



ALINI TAVARES

**REPRESENTAÇÕES SOBRE O ENSINO DO TEXTO
ARGUMENTATIVO SIGNIFICADAS
EM DIÁRIOS REFLEXIVOS**

LAVRAS-MG

2017

ALINI TAVARES

**REPRESENTAÇÕES SOBRE O ENSINO DO TEXTO ARGUMENTATIVO
SIGNIFICADAS EM DIÁRIOS REFLEXIVOS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras,
como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação
Profissional em Educação, área de interesse Linguística
Aplicada, para a obtenção do título de Mestre.

Dra. Tania Regina de Souza Romero
Orientadora

Dra. Helena Maria Ferreira
Coorientadora

LAVRAS - MG

2017

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Tavares, Alini.

Representações sobre o ensino do texto argumentativo significadas em diários reflexivos / Alini Tavares. - 2017. 121 p.

Orientador(a): Tania Regina de Souza Romero.

Coorientador(a): Helena Maria Ferreira.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2017.

Bibliografia.

1. Representações. 2. Diários reflexivos. 3. Argumentação. 4. Formação continuada. I. Souza Romero, Tania Regina de. II. Ferreira, Helena Maria. III. Título.

ALINI TAVARES

**REPRESENTAÇÕES SOBRE O ENSINO DO TEXTO ARGUMENTATIVO
SIGNIFICADAS EM DIÁRIOS REFLEXIVOS**

**REPRESENTATIONS ABOUT ARGUMENTATIVE TEXT
TEACHING SIGNIFIED IN REFLECTIVE JOURNALS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras,
como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação
Profissional em Educação, área de interesse Linguística
Aplicada, para a obtenção do título de Mestre.

Aprovada em 12 de julho de 2017.

Dra. Helena Maria Ferreira UFLA

Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart UFLA

Dra. Tânia Guedes Magalhães UFJF

Dra. Tania Regina de Souza Romero
Orientadora

LAVRAS - MG

2017

RESUMO

A atividade teórica, ideológica de examinar minuciosamente o processo de formação continuada de professores de línguas é vigente na verbalização escrita de diários de aula. Seguindo e inserindo-me nessa perspectiva, o objetivo deste estudo é discutir considerações percebidas e registradas por um semestre letivo em diários reflexivos, durante a realização de um projeto de oficina de redação (REICHMANN, 2013; TÁPIAS-OLIVEIRA, 2013; ZABALZA, 1994), junto a uma turma do 1º ano do ensino médio, na instituição de ensino, onde atuo como professora de língua portuguesa. Esta pesquisa, portanto, investiga criticamente meus pensamentos, minhas representações e minhas observações, expressas por escrito, que resultaram das minhas ações didáticas empreendidas em processo de formação continuada. Os diários constituem a fonte de dados nesta investigação, de características qualitativas. Os dados serão interpretados segundo o estudo da argumentação, das capacidades de significação e dos Segmentos de Orientação Temática (SOT) e Segmentos de Tratamento Temático (STT) (BRONCKART, 2012; BULEA, 2010; CRISTOVÃO, 2013; SCHNEUWLY; DOLZ, 2011). Este estudo deverá evidenciar e discutir minha evolução docente com relação a fundamentos desta pesquisa, considerando a formação continuada de professor-pesquisador e intervenção pedagógica que perpassa pelo interacionismo sociodiscursivo. A investigação poderá me levar a entender meu pensamento, minha conduta como professora-pesquisadora e as construções pedagógicas em que me apoio. Sendo assim, o que foi sentido, vivido, no ambiente escolar, e registrado nesses escritos pode contribuir para a minha formação continuada, como também para a de outros professores em formação, e possivelmente me leva a tentar atingir estímulos de melhoria para minha atuação como professora.

Palavras-chave: Representações. Diários reflexivos. Argumentação. Formação continuada.

ABSTRACT

The theoretical and ideological activity of meticulously examining the process of continuous development for language teachers is present in the written verbalization of class journals. Following and inserting myself in such perspective, the objective of this study is discussing considerations which were perceived and registered throughout a school semester in reflexive journals, during the execution of a writing workshop project (REICHMANN, 2013; TÁPIAS-OLIVEIRA, 2013; ZABALZA, 1994), with a first-year high school class in the educational institution where I work as a Portuguese language teacher. Therefore, this research critically investigates my thoughts, my representations, and my observations, expressed through writing, which resulted from my didactic actions, undertaken in a process of continuous training. The journals constitute the data source in this investigation, which has qualitative characteristics. The data will be interpreted according to the study of argumentation, the meaning capabilities, and the Theme-Oriented Segments (TOS) and Thematic Treatment Segments (TTS) (BRONCKART, 2012; BULEA, 2010; CRISTOVÃO, 2013; SCHNEUWLY; DOLZ, 2011). This study should evidence and discuss my teaching evolution, in relation to the fundamentals of this research, considering the continuous training of teacher-researcher and pedagogical intervention which runs through sociodiscursive interactionism. The investigation can lead me to understanding my thought, my behavior as a teacher-researcher, and the pedagogical constructions on which I support myself. As such, what was felt and lived in the school environment, and registered in those writings can contribute to my continuous training, as well as for other teachers in training, and possibly, it makes me try to reach stimuli of improvement for my action as a teacher.

Keywords: Representations. Reflexive journals. Argumentation. Continuous training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Proposta Provisória de Agrupamento de Gêneros.....	34
Quadro 2	Operações para o desenvolvimento de capacidades de linguagem.....	47
Quadro 3	Capacidades de linguagem e critérios de classificação.....	49
Quadro 4	Conexão entre perguntas de pesquisa e base teórica.....	58
Quadro 5	Análise referente às capacidades de significação e às operações que as constituem.....	61
Quadro 6	Análise referente aos Segmentos de Orientação Temática (SOT) e aos Segmentos de Tratamento Temático (STT).....	76
Quadro 7	Análise referente aos Segmentos de Orientação Temática (SOT) e aos Segmentos de Tratamento Temático (STT).....	81

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	As operações da produção textual.....	41
Figura 2	Esquema dos processos de coesão conectiva.....	44

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	14
2.1	Formação de Professores.....	14
2.2	Identidade Docente.....	20
2.3	Interacionismo Sociodiscursivo.....	26
2.4	Gênero de texto.....	32
2.5	Características da Argumentação.....	36
2.6	Capacidades de Linguagem.....	45
3	METODOLOGIA.....	51
3.1	Caracterização dos participantes e Contexto de pesquisa.....	52
3.2	Segmentos de Orientação Temática (SOT), Segmentos de Tratamento Temático (STT).....	54
3.3	Procedimento de Análise.....	56
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	60
4.1	RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS DE PESQUISA.....	88
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
	REFERÊNCIAS.....	93
	APÊNDICE.....	98

1. INTRODUÇÃO

O objetivo desta investigação é discutir considerações percebidas e registradas por um semestre letivo em diários reflexivos, conforme os autores Reichmann (2013), Tápias-Oliveira (2013) e Zabalza (1994), durante a realização de um projeto de oficina de redação junto a uma turma do 1º ano do ensino médio, na instituição de ensino, onde atuo como professora de língua portuguesa.

Em virtude disso, na condição em que estou de professora-pesquisadora da própria prática e em processo de formação continuada, seguindo e constituindo a minha história, como filha, irmã e sobrinha de professoras, que sou, esse trabalho se efetiva em razão de eu sempre ter julgado importante tentar ouvir e ver o que estava se passando na sala de aula, enquanto ministrava oficinas de redação.

Ao ter despertado essa curiosidade, encontro-me, portanto, diante da circunstância oportuna, como aluna do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras, na área de interesse Linguística Aplicada e inserida no projeto de Identificação do Docente de Línguas, de dar voz a essas percepções por intermédio da escrita de diários reflexivos. Nesse sentido, vale observar que, embaso-me nos seguintes trabalhos nessa área: “Diários de Aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores”, Miguel A. Zabalza (1994); “Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer(-se)”, Carla L. Reichmann (Org.) (2013) e “Quem sou eu, quem é você? Imagens dos interlocutores do/no diário e a construção identitária”, Eveline Mattos Tápias-Oliveira (2013).

No livro, “Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer(-se)”, Reichmann e outros autores pontuam, a partir da sala de aula, onde estão lecionando professores de línguas em processo de formação, as sensações, os sentimentos desses profissionais, ora velados, ora revelados, na escrita reflexiva de diários, como se fosse um mapa de orientação tanto da formação pessoal, como da profissional de professores, direcionando desafios, sucessos, conflitos no dia a dia do ensino aprendizado na escola. Os fundamentos, alcances e efeitos de diários na formação do professor de línguas são discutidos por 18 autores, brasileiros e estrangeiros.

No artigo, “Quem sou eu, quem é você? Imagens dos interlocutores do/no diário e a construção identitária”, Tápias-Oliveira mostra a “construção identitária do profissional professor” pela análise de diários de alunos iniciantes de um curso de Letras. A leitura reflexiva desses diários se valeu da ótica da “construção identitária” e da ótica da “questão da

imagem (*ethos*)”. O objetivo da autora, ao empreender a leitura dos diários, foi o de averiguar o processo de transformação, no que diz respeito ao posicionamento desses estudantes, quando investiga o trajeto de construção identitária dos futuros professores em formação. Assim sendo, nesse contexto, ganham corpo e evidência, na escrita desse artigo, as transformações identitárias visualizadas.

Na obra, “Diários de Aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores”, Miguel A. Zabalza desnuda o entendimento e a compreensão de narrativas que significam o pensamento de professores durante a realização de aulas observadas criticamente por eles mesmos. Como as narrativas são produtos e conteúdos das experiências vividas por esses profissionais, a voz deles é ouvida, por intermédio dessas verbalizações escritas da prática pedagógica, momento em que o pensamento desses profissionais pode reverberar e que eles têm a chance de revelar o que se passa no decorrer de uma aula.

Além dessas obras, a dissertação de mestrado, constituída no nosso programa, “Desenvolvimento da Autonomia na Aprendizagem de Língua Inglesa em Sala de Aula: A visão da Professora-Pesquisadora”, de Andrade (2016, p. 14), teve como objetivo refletir sobre a formação docente “no sentido de contribuir para o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de Língua Inglesa dos estudantes do curso técnico em Zootecnia integrado ao ensino médio”. Esse trabalho é um estudo de caso de abordagem qualitativa e segue procedimento documental. Assim sendo, os resultados dessa pesquisa “demonstraram que as ações da professora-pesquisadora estavam voltadas para contribuir com o desenvolvimento da autonomia dos discentes, já que por meio dos questionamentos e da condução da aula, ela os levou a pensar e a buscar as respostas almejadas, ao invés de trazê-las prontas”.

A partir dessa caracterização estabelecida, o meu trabalho se diferencia dos anteriores, em razão de dizer, especialmente, da análise das minhas representações de ensino-aprendizagem sobre argumentação, investigadas pela análise reflexiva do meu trabalho desenvolvido, nas oficinas de redação, direcionadas especificamente ao desenvolvimento da disciplina de Redação, para estudantes do primeiro ano do Ensino Médio, do meu contexto de pesquisa, da minha história de vida, do ponto em que me situo em perspectivas de desenvolvimento pessoal e profissional e do ponto em que quero chegar como professora-pesquisadora em processo de formação continuada.

Em virtude disso, ao construir esse trabalho, vou presenciar meu crescimento como profissional, podendo assim investir em um plano de carreira, o que vai contribuir imensamente para meu presente e futuro como professora. Nota-se que, surge dessa pesquisa

um significativo ganho pessoal ao analisar a minha prática, sabendo que meu pensamento exposto e registrado nesses diários pode contribuir para a minha formação continuada, como também outros professores em formação podem aprender por experiência vicária.

Assim sendo, na ação de detalhar as anotações dos meus diários produzidos, reflito, desse modo, sobre meu projeto e sobre a minha prática como professora em formação, para exibir um contraste entre eles, para haver assim discussão. Questionamentos, nesse sentido, assim surgem; por exemplo, como era desenvolvido o trabalho com a produção de textos do gênero do domínio do argumentar com meus estudantes e como será desenvolvido agora?

É importante ressaltar nesse momento que os objetivos geral e específicos desse trabalho se apresentam como:

➤ **Objetivo geral**

Entender minhas representações sobre ensino-aprendizagem do texto argumentativo conforme desveladas em diário reflexivo elaborado ao longo de um semestre, enquanto eu atuava como professora em uma oficina de redação.

➤ **Objetivos específicos**

Analisar os diários reflexivos produzidos para identificar e entender, a partir desses documentos pessoais, minhas representações sobre ensino-aprendizagem de argumentação, materializadas no reconhecimento das minhas ações pedagógicas.

Discutir minhas representações à luz da perspectiva de Bronckart (2012) e de Cristovão (2013), no intuito de identificar minha constituição de identidade docente desejada em processo de formação continuada.

Sabendo também que as perguntas de pesquisa assim são apresentadas:

Quais foram minhas representações expressas nos diários sobre o ensino do texto argumentativo?

Como abordei tais representações nos diários?

Por intermédio dessa possibilidade de falar, de manifestar minha opinião, vou usar minha voz como meio de exteriorização e de comunicação das minhas emoções, percepções e ações, do que posso ouvir ou não e do que posso ver, para assim verbalizar por escrito, cronologicamente, em diários reflexivos (REICHMANN, 2013; TÁPIAS-OLIVEIRA, 2013; ZABALZA, 1994) fatos ou então acontecimentos do meu dia-a-dia em sala de aula, procurando, dessa maneira, possivelmente entender com mais intensidade minhas representações (CELANI; MAGALHÃES, 2002), como professora em formação.

Assim sendo, partindo da perspectiva de investigação de identidade docente por meio de diários reflexivos sobre a prática, pondero sobre a relevância de se saber quem somos e onde queremos chegar. Nessa direção, o educador pode permitir que nos tornemos nós mesmos, no sentido de que tentemos ser coerentes com o que acreditamos. Por outro lado, é relevante lembrar que o estudante, também é partícipe da construção formativa.

Problematizando, assim, no contexto social e histórico da educação, é feita a investigação sobre minha prática e os princípios pedagógicos que a sustentam. Entendo que esse estudo possa ser realizado no processo de escrita dos meus diários reflexivos.

Faz-se necessário, neste ponto, esclarecer que os diários produzidos não serão utilizados como texto em que se realizará uma análise à luz do interacionismo sociodiscursivo. Esses documentos pessoais, por outro lado, vão se constituir em instrumentos por intermédio dos quais as representações desta professora virão à tona.

O parâmetro teórico à luz do qual interpretei minha prática e conjecturas são as elaborações de Bronckart (2012), Cristovão (2013) e Schneuwly e Dolz (2011) sobre o processo de produção de sentido das dissertações-argumentativas, segundo o qual os estudantes constroem os próprios textos, valendo-se do entendimento de gênero textual, e se comunicam e se identificam por essas verbalizações escritas, mediante as experiências e visões de mundo trazidas e colhidas ao longo da trajetória de formação de conhecimentos adquiridos na constituição de vida deles e ancorada pelos saberes compartilhados na escola.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (BRASIL, 2000, p. 18) fazem uma importante constatação “o aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano”. Assim sendo, em cada texto, são deixadas marcas textuais próprias de um dado tempo e espaço, percepções culturais e sociais, impressões de saberes acumulados, o que pode demonstrar formação de identidades.

Passando dessa maneira pelo aporte do interacionismo sociodiscursivo, concebo o texto como um grande território explorado pelos estudantes em meio a condições ativas de produção comunicativas, linguísticas e cognitivas de extrema valia para o desenvolvimento da vida escolar e cidadã deles. Nessa direção, Brasil (2000, p.18) destaca que “o texto [...] marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem. O homem visto como um texto que constrói textos”.

Este trabalho é composto de outras quatro partes. Na primeira delas, a Fundamentação Teórica, no primeiro item deste capítulo, Formação de Professores, posiciono-me como

professora em formação continuada, em processo de desenvolvimento profissional e pessoal, ao construir minha identidade, na condição de filha de professora. Já no segundo item, Identidade Docente, reflito sobre esse processo e essa condição, quando considero a escrita dos meus diários reflexivos, decurso em que estiveram envolvidas a minha identidade e a dos meus estudantes.

No terceiro item, Interacionismo Sociodiscursivo; no quarto item, Gênero de Texto; no quinto item, Características da Argumentação e no sexto item, Capacidades de Linguagem, fundamento a compreensão das minhas representações sobre o ensino do texto argumentativo, significadas que foram em diários reflexivos.

Na segunda parte, apresento a metodologia empregada nesta investigação, o contexto da pesquisa, a conceitualização dos Segmentos de Orientação Temática (SOT) e dos Segmentos de Tratamento Temático (STT) e o procedimento de análise utilizado neste estudo. Na terceira parte, analiso meus diários reflexivos e respondo às perguntas de pesquisa. Por último, na quarta parte, apresento as considerações finais deste trabalho.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo apresento seis temas abordados no desenvolvimento da minha pesquisa a fim de discutir as minhas representações sobre ensino-aprendizagem de argumentação registradas em diários reflexivos. O primeiro tema se refere à formação de professores, condição em que me encontro, como aluna do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras, na área de interesse Linguística Aplicada, e na condição de professora-pesquisadora em processo de formação continuada, ao dar voz a essas percepções por intermédio da escrita de diários de aula. A fim de debater a formação de professores, discuto o estudo de Almeida (1996), Nóvoa (1995) e Perrenoud, Alessandrini e Thurler (2007).

O segundo tema parte da perspectiva de investigação de identidade docente por meio de diários reflexivos sobre a prática. Nessa posição de possivelmente entender com mais intensidade minhas representações, como professora em formação, valho-me dos estudos de Celani e Magalhães (2002), Freire e Lessa (2003), Hall (2005), Nóvoa (2000), Reichmann (2013) e Tápis-Oliveira (2013).

O terceiro tema, desse modo, diz respeito à conceituação da perspectiva do interacionismo sociodiscursivo, e o quarto tema se refere à conceituação de gênero textual com ênfase na dissertação-argumentativa, um gênero pertencente ao domínio do argumentar. Para tanto, exponho orientações teóricas que nortearão a minha discussão sobre esses temas (BRONCKART, 2012; DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010; SCHNEUWLY; DOLZ, 2011).

O quinto e o último tema se relacionam às características da argumentação e às capacidades de linguagem. Dois temas que ampliam o conhecimento quanto ao entendimento das minhas representações sobre o ensino-aprendizagem de argumentação. Nesse sentido, estes estudos vão nortear a minha pesquisa (CRISTOVÃO, 2013; LIBERALI, 2016; STUTZ; CRISTOVÃO, 2011).

1.1 Formação de Professores

A formação de professores é uma ação intensa e complexa, principalmente, se assim for analisado o também intenso e complexo ritmo de evolução sociocultural e tecnológico das instituições de educação, da família e da sociedade. Assim sendo, quando no processo dessa formação, a prática pedagógica é dita como premissa, no entendimento desse cenário multifacetado, essa ação intensa e complexa passa a ser uma atitude (PERRENOUD, 2007).

Pude há um tempo comprovar tal atitude assistindo a uma aula de matemática no ensino fundamental. As frações compunham o assunto da aula. Os estudantes estavam ávidos pelo conhecimento, o que muito me espantou na época. Mas o interesse deles brotava da perícia da professora. Isso porque, ela, com a ajuda das cozinheiras da escola, preparou junto aos alunos minipizzas, como ferramenta para aprender algo que, para mim, sempre foi sem sabor: a matemática.

À medida que, o conhecimento de $1/3$, de $1/4$ e assim sucessivamente, ia surgindo, pude comprovar que, a cada mordida, os estudantes realmente estavam aprendendo frações. Nesse dia, eu auxiliava minha mãe, a professora, que conduziu essa aula, e também aprendi. Sim, sou filha de professora, e hoje sou uma professora-pesquisadora em processo de formação continuada, pesquisando justamente a minha prática pedagógica.

Nessa condição, procuro de forma consciente descobrir, por meio do processo de observação e investigação, vivido neste estudo, maneiras de tornar a minha prática como profissional da educação uma tarefa potencializadora de fazer progredir uma veia profissional mais crítica e reflexiva, para, a exemplo da atuação como professora de minha mãe, fomentar o espírito de autonomia dos estudantes, visando, com isso, que eles ampliem o processo de construção de identidade em que vivem. Confirmando tal fato, Almeida (1996, p. 234) diz que:

O debate sobre formação de professores vem sendo polarizado há algum tempo pela ideia de formar o professor reflexivo, que se assuma como investigador da sua própria prática, em posição à visão tecnicista, que lhe reserva o papel de mero transmissor de conhecimento.

Assim sendo, sabendo da minha história de vida, do contexto de onde venho, de quem eu fui e de quem eu sou hoje e de onde estou hoje, tenho ciência de que não é possível separar as minhas experiências pessoais adquiridas das minhas experiências profissionais (NÓVOA, 1995). Por isso mesmo, tento no momento em que vivo, de desenvolvimento profissional e pessoal, construir minha identidade como professora em formação, levando a este processo o melhor da sabedoria e do conhecimento que aprendi com a minha mãe professora, a fim de fundamentar e angariar essa minha busca pela especialização profissional.

Essa afirmação é confirmada por Nóvoa (1995, p. 17) “A maneira como cada um de nós ensina esta directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” e por Almeida (1996, p. 234-235) “Nóvoa coloca ainda que é na construção do seu processo identitário que ele produz a sua maneira de ser professor constituindo a sua segunda pele profissional”.

Identifico, portanto, neste estudo, que em cada decisão estratégica que tenho que tomar no meu trabalho, seja a escolha de um caminho pedagógico ou não, de um determinado comportamento ou não em relação a minha postura como professora, o meu “eu profissional” sempre estará muito próximo do meu “eu pessoal” (NÓVOA, 1995).

Talvez nem se faça necessário dizer que acompanhei o processo de formação da minha mãe como professora. Não um processo ideal, intenso em um plano de formação bem planejado e bem concebido, mas uma formação real. Como afirma Perrenoud (2007, p. 17) “[...] vários cursos de formação inicial estão baseados mais em uma visão prescritiva da profissão do que em uma análise precisa da realidade”. Sabendo que, durante essa etapa, ela sempre se valeu de ideias tentando formar estudantes críticos.

Já estava realizando o Magistério, quando acompanhava e observava o trabalho da minha mãe. Vivi junto dela o Construtivismo e outras concepções educacionais. Porém sempre percebi que as orientações que ela recebia nos cursos que fazia não contemplavam na verdade a realidade dela, a sala de aula dela. Perrenoud (2007, p. 17) nos lembra que “[...] na área de educação, não se mede o suficiente o desvio astronômico entre o que é prescrito e o que é viável nas condições efetivas do trabalho docente”. Hoje entendo que, por isso, ela se valia das próprias experiências educacionais para promover o ensino aprendido entre os estudantes.

Ao perceber a confluência de reações e de pensamentos em relação ao trabalho, vividos pela minha mãe, percebi que ela sentia alegria, raiva, contentamento, medo, solidão, em variados momentos, quando executava a própria prática; sentimentos que, nos dias de hoje, eu sinto no meu trabalho, como professora, e reflito sobre eles, ao analisar a minha prática, por meio da análise dos meus diários reflexivos produzidos. De acordo com essa ideia, Perrenoud (2007, p. 17) acrescenta que:

Idealmente, quando se elabora um plano de formação inicial, é preciso ter tempo para realizar uma verdadeira pesquisa sobre as práticas. A experiência mostra que o calendário político apertado das reformas obriga a deixar de lado essa etapa, se é que ela foi prevista em algum momento. Por isso, parece indispensável criar em cada sistema educacional um observatório das práticas e das profissões do ensino, cuja missão não seria pensar a formação de professores, e sim oferecer uma imagem realista dos problemas que eles precisam resolver todos os dias, dos dilemas que enfrentam, das decisões que eles tomam, dos gestos profissionais que realizam.

