENKEL, 2009) (A 19) - Discussão de sua tese (A 20) - Comparação dos paratextos com os do texto anterior e com outros textos (A 21 e 22) - Análise interna de um argumento e escrita de regra de uso (a 23, 24, 25)
6 OS ARGUMENTOS POR DENTRO E OS CONECTORES	<ul style="list-style-type: none"> - Aprofundar a compreensão da articulação interna dos argumentos. - Compreender o papel que os conectores podem ocupar nessa articulação interna - Exercitar a escrita de um argumento mais complexo 	<ul style="list-style-type: none"> - Análise de um argumento do texto à procura da função dos conectores (A 26) - Revisão do conhecimento de outros conectores com similar função (A 27) - Escrita de um argumento para o texto da SD com base nos conhecimentos trabalhados (A 28).
SEMANA 3		
7 OS ARGUMENTOS POR DENTRO E OS MODALIZADORES	<ul style="list-style-type: none"> - Aprofundar a compreensão do papel da modalização na escrita dos argumentos - Sistematizar o conhecimento 	<ul style="list-style-type: none"> - Análise de um argumento do texto à procura do papel dos modalizadores (A 29) - Discussão do efeito que uma modalização em sentido contrário teria (A 30)

didática. Dentro dessa definição cabe tanto a discussão de um grupo de questões com um colega, a escrita de um texto ou sua leitura, a formulação de uma regra escrita, a resolução de um questionário de múltipla escolha, etc.

	adquirido sobre seu funcionamento	- Leitura e classificação de um paradigma ampliado de modalizadores (A 31)
8 A POLÊMICA NO ARTIGO	- Compreender o gênero como instrumento da polêmica social - Perceber a presença de vozes enfrentadas no gênero - Visualizar que essas vozes podem ser expressas em argumentos	- Visualização de matéria sobre a reforma da previdência (A 32) - Discussão sobre atores sociais a favor e contra. Reconhecimentos de suas razões e do próprio posicionamento (A 33 e 34) - Escrita dessas razões a favor e contra em forma de argumentos (A 35)
9 CONTRA- ARGUMENTOS E CONECTORES	- Reconhecer a presença da polêmica social ao interior do gênero - Compreender o papel dos conectores na articulação dessas vozes - Sistematizar o funcionamento desses argumentos	- Leitura do artigo <i>Contraditando a “Nova Previdência”</i> (PRATES, 2019) (A 36) - Análise de fragmentos de outros textos à procura de argumentos contra e a favor e os conectores que os conectam (A 37 e 38) - Escrita de regra de uso (A 39)
SEMANA 4		
10 CONTRA- ARGUMENTOS E MODALIZAÇÃO	- Reforçar a compreensão da polifonia no artigo - Compreender a função da modalização na articulação das vozes favoráveis e contrárias - Exercitar a articulação de vozes a favor e contra em um parágrafo	- Análise de fragmento de artigo à procura do papel da modalização (A 40) - Reconhecimento da polifonia no artigo lido (A 41, 42 e 43) - Escrita de regra de uso (A 44) - Escrita de um parágrafo articulando um argumento a favor e outro contra (A 45)
11 AUTOAVALIAÇÃO E APLICAÇÃO DE REGRAS DE USO	- Estimular a consciência crítica a respeito dos mecanismos da escrita - Reforçar a autoavaliação/auto-regulação da própria escrita - Retornar e aprofundar a compreensão das regras de uso criadas	- Análise e refacção do parágrafo escrito por uma colega (A 46) - Leitura das 5 regras de uso criadas (A 47) - Avaliação individual e exposição oral de impressões sobre texto produzido ao início da SD com base em uma das regras de uso criadas (A 48)
12 ARTIGO DE OPINIÃO E OUTROS GÊNEROS DO CELPE-BRAS	- Reforçar conhecimentos sobre o funcionamento do gênero artigo - Propiciar a transferência de saberes sobre artigo à carta de leitor, carta aberta e editorial. - Tomar consciência de suas diferenças	- Leitura de 1 carta do leitor, 1 carta aberta e 1 editorial (A 49) - Busca de semelhanças ou não com o artigo: layout, 1º e último parágrafos (A 50, 51 e 52) - Escrita de quadro comparando a situação de comunicação de cada um (A 53)
SEMANA 5		
13 PRODUÇÃO FINAL	- Propiciar a síntese praxiológica de saberes adquiridos - Estimular autoavaliação/auto-regulação da própria escrita - Promover a aplicação holística do conhecimento aprendido	- Visualização de vídeo de base da tarefa - Escrita do texto

Fonte: o autor

4. 1. 4. 4 As atividades da Sequência Didática

A SD esteve composta por 53 atividades organizadas em diversos módulos e orientadas ao desenvolvimento de diversas capacidades de linguagem. Por um lado, essas atividades tiveram como embasamento as concepções de Geraldí (1991) já apresentadas neste

texto em relação a tornar a sala de aula um espaço dialógico de co-construção de conhecimento sobre o funcionamento da linguagem. No entanto, seguindo as orientações do ISD, buscou-se que esses saberes tivessem caráter praxiológico, isto é, que estivessem relacionados às operações psico-linguageiras que interagem dialogicamente com as situações de uso (BRONCKART; DOLZ, 1999).

Assim, dentro dessas atividades, foram propostos 5 tipos diferentes, de acordo com a índole das ações psico-linguageiras que os alunos deveriam realizar:

- a) Atividades de *compreensão* oral e escrita de textos.
- b) Atividades de *reflexão e análise* epilinguísticas.
- c) Atividades de *reflexão e análise* metalinguísticas.
- d) Atividades de *produção* de textos ou fragmentos de textos.
- e) Outras atividades complementares.

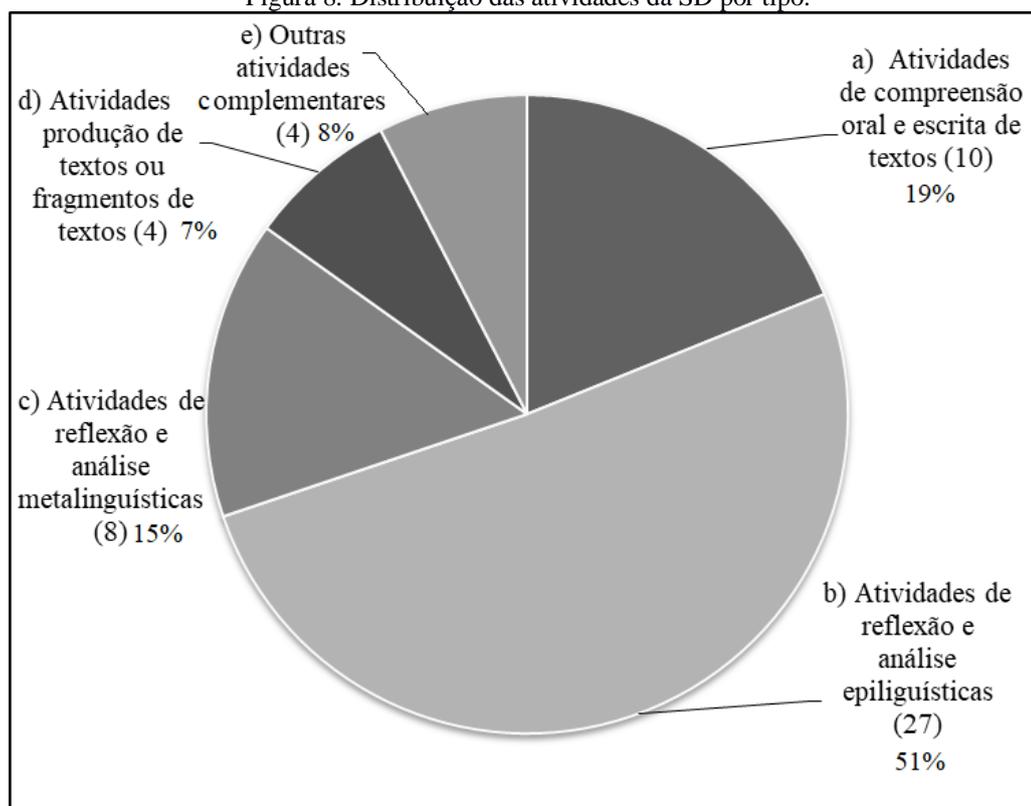
Essa caracterização respondeu à busca, inspirada nas reflexões de Geraldí (1991; 1996), Travaglia (2006; 2007), Pontara e Cristovão (2017) e Tolchinsky (2000) por propor atividades de uso espontâneo da língua, atividades de reflexão e análise intuitivas e atividades de reflexão e análise sistematizadas⁶⁷. Contudo, ainda que resulte evidente que algumas atividades deram mais protagonismo à análise e à reflexão, considera-se, seguindo Pontara e Cristovão (2017), que todas as atividades propostas se enquadram no conceito de atividade de análise linguística, já que toda produção ou compreensão de texto está caracterizada pela seleção e avaliação dos recursos linguageiros ou sua interpretação.

Como mostra a Figura 8, as atividades de reflexão e análise epilinguísticas foram as mais frequentes, seguidas pelas atividades de reflexão e análise metalinguísticas e pelas atividades de compreensão oral e escrita de textos, tendo finalmente um volume menor de atividades de produção de textos ou fragmentos de textos⁶⁸.

⁶⁷ A introdução do termo reflexão na denominação das atividades propostas tem a intenção de destacar o caráter reflexivo do trabalho metalinguístico que elas propõem realizar e que diferencia essas atividades de outras que, podendo provocar um trabalho metalinguístico, não incentivam uma ação mental distanciada e consciente que toma a linguagem como objeto. Tomo essa diferenciação conceitual de Tolchinsky (2000).

⁶⁸ Os quadros com a categorização específica das atividades da SD de acordo com o foco nas diferentes capacidades de linguagem e os objetivos visados podem ser consultados nos anexos deste texto.

Figura 8. Distribuição das atividades da SD por tipo.



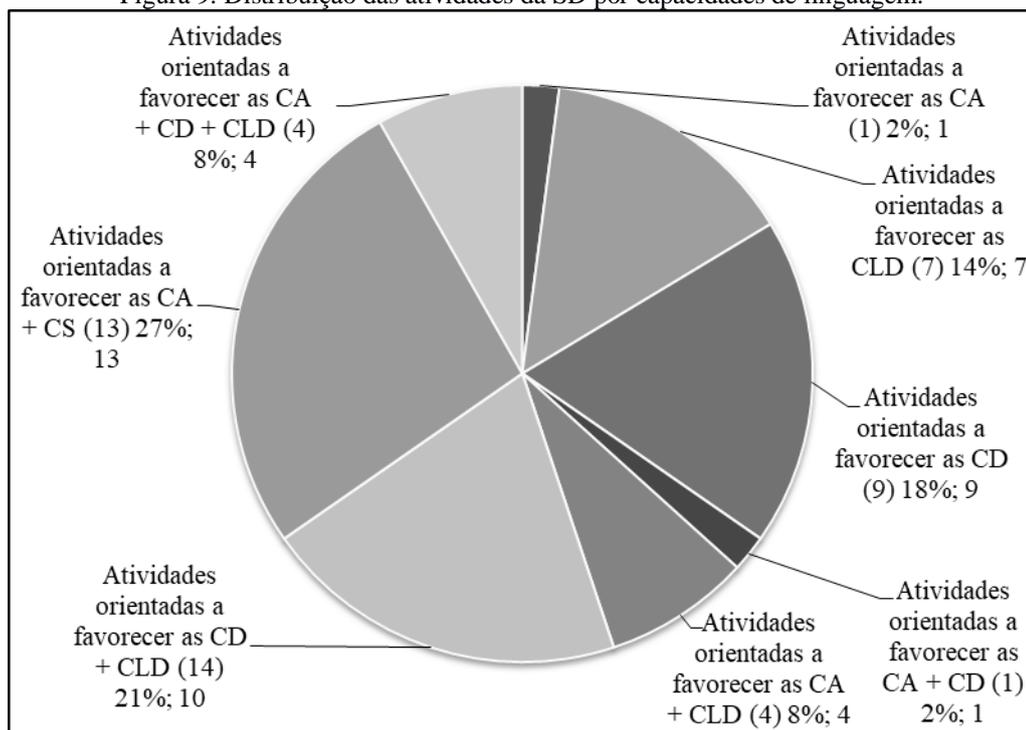
Fonte: o autor

O papel saliente das atividades de reflexão sobre a linguagem, 66%, somando as atividades epiliguísticas e metalinguísticas, se justifica pela opção por um ensino intencional, estruturado e intensivo da linguagem (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), que atribuiu um papel muito importante ao desenvolvimento da consciência sobre as diversas operações em curso ao produzir um texto.

Quanto a sua orientação às capacidades de linguagem, das 53 atividades realizadas, 49 estiveram orientadas a seu desenvolvimento, tendo como foco nos 4 objetivos descritos no início desta seção. Entretanto, as 4 atividades complementares realizadas, embora tenham funcionado como apoio à realização da SD, não estiveram orientadas a capacidades específicas. Como mostra a Figura 9, a distribuição de atividades por sua orientação às diferentes capacidades de linguagem é regular. Além disso, há uma tendência para a integração de mais de um tipo de capacidades envolvidas nas atividades, visto que apenas 24% delas (2% para as CA, 14% para as CLD e 18% para as CD) estiveram orientadas a um único tipo de capacidades⁶⁹.

⁶⁹ Nesta seção do texto, por motivos de simplificação da escrita, utilizo as abreviações CA, para as capacidades de ação, CS, para as capacidades de significação, CD, para as capacidades discursivas e CLD para as capacidades linguístico-discursivas.

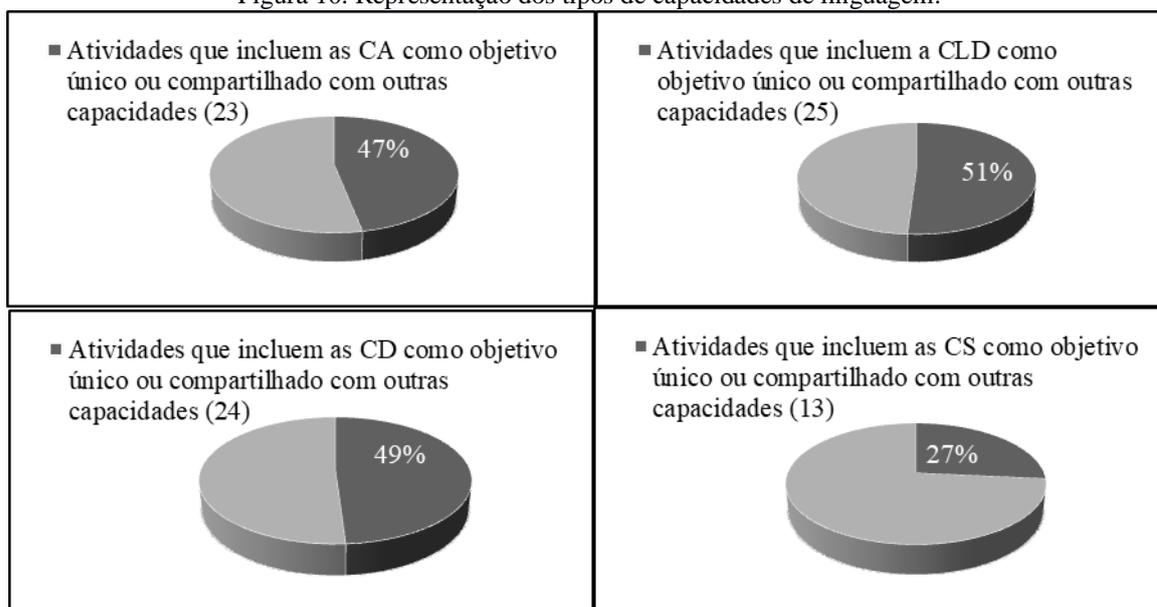
Figura 9. Distribuição das atividades da SD por capacidades de linguagem.



Fonte: o autor

Ao analisar a representação das capacidades de linguagem em, pelo menos, um dos objetivos das atividades (Figura 10), embora não sendo o único, vê-se que as CA, as CD e as CLD foram almeçadas por aproximadamente a metade das atividades da SD, resultando as capacidades mais favorecidas e em uma proporção similar. Já as CS encontram-se representadas aproximadamente em um quarto das atividades.

Figura 10. Representação dos tipos de capacidades de linguagem.



Fonte: o autor

Por um lado, a ampla representação das CLD na SD coincide com o apontado por Cristovão e Stutz (2011) e Pontara e Cristovão (2017) quanto à tendência, nas SDs para o ensino de LE, a ter um volume importante de atividades orientadas a essas capacidades. Já a ampla representação das CA tem a ver com a preocupação que se teve por seguir o apontado por Travaglia (2006; 2007) em relação a orientar o olhar do aluno, em todas as atividades de análise, para as situações de comunicação, o que fez com que muitas atividades, de compreensão ou de análise epilinguísticas ou metalinguística, que tinham como foco favorecer outras capacidades, tivessem, em forma paralela, uma pergunta que levasse o aluno a (re)situar a reflexão em relação a algum aspecto da situação de comunicação, como no exemplo da atividade 41 (Quadro 10).

Quadro 10. A atividade 41 da SD.

ATIVIDADE 41

De acordo com a linguista brasileira Rosângela Rodrigues (2001, p. 250) o *artigo de opinião* se constrói como um condensado de vozes em três níveis fundamentais:

- a voz do autor do texto e o agrupamento social que ele representa
- as vozes dos outros na sociedade que opinam sobre a temática, trata-se dos outros que polemizam com o autor, concordando ou discordando, e, por último,
- a voz do leitor ou leitores, que o autor inclui no seu texto.

Discuta com seu colega:

- a - Essas três vozes aparecem no texto do senador Jean Paul Prates sobre a reforma da previdência?
- b - Por que será que essas vozes são necessárias?

Fonte: o autor.

A ampla representação das CD esteve diretamente relacionada com o diagnóstico realizado na produção inicial em relação às dificuldades para organizar os paratextos, a sequência e os argumentos entre si e internamente. Isso se traduziu na proposição de diversas atividades orientadas a fortalecer essas capacidades. Finalmente, a menor proporção de atividades que se ocupassem de operações ligadas às CS teve, entre suas causas possíveis que os objetivos e os conhecimentos relacionados a essas capacidades eram menos numerosos do que os relacionados às demais.

Em síntese, as observações apresentadas espelham as intenções didáticas levadas a cabo, isto é, desenvolver uma SD que propiciasse o desenvolvimento dos alunos em todas as capacidades de linguagem que fosse possível, que atendesse às dificuldades detectadas no diagnóstico, que trouxesse conhecimentos válidos e novos para os alunos, e que, metodologicamente, privilegiasse a reflexão como estratégia de apropriação dos saberes e das capacidades.

4. 1. 4. 5 As atividades de compreensão escrita ou oral de textos

Como já foi explicado, o texto empírico é um dos principais instrumentos de nossas práticas de ensino. Por isso, a SD apresentou vários textos do gênero artigo de opinião que fossem, ademais, recentes e que abordassem polêmicas sociais que os alunos pudessem conhecer e nas quais tivessem interesse.

Esses textos foram objeto de análise em seu funcionamento, por meio de atividades de reflexão, mas, antes delas, foram desenvolvidas atividades de compreensão, pensadas como uma primeira aproximação espontânea e geralmente composta por uma leitura silenciosa, sucedida por uma discussão coletiva posterior, como no exemplo da atividade 19 (Quadro 11).

Quadro 11. Exemplo de atividades de compreensão oral ou escrita de texto.

ATIVIDADE 19

Leia em silêncio o artigo de opinião do jornalista Oliver Stuenkel publicado a semana passada no jornal El País Brasil.

ATIVIDADE 20

Depois de ler com atenção o texto, responda com SIM ou NÃO e localize no texto os trechos que justificam sua resposta:

- a - O autor do texto é a favor da continuidade do governo de Nicolás Maduro na Venezuela?
- b - O autor vê a mudança para um governo novo como uma tarefa fácil?
- c - O autor pensa que os militares brasileiros têm uma contribuição positiva a fazer no processo?

Fonte: o autor.

A leitura e discussão desses textos funcionaram como meios para a estimulação das capacidades de ação e significação, assim como para a apropriação de conhecimentos relativos à situação de comunicação característica do gênero, enquanto seus aspectos discursivos e linguístico-discursivos foram abordados nas atividades de análise e reflexão.

Além desses textos modelo, foram trabalhados dois textos orais em formato de vídeo que não eram expoentes das práticas de referência, mas que forneciam insumos para o aprofundamento do conhecimento sobre as temáticas dos demais.

4.1.4.6 As atividades de reflexão e análise epilinguísticas

As atividades de reflexão e análise epilinguísticas tiveram o funcionamento da linguagem como objeto. Elas foram desenhadas com base nas propostas de Geraldi (1991; 1996) e de Travaglia (2006; 2007) e visavam a provocar nos alunos momentos de reflexão sobre os efeitos de sentido das configurações linguísticas. Além disso, elas foram elaboradas de acordo com as propostas do ISD, no que tange à seleção de conteúdos que apresentassem instrumentos semióticos novos, capazes de ampliar as suas capacidades de linguagem (CRISTOVÃO, 2009).

Como apontam Geraldi (1991; 1996), Travaglia (2006; 2007) e Pontara e Cristovão (2017), as atividades de reflexão sobre a linguagem adquirem seu caráter significativo ao estarem atreladas às necessidades de produção ou compreensão do aluno em ações concretas. Por isso, as atividades propostas procuraram acompanhar as dificuldades específicas dos alunos para compreender e produzir o gênero que a situação de comunicação solicitava, tentando configurar zonas de desenvolvimento proximal. Finalmente, elas buscaram que os alunos avaliassem os recursos discursivos e linguísticos levando em conta as condições históricas de produção dos textos.

Na maior parte dos casos, foi proposto aos alunos trabalhar com um ou dois colegas e, posteriormente, socializar com o grupo os resultados das discussões, visando, dessa forma, a ampliar a presença do olhar do outro na produção discursiva (GERALDI, 1996) e a facilitar os processos de distanciamento e reflexão que teriam de ser desenvolvidos por meio da colaboração entre pares.

Internamente, cada atividade de reflexão e análise epilinguística apontou a dois objetivos diferentes. O primeiro, situado nos textos em questão, era que os alunos compreendessem as relações semióticas internas ao texto; o segundo era que percebessem o caráter genérico de determinados recursos, para que pudessem apropriar-se deles e usá-los em

suas próprias produções. Porém, a intenção foi que, como sugere Travaglia (2007), apesar de abordarem certos conhecimentos linguísticos, as atividades epilinguísticas mantivessem como foco os textos, sua compreensão e sua produção, o que pode ser exemplificado pelas atividades 23 e 24 (Quadro 12).

Quadro 12. Exemplo de atividades de reflexão e análise epilinguística.

ATIVIDADE 23	
Releia o parágrafo ao lado e procure nele duas razões que justifiquem a frase que está destacada.	
a -	<p><u>“O segundo erro de muitos analistas é acreditar que a estratégia de destituir Maduro e organizar eleições livres resolveria todos os problemas da Venezuela.</u> Nada poderia estar mais longe da realidade. Ainda que o fim do chavismo seja uma condição necessária, ele não é suficiente para reconstruir o país. Afinal, quem vencer Maduro enfrentará um problema de extrema complexidade: como lidar com e assegurar o apoio dos diferentes grupos armados que hoje desfrutam de uma forte influência política e vastos privilégios econômicos?”</p>
b -	
ATIVIDADE 24	
Discuta com seu colega: por que o autor não se limitou a enunciar o primeiro argumento e acrescentou o restante do parágrafo?	

Fonte o autor.

Seguindo as orientações de Travaglia (2006), os fragmentos disparadores da reflexão foram extraídos dos textos que estavam sendo lidos, de textos escritos pelos próprios alunos, e também de outros textos ou fragmentos trazidos para provocar a discussão sobre aspectos específicos. Pontualmente, as atividades realizadas sobre os textos dos alunos constituíram oportunidades para sua refacção individual e coletiva (CRISTOVÃO, 2009).

Finalmente, com base em Travaglia (2006), utilizaram-se os paradigmas e os pares mínimos, assim como o deslocamento das coordenadas da situação de comunicação, como recursos provocadores e facilitadores da reflexão sobre os efeitos de sentido dos termos, como mostram os exemplos das atividades 26, 27, 29 e 30 (Quadros 13 e 14).

Quadro 13. Exemplo de atividade de reflexão e análise epilinguística com paradigma.

ATIVIDADE 26
No parágrafo ao lado, o autor do texto recorreu à mesma estratégia que no anterior, só que com uma diferença ao combinar as diferentes ideias. Qual é essa diferença?

“Por isso, o sucessor de Maduro precisará ser, acima de tudo, um líder pragmático disposto a frustrar expectativas pouco realistas da população e da comunidade internacional. Ainda deve considerar, segundo Corrales, admitir o papel-chave do aparato de segurança oficial em um governo de transição e mesmo posterior. Isso inclui adotar uma política de anistia ampla, que inevitavelmente geraria forte resistência entre muitos na Venezuela e no exterior (...).”

ATIVIDADE 27
Faça uma lista de expressões ou frases que poderiam ocupar o mesmo lugar que a expressão encontrada.

() () () () () () () ()

Fonte: o autor.

Quadro 14. Exemplo de atividade com deslocamento dos parâmetros da situação de comunicação.

ATIVIDADE 29
Discuta com seu colega:
a - No fragmento de texto de Rodrigo Munhoz, que efeito você acha que as expressões destacadas provocam no leitor?

“Todos os dados que alimentam a urna eletrônica, assim como todos os resultados produzidos, são protegidos por assinatura digital. É impossível modificar os dados de candidatos e eleitores presentes na urna, por exemplo. Da mesma forma, não é possível modificar o resultado da votação contido no boletim de urna ou o registro das operações feitas pelo *software* (Log) ou mesmo o arquivo de Registro Digital do Voto (RDV), entre outros arquivos produzidos pela urna, uma vez que todos estão protegidos pela assinatura digital.”

Fragmento do texto Por que a urna eletrônica é segura de Rodrigo Munhoz, Analista judiciário do Tribunal Superior Eleitoral

ATIVIDADE 30
Imagine uma situação oposta, em que o autor quiser transmitir incerteza sobre os mesmos fatos. Que expressões poderiam substituir as que estão em negrito?

Fonte: o autor.

Quanto às capacidades de linguagem, as atividades de reflexão e análise epilinguísticas estiveram orientadas principalmente para o desenvolvimento das capacidades discursivas e linguístico-discursivas, uma vez que o diagnóstico tinha mostrado que as dificuldades dos alunos se situavam principalmente nelas. Além disso, como já foi dito, as capacidades de ação e de significação foram focalizadas nas atividades de compreensão escrita ou oral de textos e nas de produção de textos. Porém, isso não impediu que algumas atividades epilinguísticas também servissem para abordar conhecimentos e operações relacionados às capacidades de ação e de significação.

4. 1. 4. 7 As atividades de reflexão e análise metalinguísticas

As atividades de reflexão e análise metalinguísticas tinham a linguagem como objeto desde uma perspectiva generalizadora e explícita. Elas foram elaboradas, tendo como orientação a Geraldi (1991; 1996) e a Travaglia (2006; 2007), e tiveram como alvo que os alunos sistematizassem, com o apoio de vocabulário específico, as descobertas feitas nas atividades de reflexão epilinguística. No entanto, essa vocação de generalização nunca se sobrepôs ao objetivo principal de gerar instrumentos úteis para as práticas de linguagem concretas que os alunos estavam aprendendo (GERALDI, 1996).

Como sugerido por Geraldi (1991; 1996), elas foram feitas depois das epilinguísticas, finalizando o itinerário de descoberta de forma explícita e verbal. Esse momento final foi desenhado, considerando o papel fundamental que a verbalização tem como fator organizador do pensamento e levando em conta o impacto dos conceitos científicos formulados em forma generalizadora como fatores de reorganização das funções psicológicas (VYGOSTKY, 1987). Ao mesmo tempo, foi considerada a possibilidade de que os produtos dessas atividades funcionassem, posteriormente, como instrumentos de auto e co-avaliação formativa (SCHNEUWLY; BAIN, 1993; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; ALLAL, 2000).

Quanto à incorporação de vocabulário específico, foi seguida a orientação de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) quanto à importância de desenvolver uma linguagem mediadora das discussões na aula, sem esquecer, porém, que a aprendizagem desse vocabulário não era a finalidade principal, mas apenas um instrumento facilitador da aprendizagem e da regulação da ação languageira (GERALDI, 1996). Optou-se, então, por introduzir expressões como “conectores de oposição”, “expressões de ênfase ou de dúvida”, etc, isto é, expressões cujo referente fosse mais claro para os alunos, a fim de que elas fossem incorporadas mais facilmente.

A estrutura das atividades teve três formas: a primeira delas foi a elaboração de uma definição do gênero artigo de opinião (atividade 7); a segunda foi a realização de classificações de palavras relativas à modalização (atividade 31); e a terceira e mais comum consistiu na escrita de *Regras práticas*, como no exemplo da atividade 14, (Quadro 15). A produção dessas regras foi feita de forma escrita, individual e socializada no final da tarefa, e teve como suporte uma estrutura retórica dada pelo professor, que os alunos deviam completar. O conjunto das regras⁷⁰ criadas em conjunto foi entregue aos alunos no final da SD, para sua utilização como instrumento de autoavaliação formativa de sua primeira

⁷⁰ Esse instrumento consta nos anexos.

produção escrita, já que elas abrangiam os principais conteúdos e práticas linguageiras abordados na sequência.

Quadro 15. Exemplo de atividade de reflexão e análise metalinguística.

<p>ATIVIDADE 14 Seguindo o formato dado, escreva uma regra de uso que sintetize o que você acabou de observar sobre o uso de conectores.</p> <p style="text-align: center;">FORMULANDO UMA REGRA PRÁTICA (1):</p> <p>Ao escrever um artigo podemos... Isto nos serve para... Tomando cuidado de não...</p>
--

Fonte: o autor.

Finalmente, dada a ligação entre as atividades epi e metalinguísticas, também nessas últimas houve uma predominância ao favorecimento das capacidades discursivas e linguístico-discursivas.

4.1.4.8 As atividades de produção de textos ou fragmentos de textos

As atividades de produção escrita tiveram como principal motivação dois conceitos reiterados pelos didatas do ISD: o caráter praxiológico das aprendizagens e sua progressão em espiral. Por isso, considerou-se que essas atividades pudessem ser instâncias de utilização prática do conhecimento aprendido nos demais tipos de atividades, assim como oportunidades sucessivas de tornar mais complexas e robustas as capacidades de linguagem envolvidas na realização de tarefas similares.

Ademais, essas atividades permitiram efetuar uma regulação dos processos de desenvolvimento que estavam acontecendo, tanto dos alunos sobre si próprios, quanto do professor sobre o andamento da SD e o cumprimento dos objetivos. De acordo com isso, as atividades de produção escrita tiveram duas orientações fundamentais: o estabelecimento de determinada situação de comunicação e a incitação à utilização dos conhecimentos recentemente aprendidos, como mostra o exemplo da atividade 28 (Quadro 16).

Quadro 16. Exemplo de atividade de produção de textos ou fragmentos de textos.

ATIVIDADE 28

Vamos voltar a pensar no seu artigo sobre a segurança da urna eletrônica para um jornal de circulação nacional. Considerando o que você viu antes, estruture um parágrafo para seu texto com base no argumento a seguir.

O principal elemento de segurança que possui a urna eletrônica é que ela não está conectada a rede alguma durante todo o tempo da eleição.....

.....

.....

.....

Fonte: o autor.

Todas as atividades consistiram na produção de um ou dois parágrafos e nunca na realização de um texto completo, devido ao limitado tempo disponível para o trabalho na aula. Algumas delas contaram com insumos de base fornecidos pelo professor, como frases de início ou conectores de articulação predefinidos, enquanto outras permitiram a produção livre.

Por outro lado, embora seu valor numérico seja reduzido, se comparado com o número de atividades dos demais tipos, deve se lembrar a complexidade desse tipo de atividades, que fez com que requeressem a integração de vários conhecimentos abordados isoladamente nas demais atividades, tornando-as ações que demandavam mais tempo para sua realização, assim como para sua avaliação posterior.

Finalmente, dada sua qualidade de atividade de *síntese*, todas as atividades de produção escrita estiveram orientadas a favorecer conjuntamente três tipos de capacidades de linguagem: de ação, discursivas e linguístico-discursivas. No entanto, as capacidades de significação não ocuparam o primeiro plano nessas atividades principalmente porque nunca foi solicitada a escrita de um texto completo para o gênero, o que teria mobilizado essas capacidades de forma mais saliente.

4. 1. 4. 9 As atividades sobre a modalização

As aprendizagens em torno da modalização, foco das análises desta pesquisa, foram propiciadas por meio de 16 atividades, dentre elas, 50% de reflexão e análise epilinguísticas, 25% de reflexão e análise metalinguísticas e 25% de produção escrita. O percurso de sua abordagem foi o mesmo que o utilizado para os demais conhecimentos linguísticos: primeiro, propor aos alunos uma reflexão sobre a modalização em algum dos textos em análise, pedir-lhes, depois, que explicitassem as conclusões dessa reflexão em uma regra de uso, e finalmente, solicitar que aplicassem esse conhecimento à produção de um fragmento de texto.

Como a modalização se situa dentro dos mecanismos enunciativos (BRONCKART, 1999), sua abordagem envolveu as capacidades linguístico-discursivas, embora tenha se tentado, em todo momento, que os alunos entendessem o papel da modalização para a adequação do texto à sua situação de comunicação, ao seu gênero e à organização macroestrutural do texto - tipo de discursivo e sequência temática - fortalecendo também as demais capacidades de linguagem. Assim, como mostra o Quadro 17, das 16 atividades realizadas, 6 focalizaram as CLD (37,5%), enquanto 4 integraram as CLD com as CD (25%), 2 as CLD e CA (12,5%), e 4 integraram as CLD, CD e CA (25%).

Quadro 17. Atividades orientadas à aprendizagem da modalização.

Tipo	Nº	Conhecimentos específicos vinculados pela atividade	Capacidades em foco	Total
Reflex. ep.	15	Modalizações deônticas de necessidade através de orações modalizadoras em argumentos próprios.	CLD	6 37,5 %
Reflex. ep.	16	Modalizações deônticas de necessidade através de orações modalizadoras em argumentos próprios.		
Reflex. ep.	29	Modalizações lógicas atéticas de necessidade através de orações modalizadoras em argumentos próprios.		
Reflex. met.	31	Modalizações lógicas atéticas de necessidade e de possibilidade através de orações modalizadoras, locuções adverbiais e advérbios em –mente em argumentos próprios.		
Reflex. ep.	40	Modalizações lógicas atéticas de necessidade através de orações modalizadoras em argumentos próprios e de possibilidade em contra-argumentos mediante o mesmo tipo de unidades.		
Reflex. met.	44	Modalizações lógicas atéticas de necessidade através de orações modalizadoras, locuções adverbiais e advérbios em –mente de vozes outras favoráveis.		
Reflex. met.	17	Modalizações lógicas atéticas e deônticas de necessidade através de orações modalizadoras e locuções adverbiais em argumentos próprios.	CD + CLD	4 25 %
Reflex. met.	39	Modalizações atéticas de possibilidade através de orações modalizadoras, locuções adverbiais e advérbios em –mente em contra-argumentos.		
Reflex. ep.	46	Modalizações lógicas atéticas e deônticas de necessidade através de orações modalizadoras e perífrases verbais de argumentos e negativas de contra-argumentos mediante o mesmo tipo de unidades.		
Reflex. ep.	49	Modalizações lógicas atéticas e deônticas de necessidade através de orações modalizadoras, locuções adverbiais, perífrases verbais e advérbios em –mente em argumentos e de possibilidade em contra-argumentos mediante o mesmo tipo de unidades.		
Reflex. ep.	30	Modalizações lógicas atéticas de possibilidade através de orações modalizadoras em argumentos próprios e sua mudança de acordo com o propósito da ação.	CA + CLD	2 12,5 %
Reflex. ep.	42	Modalizações lógicas atéticas de necessidade através de advérbios de modalização de vozes outras favoráveis e sua relação com os propósitos da ação		
Prod. Escrita	18	Modalizações lógicas atéticas e deônticas de necessidade através de orações modalizadoras e locuções adverbiais em argumentos próprios no parágrafo de um texto específico.		

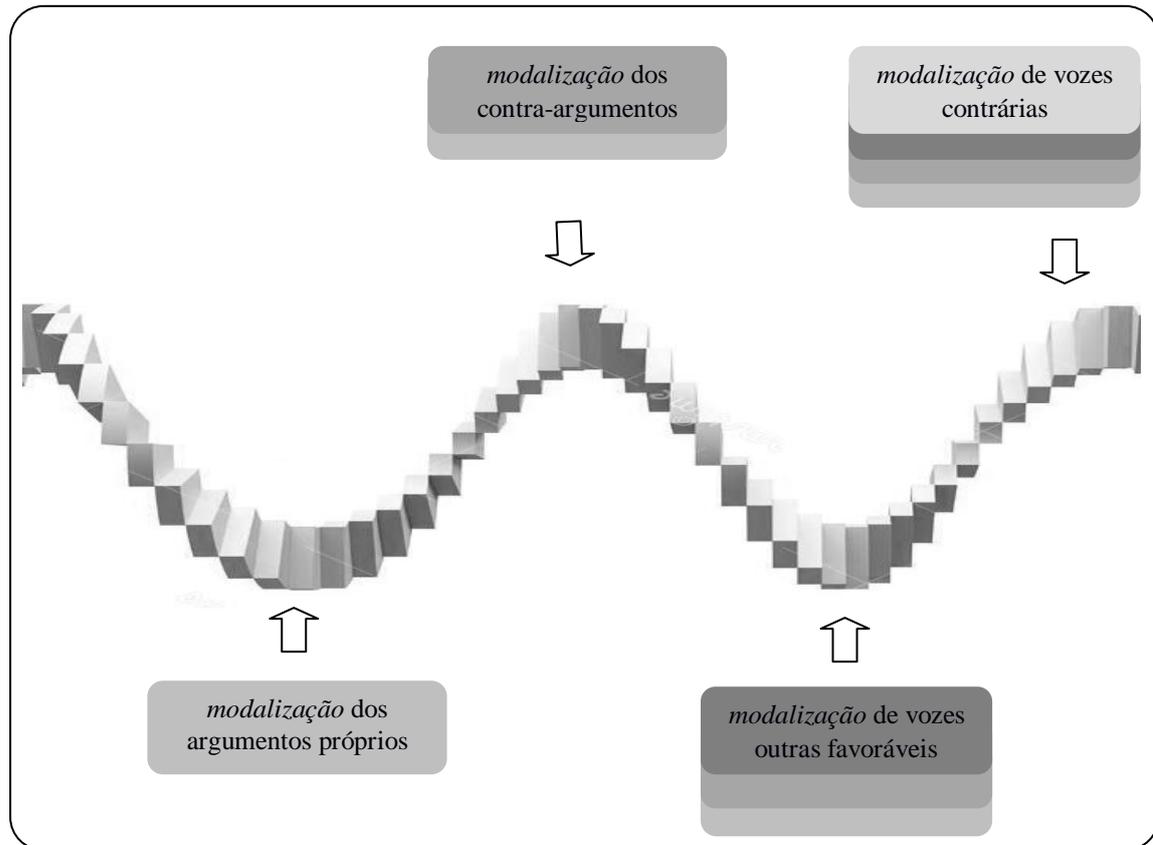
Prod. Escrita	28	Modalizações lógicas atéticas e deônticas de necessidade através de orações modalizadoras e locuções adverbiais em argumentos próprios no parágrafo de um texto específico.	CA + CD + CLD	4 25 %
Prod. Escrita	35	Modalizações lógicas atéticas e deônticas de necessidade através de orações modalizadoras , locuções adverbiais e advérbios em –mente em argumentos próprios no parágrafo de um texto específico.		
Prod. Escrita	45	Modalizações lógicas atéticas e deôntica de necessidade através de orações modalizadoras, locuções adverbiais e advérbios em –mente em argumentos próprios e de possibilidade em contra-argumentos mediante o mesmo tipo de unidades no parágrafo de um texto específico.		

Fonte: o autor.

Mais especificamente, modalização foi apresentada aos alunos em articulação com outros dois aspectos da arquitetura textual: a) a sequência argumentativa, devido ao papel dos marcadores de modalização no interior dos argumentos e contra-argumentos como expressão de sua orientação pragmática (BRONCKART, 1999; KOCH, 2011); e b) o gerenciamento de vozes, de acordo com sua função de enquadramento dos objetos de discurso favoráveis e desfavoráveis à postura do autor (BRONCKART, 1999; RODRIGUES, 2001).

Assim, a progressiva integração desses conhecimentos e as operações a que eles estão relacionados permitiu desenhar um itinerário em espiral em que a modalização foi analisada sucessivamente desde diferentes perspectivas (Figura 11). Primeiro, foi abordada a modalização dos argumentos próprios, dimensão mais familiar aos alunos, e mais tarde, foram trabalhados aspectos que eram novos para eles, como a modalização de contra-argumentos, a modalização de vozes contrárias, e a modalização de vozes favoráveis.

Figura 11. Itinerário de ensino em espiral da modalização.



Fonte: o autor

Seguindo a mesma lógica integrativa de ensino de unidades e operações que ocorrem de forma interligada nos textos do gênero (BRONCKART; RODRIGUES, 2001; KOCH, 2011), as atividades relacionadas à modalização estiveram antecedidas, acompanhadas ou sucedidas por outras sobre o uso de: a) conectores lógicos – “embora”, “porque”, “porém”, etc, b) quantificadores – “muito”, “pouco”, “nenhum”, “bastante”, e c) o uso de tempos verbais - presente gnômico, presente do subjuntivo. Além disso, as atividades de produção escrita propiciaram a integração desses conhecimentos em um todo orgânico composto geralmente por um parágrafo.

Finalmente, com base nos conteúdos e nas operações elencadas teoricamente em relação à modalização, e considerando o tempo disponível para a realização da SD e o diagnóstico realizado, decidiu-se abordar efetivamente os seguintes conhecimentos relacionados a esse aspecto:

- ✓ As modalizações deônticas e lógicas - atéticas e epistêmicas - de necessidade em argumentos próprios ou vozes outras favoráveis, realizadas por meio de verbos, orações

modalizadoras, advérbios de modalização, perífrases verbais, advérbios em –mente e locuções adverbiais.

- ✓ As modalizações deônticas e lógicas - atéticas e epistêmicas - de possibilidade em contra-argumentos ou vozes outras contrárias, realizadas por meio de verbos, orações modalizadoras, perífrases verbais, advérbios em –mente e locuções adverbiais.

Até aqui, foram abordadas as principais características dos instrumentos e procedimentos didáticos aplicados no curso que foi ministrado para o ensino do artigo de opinião e, em particular, da modalização nele. Tendo feito essa análise de base para a compreensão do processo de aprendizagem em estudo, resta saber qual foi o impacto dessas propostas nas interações reais ocorridas em sala de aula, o que é descrito e analisado na seção a seguir.

4. 2 A APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES SOBRE MODALIZAÇÃO

4. 2. 1 A organização e o tipo de análises realizadas

Como disse anteriormente, apresenta-se a seguir a análise de um conjunto de interações em sala de aula provocadas pelas atividades que visavam ao ensino da modalização, com o objetivo de ilustrar a natureza desses episódios didáticos e elaborar algumas reflexões em torno dos rumos globais dos processos de aprendizagem dos alunos e do impacto dos diferentes tipos de atividade.

Para tornar a análise mais representativa do processo global de aprendizagem realizado por meio da SD, selecionei discussões propiciadas por: a) atividades de reflexão e análise epilinguística; b) atividades de reflexão e análise metalinguística; e c) atividades de produção escrita e sua revisão. Além disso, foram selecionadas interações realizadas no início, na metade e no final da SD.

Os dados apresentados derivam da transcrição das interações grupais, pois não foram gravados os diálogos entre pares que antecederam essas discussões. Além disso, esses intercâmbios não envolvem somente as Alunas 1 e 2, cujos processos de aprendizagem são focalizados em análises posteriores, mas os demais alunos que participaram do curso, identificados como Alunos 3, 4 e 5⁷¹.

⁷¹ O Aluno 3 era um aluno com o espanhol como L1, com vastas experiências de uso da linguagem e alto rendimento no curso; o Aluno 4 era um aluno falante de árabe como L1, com formação escolar reduzida e pouco contato habitual com a escrita, porém muito ativo nas discussões em aula; a Aluna 5 era uma falante de coreano como L1, também com uma experiência linguageira ampla e práticas habituais de leitura e escrita. Nos excertos

O foco desta seção está nas interações verbais porque elas trazem dados que permitem refletir sobre os processos de construção de conhecimento metaverbal ao longo da SD, assim como sobre as particularidades e as dificuldades que cada tipo de atividade apresentou para as aprendizagens dos alunos. Devido à impossibilidade de controlar o formato das interações, assim como seus conteúdos e suas durações, só considerou-se viável realizar uma análise qualitativa, colocando a ênfase nos processos de negociação de sentidos e de estabilização de representações meta-lingueiras que se deram por meio da troca verbal entre os alunos, o material didático e o professor.

4. 2. 2 A realização das atividades de reflexão e análise epilinguística 15 e 16

As atividades 15 e 16 foram realizadas na 4ª oficina da SD, durante a semana 2. Nas duas oficinas anteriores, havia sido apresentado aos alunos o artigo de opinião da jornalista Paula Cipriano titulado “A bem da verdade histórica” (CIPRIANO, 2019), publicado dias antes no jornal Folha de São Paulo, que abordava a polêmica sobre a disseminação de discursos em defesa do golpe militar de 1964 no Brasil. Particularmente, como se vê no Quadro 18, os alunos tinham analisado a relação entre um argumento e sua sustentação em um dos parágrafos do texto. Já nessa oficina, foi proposto discutir o papel do tempo verbal nessas passagens do artigo, assim como de uma expressão de modalização capaz de enfatizar a orientação pragmática do texto: “é indispensável”.

apresentados, não há intervenções do Aluno 6, devido a sua ausência em alguns dos encontros e sua baixa participação oral; esse aluno tinha o japonês como L1, um nível de proficiência alto e uma larga experiência com práticas de linguagem na L1 e na L2.

Quadro 18. Atividades 12, 15 e 16 da SD voltadas à modalização.

ATIVIDADE 12
 Observe os dois parágrafos a seguir, eles aparecem em forma subsequente no artigo de Paula Costa. Em cada um deles há um argumento a favor da sua tese, mas também há uma relação entre eles.
 - Qual é essa relação? Há algum elemento textual que marque essa relação?

“O jornalismo é um dos vetores mais relevantes na construção da memória por meio da compreensão e recuperação do passado, (...)”

“Em outras palavras, a recuperação do passado pelo jornalismo é indispensável, além do óbvio e obrigatório relato detalhado e fiel do presente (...)”

ATIVIDADE 15
 Observe os parágrafos anteriores novamente e reconheça:
 - Qual é o tempo verbal predominante neles?
 - Os fatos são apresentados como certos ou duvidosos?
 - Há alguma expressão que reforce essa percepção?

ATIVIDADE 16
 Revise as expressões a seguir e discuta com seu colega quais delas poderiam substituir a expressão que marca a ênfase no argumento do texto.

Com o *modo indicativo* apresentamos os fatos como um estado de coisas real ou verdadeiro. Além disso, costumam ser enunciadas no *presente de modo indicativo* as verdades atemporais ou aceitas pela maioria. Ex: *A terra gira ao redor do sol* (CASTILHO, A. Nova gramática do português contemporâneo, p. 433-438).

...é certa. ...é provável. ...é possível. ...é obrigatória. ... é lamentável. ...é urgente. ... é precisa. ...é muito necessária. ... é impostergável.

Fonte: o autor.

Assim, após uma breve conversa sobre o que havia sido trabalhado na aula anterior, foi proposto aos alunos realizar a Atividade 15, e, como nas demais atividades, eles começaram por discutir em grupo e, posteriormente, foi feita uma interação guiada pelo professor.

Como se vê ao analisar a situação de ensino configurada, esse tipo de atividade instaura uma série sucessiva de mediações entre os alunos e o conhecimento que se pretende ensinar na SD. Particularmente, nesse estágio inicial de atividade, a mediação do professor tem grande importância, uma vez que, aparentemente, os alunos não estavam habituados a tomar a língua como objeto de análise e tema de discussão na sala de aula, o que se espelhou na simplicidade de suas respostas, geralmente compostas de uma única palavra e diretamente induzidas pelas perguntas do professor, e na necessidade de preenchimento de silêncios por meio de sua fala, como mostra o Excerto 1.

Excerto 1. Atividade 15. Semana 2. Oficina 4.

Professor - Então, o tempo verbal predominante está muito claro né?

Alunos - **Presente!**

P - Vamos procurar um exemplo, quais verbos têm presente?

Aluna 1 - O verbo "ser" e "estar".

Aluna 2 - "É"

P - "O jornalismo é". Outro verbo?

A 1 - "O jornalismo é indispensável"

P - Mais algum? Não tem mais verbo né? Os fatos são apresentados como certos ou duvidosos?

Alunos - **Certos!**

P - Certos né? Por que são certos? Porque esses dois trechos são quê?

Aluno 3 – Argumentos.

P - Se são a favor os argumentos, são apresentados como certos, “eu vim aqui falar minha verdade” né? Então não vou falar minha verdade como se fosse mentira. Antes de passar à terceira, se vocês leem esse quadrinho ali tem uma informação gramatical. Fala assim que “com o modo indicativo apresentamos os fatos como um estado de coisas real ou verdadeiro. Além disso, costumam ser enunciadas no presente de modo indicativo as verdades atemporais ou aceitas pela maioria. Por exemplo: A terra gira ao redor do sol”. A terra gira ao redor do sol, essa frase é uma que?

A 1 - É um fato.

P - É um fato consumado, uma verdade universal para o mundo ocidental. Pelo menos né. Para os que são mais religiosos talvez nem tanto. Esse "gira" esse verbo está em que tempo?

Aluno 4 – Presente.

A 1 – Presente.

P - No presente de indicativo, fato verdadeiro. Então, quando a gente usa esse tempo, a gente esta falando as coisas como que são verdade. Eu falo assim "Ramona é uma ótima aluna", eu não estou deixando lugar a dúvidas. Se as pessoas não concordarem elas têm que falar “olha eu não concordo” e senão eles têm que aceitar que é verdade.

A 3 – **Verdade**

A 1 – **Indicativo.**

Fonte: o autor

A experiência de aplicação das atividades de reflexão e análise epilinguística mostrou que, apesar das dificuldades iniciais, elas permitiram que os alunos se aproximassem de forma mais espontânea e progressiva ao conhecimento linguístico sobre a modalização. Essa progressão esteve fortemente sustentada pela interação com os pares e com o professor como orientador da reflexão, o que favoreceu que alunos em estágios de desenvolvimento diferentes se aproximassem desses objetos de conhecimento de forma bastante homogênea, ainda que cada um no seu ritmo.

Nesse sentido, a interação transcrita a seguir (Excerto 2) mostra como os alunos falantes de espanhol como L1 perceberam de forma mais rápida a função pragmática das expressões “indispensável”, “obrigatório” e “óbvio”, enquanto o aluno 3 falante de árabe como L1 foi acompanhando as reflexões com acertos e erros, porém, tendo sua aproximação orientada pelas intervenções dos colegas e do professor.

Excerto 2. Atividade 15. Semana 2. Oficina 4.

Professor – Mas, não é o único recurso que tem um artigo para afirmar. Tem outro recurso além do presente para dar a ideia de certeza, vocês perceberam qual é?

Aluno 1 – Sim

P - Que expressão ajuda a reforçar?

Aluna 1 - Acho que onde ele diz “obrigatório relato detalhado fiel do presente”

P - "Obrigatório", a palavra obrigatório... ótimo! "Obrigatório", ela diz que "além do óbvio e obrigatório relato do presente", algo que é obrigatória e algo que é? Obrigatório basicamente né?

A 1 - Que tem que ser.

P - [...] Tá adorei, e tem outra expressão parecida a "é obrigatório" que reforça também nesse mesmo parágrafo...

Aluno 4 - **Eu acho que esta!**

Aluno 3 - Eu havia respondido "Além do óbvio".

P - "Além do óbvio", você gostou da palavra "óbvio", se parece com obrigatório também né?

A 1 - É indispensável

P - Que significa que uma coisa é óbvia?

A 3 - É.

A 3 - Porque a maioria das pessoas conhece.

P - Isso! É uma verdade óbvia. Então, quando ela seleciona as palavras "óbvio" e as palavras "obrigatório" está reforçando a ideia de verdade né? Se ela falasse em lugar de... Que seria o oposto de "óbvio"? "Óbvio" é super certo...

Aluna 2 - Dúvida.

P - Dúvida. Poderia ser duvidoso, "é possível". Mas e o que óbvio não tem dúvida, não há discussão e algo que é obrigatório, é a mesma coisa, adorei Aluno 2, perfeito!

A 1 - Duvidoso.

A1 - Possível.

A 4 - **Tem aqui no "recuperação" também?**

P - Qual, Aluno 4, qual?

Aluna 2 - "Do passado"

P - Recuperação... Recuperação, sim, sim. A recuperação do passado...

A 1 - É indispensável...

P - A palavra recuperação do passado vem sendo uma palavra da temática né? Mas vamos ver a oração, diz "a recuperação do passado pelo jornalismo é indispensável além do óbvio e obrigatório relato detalhado do presente".

A 1 - Indispensável é a outra palavra.

Fonte: o autor

Além da mediação entre pares, a abertura à reflexão que esse tipo de atividade possibilitou fez com que as discussões fluíssem de forma significativa e fizessem emergir tópicos não previstos (GERALDI, 1996), como, no caso do excerto anterior, o caráter pragmaticamente orientado das expressões "obrigatório" e "óbvio", uma vez que, no planejamento inicial, a atividade 15 visava só ao reconhecimento da função da expressão "é indispensável".

Esse episódio ilustra o processo de co-construção de conhecimento que estava sendo desenvolvido na aula e que a atividade propiciou, já que, tanto eu como professor, quanto os alunos, estávamos atentando para a capacidade persuasiva desses termos *pela primeira vez*, e negociando, por meio da interação, uma interpretação coerente dessa função para o texto em questão. É saliente, ademais, que esse tipo de "imprevistos" esteve favorecido pela riqueza do trabalho com um texto autêntico e pelo conhecimento das circunstâncias sócio históricas de sua produção.

Dentro da mesma sequência de atividades, vale a pena observar a interação suscitada pela Atividade 16, pois ela tinha como base a sugestão de Travaglia (2006; 2007) de abordar a reflexão por meio do contraste de paradigmas. Essa atividade de escolha de opções adequadas

e inadequadas, por ser mais simplificada e mediada por uma estrutura mais rígida, propiciou uma consolidação dos conhecimentos surgidos na atividade anterior, assim como um acompanhamento mais ativo e homogêneo por parte dos três alunos presentes, incluindo o Aluno 4, o que se manifestou nas intervenções mais elaboradas e acertadas dos alunos, como mostra o Excerto 3.

Excerto 3. Atividade 16. Semana 2. Oficina 4.

Professor - Então se a gente quiser substituir com “é certa”, “é certa” serve?

Aluna 1 - Pode

P - “É certa”, “é certo” né? Aí eu posso falar no meu texto “é certo que tatata”, afirma..., forte... “É provável”?

A1 - Não

Aluno 4 - Sim

P - Por que não, porque sim, por que não?

Aluno 3 - **Porque “é provável” é uma...**

A 1 - Porque é de dúvida.

A 3 - Dúvida.

A 1 - **Não dá seguridade.**

A 1 - Não tem certeza.

P - Isso, “é provável” estaria em outra ponta, “é provável” eu não estou sendo tão afirmativo. [...]

Então “é provável” não. “É possível”?

A 1 - Não

A 3 - Não

P - Não, também não. Por que, Aluna 1?

A 1 - Porque também fica... é duvidoso.

P - Porque “é possível”.

A 4 - **Não tem certeza.**

P - Não tem certeza, não é obrigatório, “é possível”. [...]. “É lamentável”?

A 1 - Não.

A 3 - Não.

P - Não, não é, “é lamentável” não serve né, tem sentido negativo. “É urgente”?

A3 - Sim

P - É urgente sim né? Olha, “é indispensável”, “é urgente”, algo que se tem de fazer né? “É urgente”. “É precisa”?

A 3 - Sim!

P - “É precisa a realização dessa ação”. “É muito necessário”?

A4 - **Sim**

P - Também algo que “é necessário”.

A 3 - **“Necessário” é algo “muito”, “muito...**

P - “Muito” ainda mais né? Porque poderia ser até “é necessário” mas “muito necessário” funciona ainda mais...

P - “É imposterável”?

A 3 - Sim

Fonte: o autor

Nas passagens anteriores, vê-se que, embora o caráter epilinguístico da atividade seja mantido, isto é, que a reflexão permaneça no nível da discussão situada sem metalinguagem, determinados instrumentos lexicais começam a estabilizar-se e tornar-se estratégias para a produção de conhecimento, mostrando também a fronteira difusa entre as atividades epilinguísticas e metalinguísticas. Trata-se de palavras como “expressões”, “dúvida”,

“certeza”, “força”, “afirmação”, que, ao longo da SD, foram se tornando os instrumentos de suporte das diversas trocas metaverbais realizadas entre os alunos e o professor e que, ademais, também serviram como organizadores do discurso nas entrevistas realizadas no final do processo de ensino.

4. 2. 3 A realização da atividade de reflexão e análise metalinguística 17

A seção anterior ilustra os primeiros episódios didáticos propiciados por atividades epilinguísticas. Por sua vez, os excertos a seguir mostram a reação dos alunos às primeiras atividades metalinguísticas.

A realização da primeira atividade de análise e reflexão metalinguística em torno da modalização foi feita depois das atividades epilinguísticas 15 e 16 vistas anteriormente, e a partir da proposta de formular uma regra prática que sintetizasse as descobertas que tinham sido feitas (Quadro 19).

Quadro 19. Atividade 17 de reflexão e análise metalinguística sobre modalização.

<p>ATIVIDADE 17 Seguindo o formato dado, escreva uma regra de uso que sintetize o que você acabou de observar sobre o uso de expressões de ênfase ou modalização.</p> <p style="text-align: center;">FORMULANDO UMA REGRA PRÁTICA (2):</p> <p>Ao escrever um artigo podemos... Isto nos serve para... Tomando cuidado de não...</p>
--

Fonte: o autor.

Após dar um tempo aos alunos para produzirem um esboço individual da regra, ela foi formulada a partir das contribuições de cada um e registrada no quadro. Essa interação mostrou o potencial ampliado de construção de conhecimento que o diálogo grupal produz, uma vez que os alunos se engajaram na compensação das dificuldades dos colegas, retomando as intervenções do outro e reorganizando-as, e o mesmo foi feito pelo professor, conduzindo a um processo mais complexo de produção de sentido.

Excerto 4. Atividade 17. Semana 2. Oficina 4.

Professor – “Formulando uma regra prática 2. Ao escrever um artigo podemos...” Qual vai a regra que a gente vai inferir disso que acabemos de ver? “Ao escrever um artigo podemos...” Que podemos fazer?

Aluna 1 - Expressões

P – Podemos?

A 1 - Ter expressões

P – **“Ter expressões, expressões como...” podemos colocar um exemplo...**

A 1 - Como “é indispensável”, “é obrigatório”

P - Ou “é obrigatório”, bem... “Isto nos serve para...” para que nos serve essas expressões?

A 1 – Para...

Aluno 4 - Para dúvida né?

P- Para as dúvidas sim, eu sei o que vocês está pensando e está certo, mas se você me falar assim... como assim “para as dúvidas”? Explica...

Aluno 3 - **Para expressar que os argumentos são fatos**

A 1 - **Para reforçar os argumentos**

P - Para reforçar os argumentos e eliminar as dúvidas. [...] “Tomando cuidado de não...” qual poderia ser o cuidado que temos de tomar?

A 1 - De não usar expressões que indiquem outra coisa ou o contrário

P - Por exemplo? Qual seria o contrario de certeza? Qual é o contrário de certeza?

A 4 - Dúvida

P - Dúvida. Eu posso me enganar e utilizar uma expressão como “é possível”

A 1 - “É provável”

P - Aí estou me enganando, porque aí estou dando a ideia de dúvida e não certeza. Então, “Tomando cuidado de não usar expressões...”

A1 - **Que indiquem dúvida...**

P – **“Que indiquem dúvida como...”**

A 1 - “Provável”

P - Que indiquem dúvida, como “é provável”, “é possível” ou “é possível”. Ótimo! Então, vamos pensar... mas não quer dizer que a gente não vai usar essas expressões, a gente usa essas expressões, mas não para meus argumentos...

Fonte: o autor

A interação anterior mostra os alunos interagindo com bastante facilidade com os conceitos que estão sendo mobilizados, o que coincidiu com a expectativa do planejamento da SD de promover uma aproximação em espiral, que abordasse primeiro a modalização em forma isolada de outras operações discursivas e linguístico-discursivas, o que não constituía de fato um aspecto muito novo para a maior parte dos alunos.

Porém, o que, evidentemente, representava uma novidade para todos foi o fato de ter de estabelecer um distanciamento da linguagem e falar sobre ela em termos complexos. Em relação a isso, viu-se claramente que os alunos que tinham o espanhol como L1 e que possuíam formação acadêmica de nível terciário, se relacionavam mais facilmente com essa objetivação, propondo orações complexas e de conteúdo acertado como “Para expressar que os argumentos são fatos” (Aluno 3), ou, “Para reforçar os argumentos” e “De não usar expressões que indiquem outra coisa ou o contrário” (Aluna 1).

Contrariamente, o Aluno 4, com menos formação linguística e mais dificuldades de uso da L2 devido à distância de sua L1, participava introduzindo conceitos mais simples representados por um único termo e motivados por uma pergunta do professor: “P - [...] para que nos serve essas expressões?, Aluno 4 - Para dúvida né?” e “P - Por exemplo? Qual seria o contrário de certeza? Qual é o contrário de certeza?, A 4 – Dúvida”.

Fonte: o autor.

O primeiro aspecto que deve ser destacado é que as interações propiciadas pelas atividades 29 e 30 e registradas no Excerto 5 evidenciam um aumento na *quantidade* e na *qualidade* da atividade metaverbal dos alunos, manifestada em enunciados maiores e explicações mais completas e acertadas, mostrando um processo de familiarização como a prática reflexiva de tomar a linguagem como objeto.

Excerto 5. Atividades 29 e 30. Semana 3. Oficina 7.

Professor - Então beleza. Vocês estão súper espertinhos e eu sei que vocês perceberam que a palavra “todos”, pra que é que serve no texto do Rodrigo? **Essa palavra que aparece muito “todos”, “todos os dados”, “todos os resultados”, “todos estão protegidos”**. Por que é que ele repete todos tantas vezes?

Aluna 1 - **Para que não fique dúvida que tem algum erro.**

P - Que não fique duvida que tem erro. Essa palavra afirmativa “sempre”, “todos”, é um quantificador, mas ela dá ideia de força. “Todos”, não é “algum” é “todos”.

Aluno 4 - A palavra né?

P - A palavra é forte né?

P - E depois temos “é possível” e “não é possível”. Funcionam com o mesmo objetivo essas expressões?

A 4 - Cada Uma?

P - Cada uma não. Tudo bem, mas, também são de reforço ou como vocês viram essas expressões?

A 1 - **Sim, é de reforço**

Aluna 2 - Também

[...]

P - Beleza. Então Essas expressões são muito poderosas para argumentar. Como vocês fizeram para dar a ideia opostas? Se vocês quiserem semear a dúvida? Por que vocês substituíram “todos”? Com que expressão vocês substituíram “todos”?

P - Aluno 4, como vocês substituíram “todos”?

A 4 - “Todos” pra “é possível”, “é provável”.

A 1 - “É provável”

P - “É provável”, “é provável”

Aluno 3 - **Porque tem pessoas que não estão acreditando**

A 1 - **“É provável que os dados que alimentam a urna eletrônica, assim como todos os resultados produzidos não sejam protegidos por assinaturas digitais. É possível modificar os dados dos candidatos.”**

P - Gostei muito desse “é provável”. Eu não estou falando o contrário, mas ainda não estou afirmando... E como vocês substituíram “todos”, além dessa estratégia, mais alguma?

A 2 - Alguns

P - [...] Utilizaram alguma expressão além de “é provável”?

A 2 - “É possível”

Fonte: o autor

É importante, também, salientar que o Excerto 5 contém um segmento em que a Aluna 1 introduz oralmente por meio do discurso direto um segmento de texto para fundamentar sua resposta, tomando, nesse caso, a língua como objeto de análise. Essa manobra de recuperação de formulações linguísticas exatas, característica da atividade metaverbal (DOLZ, ERARD, 2000), foi utilizada múltiplas vezes pelo professor durante a SD, cada vez que tentava

contextualizar suas explicações. Porém, ela não é comum nos alunos, o que torna interessante destacar sua presença no fragmento.

A esse respeito, deve-se destacar que a Aluna 1 é uma das alunas mais experientes de escrita acadêmica da turma, e que, como se viu nos excertos anteriores, participava das discussões introduzindo conteúdos acertados e complexamente articulados do ponto de vista discursivo. Por isso, considera-se que esse movimento discursivo de exemplificação seja uma evidência de uma capacidade mais desenvolvida de distanciar-se ao analisar o uso da linguagem.

Já no caso da atividade 31, que definimos como atividade de reflexão e análise metalinguística, uma vez que envolvia o uso de termos técnicos como “afirmação positiva”, “afirmação negativa”, “dúvida” e “incerteza”, ela provocou uma interação que mostra também o quanto os alunos iam se apropriando do vocabulário introduzido pelas atividades como ferramenta para construir seus raciocínios sobre o funcionamento linguageiro e à medida que esses raciocínios iam se tornando mais complexos.

Além disso, mais uma vez, viu-se que a realização de uma atividade de estrutura mais rígida e com opções previamente disponibilizadas propiciou uma interação posterior mais fluida em que todos os alunos conseguiram intervir, como mostra o Excerto 6.

Excerto 6. Atividade 31, semana 3, oficina 7.

Professor - Foi? Mais ou menos? Vamos classificar entre todos? Quais vocês acharam que são para afirmar positivamente.

Aluna 2 – “Todos”

P – “Todos”

A2 – “Certamente”

P – “Certamente”, ótimo!

A2 – “De toda forma”

A2 – “É impossível”

P – “É impossível”, concordam?

A 2 – **É negativo**

P - É negativo, continua sendo afirmação, mas negativa, “é impossível” né? Negativa, eu vou usar quando queira negar alguma coisa, mas é uma negação afirmativa, é uma negação muito firme (risos dos alunos), por isso você se confundiu, mas o que prevalece é a firmeza, às vezes eu quero falar que algo não é...

Aluno 4 – “Nenhum”

P – Afirmação ou negação?

Aluna 1 – **Negação**

P – Negação, “nenhum”, mesma coisa. [...].

Aluno 3 – Depende da...

P - Eu falo “todos”, “nenhum”

A 4 – “Muitos”

P - Onde colocamos “muitos”? Eae?

A 3 - É essa que eu estava falando, mas a partir da explicação que você fez agora eu colocaria “muitos” **em afirmação**.

A1 - Pode ser negação também.

A 3 - Porque é afirmação é a mais... Porque **é mais afirmativa**...

Fonte: o autor.

Por outro lado, apesar de estarem em condições de desenvolver reflexões abstratas sobre o funcionamento de aspectos específicos da linguagem, principalmente a partir de atividades mais estruturadas, como a analisada anteriormente, a finalização da atividade com uma pergunta do professor sobre o papel pragmático das expressões que estavam sendo comentadas mostrou a dificuldade que os alunos tinham para tornar esse conhecimento em saber útil ou praxiológico e reconhecer sua funcionalidade para as tarefas específicas de linguagem (Excerto 7), requerendo para isso da mediação do professor para “conectar os objetivos e os meios com as atividades verbais” ou oferecer “um reajuste ante o surgimento de um problema” (DOLZ; ERARD, 2000, p. 186).

Excerto 7. Atividade 31. Semana 3. Oficina 7.

Professor – [...] Eu falei, a aula passada, vocês lembram? Que quando a gente argumenta... usa estes [expressões de afirmação] para nossas opiniões e geralmente estes [expressões de dúvida] para quem? Para minhas opiniões também?

Alunos - ...

P - Não porque senão eu não convenço...

Aluno 4 - **Para as coisas que eu não tenho certeza.**

P – Mas, em um artigo de opinião, eu escrevo as coisas que eu não tenho certeza?

Alunos - ...

P - Não! Eu posso ter coisas que não tenho certeza, mas eu acho que essas coisas eu vou calar, mas eu vou usar essas expressões para quando eu fale das opiniões contrárias a mim

Aluna 1 - **Ahhmmm...**

P - Por exemplo “tem muitas pessoas que desconfiam da urna eletrônica, qualquer falha é possível, mas a segurança do aparelho está sendo confirmada permanentemente” [...] Então quando eu falo das coisas dos outros.

Fonte: o autor.

Essa dificuldade, evidenciada pelo silêncio dos alunos frente às perguntas do professor, coincidiu com o fato de que as sucessivas atividades propostas, de acordo com a abordagem em espiral explicitada na Figura 11 (p. 135), foram acrescentando complexidade à compreensão do papel da modalização no texto e colocando-a em articulação com outras operações discursivas e linguístico-discursivas e com o próprio gênero.

Com efeito, no caso da interação do Excerto 7, para responder às perguntas do professor, os alunos deveriam ter articulado a noção de modalização de possibilidade com a da presença de vozes contrárias no texto, uma operação cognitiva que, em aparência, ainda não estavam preparados para levar a cabo. Porém, a constatação dessa dificuldade ou *tensão* abriu as possibilidades para a aprendizagem iminente de novos conhecimentos e capacidades. Nesse sentido, interpreto a exclamação da Aluna 1 – “Ahhmmm...” ao escutar a explicação do

professor, como uma evidência da percepção desse caminho de desenvolvimento proximal ainda a percorrer.

4. 2. 5 A realização das atividades de reflexão e análise epilinguística 37 e 38

Já em uma fase avançada da SD, as atividades 38 e 37 (Quadro 21) deram continuidade ao trabalho de integração dos conhecimentos relacionados à modalização, com outros derivados de outras operações psico-lingueiras. Concretamente, essas atividades tinham o objetivo de aproximar os alunos da relação que se estabelece, nos artigos, entre a os contra-argumentos, o gerenciamento de vozes contrárias e o uso de conectores lógicos e marcadores de modalização.

Quadro 21. Atividades 37 e 38 da SD voltadas à modalização.

<p>ATIVIDADE 37 Observe como, nos trechos abaixo, autores de artigos de opinião entrelaçam argumentos a favor e contra as teses que defendem. Dos dois argumentos, sublinhe o favorável à tese do autor de acordo com o título.</p> <p style="text-align: center;">Os Estados e o déficit, Luiz Henrique Da Silva</p> <p>“Quando se fala em déficit público, é aceitável pensar que se trata apenas do desajuste das contas do governo federal. Porém, na verdade, o déficit público engloba as dívidas dos Estados e municípios.”</p> <p>“Os governadores, alguns com razão, declaram que seus Estados estão em agônica situação financeira. No entanto, antes de ameaçarem não pagar a dívida, é preciso que comecem por reduzir o número de suas secretarias e cargos de confiança.”</p> <p style="text-align: center;">Aids e as drogas, Anderson Nunerberg</p> <p>“Embora muito se tenha aprendido sobre essa doença, é inegável que os pesquisadores ainda não têm previsão de cura no futuro imediato.”</p> <p style="text-align: center;">A Europa e a responsabilidade da esquerda, Mário Soares</p> <p>“Portanto, podemos dizer sim ao euro; mas com a condição de avançar no aprofundamento institucional e político da União.”</p> <p>ATIVIDADE 38 Em todos os exemplos há uso de expressões para orientar o leitor a respeito de quais argumentos correspondem à opinião certa do autor, e quais às de seus contraditores. Quais são essas expressões?</p>

Fonte: o autor.

O momento avançado de desenvolvimento da SD explica que as reflexões realizadas pelos alunos se dessem de forma mais fluida, embora ainda surgissem hesitações, relacionadas principalmente com o processo de *articular os conhecimentos* dentro do processo *integral* de escrever um parágrafo, e com o estabelecimento de um distanciamento suficiente que permitisse discriminar os conteúdos temáticos enunciados, dos efeitos de sentido provocados pelo uso de determinadas unidades.

Considera-se que esse é um dos processos de desenvolvimento fundamentais que as atividades de reflexão e análise foram promovendo, e que, no Excerto 8 se expressa nas intervenções da Aluna 1, que começou explicando um efeito de sentido por meio da referência aos conteúdos temáticos – “Ele só esclarece a parte de déficit público” - e finalizou explicando um aspecto similar por meio da referência às unidades linguísticas utilizadas – “Porque (risos) na palavra “inegável” é como se ele está falando que é obvio”.

Excerto 8. Atividade 38. Semana 3. Oficina 9.

Professor - Beleza vamos conversar entre todos sobre o primeiro. Esse primeiro, como é que se chama o artigo? Qual é o título do artigo? “Os estados e o déficit”, uma temática similar a que estamos conversando. Aí o autor do artigo diz assim “Quando se fala em déficit público, é aceitável pensar que se trata apenas do desajuste das contas do Governo Federal, porém, na verdade, o déficit público engloba as atividades dos estados e municípios. Aí eu falo que nesse trecho tem o mesmo que vocês pensaram antes, tem um argumento a favor e um argumento contra a tese do autor. Tem uma parte que é ele falando e outra parte que é ele falando do que pensam os outros. Qual é a parte do que pensam os outros? A que está primeiro ou que a está depois?

Aluno 3 - Primeiro

P - A primeira né? Quando ele diz, quando se fala em “déficit público é aceitável pensar que se trata apenas do desajuste das contas”, é ele que pensa isso?

A 3 - Não

P – Não. São outras pessoas que pensam isso e ele diz que esse pensamento é válido?

A 3 - **Não, não, fala não...**

Aluna 1 - **Ele só esclarece a parte de déficit público.**

P - Mas ele, quero dizer, ele diz que isso está completamente errado? Essa coisa que pensam os demais?

A 3 - **Não**

A 1 - **Não**

P –[...] Beleza, vamos à segunda. O mesmo autor, falando da mesma temática, fala “Os governadores, alguns com razão, declaram que seus estados estão em agônica situação financeira. No entanto, antes de ameaçar a não pagar a dívida é preciso que comecem a reduzir o número de suas secretarias e cargos de confiança. Aí, outra vez temos a voz do autor e a voz de outras pessoas. No caso, quem seriam os outros?

A 1 - **A parte final**

Aluno 4 – **Os governadores**

P - Os governadores que... e que declaram os governadores?

A 1 - Que seus estados estão em agônica situação...

P – Beleza. É o autor que pensa isso?

A 3 - **Não**

P - Não, não é ele que pensa isso, o que pensa ele vem depois, ele diz que “no entanto, antes de ameaçarem, é preciso que comecem a reduzir o número de secretarias”. Estão vendo? Que ele, nos dois casos, juntou um argumento contra e um argumento a favor, mas não de maneira ingênua né? Que a gente depois vai ver como... Aí em outro artigo, que se chama “Aids e as drogas”, um cara escreveu “Embora muito se tenha aprendido sobre essa doença, é inegável que os pesquisadores ainda não tem previsão de cura no futuro”. Qual é a opinião dele, das duas?

A 1 - **Que é inegável que os pesquisadores ainda não...**

P - Como você percebeu Aluna 1?

A 1 - **Porque (risos) na palavra “inegável” é como se ele está falando que é obvio.**

Fonte: o autor

Finalmente, em relação a esse fragmento de interação, pode-se dizer que é notório que os alunos foram desenvolvendo a capacidade de enxergar outras vozes textuais além da voz

da instância enunciativa principal e incorporando essa possibilidade ao leque de micro-instrumentos potenciais do artigo de opinião, conforme a SD foi avançando.

4. 2. 6 A realização da atividade de reflexão e análise metalinguísticas 44

É especialmente interessante analisar as interações suscitadas pela atividade de reflexão e análise metalinguística 44 porque ela é uma das últimas atividades desse tipo, assim como da SD. Como as demais, ela tinha sido precedida por uma atividade epilinguística em torno de um fragmento do artigo de opinião do deputado Jean Paul Prates publicado no jornal G1 sob o título “Contraditando a “Nova previdência” (PRATES, 2019), tendo como objetivos, para ambas as atividades, que os alunos reconhecessem tanto a possibilidade de convocar vozes sociais favoráveis às posturas do autor quanto a possibilidade de utilizar marcadores de modalização para dar orientação enunciativa aos objetos de discurso dessas vozes (Quadro 22).

Quadro 22. Atividades 42 e 44 da SD voltadas à modalização.

<p>ATIVIDADE 42 Anteriormente, vimos que as vozes dos outros, dos demais integrantes na sociedade que têm uma opinião sobre o assunto podem ser trazidas à tona para polemizar com elas, ou seja, para mostrar que nossa posição contrária é mais forte. Porém, esta não é a única forma de incluir as vozes dos outros no artigo de opinião. Analise o trecho de texto abaixo e responda: a - De quem é a opinião trazida à tona pelo autor? b - Para que serve trazer essa posição? c - Há no trecho alguma expressão que reforce a orientação dessa opinião em relação à do autor?</p> <p>“(…) o governo poderia ter ouvido as recomendações da CPI da Previdência, concluída em março de 2018 no Senado. A comissão concluiu que o verdadeiro problema da Previdência é sua gestão.”</p> <p>ATIVIDADE 44 Seguindo o formato dado, escreva uma regra de uso que sintetize o que você acabou de observar sobre a possibilidade de articular diferentes vozes no artigo de opinião</p> <p style="text-align: center;">FORMULANDO UMA REGRA PRÁTICA (5):</p> <p>Ao escrever um artigo podemos... Isto nos serve para... Tomando cuidado de não...</p>
--

Fonte: o autor.

O fato de ser uma das últimas atividades propostas se reflete na evidente apropriação por parte dos alunos do procedimento discursivo de formulação de uma regra abstrata em relação a determinado procedimento de geração de sentido. Além disso, o diálogo produzido para sua elaboração mostra o papel central que os termos metalinguísticos vão adquirindo à medida que os alunos vão aprimorando seu conhecimento da prática de escrever um artigo.

Isso se reflete nas hesitações quanto ao uso de termos das Alunas 2 e 5 pois, aparentemente, conforme o conhecimento ia se tornando mais específico, os termos deviam tornar-se, também, mais precisos, a fim de corresponder a raciocínios que estavam operando com conceitos mais diversificados. No caso específico, para a Aluna 2, parecia não ser equivalente “argumentar a favor” ou “apoiar” do que “sustentar” os argumentos (Excerto 9).

Excerto 9. Atividade 44. Semana 4. Oficina 10.

Professor – Finalmente, então, vamos a formular a última regra prática do artigo de opinião que seria esta que acabamos de ver. Como vamos formular essa regra? Como ficaria?

Aluna 2 – Das vozes?

P - Da questão das vozes. Principalmente desta última voz que vimos agora, qual seria essa última regra que a gente tem por aí subjacente? Ao escrever um artigo podemos...

A 3 - **Relacionar opiniões...**

A 2 - **Trazer outras...**

P – “Relacionar opiniões”

A 3 - **Ou argumentos**

A 5 – Só opinião...

A 2 – **A favor**

A 5 - **Só opinião...?**

P - Relacionar opiniões, Aluna 5, você gostaria de usar outra palavra? Argumentos?

A 5 - Não lembro da palavra...

A 5 – **Complementos...**

P - De consenso ah! Muito bem! “Opiniões que concordam, opiniões que concordam com a nossa...” Bem, “Podemos relacionar opiniões que concordam com a nossa. Isso nos serve para...”

A 2 - Argumentar

P - Argumentar e que mais? Argumentar é muito fácil...

A 2 – **É verdade** (risos)

P – Pra que é que serve falar das opiniões dos outros?

A 1 - **Argumentar a favor, em contra**

A 3 - Apoiar

A 3 – **É apoio mas estou procurando a palavra**

P - Nesse caso é mais a favor ou contra, ou nesse caso é mais a favor?

A 3 – Apoiar

A 2 – **Profe, como se fala em português ter uma base?**

P - Dar base, sustentar

A 4 – **Isso! Sustentar!**

P – “Sustentar meu ponto de vista, sustentar, embasar meu ponto de vista”. “E tomando cuidado de não que...” ou “tomando cuidado de...” porque talvez poderíamos pensar outra coisa

A 4 - De ter...

P - Que vimos em reação a esse negocio de “é verdadeiro” ou “o verdadeiro problema”... que podemos lembrar quando chamamos as vozes dos outros... Podemos lembrar o que?

A 3 – Ah...

P - O que você ficou pensando Aluno 3? Quando a gente quer reforçar as opiniões temos algumas expressões que servem...

A 3 - **Expressões de certeza!**

Fonte: o autor.

Finalmente, a execução das atividades de reflexão e análise metalinguísticas mostra que, embora tendo sido praticada em 4 oportunidades, esse tipo de reflexão é um processo cognitivo e verbal complexo que os alunos assumem com dificuldade e esforços notórios, e que requer do apoio do professor para dar coerência aos raciocínios, assim como para manter a perspectiva de distanciamento, generalização e integração dos conhecimentos. Parece ser

que tanto nas atividades epi quanto metalinguísticas a *análise linguística explícita* acaba sendo a prática nova que os alunos estão aprendendo a realizar, para o que se apoiam na experiência maior do professor para realizá-la.