Perrenoud (2007, p. 16) elaborou uma lista disposta a seguir em dez critérios para discutir a respeito da concepção de uma formação profissional didática pautada na qualidade:

1. Uma transposição didática baseada na análise das práticas e em suas transformações.
2. Um referencial de competências que identifique os saberes e as capacidades necessários.
3. Um plano de formação organizado em torno de competências.
4. Um aprendizagem por problemas, um procedimento clínico.
5. Um verdadeira articulação entre teoria e prática.
6. Uma organização modular e diferenciada.
7. Uma avaliação formativa baseada na análise do trabalho.
8. Tempos e dispositivos de integração e de mobilização das aquisições.
9. Uma parceria negociada com os profissionais.
10. Uma divisão dos saberes favorável à sua mobilização no trabalho.

Destaco o segundo critério exposto por ele, referente à competência, relacionando-o com a experiência que conheço tão proximamente. Minha mãe sabia e sabe até hoje o nome de cada aluno que ela acompanhou, em qual carteira assentava, o nome dos pais, onde eles moravam.

Além de transmitir as disciplinas, ela também sabia das virtudes e das dificuldades deles. Sendo que a partir daí, ela construiu a experiência dela como profissional da educação, disposta de um conjunto de competências e de conhecimentos vividos no dia a dia, experimentados em momentos pontuais de ensino-aprendizagem junto à classe e adquiridos sobre a percepção socioemocional dos estudantes para lidar com o dia a dia da sala de aula.

Mediante as histórias que ela me contava dos estudantes em sala e da história de cada estudante, ela sabia quem estava bem, quem não estava bem, quem tinha problemas familiares, quem tinha dificuldades de aprendizagem, e quem tinha facilidade de aprender. Certamente, acredito que a partir desse construto de entendimento da dinâmica de aprendizado da sala de aula e da percepção do desempenho sociocognitivo de cada estudante, ela construía uma análise crítica da própria prática docente, objetivando aprimorar o desempenho pedagógico como profissional da educação.

Ainda segundo o mesmo autor, “O reconhecimento de uma competência não passa apenas pela identificação de situações a serem controladas [...], mas também pela explicitação dos saberes, das capacidades [...]” (PERRENOUD, 2007, p. 19). Allessandrini (2007, p. 166) acrescenta que “[...] as competências profissionais revelam-se em um professor reflexivo, capaz de avaliar e de se auto-avaliar de acordo com uma postura crítica”.

O terceiro critério diz respeito a “Um plano de formação organizado em torno de competências” (PERRENOUD, 2007, p. 19). Sabendo então do perfil de cada estudante, ela constituía um plano próprio de formação, o que assegurava a própria construção de identidade docente, em torno dos saberes adquiridos como professora do ensino fundamental, tanto aqueles adquiridos pela própria prática como os também adquiridos em cursos de especialização. Confirmando tal fato, Perrenoud (2007, p. 20) assegura que “Uma prática reflexiva passa por amplos saberes, para não se transformar em um circuito fechado dentro dos limites do bom senso”. No que concerne esse assunto, eis o que diz Alessandrini (2007, p. 166):

Trabalhar com aprendizagem envolve um contínuo movimento de reflexão, um reajuste cotidiano de nossos próprios processos. Para que possamos ensinar nossos alunos, precisamos rever nosso próprio modo de aprender, nosso modo de construir a experiência. Um processo que se desenvolve resulta em aprendizagem.

Ainda por essa perspectiva, passo a refletir como essas competências podem ser condicionadas hoje em uma escola onde trabalham professores que são levados a se redescobrir sempre em razão de um fluxo constante de mudanças e transformações sociais, culturais, psicológicas, tecnológicas e ambientais. Além de pensar também, nesse contexto, como esse conjunto de competências pode percorrer as relações pedagógicas e afetivas travadas com os outros professores, a coordenação da escola e os estudantes.

Nesse cenário desafiador, que suscita respostas, eu trabalho hoje. Sabendo que, para toda a comunidade escolar, mas, principalmente, para os professores em formação inicial ou continuada pode ser que o maior desafio, nesse contexto educacional moderno, seja encontrar, desenvolver ou fomentar a sinergia de competências (THURLER, 2007).

A partir desses vínculos estabelecidos, todos, professores, funcionários da escola, coordenação escolar, estudantes precisam estar em contato uns com os outros, sempre se valendo para isso, do conhecimento da cultura da escola, quer dizer, sabendo quais são os objetivos pedagógicos daquele ambiente de ensino, qual o fundamento em que aquela instituição se baseia, qual o sentido de instrução existente para essa organização ao estabelecer estratégias de ensino e aprendizagem. Nessa percepção, Thurler (2007, p. 93) nos mostra que:

A autonomia do estabelecimento escolar supõe que todos os seus atores sintam-se responsáveis não apenas pelos resultados de seus alunos, mas também por seu *próprio* desenvolvimento profissional, o qual está estreitamente vinculado à concepção e à implementação do projeto do estabelecimento. Explicitando e confrontando seus pontos de vista,

explorando coletivamente novas vias pedagógicas, avaliando de forma contínua a progressão de seus alunos e verificando a pertinência e a coerência das abordagens escolhidas [...]

Quando esse conhecimento se estabelece de uma forma conjunta e encadeada, a formação de professores tem grande probabilidade de fluir, porque a comunidade escolar está em conjunto, em sinergia, ou seja, estão em estado de coerência de pensamento, vislumbrando um objetivo comum. Nesse momento, de acordo com essa ideia, as capacidades, os saberes também se expandem porque cada um sabe o próprio papel individual e também coletivo a ser exercido dentro daquela instituição de ensino.

Pode ser que esse cenário delineado seja um utopia, uma análise ideal de formação profissional, mas há de se ponderar nessa caracterização apresentada que não há renovação no campo educacional se não houver manutenção ostensiva e permanente de uma formação inicial ou continuada clara no conhecimento da cultura da escola, de um plano de formação bem planejado e bem construído.

Sabendo que nessa análise, há que se considerar principalmente a ideia de que cada um que participa ativamente do desenvolvimento da escola, como verdadeira promotora de cidadania e avanço social, que esteja em sintonia com o que esse ambiente escolar deseja como meta de desenvolvimento em prol de uma formação crítica, reflexiva e identificadora de identidades.

A respeito dessa sequência, se, ainda, nesse sentido, a escola tiver consciência da própria personalidade e conseguir estabelecer um diálogo claro e coerente com os estudantes que exibem demandas cada vez mais diversas, pode ser que os professores consigam com mais qualidade e teor desenvolver um plano de formação pautado na prática da experiência, nos conhecimentos teóricos adquiridos em cursos de formação e no desenvolvimento de estratégias para potencializar o nível de competência profissional. De acordo com essa ideia, Thurler (2007, p. 93) acrescenta que:

Na medida em que a eficácia da ação pedagógica dependerá cada vez mais das competências individuais e coletivas dos professores – e, antes de tudo, do estabelecimento em sua totalidade – de desenvolver respostas diferenciadas frente à heterogeneidade dos alunos e à complexidade de seu contexto de trabalho, é óbvio que o *know-how* necessário para transformar as práticas pedagógicas não pode ser oferecido em forma de módulos de formação prontos para usar.

2.2 Identidade Docente

De acordo com o que foi visto anteriormente, desenvolvo este trabalho investigando criticamente meus pensamentos, minhas considerações e minhas observações, expressos por escrito, que resultaram das minhas ações didáticas empreendidas em processo de formação continuada. Vale lembrar como já foi mencionado, que vou me valer das minhas representações de ensino-aprendizagem de argumentação para configurar um documento de características pessoais, isto é, diários reflexivos. Nessa percepção, Zabalza (1994, p. 91) nos mostra que:

O sentido fundamental do diário [...] é o de ele se converter em espaço narrativo dos pensamentos dos professores. O que se pretende explorar, através do diário, é, estritamente, aquilo que nele figura como expressão da versão que o professor dá da sua própria actuação na aula e da perspectiva pessoal com que a encara [...] no diário o professor expõe-explica-interpreta a sua ação quotidiana na aula ou fora dela.

Assim sendo, nessa tarefa de expor, de explicar e de interpretar a minha ação didática, mais especificamente no meu caso, como professora-pesquisadora lecionando para adolescentes, de uma escola particular de uma cidade do sul do Estado de Minas Gerais, vejo-me em meio a várias percepções, nesse cenário histórico e cultural, permeado de sentidos e significados, quando surge uma série de narrativas, ou seja, os meus diários reflexivos, que foram escritos.

A respeito da escrita de diários, Tápias-Oliveira (2013, p. 62) ressalta que “Esses relatos extrapolam a simples descrição de atividades ou percepções [...] e tornam-se uma fonte cultural que propicia a mudança, por ser um espaço-tempo em que os sujeitos podem refletir [...]”.

Nessas minhas histórias, portanto, estão imbricados dois âmbitos: o social e o individual, sendo que, nessa constituição, duas formações se intercalam: a minha, como professora em processo de formação continuada, e a dos estudantes, como cidadãos em processo de formação psíquica, histórica e cultural.

A partir desse caminho social e histórico exposto, a linguagem se posiciona, e vou me valer da linguagem para expressar os meus sentimentos, as minhas percepções nos meus diários reflexivos. Nesse sentido, Tápias-Oliveira (2013, p. 63) faz uma importante constatação: “Em sala de aula, tudo se faz constituinte de/do ser: desde gestos, posição

das mãos, até escolha das palavras, índice de polidez, assertividade, modo de olhar/encarar os outros...”.

Em meio à complexidade e à dinamicidade dos aspectos que envolvem o desenvolvimento humano e o sentido e a significação, evoluímos e nos transformamos de forma singular sempre e constantemente por meio de possibilidades e múltiplas experiências na interação dialética com o mundo; considerando, dessa maneira a nossa inserção em um universo semiótico. Assim sendo, relembro Vygotsky (1989, p. 67): “Eu sou uma relação social comigo mesmo”, tendo ciência de que nesse sentido ninguém pode ocupar o mesmo lugar no espaço, no tempo e no discurso que outra pessoa.

Por essa perspectiva histórico-cultural e sabendo dessa maneira que vou escrever diários dizendo de minhas representações, ressalto a importância de tentar expressar com palavras meus pensamentos e minha conduta nesses diários. De acordo com essa idéia, Zabalza (1994, p. 95) acrescenta que:

Desta maneira, o próprio facto de escrever, de escrever sobre a própria prática, leva o professor a aprender através da sua narração. Ao narrar a sua experiência recente, o professor não só a constrói linguisticamente, como também a reconstrói ao nível do discurso prático e da actividade profissional (a descrição vê-se continuamente excedida por abordagens reflexivas sobre os porquês e as estruturas de racionalidade e justificação que fundamentam os factos narrados). Quer dizer, a narração constitui-se em reflexão [...] toda a minha concepção de didáctica está construída sobre o princípio da reflexão e sobre o que isso implica quando se considera o professor e os alunos agentes conscientes do processo instrutivo.

Refletindo sobre a minha condição de professora em processo de formação continuada, processo em que estão envolvidas identidades, envolvidos pertencimentos, ou seja, os meus e os dos meus estudantes, constituo a escrita dos meus diários reflexivos. A respeito desse contexto, Tápías-Oliveira (2013, p. 40) ressalta que “[...] há identidades e mais identidades aflorando, mostrando-se presentes, ou sendo devassadas, incorporadas, assimiladas, aparecendo nos diversos contextos dialógicos em que interagem”.

Situo-me, desse modo, nas salas de aula onde leciono, ambientes visivelmente condicionados, muitas vezes, por aparatos tecnológicos, envolvidos na constituição de identidades. Assim sendo, passo, então, a refletir mais criticamente em quem eu sou e o que esperam que eu seja e quem são meus alunos e o que eu espero que eles sejam.

Na verbalização escrita das minhas narrativas, mencionei tudo o que houve em sala de aula, lembrando-me desses momentos e de como eu me posicionava no mundo, com o

objetivo de transformar a minha prática pedagógica, ao formar a minha identidade docente. Confirmando tal fato, Tápias-Oliveira (2013, p. 63) diz que:

Essa leitura global e, ao mesmo tempo, detalhada do todo, do ser/estar do indivíduo em um dado momento, desde sua composição visual, até sua composição linguística, fornece indícios, pistas de quem ele projeta ser/quer ser/pensa que consegue ser naquele momento, enfim, mostra-nos com quem, ou melhor, com qual faceta da pessoa, em um momento específico, estamos lidando. Assim, podemos definir as várias identidades dos indivíduos, nas inúmeras situações/interações em que vivem/vivemos, como imagens indiciárias, como representações [...].

Observa-se desse modo que estabeleci um processo de análise dos diários reflexivos que produzi a partir das minhas experiências em sala de aula, pontuando e identificando minhas representações sobre ensino-aprendizagem de argumentação expressas nestes textos, com o propósito de entender minha identidade no momento presente, à luz do interacionismo sociodiscursivo e da teoria das capacidades de linguagem, almejando assim projetar minha identidade desejada em processo que estou de formação docente continuada.

Considerando nesse processo um emergir de significações, verdades, valores, imbricados no contexto histórico-social em que me situo, vou tentar compreender minhas representações. Para Celani e Magalhães (2002, p. 321), as representações constituem “[...] uma cadeia de significações, construída nas constantes negociações entre os participantes da interação e as significações, as expectativas, as intenções, os valores e as crenças [...]”. Nessa direção, quanto à noção de representações, Freire e Lessa (2003, p. 174) consideram:

[...] representações como maneiras socialmente construídas de perceber, configurar, negociar, significar, compartilhar e/ou redimensionar fenômenos, mediadas pela linguagem e veiculadas por escolhas lexicais e/ou simbólicas expressivas que dão margem ao reconhecimento de um repertório que identifica o indivíduo e sua relação sócio-histórica com o meio, com o outro e consigo mesmo.

Nessa tarefa então de perceber a partir da leitura atenta dos textos produzidos por mim e que vão constituir meus diários, vou significar minhas representações, por meio da comunicação das minhas ideias ou meus sentimentos, vivenciados pela análise de capacidades de linguagem, registrados por escrito e vindos do ambiente da sala de aula, ao corporificar estas representações, pela seleção de palavras que dêem conta de expressar a minha identidade no momento, o que estiver sentindo, o que estiver querendo dizer, manifestar.

De acordo com essa ideia, Freire e Lessa (2003, p. 174) concluem que a linguagem e o fazer docente compõem eventos sociais que “passíveis de ser textualizados e escrutinados através de uma postura reflexiva, podem ser descritos em sua essência e interpretados em sua significação individual e/ou social”.

Vale observar que, ao pensar criticamente a minha própria prática pedagógica, concedo a possibilidade de as representações de linguagem, que se intercalam nesta reflexão, serem reconhecidas por meio de operações de linguagem que vão nortear a análise proposta neste trabalho. Espero que, desse modo, nessa etapa de reconhecimento de representações, possa me valer da teoria do interacionismo sociodiscursivo, aprimorando assim a minha função social, como professora, sabendo que me comunico sempre, munida de alguma intenção, na sala de aula.

Pensando de forma dinâmica e dialética, dessa maneira, nas minhas intenções na sala de aula, no processo que estou vivenciando de formação continuada, sempre tento refletir no possível entendimento da minha identidade docente, da consciência que tenho da minha personalidade, enquanto profissional do ensino, sabendo assim que me posiciono no mundo por intermédio de um aparato de circunstâncias e de características que me distinguem e que me individualizam. Para Nóvoa (2000, p. 16) “A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”.

Nesse contexto, ao perceber as situações do mundo e da comunidade escolar em que convivo e faço parte, posiciono-me como filha, sobrinha e irmã de professoras, ex-publicitária e professora, percebendo-me no fluxo então da pós-modernidade, no ritmo líquido e dinâmico que flui, refletindo assim mais uma vez sobre minha essência como pessoa e professora-pesquisadora em formação, dessa forma, tendo consciência de que as identidades têm o poder de constituir outras identidades. Confirmando tal fato, Romero (2010, p.156) diz que

[...] o sujeito pós-moderno é problemático, fragmentado, uma vez que nele habitam identidades múltiplas e frequentemente contraditórias que refletem as vertiginosas mudanças estruturais e institucionais do mundo em que se encontra. Resultam daí incoerências, inseguranças, variações, angústias. Questões que precisam ser discutidas para se buscar maior (auto)compreensão do profissional que atua tão flagrantemente na constituição de identidades dos outros.

Levando em conta esse cenário fluído e miscigenado em experiências e vivências várias, penso que da mesma forma que eu tenho a possibilidade de transformar meus

estudantes, meus estudantes também podem me transformar. Na tentativa, desse modo, de acompanhar essas transformações no processo educativo em que me constituo, penso em como me tornei uma professora e como quero estar consciente da minha formação continuada após a experiência de tentar responder as indagações pessoais e profissionais expostas neste trabalho. No que concerne esse assunto, eis o que diz Hall (2005, p. 13).

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

De acordo com as ideias expostas anteriormente, muitos cadernos, conversas a respeito de estudantes e a respeito de outros professores e pessoal da coordenação e da secretaria já faziam parte da minha casa desde o meu nascimento. Sim, minha mãe foi professora por 30 anos, e a escola fez parte da minha vida e dos meus irmãos. Por isso, quando eu e meu irmão gêmeo completamos 3 anos, não teve jeito: fomos para a escola. Mesmo sem poder. Isso porque na época não havia salas para crianças de três anos, mas sim para maiores. Sendo assim, tomei a primeira e única “bomba” da minha vida. Tivemos que repetir o maternal até completarmos a idade ideal para começarmos.

Sempre ajudei minha mãe em sala de aula. Antes de ela lecionar história, lecionou no pré-escolar. Eu a ajudava nas “rodinhas”. Ensinava músicas que a minha tia professora aprendia nos cursos que ela fazia. Gostava de estar entre as crianças. Não sou professora da educação infantil, mas estar entre aqueles pequenos estudantes traz lembranças e sensações felizes de um tempo que me influencia no meu comportamento, nas minhas salas de aula até o momento.

Após um bom tempo, entrei no curso de Letras quando estava preparando uma aula de Redação para uma turma do Ensino Médio. Fazendo uma pesquisa sobre artigos a respeito de dissertação-argumentativa, encontrei na página em que estava pesquisando um banner a respeito do vestibular para o curso de Letras na UFLA. Então fiz o vestibular e comecei a graduação. Uma quase exigência para uma publicitária pós-graduada em Marketing que estava se aventurando em lecionar língua portuguesa no ensino fundamental e médio e em cursos para concurso e para pré-ENEM e vestibulares. Sim. Escolhi ser professora. Escolhi fazer da minha vivência e experiência com a criação dos textos publicitários a minha vivência

e constituição de experiências em sala de aula, lecionando língua portuguesa. De acordo com essa ideia, Bauman (2005, p. 12) diz que

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o ‘pertencimento’ quanto para a “identidade”.

Daí então se descortinou a minha frente um mundo novo que certamente redefiniu toda minha prática pedagógica dali em diante. Depois disso, uma sucessão de novos conhecimentos foi surgindo e redimensionando, dessa forma, minhas experiências acadêmicas e profissionais e também minha visão de mundo. Entender que a escola é um lugar de formação de alunos cidadãos, produtores de conhecimento, e não reprodutores de conhecimento, redefiniu minha postura de professora em início de carreira.

Sendo assim, os períodos foram passando, e, com eles, as muitas disciplinas que foram construindo e desconstruindo minha trajetória na universidade. Cada uma delas pontuou minha formação acadêmico-profissional e social e redefiniram minha história até o momento. Dessa forma, depois dessas experiências não era mais a mesma pessoa e nem a mesma professora de antes. Nesse sentido, os meus professores e os textos utilizados para discussão de conceitos e de idéias permearam meu processo de aquisição de conhecimento.

Experiências que me constituem como professora em processo de formação continuada ao me darem a oportunidade de transformar a minha prática pedagógica ao formar a minha identidade docente. Vivências pelas quais tento me constituir como uma professora melhor, quando entro em uma sala de aula, pensando que posso contribuir com a formação da identidade daqueles estudantes que ali estão.

Para ser essa professora de redação preciso estar atenta ao constante construir do meu potencial sócio-histórico-cultural, crítico, reflexivo e transformador. Essa atitude, portanto, de “ser professora” nem sempre se mostra como um processo linear e permeado por certezas. Pelo contrário, muitas vezes, tal atitude implica em decisões intensas, conflitantes e solitárias. Eis o que pontua Romero (2010, p. 156) sobre essa condição profissional na modernidade líquida,

O professor com quem trabalhamos é este fragmentado ser pós-moderno que necessita entender seu “eu profissional” e seu “fazer docente” conturbado, atravessado por inúmeras vozes pedagógicas, práticas frequentemente infundadas, mas profundamente arraigadas, apelos comerciais, premências

incomensuráveis em que se inclui a dolorosa e humilhante necessidade de agradar o aluno para que “eles fiquem quietos e a aula de fato aconteça”

Mas para além dessa responsabilidade toda, sei que posso alcançar ao menos uma parte desse ideal, porque a minha identidade foi alicerçada pela companhia da minha mãe, do meu irmão, da minha tia, das professoras que me inspiraram pelo caminho, o que me gera segurança para seguir me formando como professora.

2.3 Interacionismo Sociodiscursivo

Considerando uma escola, um estabelecimento sendo público ou privado, lugar onde se ministra ensino de forma coletiva, e analisando toda a extensa e propulsora cadeia comunicativa entre professores, estudantes e funcionários, pode-se observar ali o desenvolvimento, nos participantes dessa comunidade, de um sentimento coletivo, de um espírito social.

Nesse cenário estabelecido, está imbricada a perspectiva do interacionismo sociodiscursivo, ao se pensar nos variados movimentos de contato social que se expandem frequentemente nesse aglomerado de experiências vividas. De acordo com essa ideia, Bronckart (2012, p. 13) pontua que o panorama interacionista-social: “[...] leva a analisar as condutas humanas como **ações significantes**, ou como <<ações situadas>>, cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização”.

Desse contexto social, histórico, político, econômico e das múltiplas relações advindas desse contexto entre grupos sociais estabelecidos, a partir de interesses comuns, são produzidas “ações de linguagem” (VYGOTSKY, 1985 apud BRONCKART, 2012, p. 13). Segundo Bronckart (2012, p. 13), de acordo com a perspectiva de Vygotsky (1985), as ações de linguagem assim são explicadas

As condutas verbais são concebidas, portanto, como formas de ação (daí o termo **ações de linguagem**), ao mesmo tempo específicas (dado que são semióticas) e em interdependência com as ações não verbais [non langagières]

Já como produto e materialização dessas ações, são produzidos textos, que se mostram como verdadeiros compêndios verbais e não-verbais de momentos sociais, vozes que contam histórias, que argumentam, frações de vida, palavras reunidas que constituem uma espécie de

DNA de determinada sociedade. Nessa percepção, Bronckart (2012, p. 19) nos mostra que os textos se configuram como “produções sociais”

A forma e o conteúdo se fundem no discurso compreendido como fenômeno social: ele é social em todas as esferas de sua existência e em todos os seus elementos, desde a imagem auditiva até as estratificações semânticas mais abstratas.

Ainda segundo o mesmo autor, Bronckart (2006, p. 9), o interacionismo sociodiscursivo, toma em consideração que, de acordo com a corrente das ciências humanas/sociais, “a problemática da linguagem é absolutamente central e decisiva”. Outra importantíssima consideração foi apontada pelo mesmo autor, quando ele aborda um “questionamento central”, inerente à perspectiva do interacionismo sociodiscursivo, apresentado como

[...] o do papel que a linguagem desempenha, e, mais precisamente, as práticas de linguagem, na constituição e no desenvolvimento das capacidades epistêmicas (ordem dos saberes) e praxeológicas (ordem do agir dos seres humanos) (BRONCKART, 2006, p. 4).

O autor, ainda sob o mesmo ponto de vista ressaltado, expõe que, nessa percepção, a primeira influência recebida pelo interacionismo sociodiscursivo foi de Vygotsky (1997, 1999 apud BRONCKART, 2006), sendo o responsável pela organização de uma “psicologia do desenvolvimento”.

Assim sendo, Bronckart (2006, p. 4) destaca que, ao lidar com o “desenvolvimento humano”, momento em que a concepção do interacionismo sociodiscursivo, na abrangência do entendimento dos limites e das etapas do conhecimento; Vygotsky, nesse contexto, vale-se de uma perspectiva nitidamente condicionada às ideias de Marx-Engels e de Spinoza.