4. 2. 7 A realização das atividades de produção e refacção de textos 45 e 46

Para encerrar esta seção, apresenta-se a seguir a análise da execução da atividade 46, derivada da atividade 45, por tratar-se de uma proposta de refacção do texto de um colega que, por ter sido realizada em forma coletiva e mediante negociação verbal, constituiu-se como uma atividade de reflexão e análise epilinguísticas. Por sua vez, o fato de ter sido feita quase no final da SD e com base em uma proposta de escrita que todos os alunos já tinham realizado fazem com que ela mostre um ponto do processo de aprendizagem interessante para avaliar as capacidades de análise desenvolvidas até o momento.

A atividade 45 foi a última atividade de produção de textos ou fragmentos de textos proposta aos alunos. Nela, eles tinham de aplicar o que vinha sendo discutido em relação à articulação entre argumentos e contra-argumentos no artigo e a utilização de conectores lógicos e marcadores de modalização. Ao analisar os parágrafos que os alunos escreveram, percebeu-se que todos os alunos estavam em processo de apropriação dessas operações linguístico-discursivas, porém, foi notório que ainda restavam dúvidas quanto à mobilização conjunta de todos os conhecimentos abordados.

Isso me levou a propor uma atividade de análise e refacção de um dos parágrafos escritos na aula, o da Aluna 1, que mostrava algumas dificuldades para o uso adequado dos recursos linguístico-discursivos disponíveis para enquadrar pragmaticamente os diferentes enunciados que compunham o texto, característica que espelhava a situação alguns dos demais integrantes da turma. Por outro lado, esse mesmo parágrafo era um exemplo de sucesso na utilização dos conectores lógicos e na organização interna de argumentos, contra-argumentos e suportes, o que iria tornar menos agressiva a abordagem de suas dificuldades (SCHNEUWLY; BAIN, 1993).

Dessa forma, como consta no Quadro 23, foi entregue aos alunos a proposta de redigir um fragmento de texto, e, mais tarde, a transcrição do texto da colega⁷² e um questionário que

⁷² Essa transcrição foi possível porque a Atividade 45, de produção de um parágrafo, foi a última da oficina 10, enquanto a Atividade 46, de refacção, foi feita na oficina 11.

os orientasse na análise, primeiramente em grupos e, depois, em forma coletiva com o resto da turma.⁷³

Depois de terem trabalhado juntos, os três alunos que estavam na aula – alunos 3, 5 e 6, participaram de uma discussão guiada pelo professor a respeito de diferentes aspectos mobilizados para a escrita do parágrafo, especialmente em relação à identificação da postura do autor, à sua organização interna, e ao uso de conectores lógicos e marcadores de modalização. Essa discussão foi auxiliada pela projeção de um grupo de *slides* que apresentavam o texto da colega com seus diferentes enunciados sublinhados em cores diferentes.

Quadro 23. Atividades 45 e 46 da SD voltadas à modalização.

<p>ATIVIDADE 45 Agora que você reconheceu a forma de relacionar opiniões a favor e contra sua posição, tome um argumento a favor e um contra a reforma da previdência e forme um único parágrafo</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>ATIVIDADE 46 Analise o parágrafo proposto pela sua colega para a tarefa anterior e discuta com seu colega as seguintes perguntas.</p> <p>a - O parágrafo se orienta a favor ou contra a reforma?</p> <p>b - Quantos argumentos temos?</p> <p>c - Quantos são a favor? Quantos contra?</p> <p>d - Há organização evidente entre esses argumentos? O que te leva a perceber isso?</p> <p>“A proposta de Previdência está formada para ser um sistema justo e igualitário. Porém, quem ganha menos pagará menos. Além disso, rico se aposentará na mesma idade que pobre. Mas a reforma precisa discutir com a sociedade os pontos que as pessoas do governo têm a favor, já que nenhum setor do país pode se beneficiar mais.”</p>
--

Fonte: o autor

A interação em relação à modalização, aspecto que tinha sido aproveitado parcialmente pela aluna autora do texto, mostrou-se especialmente rica do ponto de vista da mobilização de conhecimentos já trabalhados, e de sua análise em forma articulada a outros conceitos e aos aspectos praxiológicos. Essa interação, embora sendo uma das últimas da SD, mostra ainda a dificuldade que os alunos encontravam para se distanciar do texto e mobilizar conhecimentos teóricos para a análise de casos práticos, sendo necessária, para a realização

⁷³ A Aluna 1, autora do parágrafo, não tinha ido à aula esse dia, porém, os comentários dos colegas em relação à leitura do parágrafo foram transmitidos por mim a ela em um encontro posterior, tendo um importante efeito em sua aprendizagem, pois, mais tarde, essa instância de refacção foi mencionada na entrevista realizada com ela. Quanto à Aluna 2, também não estava presente esse dia, mas o trabalho de refacção foi desenvolvido com ela em uma aula de reposição, ação didática que também teve grande impacto, uma vez que foi mencionada na entrevista oral.

desses raciocínios, a mediação dos materiais didáticos – sublinhado dos enunciados, da fala do professor e das intervenções dos colegas. Vale a pena lembrar, a esse respeito, que, na interação transcrita no Excerto 10, as alunas 1 e 2 não estavam presentes, aumentando assim a complexidade da atividade, uma vez que, em geral, suas intervenções constituíam uma contribuição importante para os processos de análise e reflexão da turma.

Excerto 10. Atividade 46. Semana 4. Oficina 11.

Professor - Mas tem outra coisa que eu quero perguntar pra vocês. Que é o seguinte, vocês lembram que a viu que a gente tinha umas expressões que serviam para enfatizar nossas frases, vocês lembram que expressões serviam para enfatizar, quais eram, por exemplo?

Aluno 4 - **Reforçar**

Aluna 5 - **“É aceitável”**

P - “É aceitável” era para afirmar ou para duvidar?

A 5 - **Afirmar**

P - Ah... Mas tem mais ou menos... para afirmar... mais duvidoso.... e quando a gente quer falar algo de maneira bem firme, senão era “aceitável”?

A 5 - **“Na verdade”**

P - “Na verdade”, por exemplo. Então, vamos ver, a Aluna 1 utilizou alguma coisa destas quando ela fez o texto? Vamos ver quando ela fala do que ela pensa... Ela fala que “a reforma precisa discutir com a sociedade os pontos que as pessoas do governo têm a favor”. Ela utiliza alguma expressão para reforçar a sua opinião? Alguma expressão de afirmação?

Aluno 3 - **“Precisa”**

P - “Precisa”, ela usa isso aqui. Lembram que a gente conversou que vocês podiam usar a expressão “é preciso” e ela utilizou algo muito parecido, “precisa discutir”, é uma forma bem afirmativa de se argumentar... “Precisa discutir com a sociedade os pontos que as pessoas do governo têm a favor já que nenhum setor do país pode se beneficiar mais”. Mas, aí, ela utilizou alguma coisa de afirmação nessa frase?

A 3 - **“Nenhum”**

P - Nenhum, muito bem. Vocês lembram disso? Que quando gente falava a palavra “todos” ou “nenhum” a gente reforçava a ideia de fortaleza da ideia[...] Porém, outra coisa que a gente tinha visto era que quando estávamos falando, a gente usava essa palavras “é preciso”, “nenhum”, “todos”, quando eram nossos argumentos. E quando eram os argumentos do outros? A gente podia utilizar expressões como “é aceitável”, “alguns”, “talvez”...

A 5 - **“Poderia ser”**

P - “Pode ser”, “é possível”, em fim. Todas coisas que falam de possibilidade, incerteza, nada certo. Ela se utilizou disso nos argumentos iniciais? Olha primeira frase: “A proposta de previdência está formulada para ser um sistema justo e igualitário”. Ela colocou alguma coisa em dúvida?

A 3 - **Não**

P - Não né? Ela é súper afirmativa nessa frase, por isso quando vocês começaram a ler vocês pensaram que esta era a opinião dela e não. Esta, então, aqui, ela escorregou um pouquinho, porque o leitor se confunde, pensa “mas que é que ela pensa, ela pensa isto, ou ela pensa isto”. Se ela tiver colocado algo como “é aceitável”, “pode ser”, “é possível”, desde o início teria ficado muito mais claro que essa não é a opinião dela.

A 3 - **É!**

P - Como poderíamos mudar?

A 5 - **“Quem ganha menos pode pagar menos.”**

P - “Quem ganha menos pode pagar menos.” Já só com “pode pagar” já fica mais tranquilo, “pode pagar” ou “poderá pagar menos”. Vejam que diferença “pagará” com “poderá pagar menos”. E na primeira eu tenho que está formada... “a proposta de previdência esta formada para ser um sistema justo e igualitário”. Como eu posso deixar essa frase um pouquinho menos firme?

A 3 - **“Pode ser formada”....**

P - “Pode ser”, inclusive poderia ser “pode ser” ou “poderia ser”...

A 3 - **“Poderia ser”**

P - “Poderia ser um sistema justo igualitário”, “poderia ser um sistema justo e igualitário”, “quem ganha menos poderá pagar menos, além disso se aposentará...”. Outra vez temos aqui. A gente poderia usar a mesma estratégia?

A 3 - “Pode”

Fonte: o autor

A passagem transcrita mostra que os alunos presentes, embora tivessem, em dois casos, seus processos de aprendizagem e abstração dificultados pela distância tipológica entre suas L1 e a L2, conseguiram, de todo modo, enxergar as dificuldades da colega para enquadrar enunciativamente as vozes outras trazidas no seu parágrafo. Porém, essa percepção deles, ainda no final da SD, foi co-construída com o professor, embora pareça claro que também os alunos possuíam os conhecimentos necessários para acompanhar, embora não para produzir autonomamente esse tipo de raciocínios.

Além disso, é interessante observar que, à hora de propor mudanças, os alunos reiteraram a proposta de utilização do mesmo tipo de unidade em todos os segmentos questionados, a perífrase de modalização pragmática com o verbo “poder”, em lugar de trazer à tona outras muitas expressões com essa função que tinham sido trabalhadas anteriormente. Poder-se-ia explicar esse fato pelo caráter altamente complexo que a análise apresentava para eles, uma vez que estavam realizando a integração de, pelo menos, dois conhecimentos na avaliação de uma passagem de texto concreto, o que me faz supor que suas energias cognitivas estivessem fortemente voltadas para perceber aquilo que o professor dizia que “não estava totalmente correto” e que, por isso, suas propostas alternativas fossem menos criativas.

4. 2. 8 Discussão

Deve-se dizer, para começar, que a análise das interações que encerraram as atividades de reflexão e análise epilinguísticas e metalinguísticas mostra que esse tipo de atividade propiciou um intenso processo de construção de conhecimento sobre o uso da linguagem, tal como é proposto por Geraldi (1996). Tratou-se de explorações co-construídas entre os alunos e o professor, como par mais informado e experiente, porém, que não perderam seu caráter significativo, situado e espontâneo, uma vez que tomaram os rumos que as propostas interpretativas dos alunos e do professor iam propondo e negociando.

Nesse sentido, é importante enfatizar o caráter *interacional* das aproximações ao saber sobre a linguagem que se produzem na sala de aula por influência dessas atividades, já que, como as transcrições dos diálogos mostram, a atividade metaverbal não consiste em um diálogo “solipsista” do sujeito consigo mesmo, mas pode ser também uma *atividade coletiva*

realizada com a mediação de diferentes instrumentos semióticos e dos pares (DOLZ; ERARD, 2000). No mesmo sentido, Geraldi (1991) enfatiza o caráter “inter-intra-inter-individual” do trabalho do locutor, que neste caso, foi o trabalho reflexivo dos alunos e do professor, que constituiu uma inteligência prática coletiva.

É evidente, mas merece ser salientado, que as atividades epilinguísticas e metalinguísticas apresentadas dão um espaço destacado à atividade metaverbal na sala de aula, ou seja, aquela “caracterizada por um distanciamento e uma objetivação da linguagem a fim de adaptar o processo peculiar às atividades verbais” (DOLZ; ERARD, 2000, p. 165). Assim o formato das atividades, seus conteúdos e suas finalidades não são senão uma estratégia articulada que conduz os alunos a essa objetivação e a esse distanciamento, que, como se viu, não são espontâneos e podem gerar dificuldades, embora possam também se tornar familiares à medida que a SD é desenvolvida. Aliás, como se viu, o formato mais rígido e direcionado de algumas atividades pode facilitar a reflexão em estágios iniciais ou frente a conceitos mais distantes do universo cultural dos alunos.

Além disso, tal como explicam Dolz e Erard (2000), nas instâncias de discussão metaverbal é o professor quem articula a mediação dos processos de co-construção de conhecimento, e, como mostram as diversas instâncias de diálogo analisadas, é ele quem estabelece as conexões necessárias entre os conhecimentos particulares que estão sendo mobilizados e os objetivos de aprendizagem maiores, relativos aos tipos de ações de linguagem que se visa a aprender, tendo como orientação fundamental os conceitos científicos sobre o gênero e a situação de comunicação. Em outras palavras, é o professor que ensina os alunos a realizar diferentes formas de análise linguística de viés enunciativo dos textos e por meio de conceitos além dos espontâneos.

Por outro lado, parece notório que as atividades de reflexão propostas se tornavam mais complexas para os alunos quando se deparavam com a necessidade de contextualizar os conhecimentos em práticas de linguagem específicas – como nas instâncias de refacção, assim como de articular os conhecimentos sobre operações discursivas e linguístico-discursivas que funcionam conjuntamente.

Nesse sentido, a introdução dos conhecimentos sobre a linguagem obedece ao processo progressivo de reorganização dos conceitos espontâneos por influência dos conceitos científicos descrito por Vygostky (1987), graças ao qual, percepções locais e concretas, a que os alunos estão mais habituados, vão se tronando conceitos generalizados, organizados hierarquicamente e de funcionalidade ampliada. A metodologia de ensino-aprendizagem em espiral funciona, nesse aspecto, como um facilitador da aproximação a esses conhecimentos e

de sua compreensão progressivamente integrada e hierarquizada, embora esse seja evidentemente um processo psicológico complexo.

Finalmente, é saliente o papel central da metalinguagem no desenvolvimento dessas atividades e dos processos de construção de conhecimento e aprendizagem. Por um lado, a mobilização e a estabilização de palavras específicas e a verbalização de explicações cada vez mais articuladas e complexas parecem ser indicadores dos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Por outro, esses meios semióticos, signos e discursos, são evidentemente o liame da reflexão e o instrumento de regulação da manipulação de conceitos e linhas de raciocínio, coincidindo com a concepção de Vygotsky (1987) e de Bronckart (2009b) em relação ao papel da linguagem na organização do pensamento, assim como com a interpretação de Vygotsky (1987) da influência reorganizadora da aprendizagem dos conceitos científicos.

Tendo estabelecido os principais traços dos processos visíveis de apropriação dos conhecimentos e prática que a SD trouxe a tona, resta analisar até que ponto a atividade metaverbal *coletiva* que as atividades propostas instauravam na sala de aula repercutiu na capacidade de desenvolver uma atividade metaverbal *individual*, isto é, se seria possível perceber que “depois de terem sido incorporadas ao sistema intrapsíquico dos alunos, a objetivação e a reflexão sobre as atividades verbais” pudessem “devir elementos de controle durante a realização da atividade [verbal]” (DOLZ; ERARD, 2000, p. 167). Com efeito, as evidências para responder a essas interrogantes estão nas ações languageiras dos alunos efetivamente realizadas, que são analisadas nas seções a seguir, a começar pelas análises de seus textos.

4. 3 AS PRODUÇÕES TEXTUAIS FEITAS ANTES E DEPOIS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

4. 3. 1 A organização e as categorias de análise utilizadas

Nesta seção, apresento as análises da 1º e da 2º produções escritas de duas alunas que participaram da SD. Ambas foram selecionadas por terem acompanhado todo o processo de ensino e por apresentarem, entre si, diferenças quanto ao nível de formação, a idade e o desempenho na 1º produção. Os textos analisados foram feitos no início e no encerramento da SD, por isso, durante a descrição, serão apresentadas comparações entre ambos, assim como

paralelismos entre diferenças detectadas nos textos das alunas entre si. Para manter a salvo a identidade das participantes, utilizo em todo momento a identificação Aluna 1 e Aluna 2⁷⁴.

As análises textuais estão organizadas em duas seções:

- ✓ Uma primeira em que são observados: a) aspectos gerais da arquitetura textual: infraestrutura, sequência, mecanismos de textualização, gerenciamento de vozes (BRONCKART, 1999); b) aspectos do gênero: organização de paratextos, posição social do autor e do leitor (RODRIGUES, 2001; 2005); e c) aspectos relativos à adequação aos parâmetros da situação enunciada na tarefa.
- ✓ Uma segunda seção em que analiso, especificamente, os operadores de modalização e os relaciono com: a configuração geral da ação de linguagem, o gerenciamento de vozes, a apresentação de argumentos e contra-argumentos, o uso de conectores lógicos e a textualização da posição social do autor e do leitor (BRONCKART, 1999; RODRIGUES, 2001; 2005).

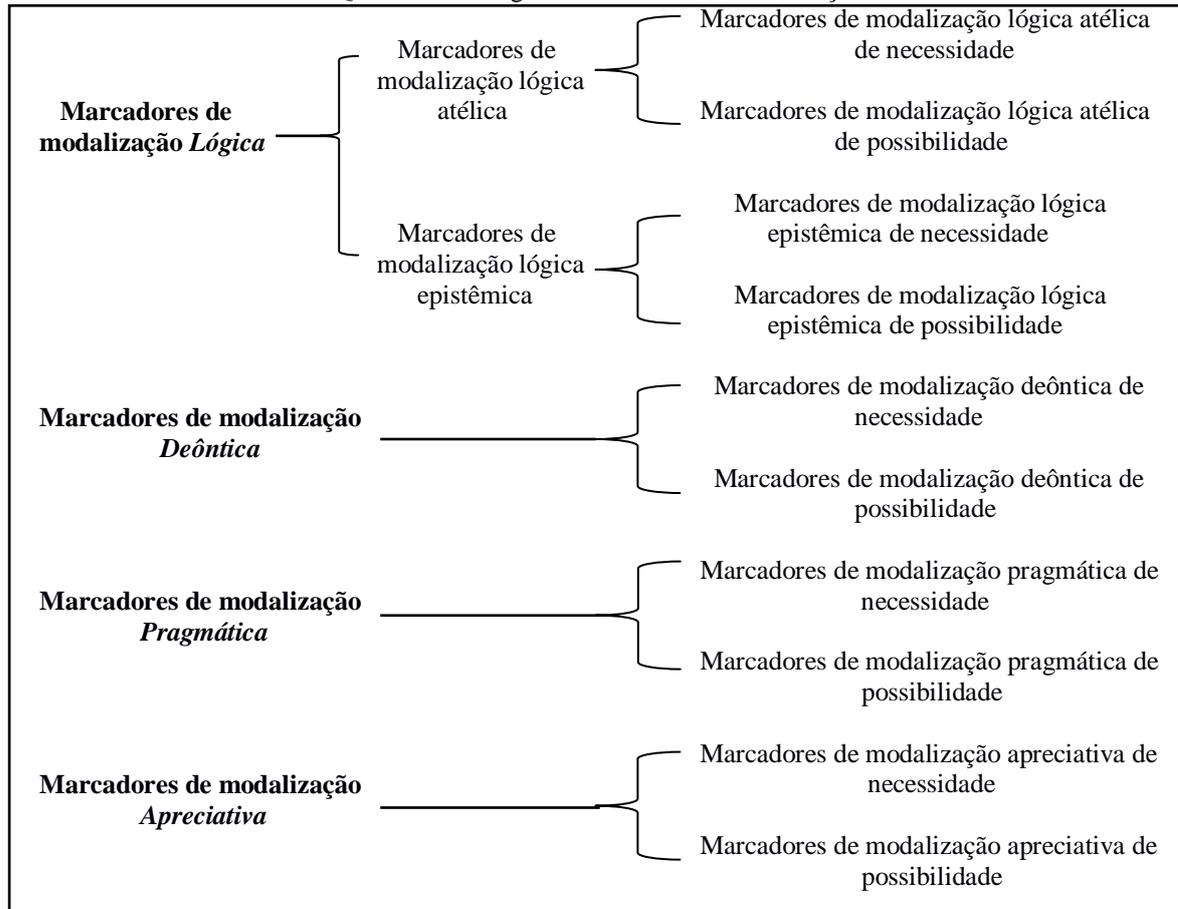
Para a análise dos marcadores de modalização utilizo as funções propostas por Bronckart, que identifica modalizações *lógicas*, *deônticas*, *apreciativas* e *pragmáticas*. Além disso, com a finalidade de tornar as análises mais específicas, retomo a caracterização aristotélica exposta em Koch (2011) dos valores de verdade das funções da modalização, a fim de diferenciar marcadores que denotam uma ideia de *necessidade* daqueles marcadores que denotam uma ideia de *possibilidade*, obtendo, assim, informação adicional a respeito da orientação lógica e pragmática do marcador.

Por outro lado, dentro das modalizações lógicas, diferencio entre funções de conteúdo atético, relativas ao valor de verdade, e modalizações de conteúdo epistêmico, relativas ao caráter de saber certo ou contestado das proposições.

Tudo isso resulta nas seguintes categorias de análise (Quadro 24).

⁷⁴ A Aluna 1 é de mais idade (40), com mais formação acadêmica (pós-graduação) e melhor desempenho na 1ª produção. A Aluna 2 é de menor idade (19), é estudante de graduação e teve um desempenho menos apurado na 1ª produção.

Quadro 24. Categorias de análise da modalização.



Fonte: o autor, com base em Bronckart (1999) e Koch (2011).

Como se viu na seção teórica, as unidades linguísticas que podem cumprir o papel de marcar a modalização são múltiplas, porém, como o critério utilizado para a seleção de conteúdos na SD não foi o de tipos de unidades, mas o de funções e valores de verdade, a análise se limita a essas categorias. Portanto, a única diferenciação quanto aos tipos de unidade explicitada foi a existente entre a modalização marcada pelo tempo e o modo verbal e aquela marcada por outros operadores. Por isso, nas análises, se faz referência, primeiro, à quantidade de verbos nos modos indicativo e subjuntivo e sua função no texto, e, depois, à função e o valor de verdade dos demais marcadores⁷⁵.

⁷⁵ Em seu livro, *Atividades de linguagem, textos e discursos*, Bronckart (1999) não faz referência à participação dos modos verbais, indicativo e subjuntivo, na marcação do *modus* enunciativo ou modalização. Porém, sua inclusão como marcador de modalização é sustentada por vários autores da linguística textual (KOCH, 2010, 2011; CASTILHO, 2016). Esse motivo me levou a considerar, nas análises, a utilização do modo indicativo e do modo subjuntivo nos textos também como marcadores da modalização, considerando que, essa função do modo verbal foi trabalhado como conteúdo na SD.

4. 3. 2 O caso da Aluna 1

4. 3. 2. 1 Aspectos gerais e recurso à modalização na 1ª produção escrita da Aluna 1

Ao analisar o primeiro artigo escrito pela Aluna 1, encontra-se um texto organizado em quadro parágrafos, em aparente formato de carta e sem identificação individual mediante assinatura. Quanto à infraestrutura textual, o texto se divide em dois segmentos, uma introdução em que predomina o discurso narrativo, e um desenvolvimento em que prevalece o discurso misto interativo-teórico. Sua sequência temática conta com elementos do circuito argumentativo: a enunciação de uma tese, de uma série de argumentos favoráveis, a apresentação de um contra-argumento inconcluso, e a retomada da tese no final.

1º produção escrita Aluna 1

*De: tribunal Superior
para: Jornal Nacional do Brasil*

Há muito tempo o processo de eleições não é satisfatório, os resultados demoram muito, as pessoas tem que ficar muito na linha de espera para eles podam votar e peor que o povo fica com duvida da pessoa que ganha as eleições.

Se diz que a época da informática començo no ano 1996 e até hoje alguns países continuam usando o sistema antigo. Graças a tecnologia o ano pasado no Brasil fez uma mudança do sistema antigo ao sistema urna eletrônica. Este sistema tem muitos vantagens já que o aparelho tem um software que consegue programar o processo de eleições sem fraude, sem alterar resultados e, rápido e não tem como substituir a vontade do votante.

Na atualidade tem muitas pessoas que não tem certeza da urna eletrônica e por sso que eu estou escrevendo este artio para vocês com o objetivo de que o povo ou as pessoas que tem acesso ao jornal conheçam deste sistema já que ele é uma ferramenta ótima porque nem os hackers podem fazer nenhum tipo de alteração porque eles não tem acesso ao programa e o aparelho no esta ligado na internet e por isso as possibilidades de fraude são practicamente impossível. Importante dizer que o procedimento zerésima asegura que nenhum voto seja registrado no urna antes do que o processo eletivo começe.

Espero que as pessoas que tenham acesso a este meio informativo podem mudar seus pensamentos e ter confiança na urna eletrônica.⁷⁶

Fonte: o autor

A leitura mostra que a aluna compreendeu a temática do texto, assim como seu propósito de persuadir, o que se espelha em uma seleção lexical apropriada de adjetivos e substantivos, na implicação do leitor por meio do uso da 1ª pessoa do plural, na utilização de quantificadores com valor pragmático adequado e na mobilização do discurso de autoridade para sustentar um de seus argumentos. O resultado da produção espelha uma compreensão apurada dos parâmetros da interlocução, já que, em vários momentos, o autor se dirige aos

⁷⁶ Os textos completos e extratos de textos que analiso neste capítulo não foram editados e, portanto, apresentam inadequações gramaticais e ortográficas.

leitores do jornal e ao povo brasileiro e realiza as devidas contextualizações sobre a temática para esses interlocutores.

Ademais, a operação da conexão no texto se faz principalmente por meio dos tempos verbais, das locuções adverbiais – algo justificado pela presença de segmentos narrativos - e de diversas formas de referência nominal e pronominal.

Com base nesta análise, pode-se afirmar que a aluna não conhece a forma recorrente em que o gênero se estrutura no jornal - com um título e assinatura no final, embora a estrutura apresentada não impeça o funcionamento do texto na situação de comunicação. Além disso, sua principal carência, do ponto de vista da comunicação, é a falta de uma assinatura indicando a posição social hierárquica do autor.

Ao observar o recurso à modalização⁷⁷, vê-se que a aluna recorreu a ela de forma regular e consistente com a orientação pragmática da ação.

Assim, o texto conta com muitos verbos no modo indicativo (22), que remetem a opiniões favoráveis à postura do autor, a maioria no presente de valor gnômico, frente a poucos verbos no modo subjuntivo (5), que, em sua maioria (3), se aplicam às atitudes esperadas do leitor, evitando, dessa forma, o tom imperativo.

O texto conta com outros 11 marcadores de modalização, em um total de 249 palavras, distribuídos em forma regular ao longo do texto – 1 no 1º parágrafo, 2 no 2º, 5 no 3º, que é o parágrafo de maior extensão, e 3 no 4º. Os marcadores utilizados têm 4 funções:

- ✓ Lógica atélica (6)
- ✓ Lógica epistêmica (3)
- ✓ Deôntica (1)
- ✓ Apreciativa (1)

Como se vê, a função lógica atélica se destaca sobre as demais e há um recurso escasso às funções deôntica, pragmática e apreciativa. Já, ao analisar o valor de verdade desses marcadores encontram-se:

- ✓ Modalizações de necessidade (5)
- ✓ Modalizações de possibilidade (6)

Chama a atenção o número elevado de modalizações de possibilidade, pois trata-se de um texto que apenas conta com um contra-argumento e que apresenta uma única voz contraditória à posição do autor. Consequentemente, a maior parte desses marcadores afetam a própria voz do autor ou outras vozes favoráveis a seu ponto de vista, dando como resultado

⁷⁷ Os quadros com as categorizações dos marcadores de modalização dos textos das alunas 1 e 2 podem ser consultados nos anexos deste texto.

uma postura de humildade frente ao leitor, reforçada pelo uso do modo subjuntivo - “**Espero** que as pessoas que **tenham** acesso a este meio informativo **podem** mudar seus pensamentos e ter confiança na urna eletrônica”. Com efeito, essa estratégia discursiva é caracterizada por Koch (2011), da seguinte forma:

[...] o uso das modalidades situadas na parte inferior do hexágono (pontos I, O e Y) permite ao locutor situar o seu discurso no campo da indeterminação, do livre arbítrio, da liberdade. O discurso, apresenta-se, então, como polêmico, predominando nele uma argumentação com base no crer (eu acho, portanto é possível, provável, permitido, facultativo, contingente...). O locutor não impõe (ou finge não impor) a sua opinião, ainda que se trate de uma mera manobra discursiva, deixando (ou fingindo deixar), ao alocutário a possibilidade de aceitar ou não os argumentos apresentados, de aderir ou não ao discurso que lhe é dirigido (KOCH, 2011, p. 85, grifo nosso).

Como afirma Koch (2011), essa postura negociadora funciona como estratégia argumentativa de persuasão e é, portanto, funcional à orientação pragmática da ação de linguagem desenvolvida pela aluna, assim como a sua representação da situação de comunicação e do gênero, o que, como se verá, sofreu algumas mudanças depois da SD.

4.3.2.2 Aspectos gerais e recurso à modalização na 2ª produção escrita da Aluna 1

O artigo escrito pela Aluna 1 no final da SD é um texto organizado em 4 parágrafos, com uma composição mais regular para o gênero em relação à 1ª produção: tem um título, um subtítulo e uma assinatura com nome completo e a descrição da posição social do autor. Esses paratextos têm um claro direcionamento ao propósito da ação, o título e o subtítulo possuem forte tom afirmativo, e a assinatura encontra-se sustentada por uma posição de autoridade social.

2º produção escrita Aluna 1

A urna eletrônica

Um dos melhores avanços da tecnologia na história.

A urna eletrônica é um sistema, que tem um software que permite programar o processo de votações de forma simple, rápida, e segura. Também o aparelho é uma ferramenta que não tem acesso na internet e com nenhuma outra rede e por isso que nem os hacker conseguem entrar ao sistema.

E possível que na atualidade parte da sociedade ainda não tenham certeza da eficácia do sistema mas é preciso que acreditem em as provas feitas pelos especialistas na parte da asegurança da urna eletrônica. Além disso eles confiem que com o procedimento zerésima é impossível alterar os votos e por isso não existe a possibilidade do fraude.

Concluindo que nos temos que mudar nosso pensamento, porque estamos vivendo numa era tecnológica e temos que aproveitar todas as vantagens que nos oferece este caso com o uso da urna eletrônica.

Também é preciso ter outra visão e não ficar com o pensamento antigo já que a urna eletrônica veio com a misión de acabar com os fraudes eletorales e finalmente é o que como povo desejamos.

Aluna 1

Representante do Tribunal Superior Eleitoral (TSE)

Fonte: o autor

Quanto a sua infraestrutura textual, o texto está composto principalmente por discurso misto interativo-teórico, interrompido por um segmento narrativo no último parágrafo - “Também é preciso ter outra visão e não ficar com o pensamento antigo já que **a urna eletrônica veio com a misión de acabar com os fraudes eletorales** e finalmente é o que como povo desejamos.” O efeito pragmático desse predomínio do tipo de discurso é a geração de uma postura asseverativa do autor desde a primeira linha do texto - “A urna eletrônica é um sistema, que tem um software que permite programar o processo de votações de forma simple, rápida, e segura.”

Sua sequência conta com uma breve introdução, seguida de um argumento a favor da postura do autor, um contra-argumento completo, contraposto a outro argumento favorável, ao que se somam dois argumentos adicionais e uma conclusão. Em relação ao texto anterior, a organização do circuito argumentativo é mais clara, já que cada parágrafo contém um ou dois argumentos e seus suportes, ou, no caso do contra-argumento, seu rebatimento.

Além disso, há evidências de uma compreensão apurada da temática e do propósito da ação, marcadas na seleção lexical e no recurso à estratégia de implicação do leitor por meio da utilização da 1ª pessoa do plural. Ademais, as posições de autor e leitor são apropriadas para o contexto, já que há as devidas contextualizações.

Porém, pode-se perceber uma mudança de estratégia discursiva quanto à 1ª produção, pois, naquela, o autor colocava marcas *explícitas* do propósito da ação de linguagem - “e por isso que eu estou escrevendo este artigo para vocês”, enquanto, nesta, a interlocução tem somente marcas *implícitas*, que são, de fato, mais recorrentes nos textos do gênero

(RODRIGUES, 2001) – “Concluindo que nos temos que mudar nosso pensamento”, “finalmente é o que como povo desejamos”.

Finalmente, um traço marcante deste texto é a ocorrência de várias unidades de conexão que estabelecem relações lógicas entre as orações: “também”, “mas”, “além disso”, “porque”, “já que”, “concluindo”, “por isso”, muito mais frequentes e variadas que as que apresentava a 1ª produção, o que coincide com a predominância do aspecto teórico do discurso expositivo escolhido na maior parte dos segmentos do texto (BRONCKART, 1999).

Relativamente à modalização, há, neste texto, uma presença consistente de seus recursos, de acordo com a orientação pragmática da ação. Assim como no anterior, a maioria dos verbos está no modo indicativo (15) e a maior parte dos que estão no presente tem sentido gnômico, frente a pouquíssimos verbos no modo subjuntivo (3). Desses, 2 estão afetando as interpelações aos leitores, diminuindo o tom imperativo, estratégia que se utiliza como na 1ª produção - “é preciso que **acreditem** [...]. Além disso eles **confiem**”.

Porém, há uma diferença na utilização do subjuntivo para a introdução de uma voz contrária à postura do autor, pois na 2ª produção, a aluna articula a modalização lógica atética, “é possível”, e epistêmica, “não ter certeza”, com o modo subjuntivo, “tenham” (Quadro 25).

Quadro 25. Articulação do modo verbal à modalização 1ª e 2ª produção da Aluna 1.

1ª produção	2ª produção
<i>Na atualidade tem muitas pessoas que não tem certeza da urna eletrônica e por isso que eu estou escrevendo este artigo</i>	<i>E possível que na atualidade parte da sociedade ainda não tenham certeza da eficácia do sistema mas é preciso que acreditem</i>

Fonte: o autor. Grifo do autor.

A contribuição do subjuntivo para marcar a orientação argumentativa do texto⁷⁸ ao introduzir objetos de discurso contrários à tese do autor foi um conhecimento abordado em reiteradas oportunidades durante a SD, o que explicaria sua presença na 2ª produção. Essa reconfiguração resulta interessante por ter influenciado uma operação linguístico-discursiva anterior - a introdução de vozes contrárias, que a aluna já realizava, porém, introduzindo nela uma variação que reforça a adequação pragmática do texto.

Em relação ao uso de outros marcadores, o texto é mais denso que o da 1ª produção, já que, em um total de 193 palavras - 56 menos que no anterior, ele conta com um marcador a

⁷⁸ Em relação a este aspecto, é importante salientar que, no trabalho em aula, a colocação de verbos no modo subjuntivo dentro de orações subordinadas encabeçadas por expressões de modalização com valor de possibilidade não foi apresentada aos alunos como um aspecto da norma padrão, como o veem muitos autores, senão como um desdobramento da correlação de valores de verdade dos enunciados e em relação a sua contribuição para a coerência pragmática do texto.

mais (12). Já, sua distribuição no corpo do texto apresenta uma distribuição regular, com uma concentração acentuada no segundo parágrafo - 1 no 1º, 7 no 2º, 2 no 3º e 1 no 4º.

Na 1ª produção e na 2ª, os parágrafos 3º e 2º continham respectivamente contra-argumentos e introduziam vozes contraditórias à postura do autor e, em ambos os textos (Quadro 26), houve uma marcação acentuada da orientação argumentativa dos enunciados feita por meio da modalização, deixando claro ao leitor quais enunciados apoiavam a postura do autor e quais não.⁷⁹

Quadro 26. Comparação de parágrafos que apresentam contra-argumentos da Aluna 1.

Parágrafo 2º, primeira produção	Parágrafo 3º, segunda produção
<i>Na atualidade tem muitas pessoas que não tem certeza da urna eletrônica e por isso que eu estou escrevendo este artigo para vocês com o objetivo de que o povo ou as pessoas que tem acesso ao jornal conheçam deste sistema já que ele é uma ferramenta ótima porque nem os hackers podem fazer nenhum tipo de alteração porque eles não tem acesso ao programa e o aparelho no esta ligado na internet e por isso as possibilidades de fraude são praticamente impossível. Importante dizer que o procedimento zerésima assegura que nenhum voto seja registrado no urna antes do que o processo eletivo começe.</i>	<i>E possível que na atualidade parte da sociedade ainda não tenham certeza da eficácia do sistema mas é preciso que acreditem em as provas feitas pelos especialistas na parte da asegurança da urna eletrônica. Além disso eles confiem que com o procedimento zerésima é impossível alterar os votos e por isso não existe a possibilidade do fraude.</i>

Fonte: o autor. Grifo do autor.

Ao analisar as evidências desses dois estágios de desenvolvimento da Aluna 1, é notório que, no caso do segundo fragmento, há um aproveitamento maior do recurso à modalização devido a: a) a presença de mais marcadores (7) - frente a 5 no primeiro; b) uma maior densidade no uso dos mesmos, já que o segundo fragmento é mais breve (57 palavras) – frente a 104 do primeiro; e c) por apresentar uma utilização mais funcional aos propósitos pragmáticos: os dois marcadores de modalização de possibilidade afetam as opiniões contrárias - no primeiro só um deles cumpre essa função.

Visto da perspectiva do ensino, pode-se afirmar que o 2º paragrafo da última produção é um reflexo expressivo dos conteúdos abordados na SD. Nela, optou-se por ensinar de forma integrada a função da modalização, dos conectores lógicos, das vozes favoráveis e contrárias e dos argumentos e contra-argumentos; conhecimentos que foram mobilizados conjuntamente para a produção do parágrafo:

a) a formulação de um contra-argumento que introduz uma voz social contrária à postura do autor - “parte da sociedade ainda não tenham certeza da eficácia do sistema”;

⁷⁹ Em uma seção posterior, comentaremos as explicações dadas pela Aluna 1 em relação a esse esforço por modalizar corretamente as vozes contrárias introduzidas no texto.

b) a modalização com valor de possibilidade dos enunciados atribuídos a essa voz contrária - “É possível que...”, “ainda não tenham certeza...”;

c) a formulação de argumentos que rebatam esses contra-argumentos - “é preciso que acreditem em as provas feitas pelos especialistas”, “Além disso eles confiem que com o procedimento zerésima é impossível alterar os votos”;

d) a introdução desses argumentos mediante conectores lógicos que orientem o leitor a compreender sua função na sequência - “É possível que na atualidade parte da sociedade ainda não tenham certeza da eficácia do sistema **mas** é preciso que acreditem...”;

e) e a modalização com valor de necessidade das vozes favoráveis à postura do autor - “é preciso que acreditem...” “Além disso eles confiem...”, “com o procedimento zerésima é impossível...”, “por isso não existe a possibilidade...”.

Voltando a uma apreciação mais geral da modalização no texto, os marcadores presentes, além dos verbais, têm as seguintes funções:

- ✓ Lógica atética (3):
- ✓ Lógica epistêmica (3)
- ✓ Deontica (4)
- ✓ Pragmática (1)
- ✓ Apreciativa (1)

Assim, nesta 2º produção, há uma presença mais equilibrada das diferentes funções da modalização, se comparada com a 1º produção. Naquela, 6 marcadores tinham função atéticas e 5 as funções restantes; nesta, cada função tem um número similar, à exceção da pragmática. Além disso, a função deontica ampliou sua representação de 1 a 4. Também há uma modificação na forma de apresentar a modalização apreciativa, que na 1º produção afetava de forma direta ao autor - “Espero que as pessoas que tenham acesso a este meio informativo [...]”, e, na 2º, é colocada como um desejo em que autor e leitor estão unidos – “[...] finalmente é o que como povo desejamos.”, correspondendo a uma apresentação menos explícita da subjetividade que vai ao encontro das práticas de referência no gênero (RODRIGUES, 2001).

Ao analisar os valores de verdade das modalizações na 2º produção, encontram-se:

- ✓ Modalizações de necessidade (9)
- ✓ Modalizações de possibilidade (2)

É destacável a diminuição do valor de possibilidade e o aumento do valor de necessidade em relação à 1º produção, o que dá como resultado uma ação de linguagem mais

asseverativa que assume um discurso de autoridade ou imposição, isto é, uma estratégia argumentativa oposta à da produção anterior.