Seguindo, portanto, a vertente de conhecimento dessas influências de Vygotsky, pela premissa das ciências humanas, o pensamento é analisado por um ângulo relativo à coletividade, no ponto em que diz respeito às capacidades inerentes dos seres humanos de agir, de criar, de produzir, de comunicar ideias ou sentimentos; este último ponto, importantíssimo para a condução deste trabalho, pontuado pela ótica da “práxis coletiva”.

Em virtude disso, a intenção de Vygotsky, nessa perspectiva, foi a de analisar o processo de desenvolvimento humano, compreendido desde o momento da concepção até a fase adulta. Desse intento, foi concebido por ele um “esquema desenvolvimental”, citado por Bronckart (2006, p. 5) e exposto, na sequência, de forma resumida, em cinco itens:

1. O jovem humano é dotado de um equipamento biocomportamental e psíquico inicial, que, quando procede da evolução contínua das espécies, o dote de potencialidades novas;
2. Desde o nascimento, o jovem humano é mergulhado em um mundo de pré-construtos sócio-históricos: formas de atividades, coletivas, obras e fatos culturais, produções semióticas que emergem de uma linha natural dada, etc.;
3. Desde o nascimento, ainda, o ambiente humano empreende caminhadas deliberadas de formação, que visam integrar o jovem humano nessas redes de pré-construtos, ou que guiam sua apropriação destes últimos;
4. No quadro desse processo de apropriação, a criança interioriza propriedades da atividade coletiva assim como signos e estruturas de linguagem que a mediatizam;
5. Essa interiorização das estruturas e significações sociais transforma radicalmente o psiquismo herdado e dá origem às capacidades do pensamento consciente.

A respeito dessa sequência, de acordo com as ideias de Vygotsky, o pensamento do ser humano é constituído, necessariamente, pela incorporação de componentes sociais e semióticos. Porém, nesse caso, como atesta Bronckart (2006, p. 5), o “esquema desenvolvimental” proposto por Vygotsky não foi devidamente validado, abrindo uma frente a outras concepções. Por isso, de acordo com tudo que foi visto anteriormente, a obra de Saussure (1916, 2002 apud BRONCKART, 2006), constitui a segunda influência epistêmica para o interacionismo sociodiscursivo, e a teoria desse mesmo autor referente ao signo linguístico valida as proposições de Vygotsky e também referenciam o caráter potencializador dos signos relativo ao “pensamento consciente” humano.

Conforme se pode observar, no contato permanente existente entre esses indivíduos no ambiente escolar, um emaranhado de sentimentos, comportamentos, pensamentos convivem e dão a tônica de relações sociais que se movimentam como expressão viva a todo momento. Condicionando tal movimento, há de se notar também que surgem representações mentais ligadas a um conjunto de sinais, a um gesto, por exemplo, analisadas como fenômenos culturais, o que se mostram como, “instrumentos semióticos” (BRONCKART, 2012, p. 21).

Portanto, nessa condição de análise do interacionismo sociodiscursivo, e das muitas implicações dessa corrente de pensamento para meu trabalho, exponho, nesse momento, uma questão importante em tal discussão: a posição arbitrária, Bronckart (2006, p. 5) “[...] (independência das propriedades dos significantes em relação às de seu referente), sua

interiorização, é conferida ao funcionamento psíquico uma verdadeira *autonomia* em relação aos parâmetros do ambiente” no ambiente escolar estabelecido, dos signos linguísticos.

De acordo com o Dicionário de Linguística (DICIONÁRIO..., 2006, p. 542), ainda por essa perspectiva, os signos, caracterizam-se como “essencialmente psíquicos, não são abstrações. O signo – ou unidade – linguístico é uma entidade dupla, produto da aproximação de dois termos, ambos psíquicos e unidos pelo laço da associação. Une, com efeito, não uma coisa a um nome, mas um conceito a uma imagem acústica”.

Acresce a isto a informação de que, considerando os signos um extenso universo, em constante movimento, envolvendo, no contexto posto em questão, um conjunto de ideias, de representações, de imagens reservadas na consciência, de sentimentos; conjunto esse proveniente do pensamento de estudantes, professores, funcionários de uma dada comunidade escolar, de uma dada época, mostra-se permeado por dois entendimentos: o individual e o social.

Desse modo, a introjeção, ou seja, o processo de internalização dos signos, é ao mesmo tempo uma experiência única, mas também múltipla em sentidos. Mostra-se como um entendimento próprio de um objeto que é social e, por isso, pertencente a um agrupamento de ideias que coexistem em estado gregário. Nessa condição referente ao interacionismo sociodiscursivo, Bronckart (2006, p. 6) considera os signos “entidades representativas desdobradas” em razão de que “apresentam-se como *envelopes* em que agrupam representações individuais, ou ainda, como representações (sociais) de representações (individuais)”.

Vale observar que, ao se pensar na condição do desenvolvimento de possibilidades e potencialidades do pensamento humano, um conjunto de imagens reunidas num todo do pensamento, quer dizer, representações “imotivadas” de formas, objetos, fenômenos, reconhecidas por aspectos particulares de percepção de objetos, constantemente, frequenta o contexto analisado, o dia a dia dessas pessoas, por intermédio de expressões de linguagem, comunicadas nessa forma particular de percepção do social, seja de maneira sonora, gráfica, gestual.

Para entender melhor, então, a partir desses vínculos estabelecidos, as implicações linguísticas e do interacionismo sociodiscursivo do que é considerado por Bronckart (2006, p. 6) como “formas sócio-linguageiras particulares e arbitrárias”, que permeiam nossa capacidade de comunicação e de expressão de sentimentos e ideias; refiro-me a dois conceitos norteadores para a de teoria de Saussure; o de significante e o de significado.

Assim sendo, segundo, o Dicionário de Linguística (DICIONÁRIO..., 2006, p. 546), no que concerne este assunto, o significante, denomina-se como “imagem acústica” e “representa o aspecto fonológico da sequência de sons que constituem o aspecto material do signo”. Já o conceito de significado, pela mesma fonte, estabelece-se como, “Na terminologia de F. de Saussure, *significado* aparece como sinônimo de *conceito*”.

Nesse compêndio de impressões e significados, desse modo, os signos linguísticos se estabelecem como uma base substancial que legitima a composição do “pensamento consciente humano”. Em virtude disso, sabendo que os signos são imotivados, Bronckart (2006, p. 9) destaca para além do caráter arbitrário, o caráter “arbitrário radical” dos signos como uma

[...] noção que exprime o fato que, na medida em que eles se originam no uso social de uma comunidade particular (e não de uma língua), os signos submetem as representações individuais a uma reorganização cujo caráter é radicalmente não natural. O significante de um signo (o termo *fruta* por exemplo) impõe, a uma só vez, uma delimitação e uma federação das diversas imagens mentais que um humano é suscetível de construir em sua interação solitária com esse tipo de objeto; e o significado do signo é constituído pelo conjunto de imagens mentais que se encontram assim submetidas pelo significante.

Nessa tentativa então de entendimento das teorias expostas de Saussure (2002), acresce a isto a informação de que, em meio aos muitos movimentos do pensamento, nos âmbitos da consciência humana, referentes aos aspectos sociais e languageiros de interação, provocados pelo caráter arbitrário dos signos, Bronckart (2006, p. 7) cita três proposições da teoria saussuriana, orientadoras dos estudos do interacionismo sociodiscursivo, mencionadas a seguir:

1. A concepção do signo como entidade fundamental *processual*, que jamais é dotado de um significado imutável, mas que acolhe imagens mentais temporárias e instáveis, porque sempre dependentes do uso;
2. A concepção do sistema da língua, não como entidade fechada, mas como estando em perpétua interação com os sistemas sociais, psicológicos e discursivos;
3. O acento, enfim, sobre os mecanismos de mudança, e sobre a dinâmica temporalizada que anima o conjunto dos sistemas que subtendem os fatos languageiros.

A partir de tudo que foi visto anteriormente, sobre a condição de os signos estarem no fundamento do desenvolvimento do pensamento consciente, outro ponto substancial que se

instaura nessa discussão, agora, considerando a posição sociocultural e histórica, mas acima de tudo linguística-discursiva, seguindo os parâmetros apontados até aqui pelo conhecimento do interacionismo sociodiscursivo, é a íntima ligação estabelecida, refletindo sobre o desenvolvimento apresentado, de textos e discursos produzidos socialmente. Bronckart (2006, p. 9), a respeito dessa sequência, segundo as ideias de Saussure e Vygotsky, diz que

[...] as **práticas de linguagem situadas** (quer dizer, os textos-discursos) **são os instrumentos maiores do desenvolvimento humano**, não somente sob o ângulo do conhecimento e dos saberes, mas, sobretudo, sob o das capacidades de agir e das identidades das pessoas.

Nesse contexto de discussão, segundo Bronckart (2012), organizamos um texto, de acordo com a situação de produção, em três níveis da chamada arquitetura textual. O primeiro nível se refere à infraestrutura textual, que engloba a planificação geral do conteúdo temático e os tipos de discurso; o segundo nível faz menção aos mecanismos de textualização, evidenciados pela coesão e pela coerência e o terceiro nível se configura como os mecanismos de responsabilidade enunciativa, caracterizados pelas modalizações e pelas vozes enunciativas.

Desses três níveis, torna-se substancial à análise dos resultados desta pesquisa o terceiro, quer dizer, os mecanismos de responsabilidade enunciativa. Desses mecanismos, as vozes enunciativas compõem a temática escolhida neste trabalho para demonstrar quais são as vozes emanadas dos diários reflexivos em questão e quais as responsabilidades a respeito do está sendo dito essas vozes assumem.

Para Bronckart (2012, p. 326), essas vozes enunciativas são apresentadas em três categorias “vozes de personagens, vozes de instâncias sociais e voz do autor empírico do texto”. Desse agrupamento proposto de vozes, as de personagens e as do autor empírico do texto constituem o foco desta investigação.

Desse modo, ainda segundo Bronckart (2012, p. 327), as vozes de personagens “são as vozes procedentes de seres humanos, ou de entidades humanizadas [...] implicados na qualidade de agentes, nos acontecimentos ou ações constitutivas do conteúdo temático de um segmento de texto”. Nessa direção, Bronckart (2012, p. 327), a voz do autor “é a voz que precede diretamente da pessoa que está na origem da produção textual e que intervém, como tal, para comentar ou avaliar alguns aspectos do que é enunciado”.

De acordo com o que será exposto no próximo tópico desse trabalho, então, a produção sempre múltipla e constante dessas duas práticas que diferenciam os seres humanos,

em princípios de desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas, os textos e discursos nos representam, situam-nos no tempo e espaço, como pertencentes a determinado povo e portanto capazes de produzir saberes, dispostos que somos da capacidade de produzir cultura, de tomar decisões e de nos situarmos no mundo como produtores de sentido que somos, quando fazemos nossa voz ser ouvida na figura de textos e discursos concebidos. Desses meios de produção socioculturais e linguageiros é que vai tratar o próximo item.

2.4 Gêneros de texto

Um adolescente se comunicando com várias pessoas por meio de mensagens de texto, fazendo uso para isso de um aparelho celular, dentro de uma escola. Uma cena mais que comum visualizada por muitos professores. O adolescente como parte constituinte de uma sociedade se mantém em contato constante com outros cidadãos, em razão de propósitos e interesses específicos, sendo que eles travam juntos uma conversa frequente. Essa conversa pode se dar pela fala e também pela escrita.

A cena descrita, de acordo com o que foi visto anteriormente, exhibe a ocorrência de um fenômeno do interacionismo sociodiscursivo, “as atividades de linguagem” que prevalecem no dia a dia de relacionamentos em nossa sociedade. Respalhando tal fato, Bronckart (2012, p. 149) assim caracteriza tais atividades

- as atividades de linguagem em funcionamento nas coletividades humanas, que se desenvolvem no quadro de **formações sociodiscursivas** [sócio-langagières] (vertente processual das *formações discursivas* de Foucault) e nas quais participam **agentes** singulares como sedes de **ações de linguagem** determinadas.

Nesse cenário sócio-histórico de produção de linguagem, revela-se a noção de gênero de texto, materializada nesse caso por postagem de mensagens em *blogs*, no *Facebook*, no *WhatsApp*, por exemplo. Nota-se que essas mensagens caracterizam, dão forma e voz aos anseios e às verdades do mundo, da tribo, da parcela social que pertence tal adolescente. Observa-se, desse modo, que, acoplada a essa noção de gênero textual, está o conceito de texto, justamente como a concretização das ações de linguagem citadas anteriormente. De acordo com essa ideia, Bronckart (2012, p. 149) denomina

-os textos, como **formas comunicativas** globais e “finitas” constituindo os produtos **concretos** das ações de linguagem, que se distribuem em **gêneros**

adaptados às necessidades das formações sociodiscursivas [sócio-langagières], permanecendo esses gêneros, cujo número e cujas fronteiras são por essência indeterminados, à disposição, como **modelos**, nesse construto sócio-histórico que é o intertexto.

Para que a comunicação entre o adolescente e os cidadãos acontecesse, eles se valeram de representações de discurso para produzir o próprio discurso, o que pode se desdobrar em outras produções textuais posteriormente, como atesta Bronckart (2012, p. 137) “que ficam disponíveis no intertexto como modelos indexados, para os contemporâneos e para as gerações posteriores”. Marcuschi (2003, p. 19) complementa que “[...] os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, [...] contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia”.

Desse modo, segundo o interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (2012), um quadro analítico da conduta humana, na perspectiva primeira de Vygotsky (1985), o texto é social e dependente de um contexto social. Assim sendo, relembro os PCNEM (BRASIL, 2000, p. 22): “O uso da língua só pode ser social e o social, longe de ser linear, leva a intrincadas redes de significações. De qualquer forma, o sujeito que produz a linguagem é único, bem como a situação de produção”.

Partindo então, desse enfoque sócio-discursivo, formador das relações humanas, as produções textuais se multiplicam indefinidamente na sociedade e são constituintes por excelência de outros textos, formando assim compêndios culturais de produção social, chamados de gêneros de texto. Vale lembrar, como já foi mencionado, que quando o adolescente faz uso da escrita e da fala para se comunicar com outras pessoas pelas redes sociais, ele, assim o faz, valendo-se do conhecimento de textos disponíveis na sociedade. Sendo assim, ele dialoga com o grupo social de interesse dele, por meio de textos pré-existentes. De forma análoga, a escola onde esse estudante estuda faz uso desses mesmos textos como instrumentos de aprendizagem. Nessa percepção, Dolz, Gagnon e Decâncio (2010, p. 40) nos mostra os gêneros de texto como:

[...] um pré-construto histórico, resultante de uma prática e de uma formação social. A aprendizagem da língua oral e escrita se faz pela confrontação com um universo de textos que já nos são <<dados de antemão>>. É uma apropriação de experiências acumuladas pela sociedade. Desse ponto de vista, o ensino escolar se organiza em uma perspectiva histórica e cultural.

Para Schneuwly e Dolz (2011, p. 44), o gênero é considerado “como (mega)instrumento para agir em situações de linguagem”. Sabendo das potencialidades do

ensino da leitura e da escrita por intermédio dos gêneros de textos e da multiplicidade de categorias de gênero apresentadas pelo constante fluxo de comunicação em nossa sociedade, Schneuwly e Dolz (2011) pensaram em agrupar os gêneros textuais para auxiliar o estudo desses instrumentos na escola.

Conforme asseguram Dolz, Gagnon e Decândio (2011, p. 47) “Os gêneros são nomeados, identificados e categorizados pelos seus usos. Trabalhar a partir das representações sociais facilita construir o “sentido” das aprendizagens”. Observa-se, na sequência, no Quadro 1, tal proposta de agrupamento de gêneros, expondo aqueles que mais comumente circulam nas esferas sociais, sendo, portanto, o instrumento de ensino para professores de línguas:

Quadro 1: Proposta Provisória de Agrupamento de Gêneros.

<i>Domínios sociais de Comunicação</i> <i>Aspectos tipológicos</i> Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de Gêneros Escritos e Oraís
<i>Cultura literária ficcional</i> <i>Narrar</i> Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio verossímil	Conto maravilhoso Conto de fadas Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Narrativa mítica Sketch ou história engraçada Biografia romanceada Romance Romance histórico Novela fantástica Conto Crônica Literária Adivinha Piada
<i>Documentação e memorização das ações humanas</i> <i>Relatar</i> Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Diário íntimo Testemunho Anekdota ou caso Autobiografia <i>Curriculum vitae</i> ... Notícia Reportagem Crônica social Crônica esportiva ... Histórico Relato histórico Ensaio ou perfil biográfico Biografia ...

<p><i>Discussão de problemas sociais controversos Argumentar</i></p> <p>Sustentação, refutação e negociação de tomada de posição</p>	<p>Textos de opinião Diálogo argumentativo Carta de Leitor Carta de reclamação Carta de solicitação Deliberação informal Debate regrado Assembleia Discurso de defesa (Advocacia) Discurso de acusação (Advocacia) Resenha crítica Artigos de opinião ou assinados Editorial Ensaio ...</p>
<p><i>Transmissão e construção de saberes Expor</i></p> <p>Apresentação textual de diferentes formas dos saberes</p>	<p>Texto expositivo (em livro didático) Exposição oral Seminário Conferência Comunicação oral Palestra Entrevista de especialista Verbete Artigo enciclopédico Texto explicativo Tomada de notas Resumo de textos expositivos e explicativos Resenha Relatório científico Relatório oral de experiência ...</p>
<p><i>Instruções e prescrições Descrever Ações</i></p> <p>Regulação mútua de comportamento</p>	<p>Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Comandos diversos Textos prescritivos ...</p>

Fonte: Schneuwly e Dolz (2011, p. 51-52).

Por tudo que foi visto antes, seguindo a intenção desse trabalho de entender as minhas representações sobre ensino-aprendizagem de argumentação, pelo viés do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (2012), apresento no próximo item as características da argumentação na tentativa de tentar compreender melhor os parâmetros e os limites dos textos produzidos por essa representação social, cultural e histórica do nosso tempo.

2.5 Características da Argumentação

A mesma cena anteriormente descrita, representativa das atividades de linguagem, segundo Bronckart (2012), agora, poderia ser pensada dentro de uma sala de aula, onde o estudante, nesse caso, estaria produzindo uma dissertação-argumentativa, isto é, um gênero textual do domínio do argumentar. Assim sendo, no momento em que ele produz sentido, esse estudante participa mais uma vez da realidade sócio-histórica em que vive e se torna mais uma vez membro ativo de um processo de comunicação, visando um fim determinado.

De acordo com o que foi visto, mesmo que de maneira sistematizada ou não consciente, vamos elaborando um saber intuitivo, devido à exposição permanente aos gêneros, de regras e de propriedades específicas de diferentes gêneros textuais. Sabendo que esse fenômeno se dá desde o momento do nosso nascimento. A respeito dessa sequência, Machado e Cristovão (2006, p. 550) ressaltam que “Essas regras e propriedades acabam por ser apropriadas e, como em todos os processos de aprendizagem social, acabam por sofrer modificações contínuas”.

No momento dessa produção, as escolhas lexicais desse estudante se mostrarão reveladoras da interpretação cultural, histórica e social que ele exhibe do mundo, o que configura a visão única da realidade desse cidadão. Sabendo que, por meio desse entendimento, as palavras escolhidas e as frases construídas, para compor a cadeia de significados do texto confeccionado, constituem o teor de comprovação da tese utilizada para convencer o leitor do texto, isto quer dizer, para induzir a aceitação da tese exposta. No que concerne esse assunto, eis o que diz Liberali (2016, p. 69):

Ao argumentar, os participantes têm a possibilidade de se lançar com todo seu potencial na produção de possibilidades sobre determinado tema. Além disso, engajam-se na busca por posicionamentos, evidências, explicações, exemplificações, correlações entre posições. Nessa direção, apresentam possibilidades de como contribuir com o grupo para a produção de um universo de escolhas e de modos de ver, analisar, avaliar. Isso possibilita respostas que nunca serão as mesmas, pois cada um estará buscando formas para sustentar, refutar, correlacionar, exemplificar, explicar, expandir, contrapor, sugerir, combinar, distinguir, ampliar, justapor, compor, criar novos significados compartilhados no grupo.

Nessa exposição, então, dos argumentos presentes no texto, um conjunto de traços identitários, de normas ou princípios, sejam eles ideológicos ou culturais, fundamentam o

conteúdo e a forma dessa produção de texto e denotam o perfil sociocultural desse estudante. De acordo com essa ideia, Cristovão, Durão e Nascimento (2003, p. 1436) acrescentam que:

Partindo dessas idéias, os discursos argumentativos orais ou escritos se constituem em gêneros que ativam o funcionamento de grande parte das relações sociais. Com seus argumentos, os indivíduos expressam valores e regras sociais que orientam o seu comportamento e as tomadas de posição em situações enunciativas que envolvem temas controversos em relação a esses valores e regras sociais.

Nem sempre, desse modo, os temas propostos para que os estudantes escrevam uma dissertação-argumentativa são coincidentes com a concepção de mundo deles, situação em que o estudante deverá demonstrar uma cadeia de argumentos consistente e amadurecida a fim de que mesmo tendo que expor uma opinião contrária a dele, isso seja realizado de maneira produtiva.

A partir desses vínculos estabelecidos, é posto em vigor em uma dissertação-argumentativa uma conversa entre os estudantes e mim, em virtude de eu ser o destinatário, o interlocutor, o alocutário, ou seja, à quem se dirige a produção de sentido. Assim sendo, eu, a professora, e eles, os estudantes, juntos, vamos firmar uma troca de ideias, uma troca de palavras sobre um certo tema determinado, a partir do momento em que eu estiver lendo o texto que eles escreveram para as oficinas de redação.

Nessa conversação, ao desenvolver o discurso, os estudantes vão se valer de estratégias argumentativas e de recursos textuais, geralmente acompanhados de exemplos, a fim de me induzir a aceitar a tese proposta por eles, tendo ciência de que, nesse sentido, o objetivo traçado é o de tentar me convencer a tomar o mesmo lado que eles, no entendimento do tempo presente, da realidade, mediante a apresentação de provas, ideias, razões lógicas, fatos, que sejam capazes de comprovar a tese, isto quer dizer, a afirmação realizada no texto. Nessa direção, quanto à noção de argumentação, Santiago (2016, p. 27) considera que a:

[...] argumentação é definida aqui como organização da linguagem, como um instrumento, que possibilita a expansão colaborativa por meio de diferentes técnicas, potencializando o conhecimento, a partilha, a confrontação e a transformação de sujeitos envolvidos em atividade, produzindo novos significados. Na medida em que a argumentação potencializa as possibilidades de os participantes exporem seus sentidos e serem compreendidos, de gerar conflitos, apontar contradições, expandir ideias existentes e propor novas, ampliam-se também as possibilidades de expansão colaborativa e a produção de conhecimento pelos envolvidos.

Há, nessa interação, entre mim e os estudantes, no ambiente escolar, um processo de recepção e de transmissão de mensagens, configurado na exposição escrita de teor argumentativo. Considerando a função sociocomunicativa desse processo, Liberali (2016, p. 65) destaca a argumentação como “[...] a composição de possibilidades, como a base da criação do novo significado que surge do conflito entre as vozes que se chocam, reforçam, contrastam, se afastam e se aproximam [...]”

A partir dessa caracterização, ao cumprir esse objetivo, os estudantes, no contexto enfocado nesta pesquisa, vão redigir dissertações-argumentativas sobre temas do âmbito cultural, social, político ou científico, ocasião em que terão a oportunidade de compartilhar comigo as próprias experiências da vida em sociedade. Considerando assim que a linguagem verbal não permite o uso de gestos ou de expressões faciais como a linguagem oral, espera-se que os estudantes se atentem, desse modo, a exigências da língua escrita, no intuito de fazer com que eu compreenda o texto, em razão de estar distante deles no instante da composição textual.

Ainda por essa perspectiva, quanto mais diversificado e produtivo for o repertório sociocultural apresentado, mais consistente e organizada será a cadeia de argumentos, configurando autoria, ou seja, um conjunto de conhecimentos, em prol da defesa de um ponto de vista, ocasião em que se garante a articulação da opinião pensada e formulada, de maneira a gerar sentido, progressão ao texto.