Quando um locutor, ao produzir seus enunciados, recorre predominantemente às modalidades que se situam nos vértices superiores do hexágono de Blanché (A, E, U), seja qual for o eixo (alético, epistêmico, deontico, axiológico), o discurso apresenta-se como autoritário: é o campo da necessidade, da certeza, do imperativo, das normas. O locutor procura manifestar um saber (explícito ou implícito) e obriga o interlocutor a aderir ao seu discurso, aceitando-o como verdadeiro (KOCH, 2011, p. 85).

Essa diferença entre a 1ª e a 2ª produção pode ser explicada pela importância dada na SD a ensinar o papel sócio histórico do autor de um artigo de opinião como uma *autoridade* que tem legitimidade para se posicionar sobre a temática do texto, o que pode ter afetado a representação da Aluna 1 sobre sua possibilidade de assumir um discurso autoritário legitimado por sua posição social que, ademais, viu-se textualizada na assinatura - “Aluna 1, Representante do Tribunal Superior Eleitoral (TSE)”.

É possível, também, que a transposição de saberes em torno do propósito social do gênero tenha afetado a representação da Aluna 1 sobre o que era importante fazer nessa ação de linguagem, isto é, *persuadir* e não apenas aconselhar ou informar. Considero, ademais, que essa mudança coincide com a estratégia de distanciamento operada na 2ª produção por meio da supressão de marcas explícitas dos propósitos do autor, que dão à voz dele um tom mais institucional e, ademais, imbuído de legitimidade para asseverar os fatos.

4.3.2.3 Síntese da análise comparativa das 1ª e 2ª produções da Aluna 1

As diferenças mais destacáveis entre as produções da Aluna 1 se agrupam em dois aspectos: sua mudança de estruturação discursiva, isto é, a virada para o domínio do discurso misto interativo-teórico, e sua reorientação enunciativa para um discurso asseverativo e autoritário por meio do aumento do número de marcadores de modalização com valor de necessidade. Ambas as estratégias, aliás, funcionaram de forma articulada para conformar uma ação de linguagem mais engajada e asseverativa. Ao anterior se acrescenta que a aluna suprimiu a utilização de marcar explícitas do propósito enunciativo, e acrescentou valor pragmático asseverativo aos paratextos.

Essas mudanças têm entre suas causas mais prováveis um aprofundamento no conhecimento dos aspectos sócio históricos do gênero que era o instrumento de operação de ambas as ações de linguagem. Como o explica Schneuwly (2004), nelas intervêm três elementos: o sujeito, o(s) instrumento(s) e o objeto. Portanto, supõe-se que uma mudança no

instrumento trouxe como consequência uma nova forma de enxergar o objeto e também a forma em que se age sobre ele.

Dessa forma, embora não tenha tido mudanças na situação de comunicação, houve sim, ou pelo menos se supõe, mudanças nas representações da aluna sobre o gênero, isto é, na compreensão do propósito de persuasão do artigo e do papel social de legitimidade de seu autor. Essas mudanças, por sua vez, permitiram que ela percebesse a situação de forma diferente e, como consequência, realizasse outros tipos de operações discursivas e linguístico-discursivas, como a utilização dos marcadores de modalização de valor assertivo ou de necessidade, dando como resultado uma ação de linguagem voltada a persuadir.

Além disso, há outras mudanças em relação ao recurso à modalização que merecem ser destacadas: a) ela ocorre de forma mais densa, b) há um equilíbrio maior entre as diferentes funções mobilizadas, e c) há uma maior articulação desses marcadores com outros, implicados em operações discursivas e linguístico-discursivas de outra natureza. Em relação a essas mudanças, que apontam uma diversificação das operações psico-linguageiras, considero que elas não podem ser explicadas somente por uma mudança na representação sobre os aspectos pragmáticos do instrumento/gênero, senão também pelo impacto da abordagem didática, intensiva e reflexiva, de novos mecanismos para modalizar a enunciação e que, aparentemente, foram incorporados como micro-instrumentos para a transformação desse gênero em texto.

4. 3. 3 O caso da Aluna 2

4. 3. 3. 1 Aspectos gerais e recurso à modalização na 1ª produção escrita da Aluna 2

O 1º texto da Aluna 2 tem a forma aparente de um artigo, pois conta com um título curto e objetivo e 3 parágrafos de tamanho similar, sem identificação do autor mediante assinatura. Sua infraestrutura textual se compõe, quase integralmente, de discurso misto interativo-teórico e, só no final do 2º parágrafo, conta com um breve segmento narrativo. Sua sequência tem, no início, uma pequena passagem introdutória, seguida da formulação da tese da argumentação. Depois disso, são apresentados vários argumentos, alguns deles complementados com suportes explicativos, e um contra-argumento, logo rebatido. No final, é retomada a tese inicial.

1º produção escrita Aluna 2

URNA ELETRÔNICA

Estamos em uma evolução constante em nosso dia dia, o ser humano cria ferramentas mais inovadoras para nosso próprio benefício. O Brasil é um dos países mais avançados e com padrão de qualidade mais alto, e com nosso sistema de votação e igual. temos um sistema de votação melhor e mais rápido do que outros países, e tenho a certeza de que nosso sistema de votação (urna eletrônica) é um dos mais seguros do mundo.

A urna eletrônica é uma ferramenta que melhora muito nosso sistema e nossa vidas. e mais rápido, mais simples e mais seguro. Nossa urna eletrônica passa por inúmeras verificações, a possibilidade de fraude neste sistema é quase impossível. em março de 2016 especialistas em segurança, eletrônica e hackers tentaram atingir nossa urna, mais não foi possível, temos um padrão de segurança bem mais alto e não existe possibilidade de fraude.

Além disso a urna eletrônica não tem acesso a internet, e a nenhuma rede e um sistema totalmente seguro. Então você como cidadão com direito ao voto, pode ter certeza de que seu voto é seguro, e não vai ter nenhuma possibilidade de fraude eleitoral.

Fonte: o autor

Lendo seu texto, pode-se perceber que a Aluna 2 compreendeu a finalidade persuasiva de sua ação de linguagem e seu direcionamento a um leitor genérico, fatores que se espelham no desenvolvimento de uma série extensa de argumentos, na apropriada seleção lexical, no uso de quantificadores pragmaticamente orientados, na implicação do interlocutor mediante pronomes e verbos na 1ª pessoa do plural e na realização das devidas contextualizações de informação.

Por outro lado, a conexão no texto se realiza principalmente por meio dos tempos verbais e de retomadas referenciais nominais e pronominais, apresentando, também, alguns conectores de organização lógica.

Embora seja um texto breve, considera-se que a aluna domina uma série variada de operações discursivas e linguístico-discursivas apropriadas para a situação, dentre as que se destacam a organização do circuito argumentativo, a contextualização de todas as informações e o desenvolvimento de um adequado tom formal. Entre suas carências, destoa a ausência de uma assinatura, que daria mais força asseverativa ao texto, e a brevidade do título, que pouco contribui com o objetivo pragmático da ação.

Quanto à modalização, o texto conta com diversos marcadores que contribuem consistentemente com sua orientação pragmática, em primeiro lugar porque todos os seus verbos (19) encontram-se no modo indicativo e porque todos os que estão no presente têm valor gnômico, aspectos que tornam o texto fortemente assertivo.

Além disso, o texto conta com outros 8 marcadores de modalização em um total de 194 palavras, distribuídos de forma irregular - 1 no 1º parágrafo, 4 no 2º e 3 no 3º. Essa concentração no 2º parágrafo se deve ao fato de que ele contém um contra-argumento - a possibilidade de os *hackers* invadirem o sistema da urna eletrônica - que é logo rebatido

mediante um breve segmento narrativo. Nessa parte do texto, articula-se uma modalização pragmática de possibilidade – “tentaram” - e duas modalizações lógicas atéticas de necessidade – “não foi possível”, “não existe possibilidade”, o que demonstra que a Aluna consegue realizar um uso do recurso que colabora com a correta orientação pragmática dos enunciados contrários e favoráveis à posição do autor.

Os marcadores de modalização utilizados no texto têm 3 funções:

- ✓ Lógica atética (4)
- ✓ Lógica epistêmica (2)
- ✓ Pragmática (2)

Vê-se que o texto conta principalmente com modalizações de função lógica atética e que não apresenta modalizações deônticas.

Ao analisarmos os valores de verdade dessas modalizações, encontram-se:

- ✓ Modalizações de necessidade (6)
- ✓ Modalizações de possibilidade (2)

Como se vê, o texto conta com muitos marcadores de modalizações com valor de necessidade, o que coincide com o uso dos verbos no modo indicativo e demonstra o desenvolvimento de uma estratégia de apresentação dos objetos do discurso como verdades obrigatórias. Além disso, ao analisar as ocorrências de modalizações com valor de possibilidade, constata-se que apenas uma estabelece uma restrição ao caráter necessário da tese do autor - “Então você como cidadão com direito ao voto, **pode** ter certeza de que”, e que, portanto, todos os demais objetos de seu discurso são asseverados.

4. 3. 3. 2 Aspectos gerais e recurso à modalização na 2ª produção escrita da Aluna 2

O 2º texto da Aluna 2 mantém o formato aparente de artigo formado por 4 parágrafos, porém, desta vez, trata-se de um texto menos extenso (164 palavras) – frente a 194 da 1ª produção. Ele apresenta um título e um subtítulo fortemente asseverativos e atrativos e está assinado com o nome e a posição social do autor.

O tipo de discurso predominante é o teórico, junto a dois pequenos segmentos narrativos e um segmento de discurso misto interativo-teórico. Em relação ao texto anterior, esta vez, não foram utilizados marcadores dêiticos que pudessem implicar o texto aos parâmetros materiais da ação, como pronomes possessivos e verbos na 1ª pessoa, que foram substituídos, em quase todos os casos, pela 3ª pessoa – “O Tribunal Superior eleitoral (TSE) tem a obrigação”, “o TSE tem a certeza de que”.

Sua sequência inicia-se com uma breve introdução, seguida de dois argumentos, um contra-argumento logo rebatido, outros dois argumentos, e um encerramento em que é enunciada a tese do autor.

2º produção escrita Aluna 2

URNA ELETRONICA, UMA PEÇA MAIS SEM CORRUPÇÃO.

Um direito fundamental justo, limpo e sem corrupção. Cidadão sintá-se seguro.

O Tribunal Superior eleitoral (TSE) tem a obrigação de garantir um sistema de votação limpo, justo e verdadeiro para todos os cidadãos.

A urna eletrônica chegou ao Brasil para por fim aos fraudes, alias, também para melhorar o processo de totalização e ter um processo eleitoral de mais qualidade e mais rápido.

Embora muita gente tenha dúvidas e não acredite na urna eletrônica, o TSE tem a certeza de que e uma peça fundamental para o povo Brasileiro sem corrupção, e com um padrão de segurança muito alto, limpo e justo. A urna eletrônica não é ligada ao internet, nem a nenhuma rede, além disso tem inumeráveis verificações de especialistas, e nos testes públicos de segurança ninguém consegue alterar nosso sistema.

Acredite ou não, o cidadão pode ficar tranquilo, porque seu voto está seguro, a urna eletrônica e verdadeiramente segura e justa.

Aluna 2 (Representante do TSE)

Fonte: o autor

Também neste caso, o texto demonstra a apurada compreensão que a aluna fez da situação de comunicação e das informações veiculadas, o que se reflete em sua consistente orientação argumentativa e na seleção apropriada de léxico, quantificadores e operadores de modalização.

Para a manutenção de sua coesão, o texto apresenta o uso dos tempos verbais, de referenciação por meio de nomes e pronomes, assim como um conjunto importante e diverso de conectores lógicos, muitos mais que na que na 1º produção – “também”, “aliás”, “embora”, “além disso”, “porque”.

Ao compará-lo com o 1º, este texto apresenta dois paratextos de maior extensão e mais próximos, em seu estilo, da composição recorrente no artigo; eles estão, ademais, fortemente orientados à pragmática da ação. Além disso, este texto inclui uma assinatura, que explicita o papel social do autor.

Há algumas diferenças, também, na seleção das tipologias textuais, pois na 2º produção predomina o tipo teórico - não implicado – que foi construído sem o recurso a nenhuma marca dêitica que associasse o discurso aos parâmetros materiais da ação. Pode-se dizer que esse distanciamento funcionou como uma estratégia argumentativa que mostra os

objetos do discurso como não afetados pela subjetividade do autor e mais próximos de uma verdade objetiva e inquestionável⁸⁰.

Isso se viu complementado pela atribuição da responsabilidade enunciativa, em várias passagens, ao Tribunal Superior Eleitoral, se sobrepondo à voz do autor do texto e trazendo à tona o *ethos* institucional dessa autoridade. Seguindo Rodrigues (2001), dir-se-ia que não é só a “representante do TSE” quem se responsabiliza pela enunciação na 2ª produção, senão o próprio TSE junto com ela.

Portanto, pelo prestígio público, profissional (no entanto, como visto, esse prestígio se limita a determinadas áreas e profissões) e ideológico que goza, pela competência sócio-discursiva angariada, o *ethos* do articulista constitui-se como garantia de credibilidade para o seu discurso. Essa posição se amplia também para as situações em que a voz do articulista incorpora o discurso da instituição que ele representa. Nessas situações, o *ethos* da instituição também funciona como uma garantia. Afinal, ela incorpora o estatuto de prestígio social, que lhe credita a aura de competência, de credibilidade social, que legitimam o seu discurso (como desqualificar a posição discursiva de uma instituição de prestígio como a universidade, uma associação etc.?) (RODRIGUES, 2001, p. 144-145).

Uma forma de explicar essas diferenças é lembrar que a SD teve como um de seus objetivos propiciar uma compreensão do papel social de autor no gênero como autoridade que está duplamente legitimada por seu conhecimento da temática e por sua associação a instituições sociais de prestígio. Isso pode ser levado em conta para analisar o desenvolvimento, pela Aluna 2, da estratégia de apagar a subjetividade do autor em seu texto, e apresentar os objetos de discurso enquadrados desde uma perspectiva enunciativa de maior distanciamento, por sua vez, associada a uma entidade institucional⁸¹.

Dessa forma, ambas as diferenças me levam a supor que a ação didática realizada tenha afetado as representações da Aluna 2 em relação ao papel do autor no gênero, e que essa mudança na forma de enxergar a situação de comunicação, isto é, de ver seu lugar social nela, tenha propiciado a adoção de uma perspectiva enunciativa diferente.

Ao observar o funcionamento da modalização, encontra-se, na 2ª produção, um predomínio do modo indicativo com sentido gnômico no presente na maioria dos verbos (10),

⁸⁰ Ao explicar os textos que organizam sua relação com as coordenadas do mundo ordinário a partir de uma fusão entre os tipos interativo e teórico, Bronckart (1999, p. 193) explica que, em certas situações de produção, o agente se vê na necessidade de “apresentar informações que são, a seu ver, verdades autônomas, independentes das circunstâncias particulares da situação material de produção e que se inscrevem, conseqüentemente, nas coordenadas de um mundo teórico”.

⁸¹ Também na Aluna 1 foram constatadas evidências de mudança na representação do papel do autor no gênero, manifestadas pelo apagamento da subjetividade do autor e pela adoção de um discurso de autoridade.

enquanto isso, apenas 2 deles estão no modo subjuntivo e 1 no imperativo⁸². Esses verbos no modo subjuntivo aparecem no segmento em que é desenvolvido um contra-argumento que veicula vozes contrárias à postura do autor, enfraquecendo, assim, o valor de verdade das crenças daqueles que desconfiam da urna eletrônica – “Embora muita gente **tenha dúvidas** e não **acredite** na urna eletrônica”.

Além disso, o texto conta com um conjunto amplo de outros marcadores de modalização em uma densidade maior que na 1ª produção - 7 em 194 palavras na 1ª produção, 9 em 164 na 2ª produção. Sua distribuição é similar à da 1ª produção: 1 no 1º parágrafo, 2 no 2º, 4 no 3º e 3 no 4º, com uma concentração no parágrafo que introduz um contra-argumento e também no parágrafo de encerramento.

Ao analisar os parágrafos que têm maior quantidade de marcadores na 1ª e na 2ª produção, constatam-se que não só a modalização, mas toda a organização discursiva desses segmentos apresenta diferenças. O Quadro 27 mostra esses dois fragmentos característicos de ambos os textos.

Quadro 27. Parágrafos com maior uso da modalização nas produções da Aluna 2.

	1ª produção	2ª produção
Parágrafo que contém um contra-argumento	1) <i>A urna eletrônica e uma ferramenta que melhora muito nosso sistema e nossa vidas. e mais rápido, mais simples e mais seguro. Nossa urna eletrônica passa por inúmeras testes e verificações, a possibilidade de fraude neste sistema é quasi impossível. em março de 2016 especialistas em segurança, eletrônica e hackers tentaram atingir nossa urna, mais não foi possível, temos um padrão de segurança bem mais alto e não existe possibilidade de fraude.</i>	2) <i>Embora muita gente tenha dúvidas e não acredite na urna eletrônica, o TSE tem a certeza de que é uma peça fundamental para o povo Brasileiro sem corrupção, e com um padrão de segurança muito alto, lempo e justão. A urna eletrônica não é ligada ao internet, nem a nenhuma rede, além disso tem inúmeras verificações de especialistas, e nos testes públicos de segurança ninguém consiguo alterar nosso sistema.</i>
Parágrafo conclusivo	3) <i>Alem disso a urna eletrônica não tem acesso a internet, e a nenhuma rede e um sistema totalmente seguro. Então você como cidadão com direito ao voto, pode ter certeza de que seu voto é seguro, e não vai ter nenhuma possibilidade de fraude eleitoral.</i>	4) <i>Acredite ou não, o cidadão pode ficar tranquilo, porque seu voto está seguro, a urna eletrônica é verdadeiramente segura e justa.</i>

Fonte: o autor.

⁸² Embora o uso do modo imperativo não seja considerado pelos autores que tomamos como referência (BRONCKART, 1999; KOCH, 2011) como marcador de modalização, nem tenha sido considerado na SD, seu uso como forma de apelar ao leitor e obrigá-lo a concordar com o autor do texto no segmento que contém esse modo verbal - “Cidadão sintá-se seguro” - tem sua validade garantida, no gênero, pela posição social de autoridade do autor e, seu uso pela Aluna 2, evidencia a compreensão dessa característica da situação de enunciação (RODRIGUES, 2001).

No caso do primeiro fragmento, no Quadro 1, há, entre vários argumentos, um contra-argumento sem desenvolvimento e que não traz à tona em forma explícita outras vozes além da do autor. Nesse contra-argumento, um marcador de modalização pragmática é aplicado à ação que ameaçaria a validade de sua tese e estabelece uma restrição de seu valor de verdade - “tentaram atingir”.

Já no 2º fragmento, o contra-argumento tem maior hierarquia, pois, em lugar de estar inserido no meio do parágrafo, foi colocado no início, e, além disso, esse segmento mobiliza de forma explícita uma voz outra, a da população - “muita gente”. Por sua vez, esse contra-argumento é seguido de outro argumento que o rebate e ambos são relacionados opositivamente pelo conector lógico “embora”. Finalmente, os objetos de discurso das vozes contrárias são enfraquecidos por meio de marcadores lógicos epistêmicos de possibilidade e o uso do modo subjuntivo - “tenha dúvidas”, “não acredite”, e a voz do autor é fortalecida mediante o mesmo tipo de marcador, só que com valor de verdade - “o TSE tem a certeza”.

Por outro lado, ao comparar os fragmentos 3 e 4 do Quadro 1, que têm a função de encerramento na 1ª e na 2ª produções, vê-se que as diferenças no plano da organização discursiva e das funções da modalização são menores, porém, no 2º texto, há um acréscimo de marcadores de modalização lógica epistêmica - “Acredite ou não”, que incorpora uma posição de negociação do autor, deixando a decisão final sobre a validade da tese nas mãos do leitor.

Essa possibilidade de concessão dialógica dirigida ao interlocutor, feita por meio dos marcadores de modalização, que é logo rebatida por uma forte afirmação do autor - “a urna eletrônica é verdadeiramente segura e justa” - coincide com a descrição proposta por Rodrigues (2001) em relação aos movimentos dialógicos de refutação no artigo:

Neste movimento, o autor antecipa as possíveis reações-resposta de objeção que o leitor poderia contrapor ao seu discurso, abafando-as. Assim, pelo movimento de refutação, o autor provoca o silenciamento de enunciados prefigurados (possível contra-palavra), que ou incorpora no seu discurso, ou leva em conta na construção do seu enunciado (RODRIGUES, 2001, p. 211).

Em linhas gerais, pode-se observar que, como no caso da Aluna 1, os parágrafos 3º e 4º da 2ª produção, aqueles que apresentam maior número de marcadores de modalização, refletem em forma expressiva os conteúdos e operações trabalhados na SD quanto à modalização, os argumentos e os contra-argumentos, o uso de conectores e a mobilização de vozes favoráveis e contrárias.

Voltando a uma apreciação mais geral, os marcadores de modalização utilizados neste 2º texto têm 4 funções:

- ✓ Lógica atética (1)
- ✓ Lógica epistêmica (5)
- ✓ Deontica (1)
- ✓ Pragmática (2)

Levando em consideração que, na 1º produção, 5 dos 8 marcadores de modalização utilizados tinham função lógica atética e não havia marcadores de modalização deontica, pode-se afirmar que a 2º produção mostra uma variação e um equilíbrio maiores no uso de diferentes funções da modalização.

Ao analisar sua orientação epistêmica encontram-se:

- ✓ Modalizações de necessidade (4)
- ✓ Modalizações de possibilidade (5)

Também nesse aspecto, a 2º produção apresenta maior equilíbrio já que, na anterior, 6 marcadores tinham valor de necessidade e 2 de possibilidade. Assim, resulta que a 2º produção apresenta uma estratégia enunciativa diferente, em que modalizações de possibilidade são aplicados a enunciados que denotam a postura do leitor – “Embora muita gente **tenha duvidas**”, “e **não acredite** na urna eletrônica”, “Acredite **ou não**”, “o cidadão **pode** ficar tranquilo” – dando ao interlocutor a última palavra e tornando o texto, em geral, menos assertivo.

Em termos gerais, as principais diferenças quanto à operação da modalização nos textos da Aluna 2 estão, por um lado, em uma maior utilização dos valores de verdade de possibilidade em relação aos objetos de discurso, especialmente os que seriam responsabilidade do leitor. Por outro lado, há uma diversificação no recurso às funções da modalização de uma maneira geral tanto por meio dos modos verbais quanto dos demais marcadores, e, finalmente, há um aproveitamento mais efetivo de sua função ao apresentar contra-argumentos e vozes contrárias.

Essas mudanças podem ser facilmente relacionadas com os conteúdos da SD, em que foi trabalhado tanto a possibilidade de utilizar a modalização para enfraquecer argumentos contrários quanto a de estabelecer concessões de negociação com a postura esperada do leitor. Assim, aparentemente, as atividades realizadas teriam modificado as representações da aluna sobre a relação existente entre autor e leitor, o que trouxe como resultado um texto menos autoritário e mais negociador.

Ao mesmo tempo, é notória a conformação de um processo de diversificação dos instrumentos de regulação da modalização, o que se reflete em um texto em que os enunciados são modalizados de forma mais diversificada.

4. 3. 3. 3 Síntese da análise comparativa das produções 1º e 2º da Aluna 2

Uma das principais diferenças entre a 1º e a 2º produções da Aluna 2 diz respeito à composição dos paratextos, mais alinhados ao formato tradicional do artigo e mais funcionais ao propósito pragmático, o que, se supõe, esteve relacionado com as aprendizagens realizadas em torno da composição do gênero no âmbito da SD.

Além disso, foi constatada uma mudança notória na tradução tipológica, que preferiu, na 2º produção, o discurso teórico, em lugar do discurso misto interativo-teórico; junto com uma alteração na configuração da voz do autor, que aparece aliada ao TSE, ambas as mudanças refletindo prováveis transformações nas representações do propósito e do papel social do autor no gênero.

Houve transformações, também, na forma de realizar o circuito argumentativo, que, se bem já estava adequadamente estruturado na 1º produção, se torna ainda mais articulado; tendo, na 2º produção, uma seleção de argumentos por parágrafo e havendo um destaque maior para o contra-argumento, aspectos que coincidem com os conteúdos da SD.

Quanto ao recurso à modalização, a 2º produção possui uma densidade maior de marcadores, ademais de uma mudança em relação ao uso do modo verbal, alternando o indicativo com o subjuntivo. Além disso, os valores de verdade postos em jogo denotam uma mudança na estratégia discursiva, que equilibrou valores de necessidade e de possibilidade, e que se relaciona diretamente com uma presença maior de vozes outras no texto, tanto as dos contraditores, quanto a do leitor, esse último, sendo alvo de enunciados com atitude negociadora por parte do autor.

Finalmente, parece notório que as operações relacionadas à modalização não sofreram reconfigurações de forma isolada, mas integradas às demais, de outros tipos, que foram abordadas na SD, assim como às representações sobre a situação de comunicação e sobre o gênero.

4. 3. 4. A aprendizagem da modalização de contra-argumentos das Alunas 1 e 2

A diversificação no recurso às diferentes funções da modalização e o aumento quantitativo de seu uso parecem ser um ponto comum do processo de aprendizagem da modalização para ambas as alunas. Porém, vale a pena destacar alguns aspectos específicos da sua utilização que mostraram que, aparentemente, cada uma teve uma trajetória diferenciada de desenvolvimento, embora elas sejam coerentes com os conhecimentos ensinados sobre o gênero.

O primeiro processo que desejo destacar tem a ver com a incorporação de conhecimentos em relação à forma de utilizar conjuntamente a modalização e a introdução de argumentos e vozes outras no texto. Assim, ao observar os parágrafos que, nos textos finais de ambas as alunas, desenvolvem esse aspecto discursivo, constata-se uma expressiva similaridade em suas formulações (Quadro 28), que evidencia a influência das representações construídas na interação em sala de aula quanto à modalização e ao uso de conectores⁸³.

Quadro 28. Parágrafos com contra-argumentos na 2º produção das Alunas 1 e 2.

Aluna 1, 2º produção	Aluna 2, 2º produção
<i>E possível que na atualidade parte da sociedade ainda não tenham certeza da eficácia do sistema mas é preciso que acreditem em as provas feitas pelos especialistas na parte da asegrança da urna eletrônica. Além disso eles confiem que com o procedimento zerésima é impossível alterar os votos e por isso não existe a possibilidade do fraude.</i>	<i>Embora muita gente tenha duvidas e não acredite na urna eletrônica, o TSE tem a certeza de que e uma peça fundamental para o povo Brasileiro sem corrupção, e com um padrão de segurança muito alto, leimpo e justæo. A urna eletrônica não e ligada ao internet, nem a nenhuma rede, alem disso tem inumeravieis verificações de especialistas, e nos testes publicos de segurança ninguém consiguelo alterar nosso sistema.</i>

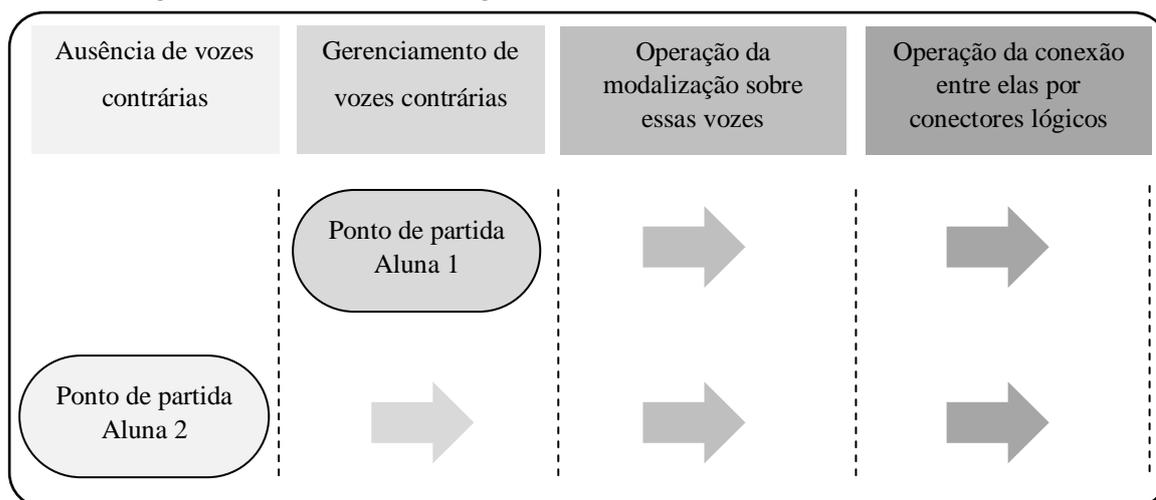
Fonte: o autor.

No entanto, ao contrapor esses textos com as primeiras produções de cada aluna, vê-se que, embora os pontos de chegada pareçam similares, cada uma iniciou sua aprendizagem a partir de pontos de partida diferentes. Com efeito, a Aluna 1 já incorporava em sua 1º produção vozes contrárias à sua tese, enquanto a Aluna 2 não o fazia. Portanto, a primeira, aprendeu a possibilidade de utilizar marcadores de modalização e articulá-los entre si com conectores lógicos a uma operação de gerenciamento de vozes que já realizava. Já, a Aluna 2, aparentemente, aprendeu essa operação em forma completa, tendo como base um procedimento anterior muito mais simples.

⁸³ Vale a pena salientar que a escrita de um parágrafo que articulasse contra-argumentos, argumentos, vozes contrárias e favoráveis, assim como unidades linguísticas para sua conexão e modalização foi objeto, entre outras, de uma atividade de produção escrita de texto e que um dos produtos dessa atividade foi posteriormente avaliado pelos alunos e reescrito coletivamente.

Sem esquecer que essas trajetórias não deixam de ser hipotéticas e, principalmente, simplificadas, considera-se que esses processos são um exemplo de interação dialética dos instrumentos à disposição de cada aluna e os que foram mobilizados por meio das atividades de ensino, conduzindo-as por trilhas de desenvolvimento diferentes, representadas na Figura 12.

Figura 12. Desenvolvimento do gerenciamento de vozes contrárias nas Alunas 1 e 2.



Fonte: o autor

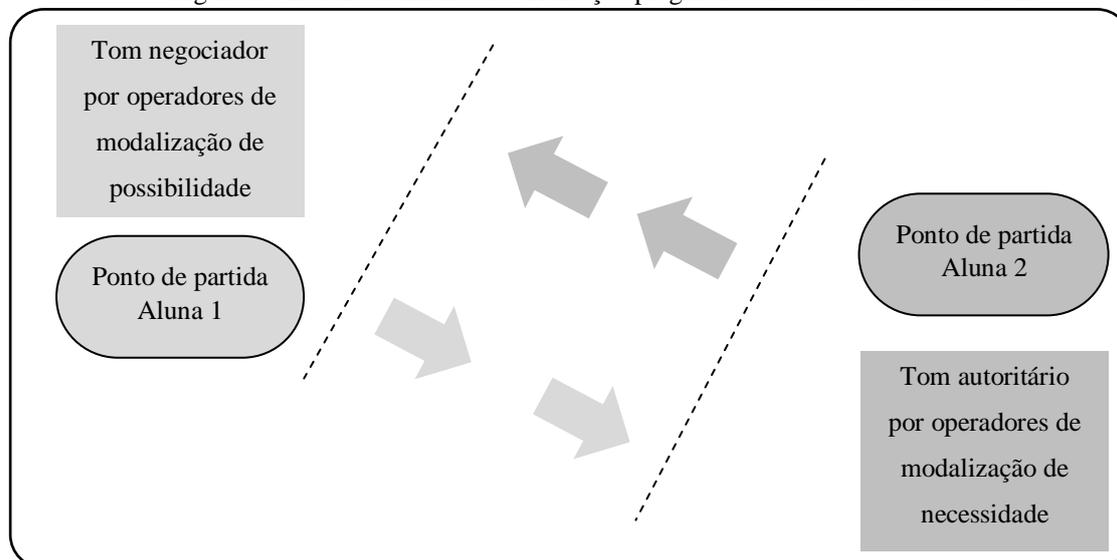
Algo similar parece ter acontecido com as aprendizagens em torno dos valores de verdade dos marcadores de modalização mobilizados para escrever um texto no gênero, já que a aluna 1 apresentou, em sua 1ª produção, um alto número de modalizações de valor de possibilidade (6), que equiparavam as modalizações de necessidade (5) e produziam um texto de tom negociador. Enquanto isso, a Aluna 2 apresentou, inicialmente, um texto com um número alto de modalizações de valor de necessidade (6) e poucas modalizações de possibilidade (2), que davam à sua ação um caráter mais autoritário.

A análise dos textos parece mostrar que a evolução do processo de aprendizagem em cada aluna teve, posteriormente, direções opostas, pois a Aluna 1, em sua 2ª produção, assumiu um tom mais autoritário e fez predominar os valores de necessidade em seu texto (9 a 2), enquanto a Aluna 2 moderou seu tom assertivo por meio da modalização de possibilidade em seus apelos ao leitor e em suas próprias asserções (5 a 4).

Essa contradição é só aparente, uma vez que tanto o papel de autoridade do autor do gênero artigo como a possibilidade de estabelecer negociações com o leitor foram abordados em sala de aula, o que mostra que essas trajetórias contrárias não refletem senão o caráter diferenciado dos processos de desenvolvimento de cada aluna, de acordo com seus

conhecimentos e capacidades iniciais, assim como com as escolhas *singulares* de cada autora ao produzir seu texto, o que tenta-se ilustrar na Figura 13.

Figura 13. Desenvolvimento da orientação pragmática do texto nas Alunas 1 e 2.



Fonte: o autor.

4. 3. 5 Discussão

A análise dos textos realizados pelas alunas 1 e 2 antes e depois da aplicação da SD traz evidências de diversas naturezas em relação a possíveis transformações das operações psico-lingueiras realizadas ao produzir seus textos frente a uma mesma situação de comunicação. Porém, considero que todas as mudanças observadas têm um elo condutor que as organiza e articula: a representação do mega-instrumento artigo de opinião e suas particularidades.

Considerando que esta pesquisa tem como objetivo observar de que forma a aplicação de atividades de reflexão e análise linguística impactaram nas capacidades de linguagem das estudantes, com particular foco nas operações relativas à modalização, é mister lembrar que, dado o enquadramento no ISD e a abordagem didática pautada por seus desdobramentos, a análise do processo de aprendizagem em questão é também uma análise da repercussão, em diferentes níveis, do ensino desses conhecimentos por meio de um gênero.

Dessa forma, o fato de o artigo ter sido o fio de ligação dos conhecimentos ensinados e das capacidades que se pretendia desenvolver teve seu reflexo expressivo na evidentemente estreita relação observada entre as transformações nas operações psico-lingueiras refletidas

nos textos e a evolução do conhecimento do intertexto de cada aluna. Isso coincide com o exposto por Bronckart a respeito da aprendizagem e o uso dos “esquemas de utilização” de um gênero:

No curso do processo de adoção-adaptação dos gêneros, o agente, e mais particularmente o agente aprendiz, aplica-lhes *esquemas de utilização*, que apresentam dois aspectos complementares: como acabamos de mostrar, de um lado, o agente efetua um cálculo sobre a adequação do gênero à situação de ação, mas, ao mesmo tempo (ou reciprocamente), o conhecimento dos gêneros define o espectro das ações de linguagem possíveis: “uma situação só pode ser concebida, conhecida como situação (...) de ação de linguagem de um certo tipo, *na medida em que um gênero está disponível*” (Schneuwly, op cit., p. 161) (BRONCKART, 1999, p. 103, grifo do autor).

Dada essa visível articulação gênero/contexto/esquema de uso da linguagem, os resultados textuais dos processos de aprendizagem parecem demonstrar que o conhecimento mais aprofundado, por parte das alunas, dos aspectos sociais do gênero - seus horizontes espacial, temporal, axiológico e temático e suas concepções de autor e de destinatário aliou-se, na prática, aos conhecimentos em torno de operações languageiras específicas: a modalização, a conexão, a organização de uma sequência argumentativa, o gerenciamento de vozes, o uso de paratextos.

Por isso, as análises apresentadas a respeito das mudanças referentes ao recurso à modalização não podem ser vistas como processos isolados, mas como desdobramentos associados a modificações na operacionalização do gênero como um todo. Isso faz pensar que os textos posteriores à SD utilizam a modalização de forma diferente porque o gênero no qual estão operando é diferente na representação de seus agentes, e que, ao mesmo tempo, a diversificação de operações realizadas e sua maior participação na trama textual sejam produto de modificações nas representações específicas relacionadas à modalização.

Finalmente, entendo que esses resultados reafirmam o acerto em uma abordagem praxiológica do ensino das práticas languageiras que coloca os alunos a aprender diferentes recursos que lhes permitam realizar ações globais, sem perder de vista em nenhum momento o papel das partes para o todo. No entanto, esses resultados também parecem indicar que se deve reconhecer a importância do ensino de operações discursivas e linguístico-discursivas mais específicas e de incidência local, como, neste caso, a modalização.

Neste ponto concluem as análises realizadas com base na materialidade textual das produções escritas das alunas 1 e 2. Porém, como se sabe, esta pesquisa busca responder se as mudanças constatadas relativas ao uso da modalização estão relacionadas com regulações metalinguageiras realizadas durante a textualização em forma mais ou menos consciente e se

essas regulações forma feitas com base nos instrumentos semióticos ensinados na SD. Para isso, nas duas seções que seguem, apresentam-se as análises que nos permitam responder a essas interrogantes.

4. 4 AS TRANSFORMAÇÕES NOS TEXTOS ANTES E DEPOIS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

4. 4. 1 A organização e as categorias de análise utilizadas

Antes de explicitar as características principais das análises apresentadas a seguir, é mister esclarecer que com a finalidade de promover a motivação dos alunos no processo de preparação efetiva para o exame Celpe-Bras, tentei fazer com que as instâncias de produção textual espelhassem o máximo possível as condições materiais de produção no exame. Com esse espírito, foi entregue aos alunos, nas duas etapas de produção, uma parte do caderno de questões tal como ele foi entregue aos candidatos na edição de 2016, cuja tarefa I foi escolhida.

Essa formatação incluía o texto que enuncia a tarefa, uma folha com linhas em apenas um dos lados que tem a palavra “anotações” em marca d’água, outra com a palavra “rascunho” e uma última sem nenhuma identificação. Assim, as alunas tiveram a possibilidade de, fazer anotações enquanto assistiam ao vídeo que era base da tarefa, de escrever um rascunho de seu texto, assim como de realizar uma versão final, que, no exame, é a produção efetivamente avaliada.

Como foi mencionado na seção teórica, os processos de reescrita de rascunhos geralmente provocam algum tipo de atividade metalinguagem no escritor que, geralmente avalia seu primeiro texto e introduz modificações nele, o que se reflete na realização de transformações entre o texto e sua versão final (GERALDI, 1996; ALLAL, 2000). Transformações essas que, ao serem produto de avaliações do escritor, constituem evidências que permitem inferir o conteúdo, o volume e as características de sua atividade metalinguagem.

Eis o tipo de transformações que são analisadas nesta seção, em que são estabelecidas comparações entre aquelas efetuadas na 1º e na 2º produção das Alunas 1 e 2. Além disso, dentro do marco geral dessas transformações, coloca-se a atenção especialmente naquelas que direta ou indiretamente se relacionam com a modalização como mecanismo enunciativo.

Para obter uma compreensão mais aprofundada dos processos de reformulação, foi utilizada a categorização proposta por Allal (2000), que as classifica de acordo com:

- a) o nível de linguagem afetado pela transformação: palavra, frase, oração ou texto;
- b) o tipo de transformação: adição, supressão, substituição ou reorganização;
- c) o objeto da transformação: semântica (relativa à seleção lexical), organização do texto (segmentação, conexão, coesão, ou ortografia) e lexical ou gramatical; e
- d) a relação com as convenções linguísticas: transformações convencionais exigidas ou transformação optativas não exigidas pela norma.

Além do mais, para os fins específicos desta pesquisa, acrescentei a essa categorização a identificação de transformações em que estivesse implicada a modalização.

Essas análises permitiram observar o escopo das operações psico-linguísticas realizadas, a forma dessas operações, o conteúdo linguístico-discursivo afetado e o caráter livre ou convencional desses ajustes, para, a partir daí, estabelecer inferências a respeito da atividade metalinguística das alunas, seus conteúdos e sua evolução.

Além disso, analisar as transformações permitiu estabelecer inferências a respeito das operações psico-linguísticas que foram reguladas mediante a *antecipação*, isto é, textualizadas de igual forma no rascunho e na versão final, e as que foram reguladas mediante o *controle* e o *ajuste*, que são objeto de transformações após a primeira formulação escrita, tanto no próprio rascunho quanto na versão final (ALLAL, 2000).

Finalmente, essas análises possibilitaram inferir um possível aumento na conscientização do papel da modalização nos textos, espelhado na realização de operações para sua regulação, assim como reconhecer uma diversificação dessas operações, com a particularidade de permitir a formulação de inferências em relação a *processos menos conscientes*, que não poderiam ser acessados por meio de outras técnicas de produção de dados (ALLAL, 2000).

4. 4. 2 O caso da Aluna 1

4. 4. 2. 1 As transformações na 1ª produção da Aluna 1

As transformações operadas pela Aluna 1 em sua 1ª produção (Quadro 29) refletem uma intensa atividade metalinguageira: em um texto de 249 palavras há 42 transformações. De fato, deve-se lembrar que não todas as avaliações metalinguageiras sobre o texto acarretam mudanças concretas (ALLAL, 2000), o que supõe que esse valor seja apenas a base mínima segura do número de operações mentais de regulação efetivamente realizadas.

Quadro 29. Categorização das transformações na 1ª produção da Aluna 1.

Nível de linguagem afetado	Tipo de transformação	Objeto da transformação	Relação com as convenções linguísticas	Modalização
Palavra (13) Frase (8) Oração (13) Texto (8)	Adição (5) Supressão (8) Reorganização (10) Substituição (19)	Ortografia (11) Semântica (20) Organização textual (11)	Convencional (13) Optativa (29)	M (7)
TOTAL (42)				

Fonte: o autor.

Seguindo a caracterização de Allal (2000), pode-se afirmar que a Aluna 1 possui um perfil de escritor de alto rendimento⁸⁴, uma vez que: suas operações recaem sobre todos os níveis da linguagem em forma regular, das unidades isoladas - palavras, frases, aos conjuntos de unidades - orações, texto; recorre em forma frequente a operações mais sofisticadas de transformação - substituição e reorganização; o objeto dessas transformações é diversificado e não se restringe só a aspectos formais, mas também semânticos e organizacionais; e, finalmente, pelo fato de ter uma ampla quantidade de transformações não obrigatórias, isto é, que implicam a realização de escolhas entre diversas possibilidades de configuração do estilo individual.

As transformações que se relacionam com a modalização mostram o importante papel desse mecanismo na ação de linguagem, pois, dentre todas as operações que poderiam ser objeto de revisão, 17% estão relacionadas com ela. Além disso, a maior parte das transformações relacionadas com marcadores de modalização (Quadro 30) é optativa (5) e tem a ver com o nível semântico (5), isto é, são escolhas da estratégia enunciativa do autor

⁸⁴ Na pesquisa realizada por Allal (2000), os alunos de maior rendimento se destacaram porque: realizavam um número relativamente mais amplo de transformações optativas, mostravam uma maior preocupação pela organização textual e realizavam um uso mais complexo de meios para levar adiante as transformações - substituição, reorganização, se comparado com o recurso a meios mais simples.

com relação à gestão da coerência pragmática, que afetam, principalmente, o tecido oracional (3) ou textual (2)⁸⁵ em forma local (BRONCKART, 1999).

Quadro 30. Categorização das transformações na 1ª produção da Aluna 1 e modalização.

Nível de linguagem afetado	Tipo de transformação	Objeto da transformação	Relação com as convenções linguísticas
Palavra 0 Oração 3 Palavra 2 Texto 2	Adição 0 Supressão 1 Substituição 5 Adição 1	Ortografia 0 Organização textual 2 Semântica 5	Convencional 2 Optativa 5
Total de transformações 42 / Total de transformações sobre modalização 7			

Fonte: o autor.

A análise da natureza das transformações à luz de seus valores de verdade e de suas funções (Quadro 31) mostra que a orientação pragmática do 1º texto foi objeto de intensa atividade metalingueira, já que há várias mudanças nos valores de verdade entre o rascunho e o texto final (5), assim como nas funções das modalizações (4).

Quadro 31. Transformação dos marcadores de modalização na 1ª produção da Aluna 1.

	1ª escrita do rascunho	Revisão do rascunho	1ª escrita do texto final	Revisão do texto final	Função e valor de verdade do marcador anterior	Função e valor de verdade do marcador
1	<i>para que eles podem votar</i>		<i>para que eles podem votar</i>	<i>para que eles podeam votar</i>	Modalização pragmática de necessidade	Modalização pragmática de possibilidade
2	<i>o povo nunca fica contente</i>	o <i>povo /fica com dúvida da</i>	<i>o povo fica com duvida</i>		Modalização apreciativa de possibilidade	Modalização lógica epistêmica de possibilidade
3	<i>e isso não é bom.</i>	e isso não é bom.	<i>o povo fica com duvida da pessoa que ganha as eleições.</i>		Modalização deontica de necessidade	...
4	<i>que te</i>	que <i>tenão tem certeza</i>	<i>que não tem certeza</i>		Modalização lógica epistêmica de possibilidade	Modalização lógica epistêmica de possibilidade
5		<i>eles não conseguem entrar no sistema</i>	<i>porque eles não tem acesso ao programa</i>		Modalização pragmática de possibilidade	...
6	<i>antes do que o processo</i>		<i>antes do que o processo eletivo</i>		Modalização lógica	Modalização lógica

⁸⁵ As duas transformações que afetam o nível da palavra não têm caráter optativo, pois são ajustes sintáticos do modo indicativo ao modo subjuntivo em orações subordinadas.

	<i>efetivo começa</i>		<i>começe.</i>		atélica de necessidade	atélica de possibilidade
7			<i>Espero que as pessoas que tenham acesso a este meio informativo podem mudar seus pensamentos e ter confiança na urna eletrônica.</i>		... ⁸⁶	Modalização apreciativa de possibilidade

Fonte: o autor.

Em relação a essas evidências de atividade metalingueira voltada para a definição da orientação enunciativa do texto, é importante lembrar que a 1^o produção da Aluna 1 chamou a atenção pela pouca assertividade de sua orientação pragmática, tendo diversos operadores com valor de possibilidade e dando ao texto um tom negociador.⁸⁷ Assim, à luz das transformações efetuadas, é evidentemente que essa postura foi elaborada a partir de hesitações, provocadas, talvez, pela carência de uma representação clara sobre o propósito do gênero assim como do papel do autor e do leitor.

4. 4. 2. 2 As transformações na 2^o produção da Aluna 1

As transformações efetuadas na 2^o produção da Aluna 1 (Quadro 32) trazem, novamente, evidências de uma intensa atividade metalingueira e maior do que na produção anterior. Isso resulta da comparação do número de palavras com o de transformações: 42/249 palavras na 1^o produção, 38/193 palavras na 2^o produção.

Salienta-se, ademais, que se tratava de uma situação de comunicação enfrentada pela segunda vez, retirando essa ação do campo real da improvisação, o que amplia o caráter expressivo da manutenção de altos níveis de atividade de ajuste textual que, aliás, poderiam estar relacionados com uma diversificação dos instrumentos de regulação aprendidos na SD.

⁸⁶ Neste caso, como em casos posteriores, em que as alunas acrescentaram um segmento que não estava incluído no rascunho, considero que essa textualização, enquanto adição, supõe algum nível de atividade metalingueira e que ela se relaciona com a modalização se tiver nela algum marcador dessa natureza.

⁸⁷ Na 1^o produção da Aluna 1, 5 marcadores de modalização tinham valor de necessidade e 6 de possibilidade.

Quadro 32. Categorização das transformações na 2ª produção da Aluna 1.

Nível de linguagem afetado	Tipo de transformação	Objeto da transformação	Relação com as convenções linguísticas	Modalização
Palavra (7) Frase (7) Oração (17) Texto (7)	Adição (12) Supressão (1) Reorganização (9) Substituição (16)	Ortografia (6) Semântica (22) Organização textual (10)	Convencional (6) Optativa (32)	M (7)
TOTAL (38)				

Fonte: o autor.

A comparação das transformações operadas na 1ª e na 2ª produções da Aluna 1 (Quadro 33) mostra uma estabilidade na proporção das diferentes categorias, à exceção das transformações operadas no nível da oração, que tiveram um grande aumento – 8 a 17, o aumento expressivo da adição de palavras – 5 a 12, a diminuição da supressão de expressões – 8 a 1, e a diminuição das modificações em palavras específicas - 13 a 7.

Quadro 33. Comparativo das transformações na 1ª e na 2ª produção da Aluna 1.

Nível de linguagem afetado	Tipo de transformação		Objeto da transformação		Relação com as convenções linguísticas						
	1º	2º	1º	2º	1º	2º					
Palavra	13	7	Adição	5	12	Ortografia	11	6	Convencional	13	6
Frase	8	7	Supressão	8	1	Semântica	20	22	Optativa	29	32
Oração	13	17	Reorganizaçã	10	9	Organizaçã	11	10			
Texto	8	7	Substituição	19	16	o textual					
1ª PRODUÇÃO, TOTAL 42 / 2ª PRODUÇÃO, TOTAL 38											

Fonte: o autor.

Ao observar globalmente os rascunhos e os textos finais da 1ª e da 2ª produção, vê-se que a organização global do texto foi menos afetada na última, já que o texto de rascunho da 2ª produção tem uma estrutura muito similar à versão final. Isso pode ser explicado por um aumento no domínio do instrumento gênero quanto a seus aspectos discursivos, que permitiu à aluna antecipar e logo desenvolver um plano adequado a seus objetivos desde o início e focalizar suas reformulações em outros aspectos⁸⁸.

O aumento apontado na estratégia de adição de unidades coincide com essa interpretação, já que muitas delas foram encaixadas dentro da estrutura prévia do rascunho, reforçando a densidade semântica do texto por meio de adjetivos, conectores ou locuções adverbiais. Ao mesmo tempo, a expressiva diminuição de transformações convencionais e o

⁸⁸ Na próxima seção, em que analiso as entrevistas, é discutida a percepção da aluna em relação a esta 2ª produção como mais fácil e mais direcionada a um objetivo.

aumento das optativas sugere que a aluna fez uma revisão ativa, porém voltada a *aprimorar*, mais do que a resolver grandes problemas do texto.

As transformações que afetam a modalização continuam atestando a importância desse aspecto na atividade de regulação efetuada pela Aluna 1, já que, em um texto menor, e, no contexto de um número menor de transformações, a quantidade de transformações se mantém (7), 18,5 % do total.

Essas transformações (Quadro 34) continuam operando majoritariamente por meio da substituição (6), afetando principalmente o nível da oração (5) e tendo caráter de escolhas opcionais (7) e semânticas (6). Pode-se dizer que, na 2ª produção, a aluna ajustou em forma ainda mais autônoma a orientação pragmática de seu texto, uma vez que nenhuma mudança é exigida por convenções linguísticas.

Quadro 34. Categorização das transformações na 1ª produção da Aluna 1 e modalização.

Nível de linguagem afetado	Tipo de transformação	Objeto da transformação	Relação com as convenções linguísticas
Frase 0	Adição 0	Ortografia 0	Convencional 2
Oração 3	Supressão 1	Organização textual 2	Optativa 5
Palavra 2	Substituição 5	Semântica 5	
Texto 2	Reorganização 1		
Total de transformações 42 / Total de transformações sobre modalização 7			

Fonte: o autor.

Essa descrição coincide com os objetivos do processo de ensino desenvolvido, isto é, a expectativa de que o aluno, depois de participado de uma experiência de aprendizagem em torno do uso do gênero para determinadas situações sociais e recorrendo a uma série de micro-instrumentos, realize uma operação mais regulada no nível da antecipação, que lhe permita, ademais, realizar ajustes em aspectos cada vez mais sofisticados.

A análise da natureza específica dos marcadores de modalização transformados (Quadro 35) confirma a interpretação anterior, já que tanto os valores de verdade, quanto as funções não foram afetadas, senão somente seus aspectos lexicais. O único caso que foge dessa caracterização é uma modalização introduzida em uma oração final não presente no primeiro texto.

Quadro 35. Transformação dos marcadores de modalização na 2ª produção da Aluna 1.

	1ª escrita do rascunho	Revisão do rascunho	1ª escrita do texto final	Revisão do texto final	Função e valor de verdade do marcador anterior	Função e valor de verdade do marcador final
1	<i>por isso que nenhum hacker pôde ter a...</i>	<i>por isso que nem nem os hackers pôde ter a conseguem entrar ao sistema.</i>	<i>por isso que nem os hacker conseguem entrar ao sistema</i>		Modalização pragmática de possibilidade	Modalização pragmática de possibilidade
2	<i>não acreditem no sistema</i>	<i>não /tem certeza/ acreditem no sistema</i>	<i>ainda não tenham certeza</i>		Modalização lógica epistêmica de possibilidade	Modalização lógica epistêmica de possibilidade
3	<i>não acreditem no sistema</i>	<i>não /tem certeza/ acreditem no sistema</i>	<i>ainda não tenham certeza</i>		Modalização lógica atética de possibilidade	Modalização lógica atética de possibilidade
4	<i>mas é preciso necesario que</i>	<i>mas é preciso /preciso/ necesario que</i>	<i>mas é preciso que</i>		Modalização deontica de necessidade	Modalização deontica de necessidade
5	<i>Concluind o que o povo tem que</i>		<i>Concluindo que nos temos que</i>		Modalização deontica de necessidade	Modalização deontica de necessidade
6	<i>, e é preciso ter outra visión</i>		<i>e temos que aproveitar</i>		Modalização deontica de necessidade	Modalização deontica de necessidade
7	<i>ve io com a mision de acabar com os fraudes electorales e facilitar o proceso</i>		<i>veio com a misión de acabar com os fraudes eletorales e finalmente é o que como povo desejamos</i>		...	Modalização apreciativa de possibilidade

Fonte: o autor.

Em termos gerais, vê-se que, na 1ª produção, a atividade metalinguageira da aluna se debruçava na escolha da orientação pragmática de vários marcadores, enquanto, na 2ª, essa operação foi feita por antecipação. Supõe-se que, essa tendência a uma ação mais regulada e segura tenha relação com a apropriação de instrumentos relativos à pragmática do texto. Especificamente, podemos supor que uma representação mais clara sobre o papel do autor e do leitor no gênero, assim como de seu propósito, tenham orientado, desde o rascunho, a escolha da orientação pragmática das modalizações, e deixado espaço para a consideração de outros aspectos como a adequação estilística dos termos utilizados.

Tal como o explicita Vygostky (2009f), a realização de uma tarefa nova e complexa faz com que o agente recorra à mediação do pensamento para antecipar um plano de ação.

Enquanto isso, frente a uma situação conhecida e em posse de um instrumento apropriado e também conhecido, essa intensa atividade mental não seria necessária, tornando a mediação mais espontânea.

No mesmo sentido, segundo Pittard e Martlew (2000), quando o escritor conhece o contexto da ação de linguagem e a forma de agir nele, percebe sua ação como mais fácil e conseqüentemente investe menos esforço consciente em sua resolução e, de acordo com Allal (2000), dedica sua energia mental à regulação de outros aspectos da ação⁸⁹.

4. 4. 3 O caso da Aluna 2

4. 4. 3. 1 As transformações na 1ª produção da Aluna 2

As transformações operadas entre o rascunho e o texto final da 1ª produção da Aluna 2 foram 21, em um texto de 194 palavras, o que coincide com a percepção inicial de ser ela uma estudante menos experiente na escrita de gêneros em relação à Aluna 1. Essa diferença se contata tanto no número total quanto na média de transformações por palavra: a Aluna 1 realiza uma média de 0,168, enquanto a Aluna 2 realiza uma média de 0,108.

Porém, a caracterização dessas transformações (Quadro 36) identifica a Aluna 2 com o perfil de alto rendimento, já que suas transformações operam principalmente no nível da oração e do texto, por meio, mais frequentemente, de transformações complexas como a reorganização e a substituição, afetando os níveis semântico e organizacional do texto em uma amplíssima maioria de mudanças não exigidas.⁹⁰

⁸⁹ De acordo com Allal (2000), o domínio de habilidades de nível mais baixo permite aos alunos antecipar um amplo espectro de transformações durante a escrita, dando espaço, na atividade metalinguagem, à regulação de outro tipo de operações de natureza mais complexa.

⁹⁰ Não problematizai neste texto a questão de se, efetivamente, os textos da Aluna 1 evidenciam um nível de proficiência mais alto que os da Aluna 2. As informações recolhidas nesta pesquisa mostram que essa definição é altamente complexa, considerando as grandes diferenças entre as propostas textuais de ambas as alunas. Porém, essa diversidade não impede que os textos produzidos por elas respondam de forma adequada à situação de comunicação proposta. É por isso que, de uma maneira geral, insisto apenas na constatação mais plausível de que a Aluna 1 tem mais experiência na produção de gêneros secundários do que a Aluna 2.

Quadro 36. Categorização das transformações na 1ª produção da Aluna 2.

Nível de linguagem afetado	Tipo de transformação	Objeto da transformação	Relação com as convenções linguísticas	Modalização
Palavra (2) Frase (1) Oração (10) Texto (8)	Adição (4) Supressão (5) Substituição (7) Reorganização (5)	Ortografia (2) Semântica (14) Organização textual (5)	Convencional (2) Optativa (19)	M (4)
TOTAL (21)				

Fonte: o autor.

Constata-se, ademais, que há, nesta 1ª produção, reflexos de uma intensa atividade metalingueira concentrada na organização do texto (5), por meio da reorganização de termos (5) e, também, agregando (4), suprimindo (5) ou substituindo-os (7). No entanto, poucas ações são levadas a cabo no nível das palavras (2) e das frases (1) ou para corrigir aspectos ortográficos (2).

As transformações que se relacionam com a modalização (Quadro 37), constituem 19% dessas transformações (4). Isso mostra que a Aluna 2, embora apresente uma atividade metalingueira menor, deu muita atenção à modalização no nível oracional, por meio de supressões (2), adições (1) e substituições (1), sempre de caráter optativo.

Quadro 37. Categorização das transformações na 1ª produção da Aluna 2 e modalização.

Nível de linguagem afetado	Tipo de transformação	Objeto da transformação	Relação com as convenções linguísticas
Palavra 0 Oração 3 Palavra 0 Texto 1	Adição 1 Supressão 2 Substituição 1 Reorganização 0	Ortografia 0 Organização textual 0 Semântica 4	Convencional 0 Optativa 4
Total de transformações 21 / Total de transformações sobre modalização 4			

Fonte: o autor.

Contudo, ao observar as funções das modalizações e seus valores de verdade (Quadro 38), vê-se que as transformações não operaram sobre os aspectos pragmáticos, pois todos os marcadores mantêm sua função e valor anterior, ficando a mudança apenas no léxico.

Deve-se lembrar que o 1º texto da Aluna 2 é fortemente assertivo, que não apresenta concessões ao leitor e que desenvolve muito pouco vozes contrárias e contra-argumentos. De acordo com isso, a análise das transformações sugere que esse nível do planejamento pragmático do texto foi operado principalmente por meio da antecipação e não foi objeto de hesitações, obedecendo, provavelmente, por um lado, a uma representação clara do propósito de persuasão do gênero e do papel de autoridade do autor, e, por outro, a uma representação mais fraca do papel do leitor e da possibilidade de estabelecer negociações com suas possíveis reações.

Quadro 38. Transformação dos marcadores de modalização na 1ª produção da Aluna 2.

	1ª escrita do rascunho	Revisão do rascunho	1ª escrita do texto final	Revisão do texto final	Função e valor de verdade do marcador anterior	Função e valor de verdade do marcador
1	<i>temos um sistema de votação melhor e mais rápido do que outros países, e eu tenho a certeza</i>		<i>temos um sistema de votação melhor e mais rápido do que outros países, e tenho a certeza</i>		Modalização lógica epistêmica de necessidade	Modalização lógica epistêmica de necessidade
2	<i>mais foi impossível</i>		<i>mais não foi possível</i>		Modalização lógica atética de necessidade	Modalização lógica atética de necessidade
3	<i>não existe a possibilidade de fraude.</i>		<i>não existe possibilidade de fraude.</i>		Modalização lógica atética de necessidade	Modalização lógica atética de necessidade
4			<i>Então você como cidadão com direito ao voto, pode ter certeza de que seu voto é seguro, e não vai ter nenhuma possibilidade de fraude eleitoral.</i>		...	Modalização pragmática de possibilidade Modalização lógica atética de necessidade

Fonte: o autor.

4. 4. 3. 2 As transformações na 2ª produção da Aluna 2

Na 2ª produção escrita, a Aluna 2 realizou 23 transformações em um total de 164 palavras (Quadro 39), uma média de 0,140 transformações por palavra. Trata-se de um aumento expressivo a respeito da média da produção anterior – 0,108. Esse aumento nas evidências de atividade metalinguagem frente à realização de um texto para uma situação de comunicação já conhecida é, possivelmente, o resultado da incorporação de novos instrumentos de regulação da ação de linguagem.

Quadro 39. Categorização das transformações na 2ª produção da Aluna 2.

Nível de linguagem afetado	Tipo de transformação	Objeto da transformação	Relação com as convenções linguísticas	Modalização
Palavra (2) Frase (1) Oração (11) Texto (9)	Supressão (4) Adição (7) Substituição (7) Reorganização (5)	Ortografia (4) Semântica (13) Organização textual (6)	Convencional (4) Optativa (19)	M (2)
TOTAL (23)				

Fonte: o autor.

A categorização das transformações operadas coincide com o perfil de aluno de alto rendimento dada sua aprofundada atenção aos níveis mais complexos do texto, a oração e o texto, e a ampla utilização de estratégias sofisticadas de transformação – substituição e reorganização. Como na 1ª produção, é muito baixa a atenção dada a aspectos ortográficos (4), ao nível da palavra (2) e da frase (1) e a correções de caráter convencional (4).

Ao comparar essas transformações com as da 1ª produção (Quadro 40), chama a atenção a estabilidade nos números referidos aos níveis de linguagem afetados, principalmente no que tange ao trabalho em cima da composição de orações e segmentos textuais. De fato, essa intensa atividade de ajuste não parece ter mudado entre a 1ª e a 2ª produção, embora ambos os textos apresentem uma evolução em relação à definição de seu circuito argumentativo.

Quadro 40. Comparativo das transformações na 1ª e na 2ª produção da Aluna 2.

Nível de linguagem afetado	Tipo de transformação		Objeto da transformação		Relação com as convenções linguísticas						
	1º	2º	1º	2º	1º	2º					
Palavra	2	2	Adição	4	4	Ortografia	2	4	Convencional Optativa	2	4
Frase	1	1	Supressão	5	7	Semântica	14	13		19	19
Oração	10	11	Substituição	7	7	Organização textual	5	6			
Texto	8	9	Reorganização	5	5						
1ª PRODUÇÃO, TOTAL 21 / 2ª PRODUÇÃO, TOTAL 23											

Fonte: o autor.

Dessa forma, as evidências de que o plano textual acionado não funcionou adequadamente no nível da antecipação, mas no do ajuste, pareceriam indicar um estágio “em processo” da apropriação dos instrumentos para a organização da sequência textual⁹¹.

Por outro lado, as transformações que se relacionam com os marcadores de modalização (Quadro 41) têm uma proporção muito menor do que na produção anterior, já que apenas 2, em um total de 23, remetem a esse aspecto, o que significa que a modalização

⁹¹ Entendo que esse é um ponto que caracteriza a Aluna 2 como menos experiente na escrita de gêneros secundários.

da maior parte dos enunciados do texto operou no nível da antecipação e não precisou de correções posteriores.⁹²

Quadro 41. Categorização das transformações na 2ª produção da Aluna 2 e modalização.

Nível de linguagem afetado	Tipo de transformação	Objeto da transformação	Relação com as convenções linguísticas
Frase 0	Adição 1	Ortografia 0	Convencional 2
Oração 2	Supressão 0	Organização textual 1	Optativa 0
Palavra 0	Substituição 0	Semântica 1	
Texto 1	Reorganização 1		
Total de transformações 23 / Total de transformações sobre modalização 2			

Fonte: o autor.

Outra explicação para essa baixa atenção consciente está no fato de que, como se viu, grande parte da energia da Aluna 2 foi dedicada a realizar ajustes na organização do texto, o que pode ter afetado a possibilidade de uma revisão mais focalizada em aspectos de outros níveis da textualização, o que é coerente com o número baixo de supressões ou adições de palavras, ações que podem cumprir a função de “lapidar o texto”.

Particularmente, as modalizações que foram transformadas se situam na parte final do texto; uma delas foi deslocada para a posição de tópico oracional e a outra foi adicionada junto com uma oração que não constava no rascunho. Trata-se, nos dois casos, de ajustes estilísticos e pragmáticos opcionais.

A análise da natureza dessas modalizações (Quadro 42) mostra que a primeira tem como objetivo realçar o papel do operador, ao trazê-la à posição de tópico oracional, porém sem alterar suas funções e valores de verdade. Trata-se de dois marcadores conjuntos que apresentam a possibilidade de o leitor aceitar ou não a postura do autor – “acredite ou não”, um com valor de necessidade e o outro com valor de possibilidade.

A segunda transformação afeta uma oração agregada à versão de rascunho que completa o período iniciado pela frase anterior em forma assertiva, contendo a tese do autor – “a urna eletrônica e verdadeiramente segura e justa”, no que parece ser uma espécie de refutação definitiva da proposição anterior – “Acredite ou não, o cidadão pode ficar tranquilo, porque seu voto esta seguro, a urna eletrônica e verdadeiramente segura e justa”.

⁹² Na próxima seção, em que são analisadas as entrevistas realizadas com a Aluna 2, mostra-se que esse aspecto foi manifestado explicitamente pela aluna.

Quadro 42. Transformação dos marcadores de modalização na 2ª produção da Aluna 2.

	1ª escrita do rascunho	Revisão do rascunho	1ª escrita do texto final	Revisão do texto final	Função e valor de verdade do marcador anterior	Função e valor de verdade do marcador final
1	<i>O cidadão brasileiro pode ficar tranquilo, porque seu voto esta seguro, acredite ou não,</i>			<i>Acredite ou não, o cidadão pode ficar tranquilo, porque seu voto esta seguro</i>	Modalização lógica epistêmica de necessidade Modalização lógica epistêmica de possibilidade	Modalização lógica epistêmica de necessidade Modalização lógica epistêmica de possibilidade
2	<i>na urna eletronica</i>		<i>a urna eletrônica e verdadeiramente segura e justa.</i>		...	Modalização lógica epistêmica de necessidade

Fonte: o autor.

Ambas transformações dão conta de uma hesitação da aluna em relação à orientação pragmática do final de seu texto, particularmente, à articulação entre a concessão feita ao leitor mediante uma modalização de possibilidade e a afirmação de sua visão mediante uma modalização de necessidade. A atenção a esses aspectos é particularmente interessante à luz dos conteúdos abordados na SD em relação à possibilidade de dar espaço à voz do leitor no texto, inclusive quando este pudesse ser contrário às opiniões do autor, podendo inclusive utilizar essa incorporação como estratégia de concessão ou negociação, ou inclusive como refutação.

É importante salientar que, para a Aluna 2, tanto a incorporação de vozes outras, como sua modalização, eram conhecimentos novos, não presentes em suas primeira produção. Portanto, a interação entre as capacidades linguístico-discursivas consolidadas e os conhecimentos relativos às operações que trazem possibilidades novas parece ter produzido uma inovadora forma de regulação, embora esta não ocorra no nível espontâneo do rascunho, mas no controle e ajuste realizado ao formular a versão final⁹³.

Nesse caso, o processo de apropriação de micro-instrumentos pertencentes ao gênero incita a aluna a hesitar e reformular, ajustando seu texto à sua representação do produto final e também, supõe-se, à sua representação dos papéis de autor e de leitor, e do propósito, como elementos centrais da situação de comunicação que orientam a realização do ajuste, tal como propõem Pittard e Martlew (2000).

⁹³ O caráter consciente dessa operação da modalização não só é confirmado pela transformação textual, mas por sua menção explícita na entrevista realizada depois da produção do texto, aspecto analisado na próxima seção.

4. 4. 4 Discussão

Concluídas as análises dos processos de reformulação operados nos textos das Alunas 1 e 2, constata-se que ambas apresentaram evidências de ter desenvolvido uma intensa atividade metalingueira, que o volume dessa atividade as caracteriza como alunas *experiente* e *intermediária* respectivamente, e que ambas aumentaram as evidências quantitativas dessa atividade na 2º produção.

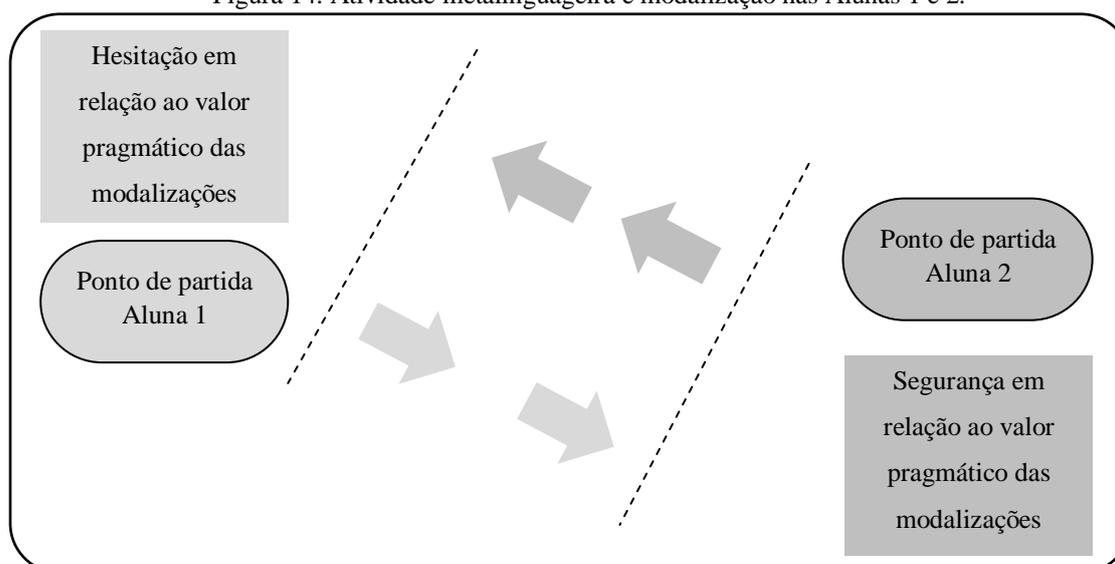
Por outro lado, um aspecto que diferencia os processos de desenvolvimento de ambas é a atenção dada ao planejamento da sequência do texto, já que, na aluna mais experiente, ela diminui na 2º produção, permitindo-lhe dedicar sua atividade mental à regulação de outros aspectos da textualização, e, na aluna menos experiente, ela se mantém como um núcleo de demanda de atenção, o que, se supõe, impede que ela aprimore seus textos em outros aspectos.

Quanto às evidências de atividade metalingueira relacionada com a modalização, as alunas recorrem caminhos, de certa forma, opostos, que se relacionam com as representações de cada uma a respeito da situação de comunicação, principalmente dos papéis de autor e leitor e do propósito da ação.

A Aluna 1 iniciou seu processo de aprendizagem com dúvidas em relação à possibilidade de se posicionar como autoridade, que se manifestaram em uma intensa atividade metalingueira voltada à seleção das funções da modalização utilizadas e a seus valores de verdade. Entretanto, a Aluna 2 evidenciava, no início, uma confiança maior em seu papel como autoridade e isso se refletiu em uma menor atividade metalingueira dedicada à escolha das funções e dos valores de verdade das modalização de necessidade utilizadas.

Na fase final, os lugares se invertem (Figura 14), já que a Aluna 1 parece ter assumido o papel social de autoridade no texto, o que faz com que toda sua atividade metalingueira sobre modalização focalizasse a seleção de termos alternativos com o mesmo valor pragmático de asseveração. Enquanto a Aluna 2 dedicou parte de sua atividade mental a revisar a orientação pragmática das modalizações aplicadas a vozes contrárias e à sua própria, tornando sua ação menos autoritária.

Figura 14. Atividade metalingueira e modalização nas Alunas 1 e 2.



Fonte: o autor.

Essas trajetórias hipotéticas não são contraditórias com os conhecimentos mobilizados pela SD, já que tanto utilizar o discurso autoritário como adotar um atitude de negociação são possibilidades pragmáticas na hora de escrever um artigo. Assim, aparentemente, cada aluna construiu seu processo de aprendizagem, com base nas representações e instrumentos que possuía e reorganizou sua forma de agir a partir da interação com instrumentos e representações novas. Essas repercussões, porém, não são aleatórias, pois têm como fio condutor o gênero e a situação de comunicação como elementos reguladores e, ademais, contam com a incidência das escolhas estilísticas de cada autora.

Além disso, as análises mostram que os processos de desenvolvimento da atividade metalingueira em relação à modalização estão em relação constate com os demais processos relativos às outras operações da produção textual, o que se manifesta na constatação de que a Aluna 1, mais experiente, ao ter tido muito menos problemas na organização discursiva de seu texto na 2ª versão de rascunho, pudesse dedicar sua atenção à comparação e ajuste lexical dos operadores de modalização, assim como de outras unidades linguístico-discursivas.

Por sua vez, a Aluna 2, menos experiente, ainda na 2ª produção, teve aparentemente mais dificuldades para compor o plano do texto e sua sequência e, por isso, acabou prestando menos atenção à seleção dos operadores de modalização, assim como à adequação lexical de outros termos. É interessante apontar que essa intensa atividade mental deu como resultado um circuito argumentativo textual muito apurado, algo que foi destacado nas análises

anteriores, o que torna discutível o caráter de efetiva “dificuldade” que apontariam as transformações nesse aspecto.

Finalmente, essas trajetórias de desenvolvimento diferenciado da atividade metalingueira de cada aluna reafirmam as considerações de Pittard e Martlew (2000) quanto a uma concepção situada da cognição, que estabelece não ser possível postular processos cognitivos de resolução de problemas, como neste caso o de escrever um artigo, sem ter uma autêntica compreensão dos cenários nos quais acontecem as ações e das metas mais gerais e práticas dos participantes, ao que acrescento, sem conhecer, ademais, os processos particulares de desenvolvimento de cada um deles.

Tendo finalizado as análises relativas às marcas textuais da atividade metalingueira das alunas 1 e 2, e, haja vista as relações observadas entre as mudanças na forma de operar a modalização no texto e a evidência dessas regulações metais, resta-nos diferenciar até que ponto essas operações foram de caráter plenamente consciente, isto é, governadas por decisões tomadas com base no pensamento verbal e a partir dos instrumentos semióticos mobilizados pela SD. Para responder a essas inquietações, apresentam-se, a seguir, as análises de entrevistas atinentes justamente a esses processos de regulação auto-percebidos pelas alunas.

4. 5. AS ENTREVISTAS REALIZADAS APÓS AS PRODUÇÕES TEXTUAIS

4. 5. 1 A organização e as categorias de análise utilizadas

Como já foi apontado na seção teórica, a atividade metalingueira do agente produtor de texto opera em um *contínuo* situado entre as ações deliberadas, verbalizáveis e conscientes e os atos espontâneos automáticos (CAMPS *et al*, 2000). Como também se disse, uma das limitações para a conscientização sobre determinados processos envolvidos na escrita é a carência de conhecimentos a respeito dessa prática (CAMPS *et al*, 2000) ou uma apropriação tão aprofundada deles que torne sua operacionalização inconsciente (PITTARD; MERTLEW, 2000).

Nesta seção, realiza-se a análise das entrevistas às alunas 1 e 2, feitas depois de cada uma de suas produções escritas e em uma terceira instância no final da SD. Por tratar-se de entrevistas em que foram comentadas verbalmente as lembranças das alunas a respeito dos processos de escrever seus textos, assume-se que os dados que elas apresentam remetem às

representações ou concepções *conscientes* que funcionaram como instrumentos de regulação de seu agir linguageiro (CAMPS; MILIAN, 2000; CASTELLÓ, 2000).

Assim, o objetivo das análises foi observar as referências a esses instrumentos em cada fase, com especial ênfase nos que se relacionam com a modalização. Por isso, tomou-se como dados tanto os conteúdos mobilizados no discurso das alunas, como sua discretização por meio de diferentes unidades de linguagem – palavras ou frases (VYGOTSKY, 2009b; BRONCKART, 2009b), embora nem todas constituíssem terminologia técnica da área da linguística (CAMPS *et al.*, 2000).

Dessa forma, entendeu-se que a menção de um determinado aspecto da ação de produzir o texto fosse uma evidência de sua utilização como instrumento de regulação das operações psico-lingueiras que compõem as capacidades de linguagem. Por isso, e para alcançar uma compreensão mais específica dos dados, essas referências foram classificadas com base em sua relação com a) as operações de ação, b) as operações de significação, c) as operações discursivas e d) as operações linguístico-discursivas. Além disso, como a modalização é o foco desta pesquisa, desenvolvi pormenorizadamente uma análise das evidências de instrumentos de regulação relacionados com esse aspecto da textualização.

Os excertos apresentados foram obtidos por meio de entrevistas semi-estruturadas de tom informal que levaram as alunas a explicar como tinham elaborado seus textos, tentando influir o menos possível em suas respostas e tendo como referência os textos escritos, disponíveis sobre a mesa para seu comentário durante essa interação. Além disso, os excertos são apresentados em forma isolada de seu contexto dialógico, a fim de reduzir seu tamanho e, dessa forma, ampliar o alcance das análises. Finalmente, o caráter semi-estruturado dessas interações impediu o estabelecimento de quantificações mais rigorosas, como as realizadas em outras seções deste texto, tendo as análises um caráter eminentemente qualitativo.

Já na parte final delas, são apresentados excertos de uma terceira entrevista que, como explicado no capítulo metodológico, teve um caráter explícito quanto ao conteúdo de minhas inferências como pesquisador, pois o objetivo era justamente contrastar essas reflexões com as opiniões das alunas, aspecto que deve ser levado em conta ao considerar o valor *complementar* desses dados.

4. 5. 2 O caso da Aluna 1

4. 5. 2. 1 A 1ª entrevista da Aluna 1

Como se viu em seções anteriores, a Aluna 1 é uma agente experiente na textualização e demonstra contar com um leque diversificado de recursos sócio cognitivos e linguageiros que eram mobilizados quando ela produzia um texto, inclusive em um gênero que não conhecia, como no momento da 1ª produção. Isso se espelha na análise da entrevista que sucedeu essa produção e que traz à luz um conjunto amplo de referências a operações conscientes de regulação.

Um importante volume de referências esteve relacionado com as operações que compõem as capacidades de ação e de significação⁹⁴, com base em noções como: a) o propósito do texto, “convencer”, “defender”, “transmitir segurança”, “mudar o pensamento”; b) a expectativa de reação por parte do leitor, “eles”, “as pessoas”, “leitor”, “a pessoa pra quem escreve”; c) a “temática” do texto, especialmente seu caráter formal e público; d) a qualidade do texto, a partir da percepção de “fazer melhor”; e) e o gênero do texto, “artigo jornalístico”. As referências à regulação do texto, conforme o propósito de convencer foram, junto com as referências às expectativas do leitor, as mais presentes na entrevista. Nos Excertos 1 a 7 da Entrevista 1, são exemplificadas essas e outras referências⁹⁵.

Excerto 1. Aluna 1. Entrevista 1. - “*Essa era minha ideia, de **transmitir a eles segurança.***”;

E 2. A 1. E 1. - “[...] *como para dar seguridade ou **que as pessoas tenham certeza** de que é impossível, é um sistema muito seguro e tem muitas bontades... rápido*”;

E 3. A 1. E 1. - “*Eu queria que quando a pessoa lera isto ele **conheceria** o que eu queria transmitir para ele.*”

E 4. A 1. E 1. - “*Eu aqui foquei como para conectar todas as vantagens do sistema da urna, então por isso eu escrevi para fazer a **enlace**, que não tem certeza da urna eletrônica, e por isso que eu estou escrevendo este artigo, **como para explicar para eles, para as pessoas que lean**, que é um sistema seguro.*”

E 5. A 1. E 1. - “*Neste caso eu acho que **pela temática é melhor** [a palavra] “**dúvida**” mas eu não sei se está correto.*”

⁹⁴ A presença de escassas referências a operações conscientes relacionadas com as capacidades de significação nas 4 entrevistas me levou a agrupar, nas análises, essas capacidade junto com as de ação, pois considera-se que seu conteúdo esteja sim implicado em alguns casos, embora em forma difícil de diferenciar em relação às operações ligadas à capacidades de ação. Essa escolha é, portanto, apenas uma simplificação metodológica que não afeta a conceituação teórica dessa categoria de análise das capacidades de linguagem.

⁹⁵ As transcrições dos excertos desta seção foram realizadas respeitando as formas em que as alunas se expressaram efetivamente, embora elas contenham algumas inadequações lexicais ou gramaticais em português.