Acresce-se a isto a informação de que, eu, como professora, nessa situação, assumindo o papel de interlocutor, vou ouvir a voz do estudante, ao ler a dissertação-argumentativa confeccionada por ele, quando examinarei com atenção e minúcia o conjunto de ideias apresentado, exercendo assim a capacidade de julgar, deduzir o pensamento exposto e refletir sobre os argumentos presentes no texto.

Cabe ainda mencionar que, a todo momento estamos nos comunicando. A linguagem verbal, nesse sentido, é o meio de comunicarmos pontos de vista, valores, emoções, sendo que ela é a nossa representante das experiências que vivemos na vida social. Sabendo disso, a língua portuguesa se estabelece como um produto dessa linguagem, sendo permeada de significados socioculturais. No que concerne esse viés, eis o que diz Santiago (2016, p. 31):

[...] os discursos argumentativos estruturados, intrínsecos à língua e marcados pelas vozes de outrem, circulam em diferentes contextos e se movimentam. Os movimentos desses discursos é o mais importante no ato de argumentar, pois a partir do momento que um indivíduo lança a sua voz, ele pode gerar conflitos que impulsionam reflexão e incentivam que outros

também lancem suas vozes, causando o mesmo efeito. Cada uma dessas vozes cria novas possibilidades para quem as ouve, mostrando sua incompletude e continuidade, e criando possíveis atividades revolucionárias que afastam a escola do papel transmissivo.

Dessa maneira, o estudante aprende a julgar o texto que ele escreveu, a estabelecer parâmetros críticos ao ler a produção de sentido que ele compôs, ao pensar no diálogo que ele vai estabelecer comigo, aprendendo assim a sustentar argumentos, opiniões, expondo as próprias razões, confrontar, fazer entender as próprias ideias de maneira organizada. Confirmando tal fato, os PCNEM (BRASIL, 2000, p. 22) dizem que:

Toda e qualquer análise gramatical, estilística, textual, deve considerar a dimensão dialógica da linguagem como ponto de partida. O contexto, os interlocutores, gêneros discursivos, recursos usados pelos interlocutores para afirmar o dito/escrito, os significados sociais, a função social, os valores e o ponto de vista determinam formas de dizer/escrever. As paixões escondidas nas palavras, as relações de autoridade, o dialogismo entre textos e o diálogo fazem o cenário no qual a língua assume o papel principal.

Identifico, portanto, que “nesse cenário no qual a língua assume o papel principal” (BRASIL, 2000, p. 22), situado que é na cadência de construção de argumentos, que faz com que sejamos parte de um movimento sócio-linguagem, sempre em constante busca, segundo a Proposta Provisória de Agrupamento de Gêneros, Schneuwly e Dolz (2011, p. 51-52), já mencionada anteriormente, no âmbito da “Discussão de problemas sociais controversos”, “Argumentar”, por “Sustentação, refutação e negociação de tomada de posição”.

Tentando então expor, neste trabalho, as características textuais e linguísticas da argumentação, de acordo com as orientações do interacionismo sociodiscursivo, Bronckart (2012), que povoam e dão forma a escrita e concepção de textos argumentativos, no contexto escolar analisado, os estudantes podem, nesse sentido, sustentar um ponto de vista estratégico; contestar por intermédio de argumentos; assumir uma postura crítico-reflexiva diante de um assunto.

Desse modo, a partir desses vínculos estabelecidos, Lousada (2009, p. 163), segundo concepções de Bronckart (2012), frisa que um texto pode se organizar, de acordo com as intenções expostas pelo autor dele, “segundo os três níveis da arquitetura textual”. Nessa direção, o primeiro nível dessa divisão congrega a maneira por meio da qual estão dispostas as partes ou elementos de um texto. Assim sendo, no desenvolvimento do discurso, no tocante à infraestrutura textual, surgem as “sequências” “[...] sequências podem ou não estar presentes,

aparecem geralmente combinadas [...] e dividem-se em: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, injuntiva, dialogal (ADAM, 1996 apud LOUSADA, 2009, p. 163)”.

Nesse sentido, Schneuwly e Dolz (2011) explanando sobre o “relato da elaboração de uma sequência: o debate público”, gênero do domínio do argumentar, na menção a quais aspectos desse gênero trabalhar em sala de aula, pontuam que selecionaram aquilo que concerne “à estrutura dos argumentos, [...] particularmente a orientação e a força argumentativas, a concessão, os tipos de argumentos (exemplos, recurso aos fatos, argumentos de autoridade etc.)”.

Outra importantíssima consideração a se fazer sobre a organização de argumentos, para privilegiar a concepção de uma cadeia de razões e ideias a serem defendidas, é expor os tipos de argumento existentes, recursos sociodiscursivos que demonstram na organização de um texto de natureza argumentativa a capacidade de potencializar o convencimento do interlocutor, situação em que o autor do texto tenta de forma persuasiva alterar a opinião do leitor.

Sabendo então que a argumentação pressupõe um começo, um meio e um fim para um texto, as três dimensões para se configurar a proposição e defesa de uma tese, amparadas que são pela composição de uma cadeia de argumentos, bem articulada e utilizada como esteio para a tentativa de convencer, de trazer o leitor para o lado do autor do texto; passo agora, a partir dos vínculos estabelecidos, a tratar das características linguísticas de textos na “sequência argumentativa” (BRONCKART, 2012).

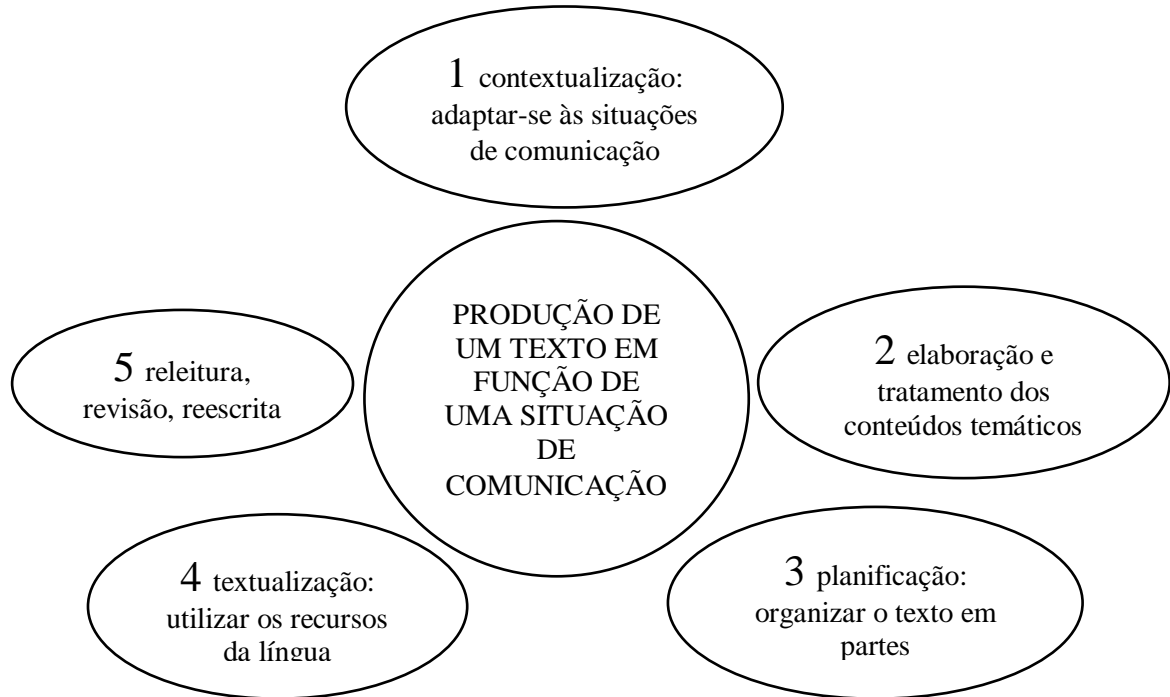
Dolz, Gagnon e Decândio (2011, p. 24) apresentam, desse modo, as cinco principais “grandes operações que são centrais na produção textual”. Nota-se que, mediante esse quadro linguístico-discursivo analisado, cada uma dessas operações tem relação com uma “situação de comunicação” que conduz, no ambiente escolar em questão, a uma determinada escolha por uma “base de orientação”, com o intuito de produzir sentido, considerando nesse processo “um gênero textual de referência (um conto, uma fábula, uma receita de cozinha etc.)”.

Nessa direção, portanto, tenho em conta como critério de análise, nesta etapa do trabalho, a dissertação-argumentativa ou o artigo de opinião, conforme já expostos anteriormente, como gêneros pertencentes à “sequência argumentativa”. Assim sendo, neste trabalho diferencio o tipo dissertativo-argumentativo – que, de forma diferente dos tipos narrativo, injuntivo, descritivo, segundo o Manual de Capacitação para Avaliação das Redações do ENEM 2013 (BRASIL, 2013, p. 14) “é aquele em que se apresenta e se defende uma ideia, uma posição, um ponto de vista ou uma opinião a respeito de determinado tema” –, do artigo de opinião “O artigo de opinião é um gênero textual que se vale da argumentação para analisar,

avaliar e responder a uma questão controversa. Ele expõe a opinião de um articulista, que pode ou não ser uma autoridade no assunto abordado” (BOFF; KÖCHE; MARINELLO, 2009, p. 3).

A FIG. 1, em virtude disso, demonstra as cinco operações primordiais, citadas anteriormente, e a devida caracterização de cada uma delas:

Figura 1. As operações da produção textual.



Fonte: Dolz, Gagnon e Decândio (2011, p. 25).

Para efeito de análise desta pesquisa, refiro-me, a partir de agora, à primeira e à quarta operações. Nesse caso, a “contextualização” é a primeira operação da produção textual. Ela envolve, assim sendo, a etapa de produção de um texto coerente. Essa operação se concretiza, dessa maneira, na ação de “interpretar a situação de comunicação”. Quer dizer, ajustar-se ao compêndio de condições de situação de uso real da língua, que abarca tanto o comportamento social quanto o linguístico e é formado de dados comuns aos envolvidos no ato de comunicação. De acordo com essa ideia, o texto é uma “unidade coerente” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010).

No que diz respeito às relações de sentido próprias da coerência na situação de comunicação, Marcuschi (2008, p. 121) diz que, na verdade, a “coerência providencia a continuidade de sentido no texto e a ligação dos próprios tópicos discursivos [...] se dá por razões conceituais, cognitivas, pragmáticas e outras. Observa-se que, segundo Dolz, Gagnon e

Decândio (2010, p. 25), um texto é considerado coerente em resultado de “[...] sua adaptação à situação de comunicação, do efeito que suscita, de sua orientação argumentativa e da presença de um fio condutor que lhe dá coesão e unidade”.

Já a quarta operação, a “textualização” é o “processo de aplicação e de linearização” (FAYOL; SCHNEUWLY, 1987 apud DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 24) que marca a utilização do conjunto de recursos disponíveis na língua, que potencializam a progressão da coerência e da coesão textuais. “Os sinais de pontuação, os parágrafos e os organizadores textuais são as marcas linguísticas características dessa operação, servindo para marcar a segmentação e a conexão entre as partes” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 26).

Vale lembrar, como já mencionado, que um texto se organiza de acordo com “três níveis da arquitetura textual”. O segundo nível, dessa maneira, refere-se aos “mecanismos de textualização”. “Distinguiremos aí três mecanismos de textualização: conexão, coesão nominal e coesão verbal” (BRONCKART, 2012, p. 122).

Ainda segundo o mesmo autor, o primeiro mecanismo de textualização citado, condiz com a coerência. Vale lembrar, nesse sentido, como já mencionado, que tal conexão se configura nas relações várias de sentido que se estabelecem em um texto bem articulado. Desse modo, quanto à compreensão “das marcas linguísticas características dessa operação”, fazem-se presentes unidades ou agrupamentos de unidades caracterizados “como organizadores textuais (conjunções, advérbios ou locuções adverbiais, grupos preposicionais, grupos nominais e segmentos de frases)” (BRONCKART, 2012, p. 122).

Nesse cenário de estabelecimentos de nexos linguísticos-discursivos, os recursos da língua além de marcar a “segmentação e a conexão, também marcam a “coesão nominal e a verbal do texto” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 26).

Torna-se importante lembrar que a coesão “se dá por meio de um conjunto de marcadores coesivos, dentre os quais são fundamentais os pronomes e os tempos verbais”. Nessa condição linguística, Bronckart (2012) e Dolz, Gagnon e Decândio (2010) destacam a posição nos textos do processo coesivo nominal da anáfora. Nesse caso, os pronomes apresentam papel relevante na ligação entre elementos de um texto. Nessa compreensão coesiva, eles têm a propriedade de estabelecer a retomada, no diálogo, de algo já mencionado anteriormente. O que pode ser percebido no exemplo a seguir (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 27).

“Encontrei Nicolas e Carla no Cairo”). Eles me contaram sua história de amor. Os dois estavam muito felizes com seu projeto de casamento. Um... o outro... Há aí um fenômeno de co-referência total ou parcial entre **Nicolas e Carla e os anafóricos (eles, os dois, um e o outro)**.

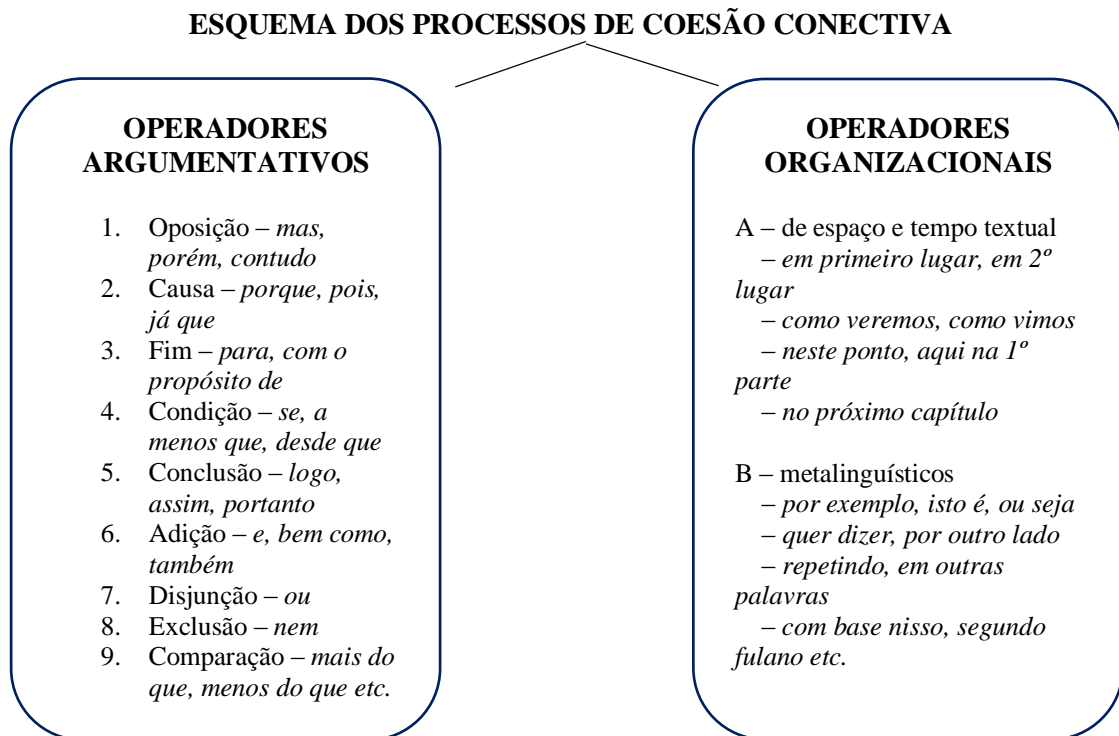
Bronckart (2012, p. 124), ao explicar a respeito da coesão nominal, estipula que o processo anafórico pode ser representado por “[...] pronomes pessoais, relativos, demonstrativos e possessivos [...]”. Marcuschi (2008, p. 110) complementa “é provável que o estudo dos fenômenos pronominais no texto seja o mais desenvolvido até hoje, pois o pronome é um fenômeno central como fator de organização textual”.

Já na consideração aos marcadores coesivos representados pelos tempos verbais, Bronckart (2012) e Dolz, Gagnon e Decândio (2010) condicionam o processo da coesão verbal. Nessa acepção linguística de articulação de ideias em um texto, Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 27) dizem que “No nível da *coesão verbal*, o emprego dos tempos verbais fornece uma base temporal que permite ver a textualidade como um todo”. Ao analisar tais subdivisões da categoria tempo, os momentos em que se dão os fatos, e os articuladores coesivos relacionados aos tempos verbais, Bronckart (2012, p. 126-127) assim pontua

Os mecanismos de **coesão verbal** asseguram a organização temporal e/ou hierárquica dos processos (estados, acontecimentos ou ações) verbalizados no texto e são essencialmente realizados pelos **tempos verbais**. Entretanto, essas marcas morfológicas aparecem em interação com outras unidades que têm valor temporal (advérbios e organizadores textuais, principalmente) [...]

Para ilustrar tal presença dos “advérbios e organizadores textuais”, mencionados nessa última citação de Bronckart (2012), aqui pensando na menção ao texto argumentativo, Marcuschi (2008, p. 118) apresenta um esquema, FIG 2, na condição exposta e analisada de coesão verbal.

Figura 2. Esquema dos processos de coesão conectiva.



Fonte: Marcuschi (2008, p. 118).

No que concerne esse assunto, Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 27), a partir do que foi exposto como etapas para a produção textual, desenvolvida em uma sequência clara e direta, consciente em apresentar a linearidade de um bom argumento, no intuito que tem a comunidade escolar analisada de comunicar ideias, sensações da realidade, interpretações do momento sócio-histórico e cultural em que vivem, destacam que “O processo de linearização do texto é assegurado pelo emprego do conjunto das unidades linguísticas e das fórmulas expressivas características do texto”.

A fim de continuar a discutir as implicações sociolinguísticas que envolvem a escrita de textos argumentativos, de acordo com o que se pretende refletir nesta pesquisa, discorro a seguir a respeito do suporte linguístico que vai fundamentar a análise dos diários reflexivos produzidos por meio da minha vivência como orientadora professora em processo de formação continuada nas oficinas de redação que acompanhei.

2.6 Capacidades de Linguagem

Início este item da fundamentação teórica, expondo as capacidades de linguagem, um dos conhecimentos escolhidos neste trabalho como esteio para a realização da análise empreendida dos dados desta pesquisa. Mesmo tendo ciência de que tais capacidades se realizam mais nas chamadas sequências didáticas, seguindo a perspectiva do interacionismo sociodiscursivo de análise desta investigação, as capacidades, neste trabalho, vão se realizar por intermédio das oficinas de redação, das quais fiz parte como professora-orientadora.

No tocante a essa questão, vale observar, nesse sentido, que, conforme as ideias de Cristovão (2013, p. 357) “O papel central da linguagem no desenvolvimento humano está nas bases conceituais do interacionismo sociodiscursivo (ISD, doravante) (BRONCKART, 2006, 2008)”. Assim sendo, penso, nesta etapa de desenvolvimento desta pesquisa, em quando estava escrevendo meus diários reflexivos, em pleno processo de constituição de identidade docente, como professora-aluna em formação continuada.

No que concerne esse decurso distintivo de verbalização sócio-histórico, o que envolveu pertencimentos, saberes, descrição de formação pessoal e profissional; portanto, relembro-me sempre, nesse período, das experiências vividas por mim até o momento, desde as aulas que eu assistia, ministradas pela minha mãe, e das minhas experiências como professora, de como cada palavra escrita caracterizava e representava minha constituição como profissional da educação, naquele período, além de como cada análise linguística e discursiva fez sentido e me identificou em tal processo. Nessa percepção, Cristovão (2013, p. 357-358) nos mostra que:

[...] ao focalizar a relevância das mediações educativas e/ou formativas em relação ao trabalho com a linguagem, ressaltamos a importância de a intervenção contemplar as relações entre condições sócio-históricas de produção, esferas de atividade, formações sociais, situação de produção imediata, distribuição, circulação e consumo de textos e as características do sistema da língua imbricados nos textos que coconstituem nosso agir em práticas sociais diversas.

Ao empreender, desse modo, essa etapa de produção de sentido, concretizada na escrita dos diários, nestes documentos pessoais e fonte, por sua vez, de exposição da realização contínua e prolongada de tentar entender a minha identidade docente no momento em que escrevi esses textos, de acordo com o aporte teórico do interacionismo

sociodiscursivo, no intuito assim de também tentar compreender a minha identidade docente desejada, registrei minhas representações sobre ensino-aprendizagem de argumentação.

Em tal processo de ação de linguagem, por intermédio da escolha do gênero textual, diários reflexivos, registrei o que Bronckart (2006, 2010) e Stutz e Cristovão (2011) designam por “agir languageiro” e “agir geral”. Aproveito a oportunidade então para retomar o conhecimento nesse momento do conceito de “atividades de linguagem”, já mencionado anteriormente.

Nesse quadro de entendimento de realização de práticas sociais mediante a expressão da linguagem, “as atividades de linguagem estão imbricadas às atividades praxiológicas/gerais”. Ainda segundo os autores mencionados, o “agir languageiro” nos fornece um compêndio de gêneros textuais apropriados e designados para as nossas atividades.

Assim sendo, tive a oportunidade de mencionar, no processo de escrita dos diários, de onde vim, quem eu fui e quem eu estava sendo naquele lugar sociocultural e histórico, marcado pelo tempo e pelo espaço, que eu estava ocupando, ao desenvolver-me profissional e pessoalmente, período em que estive orientando as oficinas, naquele momento de constituição de identidade docente.

Agora seguindo a concepção acima, o agir geral marca essas atividades na constância do fluxo da linguagem, possibilitando a disponibilidade de “pressupostos sociais e repertórios de agires possíveis para nossas ações”. Movimento que talvez eu tenho empreendido ao escrever documentos pessoais para pesquisar a minha prática pedagógica no intuito de alcançar desenvolvimento profissional como professora.

Por tudo que foi exposto anteriormente, seguindo, desse modo, a condição de pesquisar o meu agir pedagógico, o que abrange no contexto específico deste trabalho, o “agir languageiro” e o “agir geral”; quer dizer, o entendimento de que forma consegui conduzir as oficinas e reagir diante dos meus medos, conflitos, anseios, das minhas aflições, alegrias, conquistas, dos meus sentimentos, que ocuparam um papel relevante durante a análise dos dados desta pesquisa, ao provocar minhas reações diante da compreensão das minhas representações sobre ensino-aprendizagem de argumentação, ao produzir um efeito na projeção futura da minha identidade docente desejada.

Ainda por essa perspectiva de entender a minha prática social e languageira, considerando a presença, nesse aspecto, do ponto de confluência existente do “agir languageiro” e o do “agir geral”, neste contexto de referência, escrevi meus diários reflexivos,

fonte documental neste trabalho, e os analiso, desse modo, sob a perspectiva das capacidades de linguagem. Cristovão (2013, p. 358) discorre a esse respeito, afirmando que

[...] é nessa confluência de agires, geral e linguageiro, que produzimos textos, isto é, “unidades comunicativas” que são material empírico pelo qual os gêneros de diferentes esferas se realizam em uma determinada situação de interação por meio de suas respectivas capacidades de linguagem (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998; SCHNEUWLY; DOLZ, 2011).

Assim sendo, no intuito de discutir a formação de professores, que se apresente de forma mais competente, em níveis de referência, o quanto mais emancipatórios e autônomos, Cristovão (2013, p. 368) propõe ampliar a designação de capacidades de linguagem. Para isso, ela assim caracteriza tais capacidades “são apresentadas por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993, p. 30) como “aptidões requeridas para a realização de um texto numa situação de interação determinada”. Desse modo, ainda pontua que “Em sua proposta original, elas seriam de três tipos: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas” (CRISTOVÃO, 2013, p. 368).

Dessa maneira, para melhor compreender, as capacidades de linguagem apresentadas, Stutz e Cristovão (2011, p. 575) propõem um quadro, em que constam, de forma sintetizada, operações, em prol do desenvolvimento das capacidades de linguagem, de acordo com as ideias de Bronckart (2007), Cristovão et al. (2010), Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), Dolz e Schneuwly (1998) e Machado (2005).

Nessa direção, as autoras Stutz e Cristovão (2011, p. 576) assim apresentam um quarto grupo de capacidades de linguagem, as “capacidades de significação”, no sentido de ampliar as outras três já tradicionalmente conhecidas, para que, desse modo, este quarto grupo de capacidades possa “contemplar as esferas de atividade e as experiências humanas no sentido macro com a categorização denominada capacidades de significação”.

Por tudo que foi mencionado, segue o Quadro 2, que discrimina as capacidades de linguagem, segundo Stutz e Cristovão (2011, p. 576):

Quadro 2: Operações para o desenvolvimento de capacidades de linguagem.

i) Capacidades de significação:
Constroem sentido mediante representações e/ou conhecimentos referentes às práticas sociais que envolvem esferas de atividade, atividades de linguagem e praxiológicas, e suas relações com os diferentes planos da linguagem e em interação com diferentes experiências humanas.
(ICS) Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz;

<p>(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 praxeológicas e de linguagem; (7CS) (Re)conhecer a sócio-história do gênero; (8CS) Posicionar-se sobre relações textos-contextos (STUTZ; CRISTOVÃO, 2011).</p>
<p>ii) Capacidades de ação:</p> <p>Constroem sentido mediante representações dos elementos do contexto de produção, da mobilização dos conteúdos e a escolha do gênero textual. São as operações para o reconhecimento de componentes físicos e sociossubjetivos, de conteúdo e da seleção do gênero os responsáveis pela construção das capacidades de ação (BRONCKART, 2007; MACHADO, 2005). Para tal fim, o foco está na interpretação com base no contexto sóciohistórico dos seguintes itens: levantamento do produtor e receptor do texto, do local e período da produção, da posição social ocupada pelo produtor e pelo receptor, a função social do texto e o conteúdo temático.</p> <p>(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) Levar 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.</p>
<p>iii) Capacidades discursivas:</p> <p>Constroem sentido mediante as representações sobre as características próprias do gênero como: a planificação global do texto, os diferentes segmentos organizados de forma linguística no texto (os tipos de discurso), e as formas de planificar a linguagem no interior do texto (os tipos de sequências: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal).</p> <p>(1CD) Reconhecer a organização do texto como <i>layout</i>, 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.</p>
<p>iv) Capacidades linguístico-discursivas:</p> <p>Constroem sentido mediante representações sobre as operações de textualização, de construção de enunciados e da escolha do vocabulário. Os conhecimentos a serem abordados referem-se à microestrutura (as unidades linguísticas das frases e sentenças) como: coesão, conexão verbal, conexão</p>

Sabendo, portanto, das múltiplas possibilidades de análise apresentadas, tomando como referência as capacidades de linguagem; faço menção, neste momento, a uma outra classe de capacidades, as capacidades Multissemióticas, consideradas por Dolz (2015), categorizadas por Cristovão et al. (2010) e Stutz e Cristovão (2011) e expandidas por Cristovão e Lenharo (no prelo). Nessa condição, Lenharo (2016, p. 30), assim denomina essa

outra categoria de capacidades como “relacionadas a semioses outras que não são transmitidas através da materialidade daquilo que é verbal”.

Além disso, Lenharo (2016, p. 32) ainda expõe essa série de Capacidades Multissemióticas (CMS), pertencente a um quadro, considerado aqui como Quadro 3, referente a capacidades de linguagem e a critérios de classificação, conforme mencionadas abaixo pelo recorte realizado por mim deste mesmo quadro

Quadro 3: Capacidades de linguagem e critérios de classificação

Categorias	Critérios
CMS (Capacidades Multissemióticas) Citadas por Dolz (2015) e categorizadas por Cristovão e Lenharo (no prelo)	(1CMS) Compreender as relações de sentido entre elementos verbais e não-verbais do gênero; (2CMS) Aprender os diferentes conhecimentos e sentidos que emergem de sons, vídeos e imagens; (3CMS) Reconhecer a importância de elementos não-verbais para a construção de sentidos; (4CMS) Relacionar elementos não-verbais com o contexto social macro que o cerca; (5CMS) Compreender os elementos semióticos na constituição do gênero.

Fonte: Elaborados por Cristovão et al. (2010) e Stutz e Cristovão (2011) e expandidos por Cristovão e Lenharo (no prelo).

Partindo então dessa série de requisitos necessários, em consonância com tudo que foi visto anteriormente, à escrita de um gênero, no meu caso os diários reflexivos, projetada pela minha ação languageira; destaco, neste momento, para realizar a análise dos dados expostos nesta pesquisa, as oito operações de linguagem, referentes às capacidades de significação.

Por tudo que foi visto anteriormente, finalizo este capítulo, ao me posicionar como professora em formação continuada, pesquisando a minha própria prática pedagógica. Valendo-me dessa condição de desenvolvimento pessoal e profissional, refiro-me, neste capítulo, à influência do exemplo da minha mãe professora, como experiente profissional da educação que era, quando, ao objetivar o aprimoramento do desempenho pedagógico, como

profissional, construía análises críticas da própria prática docente; o que também objetivei inserir na escrita dos meus diários.

Nessa direção, ela procurava sempre entender o fluxo do aprendizado da sala de aula e observar, dessa forma, a manifestação das competências e das habilidades dos estudantes. Sendo assim, no decurso de transformar a minha prática pedagógica, no intuito de formar a minha identidade docente, a influência da experiência profissional da minha mãe professora, produziu efeito na escrita das minhas narrativas, momento em que contei o que houve em sala de aula.

Seguindo, dessa forma, o propósito desta pesquisa de compreender as minhas representações sobre o ensino do texto argumentativo, significadas que foram em diários reflexivos, ao me valer, nessa tarefa de investigar meu fazer docente, do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (2012), quando considerei meios de produção socioculturais e linguageiros, para que pudesse entender mais acertadamente as características da argumentação. Por fim, escolhi as capacidades de significação, como suporte linguístico, para compor o fundamento da análise reflexiva, empreendida neste trabalho, dos diários, escritos por mim.

O próximo item desta investigação, que se configura como qualitativa, no momento em que escrevi minhas narrativas, concebidas como documentos pessoais, em pleno processo de formação continuada, quando acompanhei estudantes do 1º ano, do Ensino Médio, durante a realização das oficinas de redação, orientadas por mim, configura-se como a metodologia desta pesquisa; subdividida em: contexto de pesquisa, Segmentos de Orientação Temática (SOT) e dos Segmentos de Tratamento Temático (STT), procedimento de análise.

3 METODOLOGIA

Por meio dessa perspectiva de transformação e de construção, os diários constituem a fonte de dados nesta investigação, de características documentais e qualitativas, sabendo que a pesquisa qualitativa se assegura como um conjunto de atividades que preza por uma determinada finalidade, isto é, descobrir novos conhecimentos no vasto campo de possibilidades de observação da realidade social, como a sala de aula, por exemplo (BORTONI-RICARDO, 2008).

Nesses cenários possíveis para a realização de pesquisas qualitativas, faz-se presente a intenção de mostrar o significado ou o sentido de dado mundo social, fazer conhecer sinais de atitudes, manifestações expressivas, expressões singulares, maneiras de pensar. A partir dessa caracterização, Bortoni-Ricardo (2008, p. 34) acrescenta que “A pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”.

Assim sendo, valendo-me da condição potencial de observação da pesquisa qualitativa, vou me constituir no meu processo de investigação, ainda segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 34), como um “agente ativo”, em razão de pesquisar a minha própria prática, as minhas representações verbalizadas em diários reflexivos, ou seja, tentar entender meus próprios significados em processo de formação docente.

A minha investigação, dessa maneira, caracteriza-se como qualitativa, no momento em que me estabeleço como uma professora-pesquisadora do meu próprio fazer docente, projetando assim a tentativa de melhor entender as minhas ações pedagógicas, a fim de aprimorar minha formação profissional. Ainda por essa perspectiva, Bortoni-Ricardo (2008, p.33) lembra que, nesse sentido, ainda há possibilidade de “[...] também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem”.

Neste capítulo apresento três temas que vão contribuir para encontrar as possíveis respostas para as minhas perguntas de pesquisa, apontadas neste trabalho. O primeiro tema diz respeito ao contexto de pesquisa, lugar sócio-histórico em que estou, e cenário por meio do qual me vali para a escrita dos diários reflexivos; o segundo tema se refere à conceituação dos Segmentos de Orientação Temática (SOT) e dos Segmentos de Tratamento Temático (STT), conhecimento utilizado junto às capacidades de significação, a fim de empreender a análise reflexiva das minhas narrativas, e o terceiro tema se refere aos Procedimentos de Análise, etapa em que pontuo a condição teórico-metodológica utilizada na escrita dos meus diários. Passo agora, desse modo, a tratar a respeito do contexto da pesquisa.

3.1 Caracterização dos participantes e Contexto de Pesquisa

A minha formação acadêmica se inicia na graduação em Publicidade e Propaganda pela PUC-Campinas e na pós-graduação em Gestão Estratégica de Marketing pela Universidade FUMEC, tendo seguimento na graduação em Letras Português / Inglês e suas Literaturas pela Universidade Federal de Lavras (UFLA) e na pós-graduação em Linguística Aplicada, também pela (UFLA), realizada no Mestrado Profissional em Educação.

Em virtude disso, adquiri, nesse contexto de formação profissional, experiência na área de comunicação, de 2000 a 2008, como redatora e revisora, em empresa clubista e em Agências de Publicidade, sendo responsável pela criação de campanhas publicitárias institucionais e promocionais, pela revisão gramatical e orientação de textos, pela apresentação e aprovação de comerciais, peças publicitárias, ações e peças promocionais e por uma experiência em coordenação de equipe de criação publicitária.

Assim sendo, comecei minha carreira como professora de língua portuguesa em 2009, sendo responsável pelas aulas de língua portuguesa, interpretação de texto e redação, em escolas particulares e públicas de ensino fundamental e médio, em cursos preparatórios para concursos e Enem; vindo a exercer a função de tutora, desde 2012, na modalidade de Educação a Distância, da graduação em Letras Português / Inglês e suas Literaturas pela Universidade Federal de Lavras (UFLA).

De acordo com o que foi exposto anteriormente, além da função de tutora, exerço um cargo de professora de língua portuguesa, interpretação de texto e redação, em uma instituição de ensino particular, tradicional na cidade e na região, no sul de Minas Gerais, que oferece do ensino básico ao ensino superior, sendo que, desse percentual, há cerca de 1200 estudantes frequentando o ensino básico; pertencentes, em sua maioria, à classe média alta. Atuo, desse modo, no ensino fundamental, nos 6º e 7º anos, ministrando aulas de redação e interpretação de texto, em uma sala de 8º ano, ministrando aulas de Língua Portuguesa e nos 3º anos, do ensino médio, ministrando aulas de redação; além de fazer parte da equipe de professores que avaliam as redações dos 1º e 3º anos, do ensino médio.

A respeito dessa sequência, o trabalho desenvolvido nas oficinas de redação e promovido por essa instituição de ensino particular, é um trabalho pioneiro na cidade. Começou em 2014, de forma não obrigatória, constituindo assim uma atividade à escolha de estudantes, no período vespertino, sendo direcionada para o desenvolvimento de habilidades

de produção e compreensão textual e realizada nas três turmas dos 3º anos do ensino médio. Desse modo, o objetivo da coordenação da área de língua portuguesa da Instituição, a partir do desenvolvimento desse trabalho, pautou-se pelo aperfeiçoamento das práticas de leitura e de escrita desses estudantes e pela preparação para a prova de redação do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

Já, em 2015, as oficinas de redação passaram a ser uma atividade obrigatória, direcionada ao 9º ano do Ensino Fundamental e ao 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, também no período da tarde, devido a importantes resultados alcançados, em referência, ao aumento da capacidade de leitura e escrita de alguns estudantes. Assim sendo, os estudantes passaram a assistir às aulas das disciplinas, digamos tradicionais, pela manhã, voltando à tarde para a Instituição, a fim de participarem da oficina de redação, além de assistirem às aulas de outras matérias.

Habitualmente, os estudantes redigem, nesses encontros, a partir de temas preestabelecidos pelo material utilizado pela Instituição, dissertações-argumentativas ou artigos de opinião, tendo para isso conhecimento prévio obtido nas aulas de redação, ministradas pela manhã, em cada turma. Mesmo assim, durante as oficinas, se necessário for, também há exposição da estrutura e do conteúdo esperados nessas produções textuais.

A partir dessa caracterização, vou investigar criticamente meus pensamentos, minhas considerações e minhas observações, expressos por escrito, que resultaram das minhas ações didáticas empreendidas em processo de formação continuada, tendo ciência que, neste trabalho, utilizei metodologia fundamentada em aspectos das capacidades de significação (CRISTOVÃO, 2013; DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993; STUTZ; CRISTOVÃO 2011) e dos Segmentos de Orientação Temática (SOT) e dos Segmentos de Tratamento Temático (STT) (BULEA, 2010).

De acordo com essa ideia, essas duas fontes de conhecimento compõem o fundamento teórico para a realização da análise dos dados desta investigação e formam a base pela qual cada análise linguística e discursiva foi empreendida nesta pesquisa, nesse sentido, identificando-me no processo de escrita dos meus diários, quando me constituía como profissional da educação, ao estar presente na sala de aula, durante a realização das oficinas de redação, como professora-orientadora em formação continuada.

Em virtude disso, escolhi, para ser alvo dessa pesquisa, uma sala do 1º ano do ensino médio, disposta com 30 alunos, de idades entre 15 e 16 anos, por acreditar que ali naquele ambiente tal trabalho de investigação poderia ser potencializado em seu caráter de

observação, em razão de considerar a faixa etária dos estudantes propícia para analisar a minha prática durante as oficinas e de entender que os estudantes dessa sala, especialmente, demonstravam talvez um repertório socioeconômico e cultural mais diversificado e autoral, condição favorável para a confecção desse trabalho de pesquisa.

3.2 Segmentos de Orientação Temática (SOT), Segmentos de Tratamento Temático (STT)

Assim sendo, o meu trabalho, exercido em sala de aula, como professora e pesquisadora em processo de formação continuada, foi analisado, nesta pesquisa, por intermédio das narrativas escritas por mim, logo após o momento em que orientei meus estudantes, durante as oficinas de redação; valendo-me, neste momento desta investigação, de um ponto de análise e entendimento, no meu caso do fazer docente, processo tal constituído e denominado por Bulea (2010, p. 77), como “interpretação da atividade de trabalho”.

Mediante as ideias que foram apresentadas, o conjunto de atividades que exerço na escola, no espaço da sala de aula, dessa maneira, a minha atividade pedagógica foi interpretada por mim, enquanto pesquisadora que sou da própria prática; tendo, nesse processo de análise, os meus diários escritos e considerados nesta pesquisa como instrumentos, quer dizer, meios por intermédio dos quais as minhas representações vão partir, vão emergir.

Nessa consideração, portanto, da leitura crítica e reflexiva realizada do meu trabalho, enquanto profissional da educação, pude compreender da escrita das minhas narrativas constituídas as minhas representações de ensino-aprendizagem de argumentação. Tendo em vista essa questão de perceber as minhas representações, quando interpreto a minha atividade de trabalho, materializada pela linguagem expressa nas páginas dos meus diários, as manifestações das minhas ações vêm à tona, revelando e mostrando a minha constituição de identidade docente, um dos princípios de investigação desta pesquisa.

Nessa etapa de observação da “interpretação do agir em situação de trabalho”, Bulea (2010, p. 82) direciona um entendimento desse tipo de exercício de atividades, enquanto um “composto de conhecimentos, representações, pontos de vista etc., que se dirigem (entre outros) a esse agir no mundo”. Mais adiante ainda considera por uma “vertente ontológica” que tal agir pode vir a ser a finalidade “de interpretação e de construção de representações e de conhecimentos novos, [...] representações e conhecimentos cuja construção repousa fundamentalmente sobre a atividade languageira”.

Partindo então dessa caracterização, além das capacidades de significação, mencionadas no capítulo anterior, contei, nesta pesquisa, com o conhecimento dos Segmentos de Orientação Temática (SOT) e dos Segmentos de Tratamento Temático (STT), Bulea (2010), para realizar a análise dos meus diários reflexivos. Esses segmentos partem de um trabalho de análise de entrevistas empreendido pelo grupo “*Language Action Formation (LAF)*” junto a “enfermeiras em um hospital”.

Assim como essa investigação desenvolvida para interpretar o agir no ambiente de trabalho dessas profissionais se pautou na análise da linguagem, quer dizer no agir linguageiro, a minha pesquisa também se orientou pela leitura de uma linguagem específica, própria do desenvolvimento de um determinado ofício. Nesse sentido, eis o que diz Bulea (2010, p. 88) a respeito do processo que empreendi de deduzir a partir dos meus diários as minhas representações de ensino-aprendizagem de argumentação, ao mapear tematicamente o que as oficinas de redação me mostravam “tomar como ponto de partida o texto como unidade comunicativa englobante e articulada com as formas de atividade humana”.

É importante ressaltar que a condição de investigação do trabalho mencionado, tendo como base a linguagem empregada pelas enfermeiras no hospital, ressaltou a posição flagrante de interação advinda desses textos. Dessa maneira, partindo desse contexto de diálogo a partir do agir linguageiro, assim Bulea (2010, p. 90) caracteriza os Segmentos anteriormente citados

- a) Segmentos de introdução, de apresentação ou de início de um tema; segmentos produzidos sobretudo pelo entrevistador e que nós qualificamos como *Segmentos de Orientação Temática* (doravante SOT).
- b) Segmentos produzidos sobretudo pelo entrevistado, em resposta a uma questão ou em seguida a uma retomada do entrevistador, ou, em nossa terminologia em seguida a um SOT, segmentos em que o tema é efetivamente tratado. Nós os qualificamos de *Segmentos de Tratamento Temático* (doravante STT). Este tratamento temático pode assumir formas diversas: reformulação, extensão ou complexidade do foco introduzida pela questão, particularização ou focalização sobre um aspecto considerado como pertinente, exemplificação etc.

Considerando tudo que foi visto anteriormente, construí a análise da minha segunda pergunta de pesquisa: Como abordei tais representações nos diários? a partir da escolha de SOTs, denominados como, Padrões de beleza; Influência sociopsicológica; Influência às avessas/contracultura; Influência/resistência, referentes à cultura valorizada – SOTs relativos ao primeiro quadro de análise, visualizado a seguir. No segundo quadro, também visualizado

a seguir, são mencionados os SOTs, Pesquisa científica; Interesse dos alunos; Agentes de transformação; Interesse, mobilização, início de ação.

3.3 Procedimento de Análise

O corpus desta investigação será analisado no intuito de abranger o primeiro objetivo de pesquisa deste trabalho, quer dizer, analisar os diários reflexivos produzidos para identificar e entender, a partir desses documentos pessoais, minhas representações sobre ensino-aprendizagem de argumentação, materializadas no reconhecimento das minhas ações pedagógicas.

Por isso, realizei a seleção de extratos dos diários escritos que representam respostas para a primeira pergunta de pesquisa mencionada: Quais foram minhas representações expressas nos diários sobre o ensino do texto argumentativo?

Assim sendo, os extratos selecionados estão devidamente marcados nos diários reflexivos, na análise empreendida nesta pesquisa, sabendo que os diários são apresentados integralmente nos apêndices deste trabalho. Vale observar, como mencionado, anteriormente, que ao responder esta pergunta fiz uso dos extratos que significassem o interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (2012), a análise das capacidades de significação referidas neste estudo (CRISTOVÃO, 2013; DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993; STUTZ; CRISTOVÃO, 2011) e os Segmentos de Orientação Temática (SOT) e os Segmentos de Tratamento Temático (STT), (BULEA, 2010), assessorados que foram pelas vozes enunciativas (BRONCKART, 2012). Tal procedimento de análise deu respaldo aos dados. Na segunda pergunta de pesquisa, também discuti os dados.

Desse modo, portanto, meu segundo objetivo de pesquisa foi alcançado, ou seja, discutir minhas representações à luz da perspectiva de Bronckart (2012) e de Cristovão (2013), no intuito de identificar minha constituição de identidade docente desejada em processo de formação continuada.

A análise de dados desta pesquisa, dessa forma, foi realizada, por intermédio da verbalização dos meus diários, escritos quinzenalmente, ao longo de seis meses, após a realização das aulas nas oficinas de redação, contendo os trechos em que abordei as minhas representações, a minha identidade, no momento presente, além dos trechos mais relevantes a

respeito das aulas de argumentação; sendo que, nessa etapa, utilizei os diários que mais acertadamente contribuíram para responder as minhas perguntas de pesquisa.

Nesse sentido, nesses documentos pessoais, nesses diários escritos por mim, professora-pesquisadora e em processo de formação continuada, identifiquei as minhas ações pedagógicas que mostraram as minhas representações sobre ensino-aprendizagem de argumentação.

Assim sendo, de acordo com o que foi visto anteriormente, os diários foram categorizados quanto a temas abordados, sendo que, na etapa de análise das capacidades de significação, (CRISTOVÃO, 2013; DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993; STUTZ; CRISTOVÃO, 2011), selecionei categorias referentes a meu foco de investigação, à luz do aporte teórico do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2012), para então entender como me posiciono ante esse parâmetro escolhido.

Da mesma forma, respondi a segunda pergunta de pesquisa: Como abordei tais representações nos diários? por intermédio da análise dos extratos significativos dos diários escritos para este estudo.

O percurso teórico, desse modo, seguido mais uma vez foi o do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (2012), assim constituído por intermédio de uma parte do modelo de análise textual proposto pelo autor. Desse modo, fundamentei minha análise selecionando os trechos considerados mais expressivos dos diários reflexivos escritos por mim. Para isso, segui o decurso dos segmentos temáticos, quer dizer, o dos Segmentos de Orientação Temática (SOT) e dos Segmentos de Tratamento Temático (STT), de acordo com Bulea (2010), devidamente assessorados, como já mencionado, pelas vozes enunciativas (BRONCKART, 2012), e analisei os elementos expostos nos diários, conforme as ideias de Bronckart (2012).

Ainda por essa perspectiva, ao analisar meus diários, realizei o processo de leitura desses meus documentos pessoais, sendo que dessa leitura crítica e analítica da minha prática pedagógica, menciono neste trabalho 10 diários, em razão de se alinharem com mais nitidez e conteúdo para a execução desse trabalho e serem material de resposta as perguntas de pesquisa realizadas e pré-estabelecidas nessa investigação.

De acordo, dessa maneira, com a orientação das capacidades de significação e das operações de linguagem advindas destas capacidades e dos Segmentos de Orientação Temática (SOT) e dos Segmentos de Tratamento Temático (STT), ancorados pelas vozes enunciativas, nomeei meus diários de Diário 1 a 10, estabelecendo para isso uma ordem

cronológica. No Quadro 4, a seguir, relaciono a base teórica utilizada para responder e também discutir as perguntas de pesquisa desta investigação.

Quadro 4: Conexão entre perguntas de pesquisa e base teórica

Perguntas de pesquisa	Orientação conceitual	Base teórica
Quais foram minhas representações expressas nos diários sobre o ensino do texto argumentativo?	<p>Capacidade de significação Operação - (1CS) <i>Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz</i> (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 praxeológicas e de linguagem; (7CS) (Re)conhecer a sócio-história do gênero; (8CS) Posicionar-se sobre relações textos-contextos. (STUTZ; CRISTOVÃO, 2011)</p>	<p>Dolz, Pasquier e Bronckart (1993)</p> <p>Stutz e Cristovão (2011)</p> <p>Cristovão (2013)</p>
Como abordei tais representações nos diários?	<p><i>Segmentos de introdução, de apresentação ou de início de um tema</i> Segmentos de</p>	<p>Bulea (2010)</p>

	<p>Orientação Temática (doravante SOT).</p> <p><i>Segmentos em que o tema é efetivamente tratado. Segmentos de Tratamento Temático (doravante STT).</i></p> <p><i>Este tratamento temático pode assumir formas diversas: reformulação, extensão ou complexidade do foco introduzida pela questão, particularização ou focalização sobre um aspecto considerado como pertinente, exemplificação etc.</i></p>	
--	--	--

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Realizo agora a análise dos dados deste trabalho, com o intuito de investigar as minhas representações de ensino-aprendizagem de argumentação significadas na escrita dos meus diários reflexivos. Dessa maneira, continuo contando com o aporte teórico do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (2012), a fim de fundamentar esta investigação, ao selecionar as partes mais significativas das minhas narrativas, seguindo, para isso, a perspectiva das capacidades de significação e dos segmentos temáticos, assessorados que foram pelas vozes enunciativas.