E 6. A 1. E 1. - “[...] *algumas [palavras] eu apaguei, algumas palavras e sempre com minha ideia de fazer algo melhor.*”

E 7. A 1. E 1. - “*Na esfera que é um artigo jornalístico, então tem que ser algo formal e para as pessoas que está dirigido o artigo.*”

Fonte: o autor

Outro conjunto importante de referências esteve ligado à regulação das operações que compõem as capacidades discursivas e organizadas em torno de noções como: a) a articulação de uma sequência dissertativa composta por “introdução”, “desenvolvimento” e “fecho” que a aluna considerava obrigatória para qualquer texto; b) a articulação de uma sequência argumentativa, que a aluna associava com a necessidade de dedicar uma seção do texto a “justificar” a favor de sua tese; c) a organização global do texto, que a aluna entendia que deveria ter “coerência”; d) a “completude” das exposições em parágrafos e enunciados. É importante assinalar que os três primeiros aspectos, relacionados à organização temática do texto, são os que têm um maior volume de referências na entrevista⁹⁶. Nos Excertos 8 a 11 da Entrevista 1, são exemplificadas essas e outras referências.

Excerto 8. Aluna 1. Entrevista 1. - *Eu sempre gosto de fazer uma introdução porque eu lembro, introdução, conteúdo e na parte final eu sempre cuido [...].*

E 9. A 1. E 1. - *Sim, foi mais difícil começar com a ideia e mais fácil fechar e mais fácil de todo a justificção. [...] Sim, porque é a parte que eu tirei do vídeo, eu escrevi as palavras-chaves do... eu tia certeza como eu sabia, como escrever esse parágrafo, mas no artigo não é só isso, tem que fazer outras coisas.*

E 10. A 1. E 1. - *Sim. Eu mudei algumas coisas, não exatamente, mas era mais que tudo para que tivera mais coerência.*

E 11. A 1. E 1. - *Mas eu não sabia que iba a ficar assim, eu comecei a escrever e não podia deixar as ideias incompletas, mas quase só passei duas linhas, porque no curso anterior eles falavam que tinha que ter exatamente as linhas do... provavelmente o que eu escreva aqui eram esta parte.*

Fonte: o autor

Finalmente, a mobilização de referências em relação aos processos de regulação das capacidades linguístico-discursivas foi muito menor na Entrevista 1 do que nos aspectos ligados à demais capacidades. Essas referências se relacionaram com: a) a seleção lexical de alguns termos de acordo com sua precisão; b) a seleção de termos de acordo com sua adequação ao registro formal; c) a revisão de interferências entre a L1 e a L2; d) a adequação ortográfica; e) a pontuação; e f) a não repetição de termos. Com efeito, todas essas referências remetem a uma ou duas ações de revisão textual específica em que a aluna atendeu aos

⁹⁶ Neste ponto, é interessante lembrar que, ao analisar as transformações operadas na 1ª produção dessa aluna, constatamos que um número alto que operavam no nível da organização textual.

critérios antes mencionados, à exceção da questão da repetição de termos que a aluna referiu como uma operação que gostaria de ter realizado com mais dedicação. Nos Excertos 12 a 17 da Entrevista 1, são exemplificadas essas e outras referências.

Excerto 12. Aluna 1. Entrevista 1. - *Na primeira parte eu primeiro habia escrito... “nos últimos tempos”, depois eu troquei “últimos tempos” é muito geral, então “há muito tempo”.*

E 13. A 1. E 1. - *Era melhor trocar “contente” por “dúvida” porque... É de um artigo é uma coisa formal.*

E 14. A 1. E 1. - *Sim. Eu acho... eu troquei... eu achei que era espanhol e troquei no português. “Nenhum” é mais usado e depois a outra palavra importante, eu tia mençoado... enton depois eu achei “não, é dizer”.*

E 15. A 1. E 1. - *Quando eu já acabei eu comecei a ler e comecei a revisar e somente os pequenos “no Brasil se fez”, então eu borrei, eu apaguei “fiz” e além disso ficou alguma coisa como por exemplo aqui, acesso a.*

E 16. A 1. E 1. - *Aqui eu escrevi uma..[vírgula]. Poque eu tia “sin alterar resultado e é ...” então não porque continuei a ideja, vírgula “é rápido e não tem como”, esse tipo de coisa.*

E 17. A 1. E 1. - *[...] mas lendo depois que eu acabei eu pude encontrar algumas coisas que com tempo eu faria melhor [...] mais que tudo no tema de redação... não repetir muitas coisas.*

Fonte: o autor

Em resumo, podemos dizer que a atividade metalingueira consciente da Aluna 1 se concentrou principalmente em dois eixos: por um lado, articular uma ação de linguagem que obedecesse a seu propósito de convencer e que levasse em conta as possíveis reações de seu leitor, e, por outro lado, organizar essa ação de linguagem de forma coerente com as representações que a aluna tinha sobre o gênero.

A partir de várias evidências, emanadas das reformulações analisadas na seção anterior e dos depoimentos da aluna na entrevista, parece claro que esses aspectos foram salientes porque apresentavam dificuldades para a Aluna 1, que a obrigaram a tomar consciência de suas ações a fim de: desenvolver uma estratégia para convencer, antecipar as percepções de seus leitores, e dar a seu texto uma organização global coerente.

Por outro lado, chama a atenção o pouco espaço consciente que as operações da textualização no nível linguístico-discursivo ocuparam na atividade metalingueira – de acordo com a entrevista, dentre elas, principalmente a realização de modalizações, mas também a seleção lexical de múltiplos termos com valor argumentativo, o gerenciamento das vozes, e a realização de conexões de diversa natureza, operações todas efetivamente realizadas e evidenciadas na materialidade do texto que a aluna produziu, mas que não foram mencionadas em momento algum na entrevista.

4. 5. 2. 2 A 2ª entrevista da Aluna 1

Ao iniciar a análise da entrevista realizada depois da 2ª produção, encontra-se novamente um volume importante de referências a operações de regulação que remetem às capacidades de ação e significação, organizadas em torno de: a) o propósito do texto, "cumprir com o objetivo", "defender", "chamar a atenção"; b) o gênero, artigo de opinião; c) a representação do "leitor", d) o "tema principal" do texto; e d) a qualidade do texto a fim de "melhorar". Nessa entrevista, as referências mais frequentes foram ao propósito do texto, seguidas por várias referências ao gênero, o que marca uma diferença com a primeira entrevista em que o gênero ocupava um papel menos saliente. Os excertos 1 a 5 da Entrevista 2 são exemplos de algumas dessas referências.

Excerto 1. Aluna 1. Entrevista 2. - *Aqui eu deixava um tema de forma praticamente que este é como mais específico, mas aqui os parágrafos são mais extensos, porque eu quis citar casi todo o que eu escutei no vídeo. [...] Sim, porque eu desenvolvi como meu opinião e também para o leitor. [...] Para o leitor, **que eles conheceram o sistema como para convencer a eles.***

E 2. A 1. E 2. - *Mmm... não muito. Esta vez **me foquei em a definição de uma artigo de opinião**, a layout, como tem que ser, então aí eu deixei meu aprendizagem de antes, então eu foquei nisso.*

E 3. A 1. E 2. - *Porque... como é um artigo ele vai para os leitores... **e quem são os leitores? O povo em geral, mas o todo aquele que tenha acesso ao meio de comunicação.***

E 4. A 1. E 2. - *Sim, neste, porque o pri... mais importante, o ordem que eu coloquei, direito da urna ou **primeiro que es o tema principal.** Depois a parte dos outros, a sociedade. Depois eles e eu porque eu sou parte da sociedade, então na última parte...*

E 5. A 1. E 2. - *Eu fiz algumas modificações, mas não tanta como a vez interior, não tanta porque eu... sempre vai surgir uma nova ideia, quando eu estou escrevendo de novo como você viu, a tarefa anterior que eu tirei uma foto e depois eu mandei **para você ver se eu melhorava**, então sempre acho que é normal, de todas as pessoas...*

Fonte: o autor

Por outro lado, as referências a regulações das operações ligadas às capacidades discursivas tiveram uma representação importante na 2ª entrevista. Nelas, grande parte remeteram: a) à estruturação da sequência argumentativa do texto por meio das ideais de "argumentar" "a favor ou em contra", "organizar os argumentos" "falar direto do tema"; b) à estrutura interna dos parágrafos e enunciados, marcando uma preocupação por "ampliar" os "argumentos" apresentados; c) à organização global do texto ou "melhor estrutura"; e d) ao "layout". Os excertos 6 a 11 da Entrevista 2 são exemplos de algumas dessas referências.

Excerto 6. Aluna 1. Entrevista 2. - *Sim, eu acho que, assim ... que a diferença com o anterior... eu não tia visto a parte teórica de um artigo de opinião, eu fazia com o que eu sabia na parte de redação, com certo ordem lógico, **mas agora eu enfatizei que tem que ser argumentar e se e***

possível ampliar sobre a mesma ideia, então eu aprendi que não é preciso de fazer introdução como eu fiz na vez anterior, eu fui direto por quê a urna eletrônica, neste caso, que era o vídeo.

E 7. A 1. E 2. - *Ehhh... Sim, eu usei dois [argumentos], mas eu quis fazer, incluir meu ponto, os dois argumentos que eu usei, um primeiro da urna meramente e na segunda eu quis incluir para os leitores neste caso a sociedade.*

E 8. A 1. E 2. - *Não, eu fui direto a falar da urna eletrônica e na forma que eu tia que argumentar a informação.*

E 9. A 1. E 2. - *E o primeiro aqui, “A urna eletrônica é um sistema que tem um software que permite programar o processo de votações de forma simples rápida e segura. Também o aparelho é uma ferramenta que não tem acesso na internet e com nenhuma outra rede e por isso que nem os hackers conseguem entrar ao sistema.” Então eu estou ampliando o primeiro argumento.*

E 10. A 1. E 2. - *Eh... agora ele tem título, subtítulo, tem assinatura e acho que melhor estrutura que antes, com os parágrafos.*

E 11. A 1. E 2. - *Mmm, não, não, não. Eh... eu fiquei pensando no layout e o tema central que é tecnologia, mais que urna eletrônica, está falando de tecnologia.*

Fonte: o autor

Finalmente, a referência a regulações conscientes das operações que compõem as capacidades linguístico-discursivas foram, na 2ª entrevista, diversificadas e abundantes. Elas remeteram a: a) a conexão por meio de “conectores” ou de “conectar as ideias”; b) a modalização por meio de “expressões” “de variáveis”, “de afirmar” e “de negar”, “de dúvida” e “de certeza”; c) a seleção lexical; e d) o gerenciamento de vozes. Os excertos 12 a 15 da Entrevista 2 são exemplos de algumas dessas referências.

Excerto 12. Aluna 1. Entrevista 2. - *Por isso, não sei se você vê, aqui ele não ficou com este espaço porque eu havia continuado aqui, mas eu pensei “isto não tem conexão, eu tenho que poner um conector”, então “eletrônica é preciso”, “também é preciso ter”.*

E 13. A 1. E 2. - *Sim, para afirmar, mas também eu usei de dúvida, para focar a parte da sociedade, mas depois eu usei dando certeza de que tem que acreditar no sistema.*

E 14. A 1. E 2. - *Então, quando eu começo a passar em limpo, então eu acho que aqui fica melhor esta palavra e vou fazendo as conexões, mas não muito, se você vê...*

E 15. A 1. E 2. - *Ampliar mais as pessoas, que não tem que ser só minha opinião, senão também incluir a outras pessoas. [...] Sim, sim. Então achei sempre no segundo apropriado e então inclui neste caso na última, no último parágrafo.*

Fonte: o autor

Em termos gerais, a partir do conteúdo da entrevista pode-se inferir que a atividade metalinguagem consciente da Aluna 1 durante a 2ª produção foi intensa e diversificada, dada a amplitude de referências a regulações específicas em diferentes níveis da textualização, que foram feitas por meio de representações a respeito da situação de comunicação, de noções

derivadas do interdiscurso e do intertexto, assim como relacionadas com as operações linguístico-discursivas – mecanismos de textualização e enunciativos.

Além disso, parece evidente que, na 2ª produção, a atividade metalingueira da Aluna 1 esteve orientada por um conjunto de representações novas, veiculadas pelo processo de aprendizagem, que tornaram a ação e sua regulação mais específicas, especialmente em relação ao gênero. E, por sua vez, dada a prevalência da mobilização dessas representações, perderam protagonismo outras menos específicas utilizadas na etapa anterior.

O Quadro 43 mostra como, na 2ª entrevista, aspectos como o gênero, a sequência argumentativa, a organização interna dos parágrafos, o *layout* textual, a conexão, o gerenciamento de vozes e a modalização, todos eles núcleos de conteúdo abordados na SD, se tornaram, ora presentes quando anteriormente não eram mencionados, ora incrementados em seu protagonismo no número de referências, o que faz pensar que essas representações ingressaram no leque de recursos disponíveis pela Aluna 1 para regular sua ação de linguagem, nutrindo sua atividade metalingueira consciente.

Quadro 43. Referências realizadas pela Aluna 1 na 1ª e 2ª entrevistas.

Tipo de operações vinculadas	Aspectos específicos	1ª produção	1ª produção
De ação e de significação	Propósito do texto	10	5
	Temática do texto	2	1
	Qualidade do texto	1	1
	Representação do leitor	8	2
	Gênero do texto	2	3
Discursivas	Sequência: dissertativa	5	0
	Seleção dos conteúdos temáticos	1	3
	Sequência: argumentativa	7	14
	Organização global do texto	6	3
	Organização de parágrafos ou enunciados	1	3
	Layout do texto	0	4
Linguístico-discursivas.	Seleção lexical	2	2
	Conexão	0	7
	Modalização	0	6
	Gerenciamento de vozes	0	3
	Registro	1	0
	Diferenciação L1/L2	3	0
	Ortografia	3	0
	Pontuação	1	0
	Repetição de termos	1	0

Fonte: o autor.

Ao prestar atenção especificamente às referências à regulação da modalização, vê-se que ela apareceu incorporada, na segunda entrevista, da forma orgânica em que a SD o previa, isto é, em relação à contra-argumentação e ao gerenciamento de vozes.

Ademais, os segmentos das entrevistas em que as modalizações foram mencionadas têm a ver com os processos de textualização desses recursos, que, dada sua novidade para a aluna, tornaram ainda mais necessária sua operação consciente.

Além disso, percebe-se que a Aluna 1 apropriou-se dos termos veiculados na sala de aula, como, por exemplo, “expressões de afirmação ou dúvida” e que eles funcionaram em seu discurso, e supõe-se que também no seu pensamento, como mediadores para uma operação em níveis de consciência e controle altos, isto é, em forma auto-motivada. Os Excertos 16 a 22 da Entrevista 2 são aqueles em que a modalização foi trazida à tona.

Excerto 16. Aluna 1. Entrevista 2. - *Sempre lembrando para que o texto ficasse mais rico, as **expressões**, conectores, porque minha ideia é usar as coisas que eu tenho aprendido porque senão então fico sempre com os mesmos pensamentos.*

E 17. A 1. E 2. - *Sim! Porque de todas essas regras, todas tem relações, mas é difícil de aprender todas de uma vez, **então eu me foquei as que são afirmar e as que são para negar, então quando neste caso que é a favor e não podia usar em contra porque senão isso iba a ficar contradizendo.***

E 18. A 1. E 2. - *Sim, para afirmar, mas também eu usei de dúvida, para focar a parte da sociedade, mas depois eu usei dando certeza de que tem que acreditar no sistema.*

E 19. A 1. E 2. - *Sim, então se você começa a aprender as que são certeza, negação, dúvida, então fica muita coisa e como são coisas novas, então eu decidi classificar as que podia por dúvida, mas a oposição, mas é fácil também...*

E 20. A 1. E 2. - *Eu acho que neste... eh... mmm... sim... tem si, tem propósito, tem argumento, mas é mais amplo, porque aqui eu não estou usando conectores, ni **expressões que essas das variables ajudam a cumprir a ideia**, então por isso você vê aqui mais, mas eu tenho certeza que você lê o primeiro parágrafo e você lê a versão anterior, mas você tem melhor visão de novo, de a nova versão.*

E 21. A 1. E 2. - *Não, praticamente isso que eu fiz, de acordo ao layout, **usando as expressões**, conectores e aqui eu não usei nada disso.*

E 22. A 1. E 2. - *Ah sim. Eu penso que todos os próximos também. É... sempre argumento e ampliar **usando as expressões e conectores adequado**. Depende também do contexto, por exemplo aqui é “escreva defendendo a segurança” então também isso tem muito que ver.*

Fonte: o autor

Essas evidências fazem supor que a modalização foi um tópico importante da atividade metalinguageira que acompanhou a 2º produção, especialmente naqueles segmentos em que a operação conjunta com outros recursos e a novidade da mobilização desses conhecimentos tornaram a ação mais complexa, fazendo necessária uma mediação maior da consciência e operando com base nos saberes aprendidos na aula.

A esse respeito, uma breve interação ocorrida durante a 3º Entrevista realizada com a Aluna 1 confirma essa hipótese e a relaciona, ademais, com a atividade de refacção textual em que esses conhecimentos tinham sido postos em jogo. Nessa entrevista, eu me encontrava

mostrando à aluna os parágrafos que apresentavam contra-argumentos em sua 1º e 2º produções e expondo diretamente minha impressão de que a alta densidade no uso dos marcadores de modalização estivesse causada por uma operação mais deliberada e consciente, ao que a Aluna respondeu argumentando afirmativamente, como mostra o Excerto 1 da Entrevista 3.

Excerto 1. Aluna 1. Entrevista 3.

Professor – [...] Na segunda [produção], você coloca muito mais dúvida sobre esse argumento contra e você fala na entrevista que você queria colocar um argumento contra, mas você se preocupou de dar uma forma duvidosa a esse argumento contra.

Aluna 1 – Sim, mas finalmente não fica com dúvida porque...

P - Você diz no primeiro ou no segundo?

A 1 - No segundo.

P – Aha.

A 1 - Eu quise dar esse, el “mas é preciso” no sentido que no todas as pessoas estan acreditando pelo sistema porque senão não teria sentido o artigo que estou escrevendo, mas finalmente dá para entender que eu estou a favor, não fica dúvida que estou em contra.

P - Não fica duvida.

A 1 - Eu pensei nesse detalhe também.

P - É verdade que [...] eu coloquei um parágrafo seu em que havia dúvida, você lembra?

A 1 – Sim.

P – E, talvez esse [parágrafo] aqui mostra como você... não fez a mesma coisa outra vez.

A 1 – Não.

P - Era seu aquele paragrafo que trabalhei?

A 1 - Que eu encaminhei, sim.

P - Que tinha aquele joguinho de colocar um argumento contra [...]

A 1 – Sim, então eu lembrei disso que, como você colocou de exemplo na aula e muitos ficaram aí, que não se entendia... não deu para entender se era a favor ou em contra então eu pensei justo nesse parágrafo (risos), eu não deixar com dúvidas (risos).

P - [Você pensou] “Vou botar todas as expressões para que fique claro qual é minha posição”.

A 1 - Por isso é que eu fechei que “não existe a possibilidade de fraude”.

Fonte: o autor

No mesmo sentido, outro fragmento da Entrevista 3 confirma a percepção de que a mobilização de marcadores de modalização em outras passagens do texto que não apresentavam essa complexidade pudesse ter ocorrido de forma mais espontânea no nível da antecipação (Excerto 2, Entrevista 3).

Excerto 2. Aluna 2. Entrevista 3.

Professor - Na segunda, você falou que você tinha pensando bastante no *layout*. Mas nas duas entrevistas você focou na estrutura do texto como a parte que você pensou mais.

Aluna 1 – Sim, porque a estrutura é importante porque senão você vai misturar tudo.

P - Não, eu não duvido que a estrutura seja importante [...] Mas eu queria saber o seguinte, você não menciona, quando fala das questões de “pensar”, nem as expressões de certeza e dúvida, nem os conectores e qual é que é minha pergunta. Você acha que você não pensou muito nisso por que, porque você não... Por quê?

A 1 - Porque eu já tinha aprendido nas aulas e nas práticas.

P - Não apresentou dificuldade.

A 1 - **Não, não porque eu quando aprendi isso nas aulas eu gostei muito, porque ajuda muito na parte de redação, argumentação. Ajuda muito, muito. Então eu sinto que uma forma mais fácil de escrever e no pensei porque eu já adotei isso.**

P - Já faz parte, você já incorporou.

A 1 - **Já faz parte eu não tenho que estar pensando mais não, eu já incorporo direto...**

Fonte: o autor

4. 5. 3 O caso da Aluna 2

4. 5. 3. 1 A 1ª entrevista da Aluna 2

A análise da 1ª entrevista da Aluna 2 mostra que também ela contava com um número importante de instrumentos semióticos que foram mobilizados conscientemente para regular a produção do 1º texto, com especial ênfase nos aspectos contextuais e discursivos da ação de linguagem.

Assim, em relação às operações que compõem as capacidades de ação e de significação, a entrevista trouxe à tona referências a regulações efetivadas com base em cinco noções: a) o propósito da ação, “defender” ou “brindar segurança”; b) a representação do leitor e suas expectativas, “o leitor”, “o cidadão”, “as pessoas”; c) a representação do papel do autor do texto, “um funcionário”, “o Tribunal Superior Eleitoral”; d) a representação do avaliador do exame, “eles”; e e) o gênero do texto, "um artigo". As duas primeiras representações, ligadas ao propósito e ao leitor, são as que tiveram destaque em um número maior de passagens, enquanto o gênero foi apenas mencionado uma vez. Nos excertos 1 a 6 da Entrevista 1, são exemplificadas algumas dessas referências.

Excerto 1. Aluna 2. Entrevista 1 - [...] **porque eu tenho que defender e mais que todo brindar essa segurança, como vou fechar?**

E 2. A 2. E 1 - **Entonces aí tentando de defender minha urna eletrônica (risos), porque é minha urna eletrônica, e falar para o cidadão de que agora já é dia-a-dia, já você não tem que pensar mais em papel... essas coisas...**

E 3. A 2. E 1 - **Então, eu escrevi e eu acho que sim, têm argumentos para que o leitor sinta essa segurança que precisa para poder votar e que ele fale “sim, eu poso votar e não vou ter fraude, não vou ficar chateado porque vai ganhar outra pessoas.**

E 4. A 2. E 1 - **Então ali eu coloquei que tem, ou seja, eu tenho a certeza de que como Tribunal Superior Eleitoral temos um standard de segurança bem mais... bem melhor.**

E 5. A 2. E 1 - [...] **entonces eu pensei que não fique tipo tocando outros tipos de temas que não, para não sair muito, e eles vão pensar “ela de que empezou a falar, de filosofia de ser humano, de evolução”.**

E 6. A 2. E 1 - *Eu fiquei pensando em como iniciar meu texto, isso foi bem difícil iniciar e terminar porque assim, es **uma artigo não é um correio, não é uma carta para um amigo...***

Fonte: o autor

A atividade metalinguagem consciente mencionada pela aluna em relação aos aspectos discursivos também foi aparentemente intensa e funcionou em torno de três noções fundamentais: a) a seleção de conteúdos apropriados, traduzida na preocupação por escolher os “temas” “mais importantes”; b) a organização de uma sequência argumentativa, que também foi feita com dificuldades e por meio das ideias de “introduzir” ou “iniciar”, “argumentar” e “fechar” o texto; e c) a organização global do texto, com base na ideia principal de que ele devia ter no mínimo 3 parágrafos. Os Excertos 7 a 11 da Entrevista 1 exemplificam essas referências.

Excerto 7. Aluna 2. Entrevista 1 - [...] *eu tomei quase cinco minutos e **eu ficava assim pensando a ideia** porque assim... eu não tinha...*

E 8. A 2. E 1 - *Então eu pensei, é uma evolução, é uma coisa que nós descobrimos, que nós trabalhamos, temos científicos, então é assim, é uma evolução constante. Muitos países têm a votação de papel, meu país tem, então eu acho que o Brasil, por ter esse tipo de votação é uma coisa mais avançado, porque primeiro precisamos de ter cultura, de ter pessoas que entendam esse tema e que avalem esse tipo de coisa, **entonces aí eu coloquei mais como uma evolução constante...***

E 9. A 2. E 1 - [...] *eu reformulei porque primeiro eu nem sabia como começar a fazer meu artigo. Porque eu... assim, como que eu começo? eu não posso começar a votação e a urna eletrônica não. **Eu preciso uma introdução como algo para que a pessoa empiece a pegar a ideia que eu quero transmitir.***

E 10. A 2. E 1 - *Quantos [argumentos]?... **eu coloquei um que fala de que nossa urna eletrônica não tem acesso a redes. Entonces ao internet. Eu acho que es um argumento bem importante que nossa urna não é ligada a nenhum tipo de rede. Outra de que já nós...***

E 11. A 2. E 1 - ***Eu tinha na minha cabeça que eu tinha que fazer três [parágrafos] e assim primeiro eu não tinha mais espaço e depois eu não tinha mais tempo.***

Fonte: o autor

Finalmente, as operações linguístico-discursivas tiveram um protagonismo bastante menor na Entrevista 1, isto é, não se mostraram como operações que tivessem sido realizadas de forma consciente ou como objeto de dificuldade ou preocupação, a não ser em alguns casos específicos relacionados com cinco aspectos: a) a percepção de interferências da L1 na L2; b) o gerenciamento de vozes; c) a tentativa de evitar a repetição de termos; d) a conexão feita por “conectores”; e e) a modalização. Deve-se apontar que, embora sejam poucas referências, em conjunto, elas constituem um leque diversificado de instrumentos de regulação. Essas referências são exemplificadas no Excertos 11 a 15 da Entrevista 1.

Excerto 11. Aluna 2. Entrevista 1 - *Depois eu coloquei, “dessarrollado”, mas eu fiquei... “desarrollado” é mesma coisa português? Não sei, então eu tirei essa palavra, mas então é melhor não correr riscos.*

E 12. A 2. E 1 - *Entonces eu pensei primeiro, eu pensei escribir “eu como representante do tribunal...” mas não, assim não... não sei como..., entonces no final eu coloquei mais como um... como... não sei, não sei como se fala, eu coloquei como então “você como cidadão com direito ao voto pode ter certeza de que seu voto é seguro e não vai ter nenhuma possibilidade de fraude eleitoral”.*

E 13. A 2. E 1 - *[...] quando eu queria falar de nossa urna eletrônica para mostrar ao cidadão de que nossa urna eletrônica é uma coisa que passou por muitos estudos mas eu não sabia como colocar “nossa urna eletrônica passou por milhares”... não, “milhões” no,... no final eu pensei não, “muito” em espanhol é tipo um cliché, eu falo, muito, muito, muito seguro, muito rápido, muito melhor, não... e é assim... [...] “Muito” já estava em todo meu texto.*

E 14. A 2. E 1 - *Sim, eu lembrei de que você falou das conectores, tipo “além disso”, “mais importante”... então eu lembrei de “além disso”, então coloquei “além disso” que é tipo um conector para colocar outra nova... um novo argumento de que, além de outro argumento que eu já falei, temos este outro argumento.⁹⁷*

E 15. A 2. E 1 - *Eu não sei... mas é como por exemplo aqui, “não tem acesso” es para criar segurança de que se eu falo não tem na verdade eles tem que acreditar, eu lá dentro do negocio esse da votação... [...] Acho que se a pessoa olha de que eu estou segura vai acreditar mais, mas, se eu estou assim fraqueando para ali e para cá vai ser tipo “ele não está falando com a verdade”...*

Fonte: o autor

Em termos gerais, pode-se dizer que as evidências de atividade metalingueira consciente realizadas durante a 1º produção da Aluna 2 mostraram que a dificuldade em relação a uma situação desconhecida e à falta de conhecimentos sobre o gênero intensificaram a atividade mental na busca de soluções e estratégias.

Porém, vê-se que a Aluna 2 conta com uma grande criatividade e intuições muito acertadas acerca de muitos aspectos da textualização, sobre os quais, no entanto, não tinha conhecimentos claros, carência essa que não lhe impediu desenvolver raciocínios sobre, por exemplo, a organização do circuito argumentativo, a seleção dos tópicos textuais ou a própria modalização dos enunciados.

Esse aspecto mostra uma nuance interessante, uma vez que, embora os conhecimentos disponíveis ainda não lhe permitissem operar cognitivamente com desenvoltura, isso não impedindo que o raciocínio sobre a modalização funcionasse de certa forma, como mostra o Excerto 15. Essa constatação faz pensar que aluna estivesse em um estágio intermediário de desenvolvimento no *contínuo* entre inconsciência das operações languageiras – ou

⁹⁷ A referência que a Aluna 2 realiza tem a ver com a primeira aula ministrada no curso de preparação, anterior à aplicação da SD, em que foram comentados, rápida e informalmente, diversos aspectos relacionados à escrita no exame Celpe-Bras.

epilinguismo (CULIOLI; NORMAND, 2005, *apud* ROMAN, 2011) e a consciência plena governada por conceitos (CAMPS; MILIAL, 2000).

Um último aspecto a destacar é a presença da representação do leitor avaliador do texto no exame Celpe-Bras, como noção que participa da regulação da criação do texto e que se une aos demais elementos do contexto que conformam a representação sobre a situação de ação, mostrando o quanto produzir para ser avaliado configura um cenário específico em relação a outras situações de produção de linguagem e, conseqüentemente, como afirmam Pittard e Martlew (2000), como essas características modelam as operações de “cognição situada” do sujeito.

4. 5. 3. 2 A 2ª entrevista da Aluna 2

Ao analisar a 2ª entrevista da Aluna 2, novamente, viu-se que os conteúdos mobilizados pelas operações ligadas às capacidades de ação e significação tinham um papel importante e foram recorrentes. Eles se referiam a: a) a representação do leitor e sua expectativa de reação, “o cidadão” ou “a outra persona”; b) o propósito da ação, “defender”, “fazer sentir segurança”, “lembrar a segurança”; c) a representação do autor e sua imagem produzida, “o TSE” ou “Eu”; d) a representação do avaliador no exame, “as pessoas da organização” ou “eles”; e e) o gênero de texto, “artigo de opinião”. Dentro dessas representações, as mais recorrentes ao longo da entrevista foram as ligadas ao leitor e ao propósito. Nos Excertos 1 a 5 da Entrevista 2, apresentam-se alguns exemplos dessas referências.

Excerto 1. Aluna 2. Entrevista 2 - *O TSE, tem que ter a certeza para brindar aos outros um pouquinho mais de segurança para pensar em isso.*

E 2. A 2. E 2 - *“Justa” [a urna] porque justicia es uma coisa que temos problemas quase todos os países e eu tenho que fazer que a outra persona sinta que o sistema de votacion es justo e no é atingido pelos outros políticos para pegar qualquer tipo de voto.*

E 3. A 2. E 2 - *“Acredite ou no”, você pode acreditar ou no, é sua opinion, pode se sentir seguro porque se você não acredita, porque se você não acredita, eu igualmente vou fazer meu trabalho bien, que é manter seguro seu voto.*

E 4. A 2. E 2 - *“Embora” é uma palavra que utiliza e que as pessoas da organização vão ficar “ela verdadeiramente está na cultura, imersa” e não que eu não coloquei, acrescentei nenhuma palavra de eles.*

E 5. A 2. E 2 - *Sim, foi diferente porque eu já sei mais o menos que é melhor para fazer um artigo de opinião e eu estou defendendo meu ponto então eu sabia que como começar, que o cidadão quer ouvir da minha parte [...].*

Fonte: o autor

Por outro lado, as representações mobilizadas verbalmente na Entrevista 2 que se relacionam com as capacidades discursivas também ocuparam uma parte muito importante, se constituindo como os tópicos mais recorrentes⁹⁸. Eles giraram em torno de: a) a articulação de uma sequência argumentativa composta de “início”, “argumentos”, “coisas”, “ideias”, “pontos a favor” e uma “parte final”; b) a seleção de conteúdos “importantes” ou “principais”; c) o layout do texto, composto de “título” e “subtítulo”; e d) a organização global do texto, por meio de “parágrafos” “pequenos”. Nos Excertos 6 a 10 da Entrevista 2, estão alguns exemplos de tais referências.

Excerto 6. Aluna 2. Entrevista 2 - *Como iniciar...O texto, eu não sabia como iniciar. Na vez passada, eu iniciei com a evolução da tecnologia, os novos computadores, as novas tecnologias, novo sistema de... [...] Dessa vez você não seguiu esse caminho [...]*.

E 7. A 2. E 2 - *Na verdade, na outra vez eu apresentei mais, mas aqui eu só peguei esses dois [argumentos], depois as pessoas vão ficar argumentando, argumentando e não, então eu peguei esses dois porque para mim é muito importante essa coisa da ligação a internet e também é importante as verificações de especialistas que fizeram os testes públicos.*

E 8. A 2. E 2 - *Não, não seguiu nenhuma forma, primeiro, falei mais de TSE, que temos obrigação de brindar segurança... tudo isso... depois eu apresentei isso da outra vez, das outras dúvidas que têm as pessoas e depois eu apresentei umas coisas que são importantes de lembrar para que as pessoas se sintam seguros da urna eletrônica.*

E 9. A 2. E 2 - *[...] na verdade eu coloquei o título e subtítulo e eu fiquei pensando título quase dez minutos, eu ficava, eu ia colocar solo “urna eletrônica”, não, não posso! “Urna eletrônica, uma peça mais sem corrupção” e o subtítulo “Um direito fundamental, justo, limpo e sem corrupção. Cidadão sintá-se seguro”.*

E 10. A 2. E 2 - *Dos argumentos, não colocar tipo um monte de argumentos, das coisas, das expressões que são muito importantes e dos parágrafos que é melhor pequenos e não parágrafos bem grandão que...*

Fonte: o autor

Finalmente, a verbalização de referências a operações de regulação das capacidades linguístico-discursivas também foi importante na 2ª entrevista e teve como foco quatro aspectos: a) a modalização de enunciados contrários e próprios por meio de “expressões”; b) a conexão de conteúdos e argumentos por meio também de “expressões”; c) a seleção lexical, e d) a interferência de palavras da L1 na L2; sendo que a modalização e a conexão foram as

⁹⁸ Deve-se lembrar que, na análise das reformulações dessa 2ª produção textual da Aluna 2, foram detectadas muitas transformações que afetavam o nível da organização textual, o que faz supor que outro tipo de regulações tenham sido diminuídas como consequência dessa intensa atividade. Nesse sentido, os depoimentos da aluna na entrevista parecem confirmar a preponderância desses aspectos na atividade metalinguística desenvolvida durante a 2ª produção.

operações mais mencionadas durante a entrevista. Nos excertos 1 a 2 da Entrevista 2, encontram-se exemplos de tais referências.

Excerto 11. Aluna 2. Entrevista 2 - *Sim, eu me preocupei em que colocar a outra voz, **mas que não fique como a minha voz**, porque eu posso colocar “embora muita gente tenha dúvidas”, o TSE também não!!! Nós não temos... entonces eu pensei muito porque é **difícil colocar outra ideia contrária, contraditória e que depois fique como a minha**, não é o que eu quero, porque eu não estaria fazendo uma coisa... **Então eu tentei de colocar “embora” e depois quando eu acrescentar a palavra TSE que é a organização que brinda essa segurança tentar de que fique bem claro que nós estamos tentando defender [...]**.*

E 12. A 2. E 2 - *Essas ideias das expressões “embora”, “além disso” ... eu tinha em minha cabeça que eu tinha que acrescentar e vou acrescentar, e acrescentei.*

E 13. A 2. E 2 - *[A palavra] “Justa” porque justicia es uma coisa que temos problemas quase todos os países e eu tenho que fazer que a outra persona sinta que o sistema de votacion es justo e no é atingido pelos outros políticos para pegar qualquer tipo de voto.*

E 14. A 2. E 2 - *[A palavra] “Verídico”, que eu não sei se... [...] **Eu tirei e eu coloquei “limpo”.***

Fonte: o autor

Em suma, a análise comparativa de ambas as entrevistas permite observar que a atividade metalinguagem consciente que acompanhou a 2ª produção da Aluna 2 foi, provavelmente, maior do que a que acompanhou a 1ª.

Além disso, parece claro que os processos de regulação sofreram uma diversificação e especialização para o gênero (Quadro 44), dando mais espaço a reflexões em torno do circuito argumentativo, do *layout* textual e das operações linguístico-discursivas, de acordo com as ênfases temáticas realizadas na SD.

Assim, as representações acionadas na 1ª produção sofreram reformulações de diversas naturezas: algumas se mantiveram, como as relacionadas com a situação de comunicação, outras adquiriram nova forma, como as relacionadas com as operações de organização discursiva, e outras foram incorporadas como elementos quase completamente novos, como a modalização ou a conexão.

Quadro 44. Referências realizadas pela Aluna 2 na 1º e 2º entrevistas.

Tipo de operações vinculadas	Aspectos específicos	1º produção	1º produção
De ação	Propósito do texto	6	5
	Representação do leitor	4	5
	Representação do autor	3	2
	Representação do avaliador	2	1
	Gênero do texto	1	1
Discursivas	Sequência: argumentativa	5	9
	Seleção dos conteúdos temáticos	6	5
	Layout do texto	0	4
	Organização global do texto	3	4
Linguístico-discursivas.	Diferenciação L1/L2	2	1
	Conexão	1	5
	Modalização	1	5
	Gerenciamento de vozes	2	0
	Repetição de termos	1	0
	Seleção lexical	0	1

Fonte: o autor.

Uma análise voltada especificamente para as referências à atividade metalingueira consciente em torno da modalização mostra que ela se tornou um aspecto *discreto* e diferenciável, por sua vez associado a outras operações de natureza discursiva: a apresentação de contra-argumentos e vozes contrárias e os movimentos de interpelação ao leitor. Os Excertos 15 a 19 da Entrevista 2 mostram essas referências à modalização.

Excerto 15. Aluna 2. Entrevista 2 - *Sim, eu me preocupei em que colocar a outra voz, mas que não fique como a minha voz, porque eu posso colocar “embora muita gente tenha dúvidas”, o TSE também não!!! Nós não temos... entences eu pensei muito porque é difícil colocar outra ideia contraria, contraditória e que depois fique como a minha [...]*

E 16. A 2. E 2 - *Eu coloquei “embora muita gente tenha dúvidas, o TSE tem a certeza de que a urna eletrônica...”, no que o TSE tem certeza de que isso é certo no, o TSE tem certeza de que a urna eletrônica é uma ferramenta fundamental para o povo brasileiro e é uma ferramenta sim corrupção justa e limpa.*

E 17. A 2. E 2 - *Eu coloquei, não sei se é bom, mas, no final eu coloquei “Acredite ou não, o cidadão pode ficar tranquilo porque seu voto está seguro. A urna eletrônica é verdadeiramente segura e justa”. Eu coloquei “acredite ou não”, você não pode acreditar mas eu estou dizendo que seu voto está seguro, se você não acredita está bom mas se você acredita... [...] Humildade de que pode ficar tranquilo, acredite ou não você pode ficar tranquiiliiiiiiilo... [...] então eu fiquei “eu não posso colocar “ciudadão por favor acredite em coisas que son verídicas e em fontes que são de verdade” porque senão ele vai ficar “não quero ler mais”.*

E 18. A 2. E 2 - *Embora, e tudo isso... [...] Além disso, aliás... verdadeiramente... Sim pero expressões como verdadeiramente, justa, segura, assim...*

E 19. A 2. E 2 - *Dos argumentos, não colocar tipo um monte de argumentos, das coisas dos expressões, que são muito importantes e dos parágrafos que é melhor pequenos e não parágrafos bem grandão que...*

Fonte: o autor

É interessante apontar que as referências a essas regulações estão sempre associadas à ideia de dificuldade – “é difícil colocar outra ideia contrária”, “Eu coloquei, não sei se é bom, mas, no final eu coloquei”, o que se justifica pelo fato de serem conhecimentos e operações psico-lingueiras novas que estão em processo de apropriação.

Como se nos depoimentos, a mobilização de noções relativas à modalização para afirmar ou para tornar o discurso mais humilde foram evidentes, embora em vários deles não tenha tido referências específicas e bem desenvolvidas da função desempenhada por essas expressões, nem o uso de metalinguagem apropriada para isso. Nesses casos, a aluna pareceria ter ainda dificuldades para diferenciar a ação verbal da ação metaverbal: “Eu coloquei “acredite ou não”, você não pode acreditar mas eu estou dizendo que seu voto está seguro, se você não acredita está bom mas se você acredita...”

Esse funcionamento parece indicar que a aluna se encontrava ainda em um ponto intermediário no contínuo entre domínio consciente por meio de termos e uso espontâneo inconsciente, tal como o apontado na análise de sua 1ª entrevista, embora as passagens da 2ª mostrem um estágio de desenvolvimento mais avançado que o apontado na etapa anterior⁹⁹.

Ao consultar à própria aluna sobre sua percepção em relação ao caráter consciente do recurso à modalização, ela confirmou as reflexões que vinham sendo desenvolvidas quanto ao caráter mais reflexivo da realização de modalizações novas e articuladas a outras operações psico-lingueiras, ou seja, que apresentavam mais dificuldade, e, também, quanto à operação mais espontânea das modalizações que a aluna já utilizava desde sua 1ª produção (Excerto 1, Entrevista 3).

Excerto 1. Aluna 2. Entrevista 3.