Para produzir tal análise, primeiramente, construí o Quadro 5, exposto na sequência, e organizado da seguinte forma: diários categorizados quanto às operações que constituem as capacidades de significação; as oito operações que configuram as capacidades de significação; relação entre o tipo de operação e o trabalho com a argumentação (CRISTOVÃO, 2013; DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993; STUTZ; CRISTOVÃO, 2011).

Vale observar que o primeiro item mostra os trechos mais significativos no processo de escrita dos meus diários reflexivos. Cada trecho listado nos quadros ilustra as capacidades de significação e as operações mencionadas para o desenvolvimento dessas capacidades de linguagem. Assim sendo, cada trecho, representou-me e constitui o meu entendimento de ensino-aprendizagem de argumentação no dia em que escrevi o diário considerado como exemplo. Cristovão (2013, p. 367) de acordo com essa ideia, afirma que

Por isso é importante que o professor em formação tenha acesso a atividades que demandem um agir linguageiro relacionado a um agir praxiológico em diferentes esferas de atividade, inclusive e principalmente, de sua atuação profissional. Além de seu próprio domínio no uso da linguagem, espera-se que o profissional seja capaz de usar a linguagem como instrumento para agir no processo de ensino-aprendizagem.

Seguindo esse fluxo teórico-analítico de investigar a minha prática docente, mediante tudo que foi considerado anteriormente, analiso meus dados apresentados a seguir, nos Quadros 6 e 7, fazendo uso agora do conhecimento dos Segmentos de Orientação Temática (SOT) e dos Segmentos de Tratamento Temático (STT) (BULEA, 2010). Observa-se, desse modo, que os segmentos temáticos, neste trabalho, estão devidamente assessorados pelas vozes enunciativas Bronckart (2012), mecanismos utilizados para mostrar quais vozes

emanaram dos diários reflexivos analisados e, nessa condição, quais as responsabilidades essas vozes assumem com referência ao que está sendo dito.

Em virtude disso, nessa segunda parte da análise, os quadros estão dispostos da seguinte maneira: segmento; diários categorizados quanto aos segmentos e amparados teoricamente pelas vozes enunciativas, denominadas, como Voz (autora do diário); Voz (autora do diário, estudantes); Voz (autora do diário, estudantes, material utilizado nas oficinas) e Voz (estudantes); SOTs, devidamente apresentados em temas específicos e, por fim, a relação com a argumentação (BULEA, 2010). Lembrando, neste momento, que os Segmentos de Orientação Temática (SOT), como já citados anteriormente, exibem, nos quadros de análise expostos, temas específicos e nomeados, como, por exemplo, Padrões de beleza e Influência sociopsicológica.

Quadro 5: Análise referente às capacidades de significação e às operações que as constituem

Diários	Operações	Relação entre o tipo de operação e o trabalho com argumentação
<p><i>Diário 2 “Nesse momento, uma aluna participou da discussão, dizendo que é aluna de violão na Casa da Cultura e que paga uma mensalidade simbólica para isso, a fim de ajudar a custear as despesas de deslocamento dos professores, muitos inclusive que vem de fora de Lavras, para ministrar as aulas dos instrumentos. Complementou a participação dela ainda, frisando que apoia a iniciativa de haver as aulas lá, que as aulas são ministradas por profissionais dispostos de excelente formação, mas que considera que outras vagas poderiam ser abertas, não somente na Casa da Cultura, mas também na periferia da cidade. Essa estudante é bolsista na escola e mora na periferia. Nas palavras dela “Onde eu moro, vejo meninos e meninas, adolescentes e até adultos sem ter muito o que fazer durante os horários de folga, sendo que se houvesse aulas de música em algum espaço aqui no bairro, como acontece na Casa da Cultura,</i></p>	<p>(ICS) Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz</p>	<p>Argumento por causa/consequência e por exemplificação</p>

<p><i>acredito que a vida deles seria diferente”.</i></p>		
<p>Diário 1 <i>“Isso porque, busquei demonstrar para eles que depois de realizar as avaliações da escola, o ENEM, ou outra prova que fossem participar depois do Ensino Médio, eles entrariam na universidade desempenhando o mesmo papel já assumido nas séries escolares, o de produtores de sentido. Sendo que para produzir sentido, na etapa do Ensino Médio em que estão, eles teriam que passar a deixar mais clara a própria posição cidadã, sabendo que, para tal intento, conhecer a realidade da sociedade onde vivem e do país onde moram torna-se fundamental para se constituírem como cidadãos que são, dispostos de direitos assegurados e de deveres”.</i></p>	<p>(2CS) Construir mapas semânticos</p>	<p>Argumento por enumeração de razões e por comparação</p>
<p>Diário 3 <i>“Por fim, um estudante foi além da previsível escolha sempre de falar de multas e de fiscalização na proposta de intervenção e expôs a seguinte ideia de proposta: “As cidades do Brasil poderiam dar uma premiação para os proprietários de restaurante, que estiverem privilegiando nos estabelecimentos deles a cultura do contra desperdício. Tal premiação seria dada por meio de publicidade nessas mesmas cidades, como, por exemplo, a inserção da marca desses restaurantes em lugares estratégicos das cidades, como parceiros do movimento do contra desperdício de alimentos”.</i></p>	<p>(3CS) Engajar-se em atividades de linguagem</p>	<p>Argumento por exemplificação</p>
<p>Diário 5 <i>“Um estudante e também uma estudante começaram o debate, dessa forma, expondo a questão da carona solidária. O estudante assim comentou “A carona solidária é uma atitude que pode desafogar as grandes cidades para amenizar os</i></p>	<p>(3CS) Engajar-se em atividades de linguagem</p>	<p>Argumento por exemplificação</p>

<p><i>congestionamentos que tiram o sono de quem mora nestes lugares”. Depois dessa participação, a estudante também contribuiu com a opinião dela para o debate “A minha tia que vive em Belo Horizonte me contou que alguns moradores do bairro onde ela mora fazem um rodízio de carros. Assim; como praticamente todos trabalham na mesma região da capital, cada dia da semana um morador utiliza o carro para dar carona para outros moradores”.</i></p>		
<p>Diário 8 <i>“Ampliei o assunto, desse modo, dizendo em relação ao Calendário da Pirelli, veículo até então conhecido pela hegemonia do padrão europeu de beleza, loiro e magro, que apresentou na última edição uma modelo plus size. Mais uma vez muitos mostraram nem saber da existência desse clássico divulgador de padrões de beleza datados. Alguns estudantes nesse momento, garotos e garotas, disseram-me ter interesse de pesquisar sobre o calendário, de ver a modelo plus size em meio às outras até o momento dominantes neste veículo disseminador de ideias de beleza”.</i></p>	<p>(4CS) Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos</p>	<p>Argumento por contra-argumentação</p>
<p>Diário 9 <i>“Em virtude disso, o primeiro aluno que fez parte do debate me perguntou “como se candidatava à política?” Respondi ao questionamento dele, dizendo que primeiramente se filiando a um partido político, porém esclarecendo que detalhes dessa candidatura eu não sabia, mas que dentro do partido, eles seriam orientados. Perguntei, desse modo, se algum deles gostaria de seguir a carreira política? O mesmo aluno que me fez a pergunta anterior, respondeu que sim. Resposta que suscitou comentários e</i></p>	<p>(5CS) Relacionar os aspectos macro com sua realidade</p>	<p>Argumento por interrogação e por enumeração de razões</p>

<p><i>considerações entre eles. Alguns consegui ouvir, como: “eu não; vou seguir o meu caminho, sem me envolver nessa condição”; “de jeito nenhum!” “até poderia ser, quem sabe”.</i></p>		
<p>Diário 4 <i>“Diante de opiniões importantes para o debate como essas que foram proferidas, consegui ouvir alguns comentários realizados somente entre eles, como os seguintes “Acho que a gente não dá o devido valor aos idosos”, “Precisamos ter mais paciência com eles”. Nesse momento, uma estudante falou “A gente precisa saber envelhecer melhor”. Comentário que me despertou atenção”.</i></p>	<p>(6CS) Compreender as imbricações entre atividades praxeológicas e de linguagem</p>	<p>Argumento por enumeração de razões e por comparação</p>
<p>Diário 6 <i>“Sendo que, por último, uma estudante me perguntou como ela poderia realizar a introdução da produção de texto dela. Desse modo, perguntei para ela, qual tinha sido, dos assuntos que discutimos, ou dos assuntos que ela pesquisou em casa, o que mais ou os que mais chamaram a atenção dela. A estudante me respondeu que ficou mais interessada pela história do estudante de uma escola estadual do Pará que conquistou o primeiro lugar de uma importante categoria do Prêmio Jovem Cientista ao realizar uma considerável intervenção social na vida dele, da comunidade em que vive, e na vida de muitos outros cidadãos. Por isso, orientei essa estudante a transformar a essência sociocultural e educacional desse exemplo na tese da dissertação-argumentativa a ser produzida por ela, sendo que, essa mesma tese a orientaria a compor os argumentos e também a proposta ou as propostas de intervenção para confeccionar a produção de texto a</i></p>	<p>(7CS) (Re)conhecer a sócio-história do gênero</p>	<p>Argumento por causa/consequência</p>

<i>ser redigida por ela”.</i>		
<p>Diário 10 “Assim sendo, depois de eles terem debatido sobre os direitos das minorias, eu os instiguei a pensar como usar o conhecimento dos textos de apoio no processo de construção e de formulação dos argumentos a serem utilizados na dissertação-argumentativa que eles iriam produzir. Chegamos juntos a dois caminhos: um do senso comum de comprovar que os direitos das minorias não são garantidos no dia a dia e que, por essa razão, o Brasil não contribui com as minorias sociais. O outro caminho apresentado levava os estudantes a se valerem das ideias dos textos para mostrar que as minorias possuem o amparo da lei, mas que a sociedade pode lutar para que esses direitos sejam ampliados, e que o respeito gerado por tal atitude se transforme em uma cultura de consideração aos direitos garantidos por lei das minorias sociais”.</p>	<p>(7CS) (Re)conhecer a sócio-história do gênero</p>	<p>Argumento por causa/consequência e por comparação</p>
<p>Diário 7 “Outro estudante, nesse instante, ainda lembrou que a força física empregada e a intimidação moral escancaradas nos atos violentos presenciados por muitos de nós, nos estádios, prejudica a imagem do caráter cidadão do esporte, no momento em que estabelece o cerceamento da justiça e do direito dos torcedores e dos atletas ali presentes. Mais um estudante, por fim, ressaltou que o episódio, amplamente noticiado do envolvimento do goleiro Bruno na morte de Eliza Samudio, desmerece, de certa forma, o papel do esporte discutido em questão, ao desprivilegiar a condição do atleta como exemplo de saúde, disciplina e promoção da cidadania”.</p>	<p>(8CS) Posicionar-se sobre relações textos-contextos (STUTZ; CRISTOVÃO, 2011)</p>	<p>Argumento por contra-argumentação e por exemplificação</p>

Realizo agora a análise dos meus diários reflexivos, pela perspectiva das capacidades de significação e das oito operações que as constituem (STUTZ; CRISTOVÃO, 2011), na condição sócio-linguagem (BRONCKART, 2012) exposta de estudo da minha prática pedagógica, mencionando a relação existente com cada operação, referente a essas capacidades, e o trabalho com a argumentação, realizado, nesse contexto de análise das minhas representações, enquanto professora-orientadora, durante a execução das oficinas de redação, referidas nesta pesquisa.

Início, minha análise, portanto, pelo diário 2, operação (1CS), na referência aos argumentos por causa/consequência e por exemplificação. O fragmento exposto desse diário revela a fala de uma estudante no momento em que ela expressa a própria posição social, histórica e cultural ao argumentar que ela é estudante de música em uma instituição cultural no centro da cidade, mas que gostaria que outras pessoas da mesma região onde ela mora, também tivessem essa mesma chance; tendo aulas, ou no centro da cidade, ou no próprio lugar onde eles moram, sendo que essa oportunidade seria uma marca de transformação sociocultural na vida desses cidadãos. Quando ela apresenta esses fatos, a estudante comprova a tese/tema “O incentivo e o acesso à cultura no Brasil”, ou seja, o tema que deu origem à oficina nesse dia.

Nas palavras dela *“Onde eu moro, vejo meninos e meninas, adolescentes e até adultos sem ter muito o que fazer durante os horários de folga, sendo que se houvesse aulas de música em algum espaço aqui no bairro, como acontece na Casa da Cultura, acredito que a vida deles seria diferente”*. Assim sendo, a partir da leitura da voz dessa estudante, dessa voz que conta essa história, que argumenta, essa fração de vida, consigo compreender, por intermédio da primeira operação (1CS), da capacidade de significação, que mediante a leitura que ela realizou dos textos de apoio, oferecidos pelo material, utilizado pelos estudantes, e pela leitura prévia que ela realizou em preparação para a discussão desse tema e para confecção dessa produção de texto, em questão, a essência sócio-linguagem dessa estudante, moradora da periferia da cidade, que se revela na condição de uma agente de transformação de uma dada realidade social; no momento em que ela realiza uma análise crítica e reflexiva das condições de falta de acesso à cultura no bairro onde mora mas, sabendo que, ao mesmo tempo, interfere nessa realidade, sugerindo que houvesse um espaço cultural no bairro dela para que crianças, adolescentes e adultos tivessem por meio dessa oportunidade acesso à cultura.

Por tudo isso, em decorrência da participação dela na discussão em busca de angariar os melhores argumentos dos estudantes para a escrita da produção de texto, nesse dia, na

oficina, ela demonstra a própria manifestação em relação ao tema proposto, materializada pela proposição dos argumentos que ela expõe, denotando assim as representações dessa estudante, relativas ao tema proposto, ou seja, “O incentivo e o acesso à cultura no Brasil”. Dessa maneira, por intermédio dessas representações, a identidade dela, de estudante, de bolsista, de moradora da periferia e de agente de transformação social se põe em evidência.

De acordo com tudo que foi visto anteriormente, a estudante expõe a própria maneira de pensar sobre o tema analisado, por meio de dois argumentos: o argumento por causa/consequência e o argumento por exemplificação. Percebe-se, desse modo, o argumento por causa e consequência, na fala da estudante: causa “*Onde eu moro, vejo meninos e meninas, adolescentes e até adultos sem ter muito o que fazer durante os horários de folga*”; consequência “*sendo que se houvesse aulas de música em algum espaço aqui no bairro, como acontece na Casa da Cultura, acredito que a vida deles seria diferente*”. Em relação à análise do argumento por exemplificação a fala integral da estudante, já é o exemplo de uma realidade sócio, histórica e cultural.

Prossigo em minha análise, agora me valendo do diário 1, operação (2CS), na referência aos argumentos por enumeração de razões e por comprovação. Seguindo, desse modo, a representação da capacidade de significação, na operação “Construir mapas semânticos” (STUTZ; CRISTOVÃO, 2011), tentei despertar, nesse dia, nessa oficina analisada, por meio de uma sequência de sentido, direcionada, como um mapa semântico, a importância de os estudantes fundamentarem ou então construírem um repertório sociocultural diversificado e autoral para assim terem como, a partir desse repertório, argumentar. Em virtude disso, os estudantes puderam perceber mediante essa representação figurada e orientada, como se fosse um mapa, qual seria o percurso a ser trilhado por eles para atingir a escrita da cadeia de argumentos necessária a composição das produções de texto realizadas por eles, quer dizer, as produções sociais dessa turma (BRONCKART, 2012).

Conforme essa orientação foi gerada na primeira oficina, pensei em mobilizá-los em busca da constituição desse repertório, representado que é pela expressão de uma posição precisa, de um ponto de vista a respeito de um assunto particular ou de uma série de temas, e manifestado pela linguagem desses estudantes, ou seja, uma linguagem pautada no conhecimento “*da realidade da sociedade onde vivem e do país onde moram*”, citando uma parte do diário.

Estipulando essa condição, portanto, de eles serem capazes de apresentar esses fatos, os estudantes comprovariam a tese/tema “Função social da leitura e da escrita na formação

humana”, ou seja, o tema que deu origem à oficina nesse dia. Isso porque, quando eles empreendem um processo de construção de repertório, eles se valem da leitura e da escrita para *“deixar mais clara a própria posição cidadã”* e *“para se constituírem como cidadãos que são, dispostos de direitos assegurados e de deveres”*, citando mais uma vez os diários.

Nessa proposição então de analisar o segundo fragmento de diário citado anteriormente, há menção a dois argumentos dispostos em tal fragmento: argumentos por enumeração de razões e por comprovação. De acordo com essa ideia, o argumento por enumeração de razões, assim se apresenta: *“Isso porque, busquei demonstrar para eles que depois de realizar as avaliações da escola, o ENEM, ou outra prova que fossem participar depois do Ensino Médio, eles entrariam na universidade desempenhando o mesmo papel já assumido nas séries escolares, o de produtores de sentido. Sendo que para produzir sentido, na etapa do Ensino Médio em que estão, eles teriam que passar a deixar mais clara a própria posição cidadã, sabendo que, para tal intento, conhecer a realidade da sociedade onde vivem e do país onde moram torna-se fundamental para se constituírem como cidadãos que são, dispostos de direitos assegurados e de deveres”*. Sabendo que o por comprovação, assim se direciona no fragmento: *“Sendo que para produzir sentido, na etapa do Ensino Médio em que estão, eles teriam que passar a deixar mais clara a própria posição cidadã, sabendo que, para tal intento, conhecer a realidade da sociedade onde vivem e do país onde moram torna-se fundamental para se constituírem como cidadãos que são, dispostos de direitos assegurados e de deveres”*.

Continuo, dessa maneira, analisando meus diários reflexivos, neste instante, por dois trechos mencionados acima, o trecho do diário 3 e o trecho do diário 5, operação (3CS), na referência ao argumento por exemplificação. A partir desses vínculos estabelecidos, a operação (3CS), isto é, *“Engajar-se em atividades de linguagem”* (STUTZ; CRISTOVÃO, 2011), expõe a capacidade dos estudantes de expressar as próprias idéias, as próprias emoções e as próprias experiências, no momento em que se comunicam por intermédio da linguagem, das palavras, no intuito de defender um ponto de vista, de argumentar. Nessa percepção, Bronckart (2012, p. 31) nos mostra que:

Portanto, pelo fato de que são assim coletivamente organizadas, as espécies animais, mostram, portanto, uma atividade necessariamente coletiva ou “social”, em um primeiro sentido desse termo (a nosso ver, muito amplo). A espécie humana caracteriza-se, enfim, pela extrema diversidade e pela complexidade de suas formas de organização e de suas formas de atividade. Essa evolução espetacular está indissoluvelmente relacionada à emergência de

um modo de comunicação particular, a **linguagem**, e essa emergência confere às organizações e atividades humanas uma dimensão particular, que justifica que sejam chamadas de **sociais**, dessa vez, no sentido estrito do termo.

No que concerne esse assunto, os estudantes argumentaram, dessa vez, por meio de exemplos, ao referenciarem opiniões e experiências de vida para comprovar as teses/temas “O desperdício de alimentos” e “Os automóveis nas megacidades”. Partindo então da vivência e do conhecimento de mundo deles, os estudantes exibem repertório para a discussão estipulada nos dias em que ocorreram essas oficinas, materializando essa mesma vivência e esse mesmo conhecimento pela comunicação, por uma linguagem direcionada e constituída para este fim específico, com o objetivo de apresentar ideias que comprovassem os temas discutidos.

Todo esse entendimento da realidade que os cerca, toda essa representação, concretizada por essas manifestações de ações, identificam esses estudantes, pela expressão da linguagem utilizada por eles, como estudantes do Ensino Médio, que são, em proposição de argumentos, capazes de comprovar pontos de vista. Confirmando tal fato, os estudantes manifestam uma forma particular de pensar sobre o tema analisado, por meio do argumento por exemplificação.

Essa forma particular é expressa no diário 3, mediante dois argumentos por exemplificação: primeiro o de um estudante, mencionado a seguir “*A carona solidária é uma atitude que pode desafogar as grandes cidades para amenizar os congestionamentos que tiram o sono de quem mora nestes lugares*”. Depois de uma estudante que também participou com a opinião dela para a discussão de argumentos “*A minha tia que vive em Belo Horizonte me contou que alguns moradores do bairro onde ela mora fazem um rodízio de carros. Assim; como praticamente todos trabalham na mesma região da capital, cada dia da semana um morador utiliza o carro para dar carona para outros moradores*”.

Sigo, nessa etapa de análise, pelo diário 8, operação (4CS), na referência ao argumento por contra-argumentação. A linguagem do universo da beleza predominou nesse dia em que ocorreu a oficina. Diante desse mundo de possibilidades de cores, rostos, corpos, formatos, a fala dos estudantes foi cerceada pela ditadura, a ditadura da beleza. Em grande parte da discussão, nessa ocasião, predominou o assunto modelos *plus size*.

O conhecimento dos estudantes a respeito desse mundo da moda, até então nem tão conhecido pela sociedade, principalmente por jovens, como eles, que vivem de perto em contato com esse universo de beleza dominado por regras, o mais das vezes, que desrespeitam as liberdades individuais, mostrou-se escasso. Mas justamente essa escassez, nesse sentido,

que comandou o interesse deles por mais informações sobre a linguagem desse universo pouco conhecido. Por isso, na hora em que eles se interessam em pesquisar mais a respeito das modelos *plus size*, na busca por argumentos para figurarem na produção de texto deles, os estudantes comprovam a tese/tema “Ditadura da beleza”, ou seja, o tema que deu origem à oficina nesse dia.

Identifico, portanto, nessa análise, que essas jovens mulheres, modelos *plus size*, geraram a atenção tanto dos estudantes, como das estudantes, em razão especificamente do contraponto que tais modelos representam no cenário estabelecido. Em virtude disso, a identidade da moda antes dominada pelo padrão europeu, loiro, magro e branco, agora passa a identificar as diferenças da hegemonia do Calendário da Pirelli, o quer dizer, morenas, negras, ruivas, baixinhas, gordinhas. Vale observar nessa análise que, a pluralidade advinda dessas outras manifestações de beleza levou os estudantes a criticar a permanência dessa ditadura de identidade de uma só beleza em meio a tantas outras manifestações daquilo que é considerado belo, ou seja, da existência de muitas outras identidades.

Ainda por essa perspectiva de entender a operação (4CS) “Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos” (STUTZ; CRISTOVÃO, 2011), nesse cenário *plus size* influente nos dias de hoje, tanto na mídia como na sociedade, que começa a ser conhecido por disseminar o avesso dos padrões de beleza vigentes, o argumento registrado no fragmento do diário 8 é o argumento por contra-argumentação, expresso no seguinte trecho “*Mais uma vez muitos mostraram nem saber da existência desse clássico divulgador de padrões de beleza datados. Alguns estudantes nesse momento, garotos e garotas, disseram-me ter interesse de pesquisar sobre o calendário, de ver a modelo plus size em meio às outras até o momento dominantes neste veículo disseminador de ideias de beleza*”.

Analiso, a partir desse ponto, o diário 9, operação (5CS), na referência aos argumentos por interrogação e enumeração de razões. O cenário político e econômico brasileiro desde a época da escrita desse diário já se pontuava por intensas mudanças e transformações, em meio a questionamentos vários, nesse contexto, de muitos cidadãos, sobre a índole daqueles que compõem os nossos representantes em Brasília, sobre também qual seria o verdadeiro interesse desses eleitos pelo povo em realmente nos representar.

Na posição, desse modo, de relacionar esses “aspectos macro com a realidade” desses estudantes, o trecho do diário apresentado exhibe a linguagem deles utilizada no dia dessa oficina, permeada que se apresentou por questionamentos, dúvidas e incertezas quanto à participação deles, como um representante político em níveis federal, estadual ou municipal,

ou não no futuro cenário político do Brasil. Observo, nesse caso, que manifestando essas incertezas, em busca de razões lógicas e de provas, ao questionarem a participação deles na política, os estudantes comprovaram a tese/tema “A participação dos jovens na política”, ou seja, o tema que deu origem à oficina nesse dia.

A partir dessa condição de análise, portanto, considerando a operação (5CS) “Relacionar os aspectos macro com sua realidade” (STUTZ; CRISTOVÃO, 2011), pela leitura que realizei da linguagem empregada por esses estudantes, como em uma das falas mencionadas “*eu não; vou seguir o meu caminho, sem me envolver nessa condição*”, percebo uma projeção de futuras manifestações de ações desses jovens, o quer dizer, representações.

Acresce-se a isso a informação de que, pode ser que o conjunto dessas representações ao longo do tempo permaneça ou se modifique, demonstrando a posição de construção de identidade desses estudantes durante o período escolar em que estão até a universidade. Hoje, ainda nessa perspectiva, posicionam-se como estudantes, grande parte pertencente à classe média alta; uns mostrando vontade de ingressar na carreira política, outros não. Conforme referido nas palavras deles: “*de jeito nenhum!*” “*até poderia ser, quem sabe*”. No futuro, muitos serão universitários, possivelmente ainda pertencentes à classe média alta, e, talvez, nessa condição sócio, política, cultural e histórica vivenciada por eles, alguns ingressarão na política, quem sabe renovando e trazendo novas ideias para ocupar algum cargo público.

A partir dessa sequência, desse decurso de procura por estratégias argumentativas para sustentar a tese escolhida por esses estudantes, eles fundamentaram as próprias ideias, mediante dois argumentos: o argumento por interrogação e o argumento por enumeração de razões. Menciono, nessa direção, o argumento por interrogação: “*como se candidatava à política?*”, seguido pelos argumentos que expressam enumeração de razões: “*eu não; vou seguir o meu caminho, sem me envolver nessa condição*”; “*de jeito nenhum!*” “*até poderia ser, quem sabe*”.

Empreendo, nessa hora, a análise do diário 4, operação (6CS), na referência aos argumentos por enumeração de razões e por comparação. Destaquei, nesse trecho, do diário 4, a fala de jovens estudantes, que, por serem ainda bem jovens, realizaram, naquele momento, uma espécie de autoanálise no que concerne ao comportamento deles, ao sentimento deles em relação aos idosos. Acredito, que partindo dessa forma de entendimento social, psicológico e cultural da realidade que vivem, na fase em que estão, desfrutando de plena vivacidade e de plena energia, realizaram uma estratégia argumentativa de relacionar os jovens, como eles,

com os idosos de hoje, que, o mais das vezes, por uma questão natural, não tem mais a mesma vivacidade e a mesma energia desses estudantes.

Também, nesse dia, refletiram, por intermédio da realização dessa oficina, na proposição de argumentos, no futuro deles como idosos que serão, os idosos do futuro. Quando eles apresentam essa cadeia de argumentos, os estudantes comprovam a tese/tema “Políticas públicas para a pessoa idosa”, ou seja, o tema que deu origem à oficina nesse dia.

Nas palavras deles *“Acho que a gente não dá o devido valor aos idosos”*, *“Precisamos ter mais paciência com eles”*. *“A gente precisa saber envelhecer melhor”*. Dessa maneira, de acordo com o que foi visto antes, as palavras desses estudantes refletem a manifestação do comportamento, das ações deles em relação as pessoas idosas. Interessante, nesse ponto da análise, pensar que, como o tema propagou a questão de políticas públicas indicadas para essa parcela da população, que cresce ao longo do tempo, não somente no Brasil, mas no mundo, os idosos; acredito que eles se expressaram nessa oficina, conforme já pontuado, em duas frentes: uma pensando o que vem sendo feito e implementado para os idosos, como políticas de bem-estar e saúde emocional e física, mas também, outra refletindo sobre o que será feito para eles, quando eles representarem essa parcela da população, os idosos.

Nesse contexto de relação entre momentos de vida, a juventude e a velhice, a fala deles na juventude *“Acho que a gente não dá o devido valor aos idosos”* compreende o comportamento deles agora, no momento de força física, vigor, capacidade plena, o que potencializa a manifestação das representações deles relativas à velhice, o que deixa à mostra a identidade desses jovens no momento de vida em que estão. Analisando, agora, a fala deles, no tocante à projeção que fazem em relação ao momento que eles representarão essa parcela da população, na hora da trajetória de vida que eles serão os idosos da sociedade *“A gente precisa saber envelhecer melhor”*, compreendo uma projeção de identidade, quando a estudante reflete a respeito de entender quais atitudes e comportamentos os levarão a envelhecer com mais qualidade, pensando no nível individual, quer dizer, o que eles mesmos podem fazer por eles, e no nível coletivo, ou seja, quais serão as políticas públicas oferecidas para eles no futuro, quando idosos, que serão.

De acordo com tudo que foi visto anteriormente, os estudantes demonstram a forma de pensar deles sobre o tema analisado, por meio de dois argumentos: o argumento por enumeração de razões e o argumento por comparação. Aponto, nesse caso, o argumento por enumeração de razões: *“Acho que a gente não dá o devido valor aos idosos”*, *“Precisamos ter mais paciência com eles”*. Nesse momento, uma estudante falou *“A gente precisa saber*

envelhecer melhor”. O argumento por comparação é visualizado por meio da linguagem da estudante: *Nesse momento, uma estudante falou “A gente precisa saber envelhecer melhor”*.

Prossigo, analisando meus diários reflexivos, valendo-me agora de fragmentos citados acima dos diários 6 e 10, operação (7CS), na referência aos argumentos por causa/consequência e por comparação. De acordo com o que foi visto anteriormente, a operação (7CS), “(Re)conhecer a sócio-história do gênero” (STUTZ; CRISTOVÃO, 2011), nesses casos referentes a esses dois diários, os estudantes, sob minha orientação, puderam reconhecer meios, caminhos, a fim de auxiliá-los a compor a série de argumentos para fazer parte da produção de duas dissertações-argumentativas.

Nesse sentido, a primeira dúvida quanto a tal reconhecimento, no diário 6, refere-se à confecção da introdução, a parte substancial do texto, em que eles apresentam a contextualização do tema proposto e a tese pensada e formulada para fazer parte desse primeiro contato do texto produzido por eles com o leitor dessa produção textual. O questionamento dessa aluna é pontual, em razão de ser uma dúvida de muitos. Como começar a introdução de um tema. A segunda questão quanto a esse reconhecimento do gênero, demonstrou a disputa antiga travada por eles durante a escrita das dissertações-argumentativas, produzidas por esses estudantes: o confronto entre os argumentos do senso-comum e a comprovação, por meio de argumentos bem formulados, de um repertório sociocultural diversificado e autoral.

Essas duas referências de como reconhecer a operação (7CS) foram orientadas pela leitura e compreensão dos textos de apoio, relativos aos dois diários citados anteriormente, com o propósito argumentativo de *“transformar a essência sociocultural e educacional desse exemplo na tese da dissertação-argumentativa a ser produzida por ela, sendo que, essa mesma tese a orientaria a compor os argumentos e também a proposta ou as propostas de intervenção para confeccionar a produção de texto a ser redigida por ela”*, em relação à dúvida da estudante no diário 6. Já no que diz respeito ao diário 10, o propósito argumentativo se mostrou no sentido de *“pensar como usar o conhecimento dos textos de apoio no processo de construção e de formulação dos argumentos a serem utilizados na dissertação-argumentativa que eles iriam produzir”*.

Identifico, dessa forma, nessa análise empreendida, relativa aos temas “O estímulo à pesquisa científica juvenil” e “Minorias sociais”, os argumentos por causa/consequência e por comparação. No diário 6, há argumento de uma estudante por causa/consequência, citado a seguir *“A estudante me respondeu que ficou mais interessada pela história do estudante de*

uma escola estadual do Pará que conquistou o primeiro lugar de uma importante categoria do Prêmio Jovem Cientista ao realizar uma considerável intervenção social na vida dele, da comunidade em que vive, e na vida de muitos outros cidadãos”.

No diário 10, os argumentos são representados por causa/consequência e por comparação *“Chegamos juntos a dois caminhos: um do senso comum de comprovar que os direitos das minorias não são garantidos no dia a dia e que, por essa razão, o Brasil não contribui com as minorias sociais. O outro caminho apresentado levava os estudantes a se valerem das ideias dos textos para mostrar que as minorias possuem o amparo da lei, mas que a sociedade pode lutar para que esses direitos sejam ampliados, e que o respeito gerado por tal atitude se transforme em uma cultura de consideração aos direitos garantidos por lei das minorias sociais”.*

Finalizo, minha análise, comentando nesse momento, o diário 7, operação (8CS), na referência aos argumentos por contra-argumentação e por exemplificação. Os estudantes que participaram desse debate na proposição aos argumentos por contra-argumentação, assim o fizeram motivados pela nossa discussão dos textos de apoio a respeito do tema proposto no dia dessa oficina. As duas opiniões apresentadas se chocam com a posição de promoção da cidadania, característica natural do esporte, e argumento privilegiado até o instante da participação desses estudantes. Assim sendo, no sentido contrário dessa opinião, os estudantes demonstram na fala deles o lado violento e atroz de pessoas envolvidas em modalidades esportivas na nossa realidade social. Os estudantes, desse modo, ao apresentarem esses fatos, comprovam a tese/tema *“O papel do esporte na construção da cidadania”*, ou seja, o tema que deu origem à oficina nesse dia e nesse último diário analisado.

Na voz deles: *“Outro estudante, nesse instante, ainda lembrou que a força física empregada e a intimidação moral escancaradas nos atos violentos presenciados por muitos de nós, nos estádios, prejudica a imagem do caráter cidadão do esporte, no momento em que estabelece o cerceamento da justiça e do direito dos torcedores e dos atletas ali presentes. Mais um estudante, por fim, ressaltou que o episódio, amplamente noticiado do envolvimento do goleiro Bruno na morte de Eliza Samudio, desmerece, de certa forma, o papel do esporte discutido em questão, ao desprivilegiar a condição do atleta como exemplo de saúde, disciplina e promoção da cidadania”*, esses exemplos que *“prejudicam”, “desmerecem”* e *“desprivilegiam”* o papel do esporte como construtor de cidadania denotam qual foi a relação dos textos de apoio com o contexto, que eles empreenderam.

Essa relação está marcada pela linguagem empregada por esses estudantes, quanto à operação (8CS), “Posicionar-se sobre relações textos-contextos” (STUTZ; CRISTOVÃO, 2011), em palavras descrentes do pleno potencial de promoção da cidadania, uma vertente reconhecida do esporte ao transformar realidades sociais, culturais, históricas de muitas crianças, de muitos jovens e de muitos adultos. Pode ser que a fala desses estudantes esteja associada à influência da qualidade de leitura prévia deles, ou mesmo por influência de outras vozes familiares ou de amigos, por exemplo, ou até então por uma posição mais radical em relação a esse contexto esportivo.

Ao finalizar a análise desse diário exposto, ressalto expressões importantes utilizadas pelos estudantes ao expressarem a forma de eles refletirem sobre o tema analisado, por meio de dois argumentos: o argumento por contra-argumentação e o argumento por exemplificação “*Outro estudante, nesse instante, ainda lembrou que a força física empregada e a intimidação moral escancaradas nos atos violentos presenciados por muitos de nós, nos estádios, prejudica a imagem do caráter cidadão do esporte, no momento em que estabelece o cerceamento da justiça e do direito dos torcedores e dos atletas ali presentes. Mais um estudante, por fim, ressaltou que o episódio, amplamente noticiado do envolvimento do goleiro Bruno na morte de Eliza Samudio, desmerece, de certa forma, o papel do esporte discutido em questão, ao desprivilegiar a condição do atleta como exemplo de saúde, disciplina e promoção da cidadania*”.

Por tudo que foi visto anteriormente, após as análises dos meus diários reflexivos realizadas por intermédio do conhecimento das capacidades de significação e das oito operações que as constituem, conduzo a análise agora me valendo do segundo ponto de referência teórico desta investigação, ou seja, os Segmentos de Orientação Temática (SOT) e os Segmentos de Tratamento Temático (STT) (BULEA, 2010).

Nesse contexto, a minha pesquisa, conforme mencionado antes, direciona-se pela leitura da minha linguagem como professora-orientadora de oficinas de redação, dirigidas a estudantes do Ensino Médio, a fim de que eu possa inferir de excertos dos meus diários reflexivos, diários 8 e 6, nesse caso, as minhas representações de ensino-aprendizagem de argumentação.

A partir dessa caracterização, de acordo com o que foi mencionado antes, as vozes enunciativas (BRONCKART, 2012) farão parte da constituição dessa análise a fim de demonstrar quem são essas vozes pertencentes aos diários escritos por mim, ou seja, esses documentos pessoais, compostos durante a realização das oficinas de produção textual. Nessa

análise empreendida, portanto, menciono quais são essas vozes que fizeram parte das minhas representações sobre ensino-aprendizagem de argumentação e que constituíram a minha identidade presente e fizeram parte da constituição da minha identidade desejada como professora-pesquisadora da própria prática.

Quadro 6: Análise referente aos Segmentos de Orientação Temática (SOT) e aos Segmentos de Tratamento Temático (STT)

Segmento	Diário 8	SOT	Relação com a argumentação
SOT	<p><i>Iniciei a discussão desta oficina pelo tema 3 “A ditadura da beleza”. Ao discutir o primeiro texto “Psiquiatra e um dos escritores mais lidos no Brasil, Augusto Cury fala do Padrão Inatingível de Beleza”. Fonte: Canção Nova. Entrevista com Dr. Augusto Cury. 10 jan. 2006. Disponível em: <http://www.simplicidadevoluntaria.com>. Acesso em: 29 ago. 2014. (adaptado), senti pela feição dos estudantes que eles se interessaram pelo tema. Percebi também que não somente as estudantes demonstraram vontade de discutir a questão, mas também os estudantes. Talvez sabendo que um tema como esse faça parte do dia a dia dessa parcela da população, em razão de que nessa idade, participar de um grupo social seja importante para eles, o que pode envolver um sentimento de pertencimento a uma dada cultura, uma dada ideologia; sendo esse envolvimento expresso, algumas vezes, por meio da linguagem da aparência, dos cuidados com o corpo. Voz (autora do diário)</i></p>	Padrões de beleza	Problematização
STT	<p><i>Assim sendo, uma estudante iniciou a discussão, pontuando a respeito de como os padrões de beleza estabelecidos pela sociedade interferem nas escolhas, nas decisões, enfim na vida deles, dos jovens. Nesse contexto de entendimento do tema proposto, a</i></p>	Influência sociopsicológica	Ampliação

	<p><i>mesma estudante deu o exemplo da influência sociopsicológica exercida hoje pelas blogueiras, ressaltando que são jovens como eles que, livremente, por intermédio desses meios de comunicação, expressam pensamentos a respeito de beleza, moda, comportamento, no que se refere ao condicionamento de posturas e de atitudes, servindo de exemplo e suscitando admiração, além de um sentimento de adesão pelo valor estético dessa influência. Algumas alunas citaram até nomes das blogueiras mais acessadas naquele momento, confirmando a influência desses fenômenos midiáticos na vida desses estudantes.</i></p> <p>Voz (estudantes)</p>		
STT	<p><i>A partir desse momento, eu comentei a respeito das modelos plus size. Muitos demonstraram desconhecer a realidade dessas jovens mulheres, representantes justamente do contraponto do cenário estabelecido. Quer dizer, mulheres influentes hoje na mídia e na sociedade, por apresentarem o avesso dos padrões de beleza disseminados. Uma contracultura praticamente desconhecida por eles. Ampliei o assunto, desse modo, dizendo em relação ao Calendário da Pirelli, veículo até então conhecido pela hegemonia do padrão europeu de beleza, loiro e magro, que apresentou na última edição uma modelo plus size. Mais uma vez muitos mostraram nem saber da existência desse clássico divulgador de padrões de beleza datados. Alguns estudantes nesse momento, garotos e garotas, disseram-me ter interesse de pesquisar sobre o calendário, de ver a modelo plus size em meio às outras até o momento dominantes neste veículo disseminador de ideias de beleza.</i></p>	Influência às avessas/ contracultura	Exemplificação

	<i>Vozes (autora do diário, estudantes)</i>		
STT	<p><i>Nessa direção, também me chamou atenção a opinião exposta por um estudante que, mesmo depois de toda essa discussão travada em torno do assunto plus size, não se sentiu convencido de que os modelos padronizados de beleza estão evoluindo e se modificando. Outro estudante, complementando essa ideia, pontuou que “alguns pontos clássicos de beleza não se modificam. Um deles é a simetria do rosto. Ela será sempre valorizada”, de acordo com ele. Mais uma estudante questionou “a história sociocultural e os padrões estabelecidos por ela” segundo palavras expostas pela mesma estudante, frisando que “dependendo da época vivida pela sociedade, há um padrão valorizado, que em uma hora valoriza as gordas e em outra hora valoriza as magras”. Muitos estudantes após essa constatação, compartilharam dessa mesma ideia. Por fim, já na etapa final da realização da oficina, questionei se eles se sentiam tão sensibilizados assim por esses padrões, ressaltando que esse sentimento tem o poder de causar doenças graves, como anorexia e bulimia. Antes de eles começarem a produzir o rascunho do texto, em razão de tudo que foi visto antes, instiguei os estudantes a discutir, na dissertação-argumentativa, produzida por eles, a palavra “ditadura”; expressa no tema da proposta de redação. Pensei, naquele momento, nessa reflexão, a partir de tudo que foi discutido e pontuado por intermédio da ideia da existência de uma ditadura da beleza, durante a realização dessa oficina, no intuito de levá-los a pôr em questão a flagrante ruptura da hegemonia dos</i></p>	Influência/ resistência, referentes à cultura valorizada	Sistematização

	<p><i>padrões estéticos estabelecidos. Uma estudante, no final do nosso diálogo, lembrou, dessa maneira, que “não temos mais uma única beleza, mas sim uma variedade de belezas. Temos as ruivas, as baixinhas, as gordinhas...”</i></p> <p>Vozes (autora do diário, estudantes, material utilizado nas oficinas)</p>		
--	--	--	--

Começo minha análise pelo diário 8, na referência ao SOT, Padrões de beleza, e na forma assumida pelo STT, problematização, em relação ao trabalho com a argumentação. Nesse dia na oficina, comecei a discussão do tema “Ditadura da beleza” a partir do conhecimento do primeiro texto de apoio.

Nessa sequência de analisar as minhas representações e a minha constituição de identidade docente, o uso da primeira frase denotando o sujeito oculto *eu* “Iniciei a discussão desta oficina” expressa o que é mencionado por Bronckart (2012, p. 328) como “o emprego do *eu*, que é fundamentalmente um marcador de identidade”. A mesma situação analisada ocorre em outros trechos, citados a seguir “senti pela feição dos estudantes que eles se interessaram pelo tema” e “Percebi também que não somente as estudantes demonstraram vontade de discutir a questão”.

Naquele momento, eu, professora-orientadora e também pesquisadora do meu próprio fazer docente, estava me comunicando com os estudantes, de uma instituição particular de ensino do sul do Estado de Minas Gerais, em sua maioria adolescentes pertencentes à classe média alta, e expressando na minha fala uma orientação primeira em relação ao desenrolar dessa oficina, ou seja, utilizaríamos o texto de apoio para darmos início a discussão do tema proposto.

Tendo como proposição então o STT, problematização, o trecho “Talvez sabendo que um tema como esse faça parte do dia a dia dessa parcela da população” marca mais uma vez a minha voz no texto, sendo que, conforme Bronckart (2012, p. 329) assegura como a “atribuição da responsabilidade do dizer”. Seguindo essa ideia, prossigo dizendo que “em razão de que nessa idade, participar de um grupo social seja importante para eles, o que pode envolver um sentimento de pertencimento a uma dada cultura, uma dada ideologia; sendo esse envolvimento expresso, algumas vezes, por meio da linguagem da aparência, dos cuidados com o corpo”.

Nessa última parte citada do diário exibo a minha condição argumentativa ao refletir quanto à condição de qual grupo social, cultural e histórico pertence a maioria desses

estudantes, qual seria o sentimento deles em relação à temática e, mais, como eles materializam tudo isso por intermédio da linguagem, no caso específico dessa proposta, a linguagem da aparência.

Prossigo minha análise relativa ao diário 8, no tocante aos SOTs, Influência sociopsicológica; Influência às avessas/contracultura; Influência/resistência, referentes à cultura valorizada e nas formas assumidas pelo STTs, ampliação, exemplificação e sistematização, em relação ao trabalho com a argumentação. No sentido de esclarecer a primeira forma de análise, desse modo, a ampliação, após ter impresso a minha voz no diário e fomentado o debate entre os estudantes; como ressaltado, no diário, que os estudantes e as estudantes se interessaram pela discussão, uma estudante inicia a ampliação dessa oficina da “Ditadura da beleza”.

Nessa hora, ela expressa claramente de que maneira os jovens, como ela, são influenciados pelas regras sociais ditadas de beleza, o que pode ser comprovado pela influência das blogueiras no dia a dia de entendimento dos jovens desse universo das vaidades. As representações que emergem desse argumento apresentado por essa aluna fazem surgir o componente de identidade sociopsicológica, marcado pelo condicionamento de atitudes e também de posturas impressos nesses blogs, pelas também jovens influenciadas por padrões de beleza convencionados, as blogueiras.

Por tudo que foi visto antes, na segunda forma de análise, a exemplificação, direcionei para o debate o exemplo das modelos *plus size*, gerando curiosidade e atenção entre os estudantes. Discutimos bastante a respeito desse universo de contracultura frente ao padrão europeu de beleza até então disseminado e valorizado na sociedade. Nessa condição de análise, mais uma vez o uso do sujeito expresso e oculto *eu* “eu comentei a respeito das modelos *plus size*” e “Ampliei o assunto, desse modo, dizendo em relação ao Calendário da Pirelli” expressa o que é mencionado por Bronckart (2012, p. 328) como “o emprego do *eu*, que é fundamentalmente um marcador de identidade”.

Os estudantes, dessa forma, nesse instante do debate, estavam manifestando representações quanto a esse universo até então desconhecido por eles por meio da linguagem “Alguns estudantes nesse momento, garotos e garotas, disseram-me ter interesse de pesquisar sobre o calendário, de ver a modelo *plus size* em meio às outras até o momento dominantes neste veículo disseminador de ideias de beleza”. Sabendo que, nessa expressão de fala, eles demonstram uma constituição de identidade em fluxo ao conhecerem uma realidade até pouco tempo inexplorada, ou seja, a condição das *plus size*.

Na última forma de análise, a sistematização, imprimir minha voz mais uma vez, nessa ocasião, condicionando o final do debate e a utilização por eles do material para, a partir de tudo que foi discutido, que escrevessem o rascunho da dissertação-argumentativa deles. Dessa forma, minha voz foi mais uma vez ouvida por esses estudantes, em alguns momentos “Nessa direção, também me chamou atenção a opinião exposta por um estudante que”, “Por fim, já na etapa final da realização da oficina, questionei se eles se sentiam tão sensibilizados assim por esses padrões”, “instiguei os estudantes a discutir, na dissertação-argumentativa, produzida por eles, a palavra “ditadura”; expressa no tema da proposta de redação”, “Pensei, naquele momento, nessa reflexão, a partir de tudo que foi discutido e pontuado por intermédio da ideia da existência de uma ditadura da beleza” atestando a ideia já expressa de Bronckart (2012, p. 328) “o emprego do *eu*, que é fundamentalmente um marcador de identidade”.

Condicionando, então, minhas representações no diálogo estabelecido pelos padrões de beleza disseminados há muito e pelos que estão começando a vigorar agora na sociedade, os estudantes também se representaram por intermédio da proposição de argumentos, sabendo que nessa condição, a voz deles também ecoou no debate mostrando a dinamicidade da expressão da identidade desses jovens. Ao questionar o rigor e a inflexibilidade dos padrões de beleza até então conhecidos, eles se posicionaram no debate “alguns pontos clássicos de beleza não se modificam. Um deles é a simetria do rosto. Ela será sempre valorizada”. Mais uma estudante questionou “a história sociocultural e os padrões estabelecidos por ela” segundo palavras expostas pela mesma estudante, frisando que “dependendo da época vivida pela sociedade, há um padrão valorizado, que em uma hora valoriza as gordas e em outra hora valoriza as magras”. Uma estudante, no final do nosso diálogo, lembrou, dessa maneira, que “não temos mais uma única beleza, mas sim uma variedade de belezas. Temos as ruivas, as baixinhas, as gordinhas...”