Professor - Com certeza então você, quando você colocou os conectores você deu uma pensadinha, principalmente no caso de “embora” né? que era um conector novo [...]. E no caso das expressões [...] de afirmação ou dúvida, como “com certeza”, “talvez”. Você utilizou, “é possível”, “é impossível”, “é inegável”. Essas que você usou, você acha que elas foram mais pensadas ou que foram mais direto?

Aluna 2 - **Eu acho que as expressões de afirmação acho que são mais direitas, eu não penso muito isso sim.** “Com certeza” eu usei do que o Tribunal Federal ou Tribunal Eleitoral (risos) está falando a verdade, não, eu coloquei, mais eu não pensei. **Mas nas expressões que são mais de contradição, que pode ser uma pegadinha, que me pode afetar, aí eu tenho que pensar mais, eu acho que...**

A 2 - Porque uma ideia contrária danha todo o texto, já a pessoa que avalia o Celpe-Bras, “ela está defendendo, por que colocou uma ideia contrária?”

P - Bem, você ficava com um pouco de medo então de colocar a ideia contrária, mas você colocou hein!

⁹⁹ Também nesse ponto, a Aluna 2 se mostra menos avançada em seu processo de desenvolvimento que a Aluna 1, que chegou à entrevista explicando suas escolhas discursivas conscientes por meio de termos metalinguísticos específicos.

A 2 - Eu coloquei

P - Você colocou “Embora muita gente tenha dúvidas e não acredite na urna eletrônica, o TSE tem certeza de que é uma peça fundamental do povo brasileiro sem corrupção e com um padrão de segurança muito alto limpo e justo”. Eu fiquei pensando, por exemplo, esse “TSE tem certeza” foi pensado de propósito ou foi mais espontâneo.

A 2 – **Não, foi pensado. Acho que nessa frase não foi de propósito não, foi muito pensado. Se eu ia colocar ou não, porque é correr el risco, aí eu estou analisando minha decisão,** se eu vou correr o risco, se eu tenho mais probabilidade de errar, ou se melhor eu fico aqui com as coisas que eu sei, com minha própria experiência, com o que eu sei e deixar assim. Mas, na verdade, aqui eu estou aprendendo, então eu vou correr o risco e você me vai conferir.

P - Porque quando eu vejo essa frase eu tenho toda a impressão de que esse “tem a certeza” foi colocado aqui para compensar o anterior né? Você colocou uma dúvida sobre a segurança, mas você na hora insere uma certeza, então eu penso, “aqui ela pensou”.

A 2 – **Sim, tem que ficar forte...**

Fonte: o autor

Com efeito, o Excerto 2 da Entrevista 3 confirma a mesma análise, mas em relação à aplicação da modalização às interpelações ao leitor.

Excerto 2. Aluna 2. Entrevista 3.

Professor – Então na primeira você faz assim “O cidadão brasileiro pode ficar tranquilo porque seu voto está seguro, acredite ou não na urna eletrônica” e obviamente você reformulou né? [...] Aí você pensando, deixou a frase “acredite ou não”, quer dizer esse “acredite ou não” foi pra frente. “O cidadão pode ficar tranquilo”, isso ficou mais parecido, “porque seu voto está seguro”, também, “a urna eletrônica é verdadeiramente segura e justa”. Por que você acha que fez essas modificações entre uma e outra?

Aluna 2 – Porque, como se fala, é um rascunho, eu estava pensando, porque primeiro fiz o borrador, não sei...

P - O rascunho

A 2 - O rascunho sim. E eu, no final, nem sabia como terminar o texto, você sabe que uma das coisas mais difícil do texto é iniciar e terminar. Então assim, eu pensei, foi uma ideia que foi assim e eu anotei como deu, eu nem pensei de anotar bem, só “ciudadão acredite ou não” e no mais. Então assim, eu anotei. **Já depois, quando eu estava reescrevendo, já foi que eu pensei melhor de como colocar para que o leitor entenda melhor.**

P - A grande diferença aqui é que você introduziu a palavra “verdadeiramente” e introduziu “segura e justa”, que eram dois adjetivos que você não tinha colocado na primeira. Parece que você está preocupada com dar mais ênfase né? que acrescentou “verdadeiramente segura e justa”.

A 2 - **Porque o “verdadeiramente” é mais forte, dá mais segurança, quando você está falando de um quesito que é bem delicado.**

P – É. Talvez essa aqui não te pareceu suficientemente enfática.

A 2 - Não...

A 2 - **Como você falou, o que você coloca no início vai ser mais importante.**

Fonte: o autor

4. 5. 4 Discussão

Primeiramente, em relação à dialética evidenciada entre os conhecimentos prévios mobilizados na 1^o produção e aqueles que o professor trouxe à tona na SD, considero importante salientar que esses últimos, dada a posição epistemológica e social assimétrica acarretada pela relação aluno-professor, parecem adquirir, no pensamento das alunas, o *status* de “melhores saberes”, e que, portanto, sua interação com, ou substituição por, saberes anteriores não pareceria obedecer apenas à sua utilidade praxiológica, senão também à situação de poder em que circulam esses conhecimentos.

Isso se torna importante também para analisar as entrevistas, nas quais, sou ciente, existia uma expectativa das alunas por “me mostrarem” os conhecimentos que tinham aprendido, dando a eles mais protagonismo discursivo do que a outros possíveis.

Embora essa ressalva seja necessária, considero que a constatação das numerosas referências a conceitos e a alguns termos veiculados pela SD no discurso das alunas, apoiada pela constatação de modificações em sua forma de aplicar transformações aos textos, justificam supor que houve um forte processo de apropriação desses saberes.

Por outro lado, as análises desenvolvidas mostram que, tal como defendem Pittard e Martlew (2000), as representações a respeito da situação de comunicação são um componente fundamental da atividade metalinguagem e que ela funciona como processo de ajustamento da textualização a esses parâmetros. Nesse sentido, ambas as alunas evidenciaram ter dedicado uma parte importante de sua atividade metalinguagem a (re)pensar qual era seu propósito para a ação, quem era o destinatário de seu texto e de que forma ele reagiria.

Porém, os aspectos relativos ao gênero não mostraram ter um caráter tão estável quanto as análises das autoras sugerem e, o que parece mais interessante do ponto de vista didático, tiveram maior representação nas segundas entrevistas, mostrando que o ajustamento do discurso ao arquitexto depende também da existência de um conhecimento social sobre ele, que, evidentemente, se viu ampliado depois da participação na SD.

Outra importante modificação nas operações de regulação metalinguagem conscientes tem a ver com a mobilização de representações ligadas às capacidades discursivas. Elas estiveram presentes como elementos essenciais da atenção consciente das alunas em ambas as produções textuais, embora, nas duas alunas, as representações a esse respeito evidenciaram um processo de desenvolvimento, isto é, de diferenciação e de ajustamento hierárquico ao gênero; levando ambas a descartar aquelas representações conscientes anteriores que não

eram funcionais à situação de comunicação e mobilizar micro-instrumentos mais específicos aprendidos na SD.

Algo diferente aconteceu em relação à consciência a respeito das operações ligadas às capacidades linguístico-discursivas, já que as referências a operações desse tipo eram muito pouco frequentes nas primeiras entrevistas e adquiriram mais destaque nas segundas, mostrando que parte da ação nesse nível passou do agir espontâneo ao agir consciente e também mais diversificado.

Parece provável que isso seja explicável a partir da relação que Camps e Milial (2000) estabelecem entre consciência e conhecimento, que supõe não ser possível operar conscientemente sobre ações que não se conhecem em forma explícita e que a aquisição desses saberes torna tais operações mais visíveis para o próprio agente. Com efeito, isso foi o que aconteceu especificamente com a modalização, que foi objeto de regulações aparentemente inconscientes nas primeiras produções – algo demonstrado pela presença de transformações que as afetam, para, depois da SD, se tornar objeto de regulações conscientes e deliberadas.

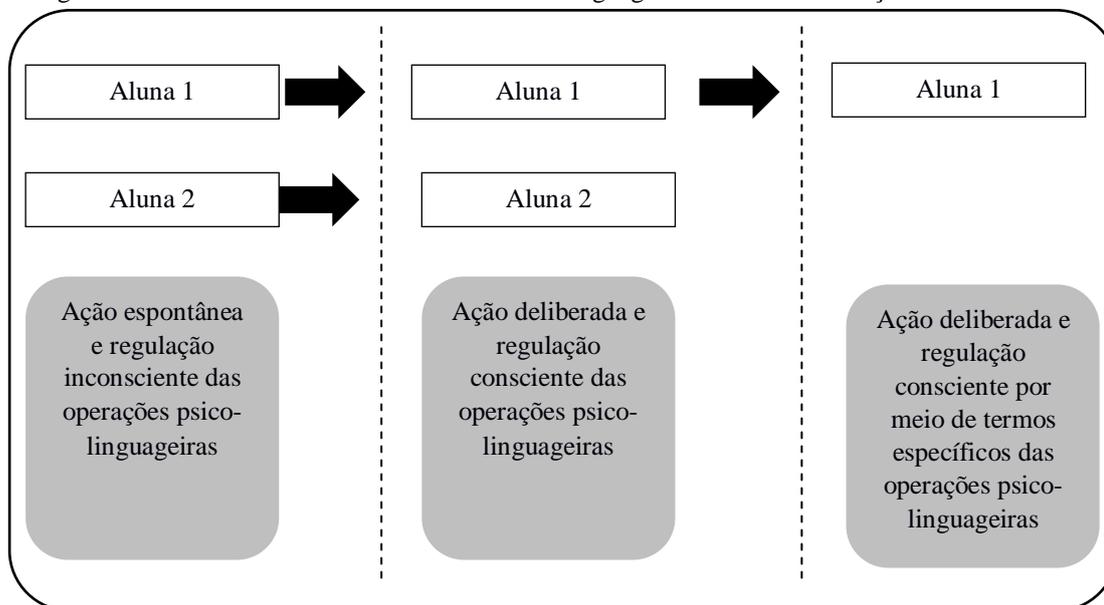
Esse processo de reorganização de conceitos pode ser explicado pela proposta de Vygotsky (1987) de interação entre conceitos espontâneos e científicos. Tal como explica o autor, os conceitos espontâneos permitem operar sobre a realidade, mas em forma indiferenciada, local e governada pela própria ação, enquanto, ao se relacionarem com conceitos científicos, que operam de forma diferenciada, organizada hierarquicamente e generalizável, adquirem deles parte dessas propriedades e seu acionamento se torna *a aplicação concreta de uma regra geral* e auto motivada ou deliberada.

Finalmente, cabe destacar o papel ocupado pela metalinguagem nesses processos de desenvolvimento constados, pois, como as diferenças entre os processos da Aluna 1 e 2 parecem mostrar, a apropriação de palavras específicas e sua mobilização para explicar as decisões discursivas torna as ações de linguagem mais autônomas, auto-reguladas e, ao mesmo tempo, mais generalizáveis e explicáveis ao outro (VYGOTSKY, 2009b; BRONCKART, 2009b) e, as análises mostram, a esse respeito, as diferenças entre os processos de desenvolvimento das Alunas 1 e 2.

Além disso, suas trajetórias parecem mostrar um processo de desenvolvimento contínuo que vai da ação espontânea sem regulação consciente, passa pela ação deliberada com regulação consciente de caráter *epilinguístico* e finaliza na regulação consciente que se organiza por meio de palavras específicas de caráter *metalinguístico* (CULIOLI; NORMAND, 2005, apud ROMAN, 2011), estágio esse em que a ação verbal e a metaverbal encontram-se

bem diferenciadas e que parece ter sido alcançado com mais clareza pela Aluna 1 em relação à modalização, como ilustra simplificada a Figura 15.

Figura 15. Desenvolvimento da consciência metalingueira sobre a modalização nas Alunas 1 e 2.



Fonte: o autor.

Neste ponto, concluem as análises de dados produzidos a respeito dos processos de desenvolvimento vivenciados pelas alunas participantes, tendo feito o percurso do planejamento à sala de aula, da aula ao texto e, ao mesmo tempo, aos mecanismos conscientes da regulação de sua produção. Chegado este ponto, resta apenas esboçar a modo de síntese os principais achados que foram sendo enunciados ao longo dessas análises e colocá-los à luz do referencial teórico que foi adotado.

4. 6 BREVE SÍNTESE DO CAPÍTULO DE ANÁLISES

O capítulo que finaliza aqui teve o intuito de descrever de forma o mais detalhada possível o processo de desenvolvimento das capacidades de linguagem das Alunas 1 e 2, desencadeado pela aplicação da SD sobre o artigo de opinião e tendo como foco o ensino da modalização por meio de atividades de reflexão epi e metalinguística. Primeiro, foram expostos os artefatos desenhados para levar adiante o processo de ensino, criados a partir da engenharia didática do ISD, assim como interpretados alguns momentos significativos de sua aplicação junto aos alunos participantes. Mais tarde, foi analisado o impacto dessas interações, carregadas de procedimentos e conhecimentos diferenciados, nas capacidades de linguagem de duas alunas, observando essa evolução em suas manifestações externas e

internas: a produção de um texto escrito do gênero artigo e sua regulação metalinguagem em diferentes níveis de consciência. Assim, tendo alcançado este ponto do desenvolvimento da Dissertação, e sem pretender adiantar suas considerações finais, resta somente encerrar o capítulo retomando aos conceitos de Mikhail Bakhtin contidos na epígrafe, que parecem ter prefigurado os efeitos de apropriação do conhecimento linguístico que foram propiciados pela SD aplicada, ao afirmar que esse saber só pode deixar de ser “escolástico” ou estéril quando é trazido à sala de aula de mãos dadas com os elementos mais vital do funcionamento das línguas: os textos e seus gêneros.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A beleza da manhã é esta:
você não vê o sol,
mas a claridade.*

João Guimarães Rosa, *Jardins e riachinhos* 1983, p. 42

Nesta última seção do texto, são apresentadas as considerações finais da pesquisa. Elas são o resultado da tentativa de responder aos objetivos e perguntas definidos no início, tendo como base o referencial teórico assumido e os resultados das análises dos dados produzidos. Assim, organiza-se esta seção retomando brevemente o histórico da investigação, abordando, na continuidade, a síntese das principais reflexões suscitadas pelas análises e encerrando com a resposta do objetivo geral de pesquisa e das perguntas colocadas.

O texto foi iniciado explicitando que seu contexto histórico, epistemológico e didático era, e é, a “virada discursiva” dos estudos da didática do ensino das línguas por meio dos textos e dos gêneros no Brasil (ROJO; CORDEIRO, 2004), e que, além disso, ela se enquadrava especificamente dentro do movimento teórico do Interacionismo Sociodiscursivo, especialmente em seu desdobramentos voltados às práticas de ensino.

Foi dito, também, que esta pesquisa, dentro dos estudos sobre o ensino e a aprendizagem formal do português brasileiro como língua estrangeira ou segunda língua, vinha a contribuir com um aprofundamento das discussões da área, e de áreas conexas, em relação ao ensino por meio dos gêneros e, particularmente, à definição do papel dado ao conhecimento linguístico nessas práticas, assim como à forma em que esse tipo de conhecimento é ensinado.

Dessa forma, no marco dessa preocupação e de acordo com as concepções teóricas que guiaram o estudo em relação à regulação consciente das ações de linguagem efetuadas, principalmente, para a produção de textos nos gêneros secundários (SCHNEUWLY, 2000), foi definido o objetivo de analisar as relações desse ensino de “saberes sobre a linguagem” com o desenvolvimento das operações psico-linguageiras conscientes que compõem a atividade languageira e metalinguageira dos alunos.

Além disso, e como é sabido, foi escolhido colocar essas inquietações a serviço de uma prática de ensino específica, a preparação do Exame Celpe-Bras, porque nele os candidatos devem produzir ações de linguagem autênticas e reguladas pelos gêneros, e,

especialmente, por alguns gêneros de esferas formais e culturalmente complexas como a jornalística, contexto do qual surgiu o trabalho com o artigo de opinião, alvo da prática de ensino levada a cabo (BRASIL, 2002; BRASIL, 2013a).

Foi nesse contexto, o de um gênero específico que medeia as interações em um determinado tipo de situação de comunicação, que o conhecimento linguístico foi objetivado para seu ensino, e, particularmente, aquele ligado à modalização enunciativa, dada sua importância para a conformação da coerência pragmática dos textos e seu papel central na orientação argumentativa daqueles que se propõem *interpelar* e *convencer* o interlocutor, como é o caso do artigo (BRONCKART, 1999; RODRIGUES, 2001; 2005).

A consideração da validade desses conhecimentos deu base para a realização da pesquisa, e para a observação dos processos de desenvolvimento relacionados com sua aprendizagem desde uma perspectiva micro-genética (VYGOTSKY; 2009e). Porém, foi necessário contextualizar esses processos em um âmbito didático global coerente com as necessidades e expectativas dos alunos que aceitaram participar dela (PIETRO; SCHNEUWLY, 2019). Por isso, foi levado a cabo um processo de ensino do gênero em sua totalidade e para o Exame Celpe-Bras, embora o “olhar” do pesquisador estivesse sempre mais atento ao ensino e à aprendizagem da modalização nesse contexto.

Para desenvolver esse ensino global, foram seguidos os procedimentos e (re)produzidos os instrumentos didáticos postulados pelo Interacionismo Sociodiscursivo para o ensino das línguas por meio dos gêneros: o modelo de gênero, as capacidades de linguagem, a sequência didática e os módulos nutridos de atividades específicas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; CRISTOVÃO, 2009; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011). E, portanto, nesse contexto foram promovidas as aprendizagens sobre a modalização e, também com base nele, elas foram interpretadas.

Contudo, para abordar o ensino específico da modalização, tendo como objetivo, tanto sua apropriação como instrumento de uso prático, quanto sua interiorização como instrumento de regulação mental, foi necessário recorrer a propostas mais específicas em relação ao ensino do conhecimento linguístico ou “gramatical”, e, para isso, contava-se com aproximações já realizadas anteriormente (PONTARA; CRISTOVÃO, 2017) às propostas de Wanderley Geraldi (1991; 1996) e Luís Carlos Travaglia (2006; 2007) sobre o ensino a partir de atividades de análise linguística, epilinguística e metalinguística.

Portanto, em face a sua riqueza e especificidade como procedimentos didáticos e à ausência de propostas de outros autores voltadas para o ensino da “gramática” na perspectiva da análise linguística na aula de segunda língua, foram essas as concepções, que, inseridas no

procedimento global da sequência didática, guiaram a elaboração da proposta que foi levada à prática para o ensino da modalização a alunos em preparação para o Exame Celpe-Bras e para a escrita de um artigo de opinião em um curso do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros (NEPPE), da Universidade de Brasília.

Tendo desenhado e implementado a sequência didática de acordo com esses critérios, pode-se dizer que ela foi realizada com grande sucesso, haja vista as reações e avaliações positivas dos alunos, assim como a contratação da apropriação por parte deles de um conjunto amplo de conhecimentos e práticas em torno do exame e do artigo.

No entanto, para realizar uma análise científica desses processos de desenvolvimento, era preciso realizar registros mais específicos e confiáveis e esmiuçá-los analiticamente (VYGOTSKY, 2009e), e, com esse intuito, foram primeiramente analisados os detalhes da proposta didática, entendida como o disparador dos processos de desenvolvimento: a sequência em si, e principalmente as atividades que incitaram os alunos à reflexão metalingueira, assim como, mais tarde, algumas das interações suscitadas entre o professor e os alunos a partir delas.

Além disso, pretendia-se ver os resultados do processo em forma de textos, unidade de análise fundamental da pesquisa e da teoria adotada e testemunha da evolução das capacidades de linguagem dos alunos, para o que foram transcritas as produções deles antes de participarem da sequência didática e depois dela, a fim de observar o quanto tinham ampliado ou diversificado sua capacidade de realizar as operações de linguagem ligadas à modalização, no contexto global da prática de escrita do gênero.

Mas, nosso objetivo era, também, averiguar se essas aprendizagens sobre a modalização tinham repercutido nos processos internos de regulação metalingueira dos alunos envolvidos, e, por isso, decidiu-se entrevistá-los depois de produzir seus textos, assim como analisar suas ações de revisão textual por meio de transformações entre rascunhos e textos finais, considerando-as testemunhas de momentos de ação metalingueira.

Finalmente, todo esse itinerário de ensino e de pesquisa trouxe o trabalho desenvolvido até esta parte final da pesquisa, em que, após ter feito os trabalhos didáticos e analíticos, são sintetizadas as principais conclusões a que eles têm permitido chegar.

Em primeiro lugar, deve-se enfatizar, quanto à produção dos instrumentos didáticos aplicados, que, para a realização da sequência didática, foi essencial ter assumido antes o desafio de criar um modelo de gênero adequado à situação de ensino, que tivesse, ademais, a generalidade que permitisse um aproveitamento flexível do mesmo (PIETRO; SCHNEUWLY, 2019).

Considera-se, assim, que, na prática, esse instrumento de síntese de conhecimento técnico e didático, assim como a proposta de um conjunto de capacidades de linguagem envolvidas, foram os principais meios de regulação da criação da sequência didática, mas não só dela, senão de todas as ações didáticas levadas a cabo: a formulação de atividades, a seleção de textos, a interação com os alunos, a resposta às suas perguntas, a avaliação de seus trabalhos, etc, ficando demonstrado, para este caso concreto seu impacto benéfico para uma transposição didática consciente, autônoma e crítica.

Já quanto à sequência didática, salienta-se que ela se mostrou um procedimento organizador da situação de ensino capaz de comportar múltiplos conhecimentos e práticas e de organizá-los de forma coerente em torno da finalidade praxiológica de dominar um gênero para realizar uma determinada ação de linguagem (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011). E, enfatiza-se também que, mediante ela, foi possível articular o ensino de um conjunto volumoso de saberes sem perder de vista os conhecimentos e capacidades que os alunos *realmente necessitavam aprender* e levando em conta o tempo disponível (SCHNEUWLY; BAIN, 1993; CRISTOVÃO, 2009).

Além do mais, a sequência didática permitiu que as aproximações a esses conhecimentos e práticas fossem realizadas de forma progressiva e recursiva, facilitando as aprendizagens dos alunos (CRISTOVÃO, 2009; PIETRO; SCHNEUWLY, 2019), melhorando, em síntese, a adequação do ensino à praxe real do uso da linguagem, afinando sua orientação teleológica e, por isso, tornando-a mais coerente com a finalidade de promover uma aprendizagem integral e autêntica.

Por outro lado, dentro da sequência, as atividades de análise linguística, epilinguística e metalinguística, propostas por Geraldi (1991; 1996) e Travaglia (2006; 2007) e adaptadas por Pontara e Cristovão ao ensino de língua estrangeira, se mostraram também como eficazes instrumentos capazes de orientar o planejamento da prática concreta do ensino do conhecimento linguístico, isto é, as propostas desses autores funcionaram como um arcabouço metodológico firme composto de *unidades e procedimentos discretos*, sobre os quais edificar as atividades específicas de ensino, assim como as próprias aprendizagens.

Particularmente, seu caráter de ações de incitação à investigação e à geração de conhecimento (GERALDI, 1996) ampliou a perspectiva do que seria ensinar esses conhecimentos, dando mais espaço a uma *construção dialógica* em que os alunos pudessem ter, e, de fato, tiveram, um espaço de maior protagonismo, ocupando uma posição mais horizontal e ativa frente ao professor.

Como demonstram as análises, essas atividades se mostraram como um potente instrumento mediador da reflexão sobre a linguagem, prática não familiar aos alunos, embora fossem pessoas adultas e familiarizadas com diversas práticas letradas. Nesse sentido, os tipos de interações provocadas por cada uma delas, algumas mais abertas, outras mais direcionadas, provaram a incidência de seu formato nessa mediação e, por conseguinte, no tipo de reflexão que os alunos realizaram, tornado as aproximações ao saber mais ou menos acessíveis e adequadas a seus processos de desenvolvimento na segunda língua.

Como também mostrou a prática, a aposta pela co-construção indutiva dos conhecimentos que essas atividades trazem atrelada as tornaram ações em que o saber era elaborado *junto com o outro*, apoiando-se no que ele sabe e no que é capaz de analisar e trazer à tona na troca verbal (DOLZ; ERARD, 2000), em um processo grupal cujo rumo é pautado pela “inteligência coletiva” do grupo, que vai produzindo sua própria atividade metalinguagem situada em cada instância áulica.

Além disso, viu-se que, na realização dessas trocas que vão aproximando o grupo de conhecimentos e de práticas de análise linguística de níveis mais avançados, o professor cumpre um papel chave como *introdutor de perspectivas generalizantes e integradoras do conhecimento* (DOLZ; ERARD, 2000) e tendendo à cientificidade dos conceitos em circulação (VYGOTSKY, 1987). A esse respeito, parece que realizar esse distanciamento e abstração dos contextos concretos, assim como integrar os conceitos ao sistema hierarquizado de que fazem parte no gênero, é justamente a maior dificuldade que os alunos encontraram e é provavelmente por isso que a ação do professor se tornava tão necessária para levá-los a pensar nessa direção.

Era um dos objetivos desta pesquisa desenvolver uma observação crítica dos impactos diferenciados dos tipos de atividades que foram aplicados ao ensino, e, quanto a isso, deve-se dizer que, por um lado, as atividades de compreensão e produção de texto, como apontam os autores estudados (GERALDI, 1999; TRAVAGLIA, 2006; PONTARA; CRISTOVÃO, 2017) foram essenciais para contextualizar as ações de linguagem e os conhecimentos que estavam sendo aprendidos sobre elas, assim como para integrar na prática efetivamente realizada todos os conhecimentos aprendidos.

Já as atividades epilinguísticas parecem ter auxiliado grandemente os alunos a processar a compreensão progressiva dos diferentes aspectos discretos das práticas de linguagem, assim como a empreender os caminhos análise linguística como prática epistêmica. Com efeito, constatou-se que, por meio das aproximações sequenciadas que elas promoviam, os alunos foram aumentando progressivamente sua capacidade para diferenciar a

atividade verbal da metaverbal e para mobilizar os diferentes conhecimentos abordados, tornando-se cada vez mais capazes de diferenciar “*o que* outros disseram”, de “*como* outros disseram”, e “*por quê* o disseram assim” (GERALDI, 1991), aspecto central do processo de distanciamento e grande desafio cognitivo para os alunos.

A respeito desse aprender a analisar a língua e distanciar-se, cabe dizer, ademais, que a análise das formas discursivas e lexicais que foram adquirindo as intervenções metaverbais dos alunos ao longo da sequência parece sugerir que esse processo de objetivação da linguagem foi acompanhado e, aparentemente, co-construído por meio da linguagem exteriorizada, isto é, que a possibilidade de verbalizar *de forma cada vez mais complexa e extensa* as ideias que se tinha sobre o funcionamento da linguagem alicerçava e tornava mais evidente e possível esse distanciamento.

Nesse sentido, as atividades de reflexão e análise metalinguística ocuparam um lugar fundamental, já que elas constituíram o *movimento final de distanciamento* total do texto, assim como de generalização hierárquica dos saberes alcançados e de sua integração com outros saberes já adquiridos, ou, utilizando os termos vygotskyanos, elas foram o momento em que os conceitos espontâneos se tornavam científicos (VYGOTSKY, 1987).

Esse caráter diferenciado das atividades metalinguísticas promoveu um tipo de ação cognitiva que parecia ser pouco familiar aos alunos, o que justifica sua dificuldade inicial para realizá-las. Porém, a experiência mostrou que essas barreiras foram diminuindo conforme os alunos foram compreendendo a “forma de fazer” essa nova atividade analítica de natureza tão abstrata, e que, ao passo que elas iam sendo repetidas, os alunos iam se apropriando da metalinguagem necessária para realizá-las, tornando-a cada vez mais estável e complexa.

Ainda quanto a esse *necessário distanciamento*, cabe destacar o papel ocupado pelas atividades de co-avaliação e refacção coletiva de textos escritos feitos pelos próprios alunos, dada sua constatada riqueza como procedimento de aproximação ao saber e seu evidente impacto para as aprendizagens, tanto do ponto de vista da prática efetiva de escrever evidenciada nos textos finais, quanto nas representações internas mobilizadas pelas alunas para regular a escrita. Impacto esse, muito provavelmente relacionado com o caráter integrador dos conhecimentos que essas análises acarretaram e que se viu reforçado por sua contextualização em uma *praxe* textual determinada, ambos os aspectos capazes de desafiar os alunos em suas capacidades consolidadas e levá-los a transitar zonas de desenvolvimento proximal.

Visto desde uma perspectiva mais geral, seguindo as propostas teóricas de vários autores considerados nesta pesquisa em relação a que toda atividade de linguagem é por

natureza consciente e envolve sempre algum tipo de análise ou avaliação simultânea do texto que está sendo produzido (BRONCKART, 1999; 2009d; TRAVAGLIA, 2006; PONTARA; CRISTOVÃO, 2017), pode-se dizer que todas as atividades propostas têm em comum o caráter de “atividades de análise linguística”, embora cada uma delas possa ser diferenciada por um nível diferente de explicitação e verbalização dessa análise, isto é, por uma diferenciação maior entre a ação verbal e a ação metaverbal.

Nesse sentido, é possível afirmar que, em uma proposta como a que foi realizada, em todo o momento os alunos aprenderam, com a ajuda do professor, a realizar diferentes níveis de análise linguística, tendo ela um caráter cada vez mais diversificado, generalizado e hierarquizado, tendendo à promoção de processos psicológicos superiores realizados por meio de conceitos como os das ciências (VYGOTSKY, 1987) e , ao mesmo tempo, aprendendo a reaplicar essas análises à própria prática languageira.

Por outro lado, depois de ter colocado o foco nos textos produzidos pelos alunos participantes, viu-se que houve notórias mudanças na forma em que eles levaram a cabo a ação de linguagem depois de terem participado da sequência didática. Assim, embora ambas as alunas estudadas fossem, desde o início, capazes de produzir um texto adequado à situação de comunicação proposta, suas capacidades se viram diversificadas por intermédio das aprendizagens realizadas, isto é, foram constatadas mudanças na materialidade textual que mostram que as alunas aprenderam a produzir um texto mais específico para a situação de comunicação dada, quer dizer, um texto cuja produção foi mais regulada pelos instrumentos próprios do gênero trabalhado.

Dada essa característica, entendemos esse processo evolutivo como de desenvolvimento das capacidades de linguagem, constatando, ademais, sua incidência em todos os níveis do folheado textual dos textos produzidos no final da sequência didática: a seleção e articulação dos tipos de discurso, a organização da sequência textual, os mecanismos de textualização, com especial ênfase para a conexão, e os mecanismos enunciativos, com especial ênfase para o gerenciamento de vozes e a modalização (BRONCKART, 1999).

Além disso, as análises parecem mostrar que a apropriação de micro-instrumentos novos para a prática de produção do texto foi feita de forma *integrada e descendente*, tal como a sequência didática pretendia que esses instrumentos fossem aprendidos, e como se entende que funciona a aprendizagem das línguas na vida social (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993; VOLÓCHINOV, 2017), pois, concretamente, as alunas se apropriaram

de conhecimentos relacionados à situação social do artigo e utilizaram essas coordenadas como referência para desenvolver as estratégias de organização de seus textos.

De fato, a aprendizagem da modalização é um exemplo claro dessa interação descendente, já que, aparentemente, ter aprendido a finalidade da ação de linguagem e as posições sociais de autor e leitor no artigo de opinião (RODRIGUES, 2001; 2005) permitiu que as alunas reorientassem sua forma de modalizar os enunciados do texto, ao passo que essa forma de modalizar foi diversificada como resultado da aprendizagem de instrumentos específicos que participam desse nível do folheado textual.

Dessa forma, do ponto de vista didático, os dados parecem mostrar que tanto a aprendizagem dos aspectos sociais do gênero e suas situações de comunicação mais recorrentes, quanto a interiorização de instrumentos que incidem em aspectos mais locais e específicos da textualização, como as diferentes funções e valores de verdade da modalização, teriam contribuído conjuntamente para o desenvolvimento das capacidades de linguagem das alunas.

Chegar a essa constatação permite supor que ambas *as dimensões da textualização foram solidárias com os objetivos de ensino*, tanto os aspectos mais acionais enunciativos quanto os mais textuais e linguístico-discursivos, o que é de especial interesse para a concepção do planejamento de ações didáticas para o ensino dos gêneros de uma maneira geral, assim como para o ensino voltado para a preparação do Exame Celpe-Bras em particular.

Além disso, outra forma de integração da aprendizagem foi constatada em relação a quatro aspectos diferenciados teoricamente por Bronckart (1999): a modalização, uma operação ligada ao gerenciamento dos mecanismos enunciativos, a construção de argumentos e contra-argumentos, ligada ao gerenciamento da sequência textual, a disposição das vozes do texto, favoráveis e contrárias, ligadas ao gerenciamento dos mecanismos de enunciação e, finalmente, a conexão por meio de conjunções de valor lógico, ligada aos mecanismos de textualização.

No caso particular dessa integração, viu-se que uma sequência de ensino como a que foi aplicada, em que os conhecimentos relacionados a essas operações foram ensinados em articulação e progressivamente, deu como resultado uma mobilização conjunta deles pelas alunas ao produzir seus textos, assim como uma regulação metalinguageira que os punha a operar de forma interligada, fato que se viu nas entrevistas em que as alunas traziam à tona todos esses saberes conjuntamente para relatar momentos específicos de formulação de parágrafos com argumentos e contra-argumentos.

Salienta-se, assim, como base nessa aprendizagem integrada, a existência evidente de uma *interação profunda entre as formas semióticas e instrumentais com que os conhecimentos são organizados no ensino e a maneira em que eles são aprendidos e integrados* ao desenvolvimento de funções psicológicas e linguageiras por eles (SCHNEUWLY, 2004b).

Quanto a esses processos de desenvolvimento, o último aspecto a destacar é a constatação do caráter individualizado e com *rumo próprio* de cada um deles em cada aluna, pois constatou-se que, embora respondendo a uma única proposta didática, cada processo foi diferente e constituiu-se a partir da *tensão* entre as capacidades consolidadas e os saberes prévios e as capacidades e conhecimentos introduzidos pela prática pedagógica (SCHNEUWLY, 2004).

Se parece aceitável que a realização do processo de ensino propiciou uma apropriação expressiva dos instrumentos semióticos de regulação veiculados pela sequência didática, a consideração das evidências da atividade metalingueira das alunas aponta também nessa direção. Ou seja, é possível afirmar, a partir dos dados analisados, que muitas das diferenças detectadas entre os textos da primeira e da segunda produção foram produto de operações psico-lingueiras realizadas com o apoio de uma atividade mental deliberada, embora em diferentes níveis de consciência.

Nesse sentido, as análises levam a supor que, assim como a ação de linguagem das alunas ao escrever um texto mudou conforme as aprendizagens realizadas, também mudou a atividade metalingueira de regulação dessa ação, e, essa mudança parece obedecer a dois processos diferentes, por um lado, operações que já eram realizadas durante a primeira produção de forma aparentemente inconsciente, na segunda produção se tornaram mais conscientes e fruto de uma escolha deliberada, e operações não realizadas durante a primeira produção apareceram na segunda também em forma de decisões conscientes, mostrando, ademais, uma correlação importante com os conteúdos da sequência didática em relação a todos os níveis da ação de linguagem e do folheado textual.

Concretamente o estudo dos casos de ambas as alunas confirmou o papel central que os aspectos ligados às capacidades de ação ocupam como conteúdos da atividade metalingueira consciente, isto é, a importância dada a pensar, uma e outra vez, “para quem é meu texto?” e “qual é o meu propósito?”, o que coincide com as considerações de Pittard e Martlew (2000).

Porém, a comparação entre estágios anteriores e posteriores à sequência didática mostrou que, por um lado, dentro desses aspectos, o papel do gênero adquiriu um destaque

maior, ou seja, emergiu com mais clareza a pergunta “qual é o gênero que estou escrevendo?”, e, por outro lado, a mesma comparação evidenciou que as operações ligadas às demais capacidades, principalmente as linguístico-discursivas, tiveram um maior protagonismo dentro desses processos de reflexão consciente.

Particularmente, o caso específico da regulação da modalização é um exemplo da realização de operações diferentes na primeira e na segunda produções, já que ambas as alunas estabeleceram modalizações em seus textos iniciais, algumas delas inclusive sob a regulação de algum tipo de atividade metalinguagem, como apontam as reformulações entre rascunho e texto final, embora essas operações não sejam mencionadas de forma expressiva nas entrevistas. Contudo, na segunda instância, essas decisões relativas à modalização se tornaram conscientes, o que se viu demonstrado tanto pela constatação de reformulações quanto pela menção explícita a essas regulações nas entrevistas.

Por outro lado, deve-se frisar que, ao comparar ambas as produções, não se observaram evidências de regulação dos mesmos tipos de modalização, nem de sua articulação às mesmas operações coligadas, pois, na segunda produção, ambas as alunas incorporam formas diferenciadas de modalizar e de fazê-lo em interação com o gerenciamento de vozes e com a articulação de argumentos e contra-argumentos. Com efeito, as análises mostram que essas articulações, de maior nível de complexidade e que constituíam operações novas, receberam uma expressiva atenção consciente.

Em relação a esse fluxo entre *inconsciência*, *consciência* e *consciência plena* que as diferentes concepções de atividade metalinguagem propõem (CAMPS *et al*, 2000; PITTARD; MARTLEW, 2000; TOLCHINSKY, 2000; VYGOTSKY, 2009e; CULIOLI, NORMAND, 2005, *apud* ROMAN, 2011), os dados desta pesquisa reforçam seu caráter contínuo, que fez com que determinadas operações de regulação fossem feitas sem que as alunas parecessem percebê-las, embora se trata-se de ajustes coerentes com a ação global em desenvolvimento, que outras fossem realizadas por meio de representações espontâneas ou intuitivas sem recurso a uma linguagem específica (epilinguísticas), e que, por último, outras operações, menos frequentes, fossem feitas construindo raciocínios baseados em conceitos abstratos sobre a própria atividade de linguagem organizados por metalinguagem (metalinguísticas).

Além disso, a observação longitudinal desses raciocínios plenamente conscientes parece indicar que seu desenvolvimento está ligado à metalinguagem que faz possível essa reflexão e que o desenvolvimento da atividade metalinguagem nesse nível evolui à medida que o discurso sobre a linguagem se torna mais sofisticado e articulado. A esse respeito, a

Aluna 1, de nível mais avançado, é um exemplo de correlação entre atividade metaverbal mais articulada, durante as aulas e nas entrevistas, e o processamento de regulações mais conscientes da ação.

Do ponto de vista didático, considera-se que as atividades de ensino teriam estimulado a progressão entre esses três níveis hipotéticos de consciência, fundamentados principalmente nas concepções de Vygotsky (1987) e de Culioli e Normand (*apud* ROMAN, 2011), o que faz pensar no devido protagonismo que as atividades de ensino das línguas deveriam dar a todos os níveis de uso e análise da linguagem, isto é, o espontâneo, o epilinguístico e o metalinguístico.

Com efeito, as análises das interações em sala de aula, assim como as das entrevistas em que conhecimentos metalinguísticos foram verbalizados, mostram que a atividade metalinguagem consciente configurava um verdadeiro desafio cognitivo para os alunos, porém parecia ter a capacidade de levá-los a níveis de desenvolvimento de suas capacidades de linguagem mais avançados e mais autônomos, e que, nesse contexto, a apropriação da metalinguagem, palavras e discursos, ocuparia um papel importante.

Por outro lado, as análises de evidências da atividade metalinguagem mostram em forma expressiva que o recurso aos diferentes níveis de regulação, tanto mais epilinguísticos, quanto mais metalinguísticos, se torna mais evidente quando os alunos estão operando em situações desconhecidas ou por meio de instrumentos novos e mais complexos, enquanto a realização de outras operações mais familiares parecem fluir de forma espontânea sem necessidade de sua conscientização (GERALDI, 1991; VYGOTSKY, 2009f).

Isso também é relevante à luz de suas implicações didáticas porque parece sugerir que as experiências de ensino estimulariam a consciência metalinguagem e a regulação das ações de linguagem, não somente por meio da aprendizagem de conceitos que deem marco consciente, generalizado e hierarquizado ao que os alunos já sabem realizar, mas por meio do ensino de conceitos que vão além de suas capacidades consolidadas, para cuja regulação essa atividade metalinguagem é mais importante, o que implicaria, portanto, dois objetivos das práticas de ensino da linguagem: a conscientização sobre o atual, e também sobre o novo, que coincide com as orientações didáticas tanto vygotskianas quanto do Interacionismo Sociodiscursivo (VYGOTSKY, 2009e, CRISTOVÃO, 2009; NASCIMENTO, 2019).

O anterior parece remeter, ademais, ao paradoxo colocado por Pittard e Martlew (2000) em relação à consciência metalinguagem e o intertexto, de acordo com o qual, à medida que o agente se familiariza mais com a forma de agir discursivamente em uma comunidade, menos requer da atividade metalinguagem consciente para regular suas ações. O

que implicaria, no nosso agir docente, que o ensino tem a finalidade de tornar operações mais complexas ou capacidades diferentes, primeiro mais reguladas, porque novas, depois menos reguladas conscientemente, porque interiorizadas.

Porém, sem esquecer que o caráter mais generalizado e hierarquizado do pensamento organizado por conceitos científicos que as práticas de conscientização introduzem dá aos alunos uma reserva de instrumentos que os preparam para resolver um *conjunto alargado de problemas possíveis* em que a regulação possa vir a ser mais necessária (VYGOSTKY, 1987).

Além do mais, as análises da atividade metalinguagem dos alunos estudados, tanto por meio das entrevistas, quanto por meio das reformulações, mostram, justamente, que uma apropriação mais aprofundada de determinados conhecimentos e operações permitiu que as alunas estabelecessem regulações outras, voltadas para aspectos mais específicos antes não contemplados, e que, quando essas apropriações ainda não tinham acontecido, não havia espaço nem tempo disponível para se ocupar delas (ALLAL, 2000).

Em suma, tendo feito essas considerações de síntese, pode-se tentar responder aos objetivos e às perguntas que a pesquisa definiu no início do trabalho. Dessa forma, considerando que o objetivo geral do mesmo era “aprofundar a discussão sobre as formas de abordar o conhecimento linguístico no ensino de PSL”, pode-se dizer que, em face às observações anteriores, a contribuição desse estudo seja *reafirmar a importância do ensino reflexivo do conhecimento sobre a linguagem para agir linguisticamente por meio dos gêneros em uma segunda língua*, assim como reiterar a constatação de outros autores (CAMPS, 2009; PONTARA; CRISTOVÃO, 2017) em relação aos benefícios de introduzir esse conhecimento por meio de diferentes formas de análise linguística feita pelos próprios alunos que abordem níveis progressivos de distanciamento e generalização assim como de metalinguagem.

Por outro lado, os objetivos específicos da pesquisa constituíam “obter e analisar evidências qualitativas do desenvolvimento do recurso à modalização” e “relacionar as evidências desses processos de desenvolvimento com os instrumentos e procedimentos didáticos utilizados”, e, em relação eles, pode-se concluir que há evidências qualitativas claras de que as alunas participantes *desenvolveram* seu recurso à modalização, que, ademais, podem ser relacionadas com aprendizagens propiciadas pelas atividades de reflexão epilinguística e metalinguística integradas à produção, revisão e refacção de textos realizadas na sequência didática.

Quanto às perguntas de pesquisa, a primeira tinha a ver com a “a forma em que as atividades de análise e reflexão epilinguística e metalinguística em uma SD sobre o artigo de

opinião propicia o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos ao produzir o gênero, assim como sua atividade metalingueira”, ao que responde-se afirmando que essas atividades propiciaram sim o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, tornando-as mais específicas para a situação de ação apresentada e para o gênero utilizado como instrumento, conseguindo também *alargar* a atividade metalingueira das alunas estudadas na direção de aspectos que antes não eram considerados e que por sua própria novidade e dificuldade tornaram essa atividade mais necessária.

Ao mesmo tempo, supõe que esse desenvolvimento implique, para cada aluno, a possibilidade de transferências de saberes e práticas que tornem mais eficazes também as operações realizadas ao produzir textos de outros gêneros, por exemplo, os demais gêneros secundários argumentativos que são avaliados na parte escrita do exame Celpe-Bras, tais como a carta do leitor, o editorial ou a carta aberta.

Finalmente, a segunda pergunta se referia à “relação entre os diferentes tipos de atividades propostas na SD e os processos de desenvolvimento dos alunos”, à qual dar-se-á resposta fazendo a ressalva de que ela é ainda uma pergunta difícil de responder, dada a impossibilidade epistemológica de estabelecer relações de causa e consequência nesses processos (BRONCKART, 1999), embora se considere possível estabelecer algumas *relações de implicação* entre os tipos de atividades propostas e os processos de desenvolvimento.

Dessa forma, em primeiro lugar, as atividades de compreensão de texto são as que tem impacto mais difícil de analisar, pois seu caráter holístico torna impossível saber que tipo de saber cada aluno pôde ter encontrado na interação com cada uma delas, o que de fato justifica a necessidade de realizar abordagens didáticas mais específicas e controláveis e com base em determinados conhecimentos objetivados.

Por outro lado, as atividades de reflexão e análise epilinguísticas parecem ter propiciado de forma eficaz o desenvolvimento de operações psico-lingueiras novas ou mais complexas para os alunos, e, ao mesmo tempo, uma maior conscientização sobre elas, embora as atividades de reflexão e análise metalinguísticas pareçam ter estimulado mais intensamente a regulação plenamente consciente das operações mais inovadoras, assim como das mais interiorizadas.

Finalmente, as atividades de produção de textos parecem ter propiciado a integração de saberes e operações aprendidos, ainda que não necessariamente o desenvolvimento de regulações plenamente conscientes, considerando, por último, que a experiência de ensino demonstra a importância de todos os tipos de atividades e sua mútua complementariedade,

mas principalmente o expressivo impacto das últimas, as metalinguísticas e as de produção e refacção.

Chagado este ponto imediatamente anterior ao encerramento do texto, vale a pena dedicar um último parágrafo às limitações da pesquisa e a seus possíveis desdobramentos. Assim, dentre suas múltiplas limitações, destaca-se não ter analisado os processos de desenvolvimento dos demais estudantes que participaram do curso, cujas trajetórias de desenvolvimento foram, provavelmente, diferenciadas e ao mesmo tempo direcionadas pela inter-ação didática, divergência essa do maior interesse para a compreensão das relações entre ensino e desenvolvimento.

Além disso, considera-se necessário, ao abordar pesquisas futuras de natureza e escopos similares, melhorar as técnicas de produção de dados utilizadas, especialmente as que enfocam a atividade metalinguística, a fim de conseguir, por exemplo, entrevistar os alunos depois de suas produções escritas tendo feito uma análise preliminar de suas reformulações e podendo, dessa forma, indagar com mais precisão as fronteiras entre as regulações conscientes e as plenamente conscientes.

Ademais disso, seria muito interessante, a fim de referendar algumas das reflexões aqui desenvolvidas, trabalhar com grupos de controle, em que a ênfase no desenvolvimento didático de instâncias de reflexão sobre a linguagem fosse diferenciada, a fim de continuar discutindo a validade de considerar que o desenvolvimento das capacidades de linguagem se corresponde com o desenvolvimento de sua regulação consciente, em particular no que tange ao ensino de segunda língua e língua estrangeira.

Finalmente, haveria um espaço a preencher na discussão da possibilidade de interligar as concepções sobre atividades epilinguísticas e metalinguísticas com o planejamento de atividades de avaliação formativa inseridas sucessivamente ao longo de uma sequência didática, com a finalidade de, por meio dessas noções, desenvolver instrumentos e procedimentos discretos a serviço da avaliação formativa da aprendizagem sobre o conhecimento linguístico.

Tendo respondido aos objetivos e às perguntas de pesquisa, considera-se, que, ainda que apenas sugestivas, essas respostas possam contribuir com o desenvolvimento da didática das línguas, particularmente das línguas segundas ou estrangeiras, e do português como segunda língua, no que tange à preparação dos alunos para o uso dos gêneros, e, em particular, para a preparação do Exame Celpe-Bras.

Pode-se alegar que se trata de reflexões muito ligadas a uma experiência particular de ensino, porém, salienta-se que essa experiência esteve profundamente estruturada por saberes

e procedimentos de caráter mais geral, os do Interacionismo Sociodiscursivo, o que pode facilitar, por leitores que compartilhem desses pressupostos, a sua transposição e validação em outros cenários didáticos.

Fora essas inquietações e outras, que me instigam a realizar futuras pesquisas, resta, para mim, pelo menos por enquanto, a satisfação de ter concluído este trabalho, e, mesmo sem ter alcançado o “sol” de nenhuma verdade, como sugere João Guimarães Rosa na epígrafe deste capítulo, ter enxergado sim a beleza de alguma “claridade”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLAL, L. Regulación metacognitiva de la escritura en el aula. In: CAMPS, A.; MILIAN, M. (Orgs). **El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura**. Rosario: Homo Sapiens, 2000, p. 187-215.
- ACERVO CELPE-BRAS. Acervo de provas e documentos públicos do Exame Celpe-Bras. 2014. Disponível em: <www.ufrgs.br/acervocelpebras>. Acesso em: 19 de agosto de 2019.
- BACHMAN, L. F. Some reflections on task-based language performance assessment. *Language Testing*, v. 19, n. 4. Londres, 2002, p. 453–476.
- BAKHTIN, M. El problema de los géneros discursivos. In: BAKHTIN, M. **Estética de la creación verbal**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 1979, p. 245-290.
- BAKHTIN, M. **Questões de estilística no ensino da língua**. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BEATO-CANATO, A. P. M. O desenvolvimento da escrita em língua inglesa com o uso de sequências didáticas contextualizadas em um projeto de troca de correspondências. Tese de Doutorado. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009.
- BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas: Pontes: 1989.
- BRASIL. Secretaria de Educação Superior. Manual do Candidato do Exame Celpe-Bras. Brasília, 2002, 30 p.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Manual do Examinando do Exame Celpe-Bras. Brasília, 2012, 12 p.
- BRASIL. Guia do Participante: Tarefas Comentadas que Compõem a Edição de abril de 2013 do Exame. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, MEC, 2013a, 36 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Manual de orientações para os coordenadores de postos aplicadores do Celpe-Bras. Brasília, 2015, 44 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Manual do examinando. Brasília, 2015b, 24 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Manual de orientações para os coordenadores de postos aplicadores do Celpe-Bras. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, MEC, 2016, 44 p.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Cartilha do Participante Celpe-Bras. Brasília, 2019, 22 p.

BRONCKART, J. P. Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J. P. Prefácio. In: MATENCIO, M. L.; MACHADO, A. R. (Orgs.). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. São Paulo: Mercado de Letras, 2009a, p. 9-23.

BRONCKART, J. P. As unidades de análise da psicologia e sua interpretação. Interacionismo social ou interacionismo lógico? In: MATENCIO, M. L.; MACHADO, A. R. (Orgs.). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. São Paulo: Mercado de Letras, 2009b, p. 25-57.

BRONCKART, J. P. Ação, discurso e racionalização: a hipótese de desenvolvimento de Vygotsky revisitada. In: MATENCIO, M. L.; MACHADO, A. R. (Orgs.). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. São Paulo: Mercado de Letras, 2009c, p. 59-91.

BRONCKART, J. P. A análise do signo e a gênese do pensamento consciente. In: MATENCIO, M. L.; MACHADO, A. R. (Orgs.). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. São Paulo: Mercado de Letras, 2009d, p. 93-120.

BRONCKART, J. P. Gêneros de textos, tipos de discursos e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita. *Letras*, v. 20, n. 40, jun, 2010, p. 163-176.

BRONCKART, J. P.; DOLZ, J. La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières? *Raisons éducatives*, n. 2, p. 27-44, 1999.

CAMPS, A.; MILIAN, M. Metalinguistic Activity in Learning to Write: An Introduction. In: CAMPS, A.; MILIAN, M. (Orgs.). **Metalinguistic Activity in Learning to Write**. Amsterdam: AUP, 2000, p. 1-128.

CAMPS, A.; GUASCH, O.; MILIAN, M.; RIBAS, T. Metalinguistic Activity: the link between writing and learning to write. In: CAMPS, A.; MILIAN, M. (Orgs.). **Metalinguistic Activity in Learning to Write**. Amsterdam: AUP, 2000, p. 103-123.

CAMPS, A. Actividad metalingüística y aprendizaje de la gramática: hacia un modelo de enseñanza basado en la actividad reflexiva. *Cultura y Educación*, 21:2, Wales: Routledge, 2009, p. 199-203.

CASTELLÓ, M. Las concepciones de los estudiantes sobre la escritura académica. In: CAMPS, A.; MILIAN, M. (Orgs.). **El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura**. Rosario: Homo Sapiens, 2000, p. 67-104.

CASTILHO, A. T. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2016.

CESARINO, P. A bem da verdade histórica. Tentativas de reescrever a história exigem que se ilumine passado e presente. Folha de São Paulo. São Paulo: 2019. Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/colunas/paula-cesarino-costa-ombudsman/2019/04/a-bem-da-verdade-historica.shtml>>. Acesso em: 9 de novembro de 2019.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COLE, M.; SCRIBNER, S. Introdução. COLE, M. et al (Orgs). L. S. Vigotski. **A formação social da mente**. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2009, p. xvii-xxxvi.

CRISTOVÃO, V. L. Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático. Tese de Doutorado. , São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

CRISTOVÃO, V. L. O ensino de leitura em língua estrangeira. In: ANJOS-SANTOS, L.; BEATO-CANATO, A. P.; QUEVEDO-CAMARGO, G. P. (Orgs). **Gêneros textuais no ensino aprendizagem e na formação do professor de línguas na perspectiva interacionista sociodiscursiva**. Campinas: Mercado de letras, 2015, p. 19-63.

CRISTOVÃO, V. L. Sequências didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. **O livro didático de língua estrangeira**. Múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 305-344.

CRISTOVÃO, V. L.; STUTZ, L. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. T. *et al* (Orgs.). **Linguística aplicada e sociedade. Ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro**. Campinas: Pontes, 2011, p. 17-39.

CRISTOVÃO, V. L.; BEATO-CANATO, A. P.; FERRARINI, M. A.; PETRECHE, C. R.; ANJOS-SANTOS, L. M. Uma proposta de planejamento de língua inglesa em torno dos gêneros textuais. *Letras*, v. 20, n. 40, p. 191-215, jun. 2010.

DAMAZZO, L. O.; COURA-SOBRINHO, J.; VILELLA, A. M. N. Uma análise enunciativa de textos de examinandos do Celpe-Bras. In: DELL'ISOLA, R. L. P. **O Exame de Proficiência Celpe-Bras em foco**. Campinas: Pontes, 2014, p. 37-54.

DELL'ISOLA, R. L. P. O gênero textual “carta do leitor” no Exame Celpe-Bras. In: DELL'ISOLA, R. L. P. **O Exame de Proficiência Celpe-Bras em foco**. Campinas: Pontes, 2014, p. 151-166.

DELL'ISOLA, R. L. P., *et al*. A avaliação de proficiência em português língua estrangeira: o exame CELPE-Bras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 153-164, 2003.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Arned, pp.15-41, 2006.

DINIZ, L. R. A. Políticas uni/bi/multilaterais de certificação de proficiência em português: uma análise do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). In: DELL'ISOLA, R. L. P. (Org.). **O Exame de Proficiência Celpe-Bras em foco**. Campinas: Pontes, 2014, p. 15-36.

DOLZ, J. Learning Argumentative Capacities. A study of the Effects of a Systematic and Intensive Teaching of Argumentative Discourse in 11-12 Year Old Children. *Argumentation*, Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 10, 1996, p. 227-251.

DOLZ, J.; ERARD, S. Las atividades metaverbales en la enseñanza de los géneros escritos y orales. In: CAMPS, A.; MILIAN, M. (Orgs). **El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura**. Rosario: Homo Sapiens, 2000, p. 163-186.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

DOLZ, J.; PASQUIER, A; BRONCKART, J-P. L'aquisition des discours: Emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? *Études de Linguistique Appliquée*, n. 92, oct/dec, p. 23-37, 1993.

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 orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 35-60.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Em busca do culpado. Metalinguagem dos alunos na redação de uma narrativa de enigma. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004b, p. 159-181.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 125-155.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. R. Uma disciplina emergente: a didática das línguas. Tradução por Fabrício Roberto Decândio. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Gêneros textuais. Da didática das línguas aos objetos de ensino**. Campinas: Pontes, 2019, p. 21-50.

DUFF, P. A. Research approaches in applied linguistics. In Kaplan, R. B. (ed.). **The Oxford handbook of applied linguistics**. New York: Oxford University Press, 2002.

ELBOJ, C.; GÓMEZ, J. El giro dialógico de las Ciencias Sociales: hacia la comprensión de una metodología dialógica. *Acciones e Investigaciones Sociales*, n. 12, 2001, p. 77-94.

ELLIS, L. L. **Engaging crystallization in qualitative research**. London: Sage, 2009.

ERICSSON, K. A. Valid and non-reactive verbalization of thoughts during performance of tasks. Towards a solution to the central problems of introspection as a source of scientific data. *Journal of consciousness studies*. 10 – 9, 1-18, 2003.

FALTIS, C. Case study in researching language and education. In: HORNBERGER, N.; CORSON, D. (eds.). **Research methods in language and education. Encyclopedia of language and education, v. 8**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 145-152, 1997.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo. As ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.

FERRAZ, A.; PINHEIRO, I. M. O desafio pós Cipe-Bras: relações entre o Exame e o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação. In: DELL'ISOLA, R. L. P. (Org.). **O Exame de Proficiência Celpe-Bras em foco**. Campinas: Pontes, 2014, p. 131-141.

FERREIRA, L. M. L. Avaliação de proficiência oral: atividades de pós-leitura de listas e gráficos no exame Celpe-Bras. In: DELL'ISOLA, R. L. P. (Org.). **O Exame de Proficiência Celpe-Bras em foco**. Campinas: Pontes, 2014, p. 111-130.

FETTERMAN, D. M. **Ethnography: step by step**. London: Sage, 1998.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Manual da redação**. São Paulo: Publifolha, 2010.

FREEBODY, P. **Quantitative research in education: interaction and practice**. London: Sage, 2003.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino. Exercícios de militância e divulgação**. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

JAKOBSON, R. **On Language**. Monique: Monville-Burston, 1990.

JOHN-STREINER, V.; SOUBERMAN, E. Posfácio. In: COLE, M.; SCRIBNER, S. (Orgs). L. S. Vigotski. **A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2009, p. 149-168.

JÚDICE, N. Abordagem do texto nas tarefas de leitura/produção escrita do Exame Celpe-Bras: um olhar retrospectivo. In: DELL'ISOLA, R. L. P. (Org.). **O Exame de Proficiência Celpe-Bras em foco**. Campinas: Pontes, 2014, 143-150.

KLEIMAN, A. B.; SEPULVEDA, C. **Oficina de gramática. Metalinguagem para principiantes**. Campinas: Pontes, 2018.

KOCH, I. G. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, I. G. **Argumentação e linguagem**. São Paulo, Cortez, 2011.

LEVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed/Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

LISPECTOR, C. **A paixão segundo G.H.** Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUDKE, M.; ANDRÉ, A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 2013.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 235-259.

MACHADO, A. R. O Interacionismo Sociodiscursivo no Brasil. In: ABREU-TARDELLI, L.; CRISTOVÃO, V. L. (Orgs.). **Linguagem e educação. O ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. São Paulo: Mercado de Letras, 2009, p. 17-42.

MAGALHÃES, T.; CRISTOVÃO, V. **Sequências e projetos didáticos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma leitura**. Campinas, Pontes, 2018.

MESSICK, S. Validity and washback in language testing. *Language Testing*, 13:, 1996, 241-256.

MUNHOZ, R. Por que a urna eletrônica é segura. Revista eletrônica EJE n.6, ano 4. Disponível em: < <http://www.tse.jus.br/o-tse/escola-judiciaria-eleitoral/publicacoes/revistas-da-eje/artigos/revista-eletronica-eje-n.-6-ano-4/por-que-a-urna-eletronica-e-segura>>. Acesso em: 10 de novembro de 2019.

NASCIMENTO, E. L. Apresentação. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Gêneros textuais. Da didática das línguas aos objetos de ensino**. Campinas: Pontes, 2019, p. 7-17.

NORRIS, J. M. Task-based Teaching and Testing. In: LONG, M. H.; DOUGHTY, C. J. (Orgs.). **The handbook of language teaching**. Chichester: Wiley-Blackwell, 2009, p. 577-594.

PIETRO, J-F.; SCHNEUWLY, B. O modelo didático: um conceito da engenharia didática. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Gêneros textuais. Da didática das línguas aos objetos de ensino**. Campinas: Pontes, 2019, p. 51-81.

PITTARD, V.; MARTLEW, M. Lacognición situada socialmente y la actividad metalingüística. In: CAMPS, A.; MILIAN, M. (Orgs.). **El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura**. Rosario: Homo Sapiens, 2000, p. 105-134.

PONTARA, C. L.; CRISTOVÃO, V. L. Gramática/análise linguística no ensino de ingles (língua estrangeira) por meio de sequência didática: uma análise parcial. D.E.L.T.A. Belo Horizonte: UFMG, 33.3, 2017, p. 874-909.

PONTARA, C. L. Gêneros textuais e sequência didática propiciando um ensino significativo de análise linguística e expressão escrita em língua inglesa. Dissertação de Mestrado. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2015.

PRATES, J. P. Artigo: Contraditando a ‘Nova Previdência’. Reforma dificultará o acesso à proteção social. O Globo. São Paulo: 29 mar. 2019. Disponível em: < <https://oglobo.globo.com/opiniao/artigo-contraditando-nova-previdencia-23558316>>. Acesso em: 9 de novembro de 2019.

RODRIGUES, R. A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação

em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

RODRIGUES, R. Os Gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: BONINI, A.; MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Prábola, 2005, p. 152-183.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: BONINI, A.; MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Prábola, 2005, p. 184-207.

ROJO, R.; CORDEIRO, G. Apresentação - Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo, Mercado de Letras, 2004, p. 7-16.

ROMERO, M. Epilinguismo: considerações acerca de sua conceitualização em Antoine Culioli e Carlos Franchi. *ReVEL*, v. 9, n. 16, 2011, p. 152-163.

ROSA, J. G. **Jardins e riachinhos**. Rio de Janeiro: Editora Ave Maria, 1983.

SCHNEUWLY, B. Tout n'est pas métalangagier dans l'enseignement du français. La grammaire doit-elle être utile? In: DOLZ, J.; MEYER, J-C. (Orgs.). **Activités métalangagières et enseignement du français. Actes des Journées d'étude en didactique du français** (Cartigny, 28 février-1 mars 1997). Berne: Peter Lang, 1998. p. 267-272.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 19-34.

SCHNEUWLY, B. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004b, p. 109-124.

SCHNEUWLY, B.; BAIN, D. Mécanismes de régulation des activités textuelles: stratégies d'intervention dans les séquences didactiques. In: ALLAL, L.; BAIN, D.; PERRENOUD, P. (Orgs.). **Évaluation formative et didactique du français**. Neuchâtel: Delachaux et Nestlé, 1993, p. 219-238.

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**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004b, p. 61-78.

SAUSSURE, F. Curso de Linguística Geral. São Paulo: Cultrix, 2002.

SCHOFFEN, J. R.; MARTINS, A. F. Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de português como língua adicional: perspectivas portuguesa e brasileira. *ReVEL*, v. 14, n. 26, 2016.

SCHOFFEN, J. R. *et al.* **Estudo descritivo das tarefas da parte escrita do exame Celpe-Bras. Edições de 1998 a 2017**. Porto Alegre: Editora do Instituto de Letras – UFRGS, 2018.

SCHOFFEN, J. R.; MENDEL, K. As especificações do exame Celpe-Bras e as descrição das tarefas da parte escrita: convergências e divergências. *Domínios da Linguagem*, Uberlândia, v. 12, n. 2, abr/jun 2018, p. 1091-1122.

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação de rendimento no ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. In: Almeida Filho, J. P. (Ed.). **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira**. São Paulo, Pontes, 1997, pp. 75-88.

SCARAMUCCI, M. V. R. CELPE-Bras: um exame comunicativo. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros**. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1999, p. 105-112'.

SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, (36): 11-22, Jul./Dez. 2000, p. 11-22.

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação da leitura em inglês como língua estrangeira e validade de construto. *Calidoscópio*. vol. 7, n. 1, jan/abr 2009, p. 30-48.

SCARAMUCCI, M. V. R. Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas. *LINGUARUM ARENA*, 2: 2011, 103-120.

SCARAMUCCI, M. V. R. A avaliação de habilidades integradas na parte escrita do exame Celpe-Bras. In: ORTIZ, M. L. (org.). **O mundo do português e o português no mundo afora: especificidades, implicações e ações**. Campinas: Pontes, 2016, p. 391-425.

SCHLATTER, M. CELPE-Bras: certificado de língua portuguesa para estrangeiros – breve histórico. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros**. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1999, p. 97-104.

SCHLATTER, M. Celpe-Bras: avaliação, ensino e formação de professores de português como língua adicional. 2014. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/um-pouco-de-história>>. Acesso em: 14 de maio de 2017.

SCHLATTER, M.; SCARAMUCCI, M. V. R., PRATI, S., ACUÑA, L. Celpe-Bras e Celu: impactos da construção de parâmetros comuns de avaliação de proficiência em português e em espanhol. In: FONTANA, M. Z. (org.) **O português do Brasil como língua transnacional**. Campinas: RG Editora, 2009, p. 195-122.

SENOFONTE, F. H.; SILVA, W. F. D. Ensino de português brasileiro como língua estrangeira na perspectiva de gêneros textuais. In: CRISTOVÃO, V. L. (Org.). **Gêneros (textuais/discursivos)**. Ensino e educação (inicial e continuada) de professores de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 2018, p. 379-397

STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (eds.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994, pp. 236-247.

STUENKEL, O. Grupos que sustentam Maduro serão principal desafio a qualquer futuro governo na Venezuela. É erro grave presumir que queda de Maduro e promoção de eleições livres seriam garantia para resolver problemas do país vizinho. *El País Brasil*. São Paulo: 11

mar. 2019. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/03/11/opinion/1552342672_852167.html>. Acesso em: 9 de novembro de 2019.

TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. **Introduction to qualitative research methods**. A guidebook and resource. United States: John Wiley & Sons, 1997.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2006.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática. Ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2007.

TOLCHINSKY, L. Distintas perspectivas acerca del objeto y propósito del trabajo y la reflexión metalingüística en la escritura académica. In: CAMPS, A.; MILIAN, M. (Orgs). **El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura**. Rosario: Homo Sapiens, 2000, p. 39-65.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. Capítulo 1. O instrumento e o símbolo no desenvolvimento da criança. In: COLE, M.; SCRIBNER, S. (Orgs). L. S. Vigotski. **A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2009a, p. 3-20.

VYGOTSKY, L. Capítulo 2. O desenvolvimento da percepção e da atenção. In: COLE, M.; SCRIBNER, S. (Orgs). L. S. Vigotski. **A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2009b, p. 21-30.

VYGOTSKY, L. Capítulo 3. O domínio sobre a memória e o pensamento. In: COLE, M.; SCRIBNER, S. (Orgs). L. S. Vigotski. **A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2009c, p. 31-50.

VYGOTSKY, L. Capítulo 4. Internalização as funções psicológicas superiores. In: COLE, M.; SCRIBNER, S. (Orgs). L. S. Vigotski. **A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2009c, p. 51-58.

VYGOTSKY, L. Capítulo 5. Problemas de método. In: COLE, M.; SCRIBNER, S. (Orgs). L. S. Vigotski. **A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2009d, p. 59-83.

VYGOTSKY, L. Capítulo 6. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: COLE, M.; SCRIBNER, S. (Orgs). L. S. Vigotski. **A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2009e, p. 87-105.

VYGOTSKY, L. Capítulo 7. O papel do brincar no desenvolvimento. In: COLE, M.; SCRIBNER, S. (Orgs). L. S. Vigotski. **A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2009f, p. 107-124.

ANEXOS

1. ROTEIRO DE ENTREVISTA APÓS A PRODUÇÃO DE TEXTO

Nome do participante:

Data:

COMANDO

Vamos conversar em torno das seguintes perguntas a fim de conhecer melhor sua experiência ao produzir o artigo de opinião para a Tarefa I do Exame Celpe-Bras da 2ª Edição de 2018. Esta conversa será gravada em áudio e vídeo. Tente falar livremente todas as ideias que lhe vierem à mente e todas as lembranças possíveis sobre a atividade de escrever o texto.

1. Você acha que seu texto apresenta argumentos ao leitor? Quantos argumentos e quais foram?
2. Por que você apresentou esses argumentos? São ideias suas ou de outros? Ou você não mencionou outras pessoas?
3. Como você apresentou esses argumentos? De que forma?
4. Você se lembra de ter utilizado alguma expressão em particular? Por que você escolheu essa expressão?
5. Você reformulou algum trecho do texto ou teve de ficar pensando mais antes de escrevê-lo? Você lembra por quê?
6. Ao apresentar as ideias, teve algum trecho que você escreveu que você gostou ou que te deixou satisfeito? Por quê?
7. Houve algum trecho que deixou você incomodado ou que você não gostou?
8. Em algum momento lhe faltaram palavras ou expressões? Para que serviriam?
9. Você acha que parou para pensar enquanto escrevia? Muito, bastante, um pouco, pouco, nada?
10. Em que aspectos você pensou mais?
11. Você precisou recuperar algo da memória que não estava ao alcance facilmente?
12. Alguma ideia lhe ajudou a escrever seu texto?
13. Você lembrou de algum objeto, de alguma pessoa ou de alguma situação durante a escrita?
14. Você lembrou de alguma coisa que aprendeu do artigo de opinião ao escrever o texto?

**2. CATEGORIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE ACORDO
COM AS CAPACIDADES DE LINGUAGEM EM FOCO**

Número da atividade	Capacidades de linguagem potencialmente favorecidas	Total de atividades orientadas à/às mesmas capacidades de linguagem	Objetivo ao que se orienta a atividade
ATIVIDADE 53	CA	1	b)
ATIVIDADE 11	CD	9	c)
ATIVIDADE 22	CD		c)
ATIVIDADE 23	CD		c)
ATIVIDADE 24	CD		c)
ATIVIDADE 37	CD		c)
ATIVIDADE 50	CD		c)
ATIVIDADE 51	CD		c)
ATIVIDADE 25	CD		c)
ATIVIDADE 52	CD		c)
ATIVIDADE 15	CLD		7
ATIVIDADE 16	CLD	d)	
ATIVIDADE 29	CLD	d)	
ATIVIDADE 40	CLD	d)	
ATIVIDADE 43	CLD	d)	
ATIVIDADE 31	CLD	d)	
ATIVIDADE 44	CLD	d)	
ATIVIDADE 7	CA + CS	13	b)
ATIVIDADE 8	CA + CS		b)
ATIVIDADE 4	CA + CS		b)
ATIVIDADE 6	CA + CS		a)
ATIVIDADE 9	CA + CS		b)
ATIVIDADE 10	CA + CS		a)
ATIVIDADE 19	CA + CS		b)
ATIVIDADE 20	CA + CS		a)
ATIVIDADE 32	CA + CS		a)
ATIVIDADE 36	CA + CS		b)
ATIVIDADE 49	CA + CS		b)
ATIVIDADE 1	CA + CS		a) b)
ATIVIDADE 5	CA + CS		a) b)
ATIVIDADE 21	CA + CD	1	c)
ATIVIDADE 3	CA + CLD	14	a)
ATIVIDADE 30	CA + CLD		d)
ATIVIDADE 41	CA + CLD		d)
ATIVIDADE 42	CA + CLD		d)
ATIVIDADE 12	CD + CLD		d)
ATIVIDADE 13	CD + CLD		d)
ATIVIDADE 26	CD + CLD		d)
ATIVIDADE 27	CD + CLD		d)
ATIVIDADE 38	CD + CLD		d)
ATIVIDADE 46	CD + CLD		c) d)
ATIVIDADE 48	CD + CLD		c) d)
ATIVIDADE 14	CD + CLD		d)
ATIVIDADE 17	CD + CLD		d)
ATIVIDADE 39	CD + CLD		c) d)
ATIVIDADE 18	CA + CD + CLD	4	d)
ATIVIDADE 28	CA + CD + CLD		c)
ATIVIDADE 35	CA + CD + CLD		c)
ATIVIDADE 45	CA + CD + CLD		c) d)

3. REGRAS PRÁTICA PRODUZIDAS PELO GRUPO A PARTIR DAS ATIVIDADE DE REFLEXÃO E ANÁLISE METALINGUÍSTICAS

NOSSA BREVE GRAMÁTICA DO ARTIGO DE OPINIÃO

Estas regras foram construídas para nos ajudar a pensar melhor nossos textos. Elas NÃO são obrigatórias. São, mais que nada, sugestões sobre possibilidades que a língua nos oferece.

REGRA PRÁTICA 1

Ao escrever um artigo podemos... relacionar dois argumentos sucessivos mediante conectores de adição como “além disso”, “também”, “além do mais”, “em outras palavras” ou “aliás”.

Isto nos serve para... estabelecer uma relação lógica clara entre os diferentes argumentos do texto e tornar a sua leitura mais simples para nosso interlocutor.

Tomando cuidado de não... errar na escolha dos conectores. Já que, como se trata de unir argumentos favoráveis a uma mesma tese devemos selecionar só os de valor aditivo e não os de oposição.

REGRA PRÁTICA 2

Ao apresentar nossos argumentos podemos... aumentar a força afirmativa deles usando os verbos no presente e também algumas expressões como “é indispensável”, “com certeza”, “na verdade”, “sem dúvidas” e “é necessário”.

Isto nos serve para... tornar essas opiniões mais apropriadas ao propósito de convencer o leitor do nosso ponto de vista.

Tomando cuidado de não... errar na seleção dessas expressões, pois tem outras capazes de conseguir exatamente o contrário, isto é, diminuir sua capacidade afirmativa (“é possível”, “talvez”, “é provável”, “de certa forma”).

REGRA PRÁTICA 3

Ao escrever um artigo podemos... além de apresentar argumentos ao nosso leitor, introduzir frases de suporte desses argumentos, razões complementares que os apoiam ou exemplos.

Isto nos serve para... torna-los mais convincentes e mostrar ao leitor que eles não só estamos embasados na nossa fala senão também em razões, provas e evidências.

Tomando cuidado de... dar uma ordem coerente à apresentação desses argumentos e seus suportes, usando como um possível instrumento de organização o parágrafo. Isto, reservar um parágrafo para cada argumento e seus suportes.

REGRA PRÁTICA 4

Ao escrever um artigo podemos... apresentar, além de argumentos a favor, também argumentos contra a nossa tese.

Isto nos serve para... mostrar a debilidade desses argumentos frente aos nossos e assim reforçar a capacidade de convencer do nosso texto. Também nos serve para nos mostrar como pessoas negociadoras e respeitadas das opiniões alheias.

Tomando cuidado de não... esquecer que expressões como “mas”, “porém”, “embora”, “no entanto” nos ajudam a mostrar ao nosso leitor quais argumentos são a favor e quais contra nossa tese. Da mesma forma, expressões de dúvida referidas a esses argumentos contrários como “talvez”, “é aceitável”, “é possível que” e “alguns pensam que...”, podem nos ajudar a mostrar esses argumentos como menos potentes do que os nossos.

REGRA PRÁTICA 5

Ao escrever um artigo podemos... apresentar os argumentos como se fossem nossos, mas também podemos os atribuir a outras pessoas ou organizações, principalmente se estas têm legitimidade ou autoridade social para emitir opinião sobre a temática.

Isto nos serve para... aumentar a credibilidade da argumentação mostrando que ela não está embasada somente nas nossas opiniões mas também nas opiniões de outros que sabem sobre o tema.

Tomando cuidado de não... esquecer da possibilidade de reforçar estas opiniões com expressões de reforço como “certamente”, “não há dúvidas de que”, “é inegável que...”, “sem dúvidas”, “com certeza”

4. CATEGORIZAÇÃO DAS MODALIZAÇÕES DAS ALUNAS 1 E 2

ALUNA 1

Fragmentos da 1ª produção escrita (249 palavras) com marcadores destacados	Função e valor de verdade do marcador	Fragmentos da 2ª produção escrita (193 palavras) com marcadores destacados	Função e valor de verdade do marcador
(1) “o povo fica com dúvida da pessoa que ganha as eleições.”	Modalização lógica epistêmica de possibilidade	(1) “nem os hacker conseguem entrar ao sistema.”	Modalização pragmática de necessidade
(2) “um software que consegue programar o processo de ele/i/ções sem fraude”	Modalização pragmática de necessidade	(2) “E possível que na atualidade parte da sociedade ainda não tenham certeza da eficácia do sistema (...)”	Modalização lógica atética de possibilidade
(3) “ não tem como substituir a vontade do votante.”	Modalização lógica atética de necessidade	(3) “parte da sociedade ainda não tenham certeza da eficácia do sistema”	Modalização lógica epistêmica de possibilidade
(4) “tem muitas pessoas que não tem certeza da urna eletrônica”	Modalização lógica epistêmica de possibilidade	(4) “mas é preciso que acreditem em as provas feitas pelos especialistas”	Modalização deontica de necessidade
(5) “com o objetivo de que o povo ou as pessoas que tem acesso ao jornal conheçam deste sistema já que ele é”	Modalização lógica epistêmica de necessidade	(5) “é preciso que acreditem em as provas feitas pelos especialistas”	Modalização lógica epistêmica de necessidade
(6) “porque nem os hackers podem fazer nenhum tipo de alteração”	Modalização pragmática de possibilidade	(6) “eles confiem que com o procedimento zéresima é impossível alterar os votos”	Modalização lógica epistêmica de necessidade
(7) “as possibilidades de fraude são praticamente impossível. ”	Modalização lógica atética de necessidade	(7) “com o procedimento zéresima é impossível alterar os votos”	Modalização lógica atética de necessidade
(8) “ Importante dizer que o procedimento zéresima assegura que ne/m/um voto seja registrado no urna antes do que o processo eletivo comece.”	Modalização deontica de necessidade	(8) “ não existe a possibilidade do fraude.”	Modalização lógica atética de necessidade
(9) “ Espero que as pessoas que tenham acesso a este meio informativo podem mudar seus pensamentos”	Modalização apreciativa de possibilidade	(9) “nos temos que mudar nosso pensamento”	Modalização deontica de necessidade

(10) “Espero que as pessoas que tenham acesso a este meio informativo podem mudar seus pensamentos”.	Modalização pragmática de possibilidade	(10) “ temos que aproveitar todas as vantagens ”	Modalização deôntica de necessidade
(11) “Espero que as pessoas que tenham acesso a este meio informativo podem mudar seus pensamentos e ter confiança na urna eletrônica.”.	Modalização pragmática de possibilidade	(11) “/Também/ é preciso ter outra visão e não ficar com o pensamento antigo ”	Modalização deôntica de necessidade
		finalmente é o que como povo desejamos.	Modalização apreciativa de possibilidade

ALUNA 2

Fragmentos da 1ª produção escrita (194 palavras) com marcadores destacados	Função e valor de verdade do marcador	Fragmentos da 2ª produção escrita (164 palavras) com marcadores destacados	Função e valor de verdade do marcador
(1) “ tenho a certeza de que nosso sistema de votação (urna eletrônica) e um dos mais seguros do mundo.”	Modalização lógica epistêmica de necessidade	(1) “O Tribunal Superior eleitoral (TSE) tem a obrigação de garantir”	Modalização deôntica de necessidade
(2) “a possibilidade de fraude neste sistema é quazi impossível. ”	Modalização lógica atética de necessidade	(2) “Embora muita gente tenha duvidas e não acredite na urna eletrônica...”	Modalização lógica epistêmica de possibilidade
(3) “em março de 2016 especialistas em segurança, eletrônica e hackers tentaram atingir nossa urna, mais não foi possível”	Modalização pragmática de possibilidade	(3) “Embora muita gente tenha duvidas e não acredite na urna eletrônica”	Modalização lógica epistêmica de possibilidade
(4) “em março de 2016 especialistas em segurança, eletrônica e hackers tentaram atingir nossa urna, mais não foi possível ”	Modalização lógica atética de necessidade	(4) “ninguém consiguiu alterar nosso sistema”	Modalização pragmática de necessidade
(5) “temos um estandar de segurança bem mais alto e não existe possibilidade de fraude.”	Modalização lógica atética de necessidade	(5) “Embora muita gente tenha duvidas e não acredite na urna eletrônica, o TSE tem a certeza de que”	Modalização lógica epistêmica de

			necessidade
(6) “Então você como cidadão com direito ao voto, pode ter certeza de que”	Modalização pragmática de possibilidade	(6) “ Acredite ou não , o cidadão pode ficar tranquilo”	Modalização lógica epistêmica de necessidade
(6) “Então você como cidadão com direito ao voto, pode ter certeza de que”	Modalização lógica epistêmica de necessidade	(7) “ Acredite ou não [acredite] , o cidadão pode ficar tranquilo”	Modalização lógica epistêmica de possibilidade
(8) “ pode ter certeza de que seu voto é seguro, e não vai ter nenhuma possibilidade de fraude eleitoral. ”	Modalização lógica atética de necessidade	(8) “ Acredite ou não , o cidadão pode ficar tranquilo”	Modalização pragmática de possibilidade
		(9) “ eu voto esta seguro, a urna eletrônica e verdadeiramente segura e justa. ”	Modalização lógica atética de necessidade