Quadro 7: Análise referente aos Segmentos de Orientação Temática (SOT) e aos Segmentos de Tratamento Temático (STT)

Segmento	Diário 6	SOT	Relação com a argumentação
SOT	<i>Debatemos no dia de hoje o tema 10 “O estímulo à pesquisa científica juvenil. Assim sendo, percebi que os estudantes apresentaram pouco conhecimento e</i>	Pesquisa científica	Problematização

	<p><i>também pouco interesse pelo assunto. Visualizando essa realidade, tentei me lembrar de alguma aula ministrada pela minha mãe, em que ela tivesse também passado por uma situação similar para me inspirar a encontrar uma saída. Relembrei uma aula, em especial, em que os estudantes não se interessaram pelo desenho e nem pelas cores disponíveis na caixa de lápis, na época, para colorir a imagem proposta. Minha mãe, então, ao perceber esse desinteresse dos alunos, instigou-os a misturar as cores de dois lápis diferentes para ver qual seria a cor resultante daquela mistura. Eles adoraram. O resultado foi fantástico. A ideia que ela teve, tornou uma atividade talvez relegada à falta de êxito, a uma aula criativa e estimulante. Dessa forma, a partir das muitas lembranças que tenho das aulas ministradas pela minha mãe, pensei também ali naquele momento em ter uma iniciativa, uma ideia que despertasse a curiosidade daqueles adolescentes ali presentes. Pensei, dessa forma, utilizando o conhecimento do texto de apoio 3, “Escola pública de Fortaleza é a melhor em incentivo à pesquisa científica”. Fonte: GOMES, M. Escola pública de Fortaleza é a melhor em incentivo à pesquisa científica. Tribuna do Ceará, Fortaleza, 3 jun. 2015. Disponível em:</i></p>		
--	--	--	--

	<p><i><http://www.tribunadoceara.uol.com.br>. Acesso em: 23 jun. 2015, em questionar a posição da escola pública envolvida na pesquisa científica juvenil. Tomei essa decisão, por saber, que muitos que ali estão, tem uma ideia, uma concepção questionável quanto à escola pública e atuação dela na formação de cidadãos. Voz (autora do diário)</i></p>		
STT	<p><i>Eles ficaram impressionados, ao saber, por meio da leitura desse texto de apoio, que uma escola do nordeste brasileiro ganhou uma premiação importante como o Prêmio Jovem Cientista, na categoria “de instituição de ensino médio que melhor incentivou a pesquisa científica no país”. Notei que, em diante, os estudantes começaram, quem sabe, a se interessar pela discussão e pelos exemplos oferecidos pelos textos de apoio. Percebendo a atenção deles pela questão, fui conduzindo o debate e pedi que uma estudante lesse o texto de apoio 2, “Carvão de açaí purifica água de beber”. Fonte: XXVII Prêmio Jovem Cientista. Carvão de açaí purifica água de beber. Livro de resultados. p. 31-33. Disponível em: <http://www.estatico.cnpq.br>. Acesso em: 2 set. 2014. Nesse texto, a informação de que um estudante de uma escola estadual do Pará ganhou o primeiro lugar “na categoria Ensino Médio da XXVII</i></p>	Interesse dos alunos	Ampliação

	<i>edição do Prêmio Jovem Cientista” chamou atenção deles. Voz (estudantes)</i>		
STT	<i>Nesse ponto do debate, um estudante ressaltou a fala do jovem pesquisador que, fazendo uso do carvão de açaí, algo próprio da região dele, criou uma forma simples e barata, capaz de filtrar e também de purificar água, fazendo assim que ela seja apropriada para o consumo. O estudante, desse modo, realizou a leitura do final do texto de apoio, em que havia o comentário do estudante, vencedor da premiação, “Edivan Nascimento Pereira, de 19 anos”. O jovem pesquisador assim afirmou no texto “Mesmo morando em uma região afastada, tenho a oportunidade de realizar um sonho e de mudar a vida da minha comunidade”. Após a leitura, esse mesmo estudante, possivelmente pensando na formulação de um possível argumento para o texto que ele iria escrever ou então refletindo a respeito da confecção da proposta de intervenção, perguntou-me se esse jovem cientista poderia ser considerado um agente de transformação social? Isso porque, sempre friso com eles, em nossos debates, a importância de eles identificarem o conteúdo social dos temas propostos para assim perceberem quem ou quais instituições podem ser considerados agentes de transformação de alguma realidade social. Respondi</i>	Agentes de transformação	Exemplificação

	<i>que sim, que poderia sim ser considerado um agente em virtude de ter mudado a realidade da comunidade em que ele vive. Vozes (autora do diário, estudantes)</i>		
STT	<i>Nesse momento, orientei os estudantes a reler os textos de apoio para realizarem no rascunho uma previsão de possíveis argumentos a serem utilizados na produção de texto que eles iriam produzir. Mediante essa orientação, fui andando pelas carteiras para acompanhar de perto a atividade sendo realizada pelos estudantes. Assim sendo, alguns deles foram me perguntando a respeito de assuntos relacionados ao desenvolvimento da pesquisa científica juvenil. Uma estudante, dessa maneira, perguntou-me se é o governo quem financia essas pesquisas. Outro estudante me disse que os pais dele querem que ele continue os estudos fora do Brasil. Logo após, uma estudante questionou se ainda há o Ciências sem Fronteiras. Depois, outra estudante me perguntou se eu já morei ou estudei no exterior. Outros comentaram sobre as empresas juniores, incubadoras, da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Vozes (autora do diário, estudantes, material utilizado nas oficinas)</i>	Interesse, mobilização, início de ação.	Sistematização

A partir das considerações anteriores, retomo minha análise pelo diário 6, na referência ao SOT, Pesquisa científica, e na forma assumida pelo STT, problematização, em relação ao trabalho com a argumentação. Nessa ocasião, a discussão do tema “O estímulo à pesquisa científica juvenil” não despertou o interesse deles. Por isso, lembrei-me, naquela hora, da representação, da voz e da identidade da minha mãe professora. Rememorando a atitude dela frente ao que ela fez diante de uma atividade praticamente fracassada, consegui discutir com os estudantes em prol de argumentos estruturados para compor a produção de sentido deles naquele dia de oficina. Conforme a atitude da minha mãe deu certo, também pensei em me valer de uma mesma vertente para me comunicar com os estudantes e para que a minha voz fosse ouvida por eles.

Lembrei-me, também, nessa mesma realização de oficina, da expressão de voz dela ao se comunicar com os estudantes. Era convincente, amável, mas ao mesmo tempo exigente, conforme o contexto cultural, social e histórico da época em que ela lecionou. Nessa condição de análise, a minha voz já não ecoa nesse mesmo contexto da minha mãe, mas em um contexto multifacetado e amparado por interesses múltiplos. Mesmo assim, lembrar da identidade dela como profissional da educação que foi, garantiu a execução dessa oficina.

Em vários trechos desse diário, o sujeito oculto *eu* “percebi que os estudantes apresentaram pouco conhecimento e também pouco interesse pelo assunto” , “tentei me lembrar de alguma aula ministrada pela minha mãe, em que ela tivesse também passado por uma situação similar para me inspirar a encontrar uma saída” , “Relembrei uma aula, em especial, em que os estudantes não se interessaram pelo desenho e nem pelas cores disponíveis na caixa de lápis, na época, para colorir a imagem proposta” “pensei também ali naquele momento em ter uma iniciativa, uma ideia que despertasse a curiosidade daqueles adolescentes ali presentes” , “Pensei, dessa forma, utilizando o conhecimento do texto de apoio” , “Tomei essa decisão, por saber, que muitos que ali estão, tem uma ideia, uma concepção questionável quanto à escola pública e atuação dela na formação de cidadãos” expressa o que é mencionado por Bronckart (2012, p. 328) como “o emprego do *eu*, que é fundamentalmente um marcador de identidade”.

Essas várias menções ao que Bronckart (2012) considera como “marcador de identidade” revelam como a influência do fazer pedagógico da minha mãe me contagia ao realizar o meu fazer pedagógico. Lembrando mais uma vez que, mesmo sendo épocas diferentes de ensino-aprendizagem, posturas e atitudes diferentes de estudantes, o que vivi e senti a acompanhando em muitas aulas ministradas por ela constituem as minhas

representações como profissional do ensino, e no entendimento do ensino-aprendizagem de argumentação, influência que desemboca tanto na minha identidade presente quanto na minha projeção de identidade futura.

Sigo essa análise referente ao diário 6, no que diz respeito aos SOTs, Interesse dos alunos; Agentes de transformação; Interesse, mobilização, início de ação e nas formas assumidas pelo STTs, ampliação, exemplificação e sistematização, em relação ao trabalho com a argumentação. Esclarecendo, dessa forma, a primeira forma de análise, a ampliação, depois de ter analisado o SOT “Pesquisa científica” e a relação com a argumentação “problematização”, consigo perceber como a análise desse diário pelo conhecimento dos SOTs e dos STTs, tem a marca da identidade da minha mãe.

Nesse sentido, os estudantes somente ampliaram, exemplificaram e sistematizaram o tema abordado “O estímulo à pesquisa científica juvenil” em razão de as representações das aulas ministradas pela mãe fazerem parte da minha identidade. Por isso, o tema foi ampliado, principalmente, pela influência de dois argumentos presentes nos textos de apoio: o Prêmio Jovem Cientista, na categoria “de instituição de ensino médio que melhor incentivou a pesquisa científica no país”, conquistado por uma escola do nordeste brasileiro, e o primeiro lugar “na categoria Ensino Médio da XXVII edição do Prêmio Jovem Cientista”, conquista de um estudante de uma escola estadual do Pará.

Essas duas premiações, à primeira vista, impossíveis de serem alcançadas por instituições e estudantes de escolas públicas, entendimento de alguns estudantes, o mais das vezes, influenciados por notícias, reportagens, lidas e vistas sem o devido aparato crítico, possivelmente, afetou a manifestação de ações desses jovens quanto a essa questão analisada, representando, naquela hora, uma outra constituição de identidade e, portanto, uma outra projeção de voz mediante o assunto, além de outra projeção de argumentos.

Seguindo nesse fluxo de análise, na segunda forma, a exemplificação, a identidade do jovem pesquisador, estudante de escola pública do Nordeste, chamou atenção dos estudantes por ele ter se tornado um agente de transformação social na realidade em que vive. A ideia apresentada por ele, então, conquistou muitos estudantes pelo forte impacto de representação naquela localidade e na projeção de identidade que a ideia pode alcançar em outros lugares do Brasil. Tal argumento, ou a essência sociocultural, ambiental e educativa dele, além de sustentar o desenvolvimento do texto, também pode se valer como proposta de intervenção, condição que instigou alguns alunos a redigir uma proposta bem estruturada do tema proposto.

Termino, desse modo, essa condição de análise pela sistematização, percebendo a minha voz, a voz dos estudantes e a voz do material utilizado por eles. Assim sendo, a utilização do material, nessa oficina, levou-os a constituir outras cadeias de representações e, desse modo, de identidade, ao conhecerem ou reconhecerem realidades sociais, culturais e históricas diferentes da que muitos vivem e convivem. Por tudo que foi analisado anteriormente, ouvi muitas vozes e argumentos direcionados para a escrita desse tema proposto “Assim sendo, alguns deles foram me perguntando a respeito de assuntos relacionados ao desenvolvimento da pesquisa científica juvenil”. “Uma estudante, dessa maneira, perguntou-me se é o governo quem financia essas pesquisas”. “Outro estudante me disse que os pais dele querem que ele continue os estudos fora do Brasil”. “Logo após, uma estudante questionou se ainda há o Ciências sem Fronteiras”. “Depois, outra estudante me perguntou se eu já morei ou estudei no exterior”. “Outros comentaram sobre as empresas juniores, incubadoras, da Universidade Federal de Lavras (UFLA)”.

4.1 Respostas às perguntas de pesquisa

Em acordo com tudo que foi visto anteriormente, nesse item apresento as respostas às perguntas de pesquisa, traçadas neste trabalho da minha prática pedagógica, enquanto ministrava aulas de produção e discussão de texto em oficinas de produção textual em uma instituição de ensino particular. A partir dessa caracterização, respondo a essas indagações para identificar quais as minhas representações de ensino-aprendizagem de argumentação, quando analiso a minha identidade presente como profissional da educação, buscando projetar a minha identidade futura como professora-orientadora e como professora-pesquisadora.

Nessa intenção, portanto, de responder a essas perguntas que orientam esse trabalho de investigação do próprio fazer docente, começo a responder as minhas duas perguntas realizadas, quer dizer, quais foram minhas representações expressas nos diários sobre o ensino do texto argumentativo? Como abordei tais representações nos diários?

A fim de nortear a minha resposta, faço uso agora de fragmentos dos diários reflexivos escritos por mim, como forma de pontuar essas respostas com trechos da minha voz, ou seja, materializações da minha identidade e das minhas representações emanadas dos diários.

Confirmando tal fato, menciono uma expressão comumente encontrada nos meus diários reflexivos, analisados pelo viés das capacidades de significação e dos Segmentos de Orientação Temática (SOT) e dos Segmentos de Tratamento Temático (STT), ancorados pelas

vozes enunciativas, isto é, “Chamou-me atenção”. Essa expressão escrita por mim, nessas várias vezes, em que foi citada nos diários, denota que eu me considero parte do trabalho realizado, no sentido de almejar a construção de representações por intermédio da linguagem na relação subjacente ao trabalho com argumentação.

Assim sendo, quando manifestei minhas ações, o que quer dizer, quando, manifestei minhas representações sobre o ensino-aprendizagem de argumentação, esse fluxo de ações, esse composto de representações constituiu a minha identidade docente. No que concerne esse assunto, eis o que diz Bauman (2005, p. 17):

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não tem a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”.

Nessa condição de respostas, reflito que me considero parte da escrita desses diários, desde o momento do início das oficinas até o final delas, momentos em que procurei como professora-orientadora e também pesquisadora, aproveitar cada chance para ensinar e também aprender sobre argumentação, mobilizando capacidades de significação ao longo das minhas aulas, nos momentos de realização das oficinas, seguindo, desse modo, uma abordagem de aula dialógica e interativa. Isso porque, os estudantes fizeram parte de cada oficina mencionada, trabalhando, nessa direção, pela confecção de uma cadeia de argumentos.

A partir dos temas trabalhados durante a realização desses encontros de produção de texto, vários assuntos permearam nossas discussões, tendo em vista sempre à procura por argumentos diferenciados que fizessem parte das produções dos estudantes. As temáticas social, cultural, educativa e histórica fizeram parte desses temas propostos, contribuindo para o desenvolvimento ou construção do repertório desses estudantes.

Desse modo, quando percebia que uma das minhas manifestações de ações favorecia o estudante a fomentar a construção desse repertório autoral, sentia que o objetivo do meu trabalho estava sendo cumprido, ou seja, contribuir para a estruturação da identidade dos alunos enquanto estudantes do Ensino Médio e futuros participantes do ENEM. Hall (2005, p. 13) discorre a esse respeito, afirmando que

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que são unificadas ao redor de um eu coerente. Dentro de nós há identidades

contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas.

Assim sendo, no intuito de conscientizá-los dessa maneira fluída que vivemos, cada instante assumindo uma dada identidade, procurei mobilizá-los sempre para que se atentassem para a importância da escrita, em todo o processo de vida escolar, acadêmica ou profissional desses jovens, desses adolescentes em constante mudança de perfil social, cultural, histórico. Nessa perspectiva apontada, cada exemplo gerado por mim, por eles, ou pelo conteúdo do material utilizado, valia como uma proposição de diálogo apontado, como essência para a proposição de um argumento, que poderia ser utilizado na introdução, no desenvolvimento, na conclusão, na proposta de intervenção.

Nesse percurso delineado, portanto, nesta investigação, de me formar continuamente como professora, destaco nesse instante, a contribuição mais que evidente, neste trabalho, da perspectiva social e engajada do interacionismo sociodiscursivo, quando me estabeleço nesta etapa, desta pesquisa, como uma professora-pesquisadora e como uma professora-orientadora satisfeita com o próprio trabalho docente desempenhado. Uma satisfação, que, por sua vez, mostra-se no âmbito pessoal e profissional, quando visualizo, pelas respostas das minhas perguntas de pesquisa, que alcancei meu objetivo, ao entender que o professor estará sempre no cerne do processo educativo.

Por tudo isso, procurei ouvir cada voz enunciativa (BRONCKART, 2012) que circulava durante esses encontros, umas mais evidentes outras já mais veladas. Porém, todas importantes para o desenrolar das oficinas em busca das estratégias argumentativas. Cada voz fazia bastante sentido nos momentos das oficinas, mas uma se destacava em várias partes desses encontros. A voz da minha mãe professora. Essa voz esteve presente no meu fazer docente e constituiu, como assegurado pelas análises dos diários, a minha identidade, como filha, professora e aprendiz dos ensinamentos dela.

As minhas representações sobre ensino-aprendizagem de argumentação, a minha identidade docente presente e desejada, a minha voz que orientou os estudantes foram conduzidas por essa voz materna, sempre presente nas minhas ações. Quando meus estudantes me ouviam, ouviam também a minha tia e a minha irmã professora, o meu irmão, as coordenadoras da escola, mas principalmente a minha mãe.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu sempre quis cursar mestrado. Sempre busquei essa qualificação como um ponto de referência para potencializar a minha carreira profissional. Sempre pensei nesse curso, desde quando me formei publicitária e especialista em marketing. Havia procurado, nessa época, por mestrados, mas não sabia, naquele momento, de transição da minha vida, qual seria o foco do meu mestrado: a publicidade ou o marketing.

O tempo passou, deixei de ser publicitária, deixei de redigir para comerciais de televisão, de rádio, de jornais e de revistas, mas não deixei a produção de texto. Desde quando estava pensando no que fazer, depois de ter trabalhado como redatora publicitária, uma certeza eu tinha: não abandonaria a produção de textos. Seja em qualquer profissão que eu fosse atuar, levaria comigo esse conhecimento, essa visão de mundo.

Por isso, por esse forte sentimento de apreço pelas palavras, pela linguagem, resolvi ser professora de língua portuguesa. Desse modo, cursei Letras e depois veio a oportunidade de fazer parte do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA), mesma universidade onde realizei o curso de Letras Português/Inglês e sua Literaturas.

Confesso, nesse sentido, que vim à UFLA na intenção clara de cumprir algumas matérias substanciais do curso de Letras, a fim de, depois, pedir transferência para o mestrado em São João del-Rei. Mas comecei a me interessar cada dia mais pelas matérias do curso de Letras e por isso mesmo terminei o curso em 2014.

Mas o mestrado veio logo em seguida e, na efetivação desta pesquisa, vou me tornar enfim mestra. Nessa condição, esse trabalho contribuiu na minha formação docente, desde o momento da realização das matérias do curso até a produção desta investigação. Comecei, a partir da escrita, desta elaboração de texto acadêmico, a ouvir mais as vozes que me cercam. Tanto aquelas que fazem parte de mim, como a da minha mãe, meu exemplo de professora, quanto aquelas que vou escutando pelo caminho.

Ouvir essas vozes me fez escrever os meus diários reflexivos de forma diferente. Isso porque as identidades que compõem essas vozes, as representações que as condicionam fazem parte agora da minha produção de texto. Pode ser que pela leitura do meu trabalho, outros professores também sejam capazes de ouvir essas vozes e tentar conhecê-las mais a fundo como eu passo a fazer agora.

Considerando então o eco dessas mesmas vozes na minha formação como professora e a repercussão desses sons na minha constituição de identidade docente, conforme (REICHMANN, 2013; ZABALZA, 1994), a escrita das minhas narrativas reflete as minhas escolhas dos momentos mais significativos das aulas, em que estive presente, como professora-orientadora, revelando esse momento único de perceber qual foi o argumento proferido mais relevante, qual a representação provocou mais a minha inquietação, no decurso de investigar as minhas representações sobre o ensino do texto argumentativo significadas nos diários reflexivos que escrevi.

Assim sendo, esta pesquisa, por intermédio da verbalização dos meus diários, revela a possibilidade de trabalhar temáticas sociais de forma menos técnica e mais voltada para a formação cidadã, para a formação da vida do estudante, depois da escola; isto quer dizer, o processo de ensino-aprendizagem da redação do ENEM, no ambiente escolar, vai além da escrita técnica da redação, mobilizando temas sociais para a vida.

Viver essa experiência pessoal e profissional de formação continuada, cursando o Mestrado Profissional em Educação, na área de interesse Linguística Aplicada, constituiu minha identidade como professora. Por tudo isso, outros professores, quando se formarem como docentes, podem também estabelecer um processo de escrita de diários reflexivos ao relacionarem tal escrita à perspectiva social do ENEM.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J. M. L'analyse des récits. Lonrai: Les éditions du Seuil. 1996. In: LOUSADA, E. G. Produção escrita em francês como segunda língua: uma experiência baseada em gêneros textuais. **Revista do GEL**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 160-174, 2009.
- ALLESSANDRINI, C. D. O desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional. In: PERRENOUD, P. et al. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Tradução Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- ALMEIDA, M. I. Vida de professores. **Revista Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 234-238, jul./dez. 1996.
- ANDRADE, F. L. C. D. **Desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de língua inglesa em sala de aula**: a visão da professora-pesquisadora. 2016. 152 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Lavras: UFLA, 2016.
- ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. **Resolução 47/135, de 18 de dezembro de 1992**. Declaração sobre os direitos das pessoas pertencentes a minorias nacionais ou étnicas, religiosas e linguísticas. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.gddc.pt>>. Acesso em: 1º set. 2014.
- BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.
- BOFF, O. M. B.; KÖCHE, V. S.; MARINELLO, A. F. O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 3, 2009.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Art. 5º dos direitos e deveres individuais e coletivos. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 1º set. 2014.
- BRASIL. **Manual de capacitação para avaliação das redações do ENEM 2013**. Brasília, 2013.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília, 2000.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2012.
- BRONCKART, J. P. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências: por uma renovação do ensino da produção escrita. **Revista Letras**, Curitiba, v. 20, n. 40, p. 163-176, jan./jun. 2010.

BRONCKART, J. P. Interacionismo sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVE**, São Paulo, v. 4, n. 6, mar. 2006.

BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

CANÇÃO NOVA. **Entrevista com Dr. Augusto Cury**. 10 jan. 2006. Disponível em: <<http://www.simplicidadevoluntaria.com>>. Acesso em: 29 ago. 2014.

CELANI, M. A. A.; MAGALHÃES, M. C. C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (Org.). **Identidades**: recortes multi e interdisciplinares. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CRISTOVÃO, V. L. L.; DURÃO, A. B. A. B.; NASCIMENTO, E. L. Debate em sala de aula: práticas de linguagem em um gênero escolar. **ENCONTRO DO CELSUL**, 5., 2003, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2003. p. 1436-1441.

CRISTOVÃO, V. L. L. et al. Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais. **Revista Letras**, Curitiba, v. 20, n. 40, p. 191-215, 2010.

CRISTOVÃO, V. L. L. Para uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Gêneros textuais e formação inicial**: uma homenagem à Malu Matêncio. Campinas: Mercado de Letras, 2013. (Série Ideias sobre Linguagem).

DICIONÁRIO de linguística. [Direção e coordenação geral da tradução Izidoro Blikstein]. São Paulo: Cultrix, 2006.

DOLZ, J. **Palestra Prof. Joaquim Dolz (1/3)**. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=K68WLhIcSrc>>. Acesso em: 7 out. 2015.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Adaptação de Joaquim Dolz e Fabrício Decândio. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J. P. L'acquisition des discours: emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? **Études de Linguistique Appliquée**, Paris, n. 92, p. 2337, Oct./Déc. 1993.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Pour un enseignement de l'oral**. Initiation aux genres formels à l'école. Paris: ESF ÉDITEUR, 1998. (Didactique du Français).

FAYOL, M.; SCHNEUWLY, B. La mise en texte et ses problèmes. 1987. In: DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Adaptação de Joaquim Dolz e Fabrício Decândio. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FREIRE, M. M.; LESSA, A. C. Professores de inglês da rede pública: suas representações, seus repertórios e nossas interpretações. In: BÁRBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Org.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

GOMES, M. Escola pública de Fortaleza é a melhor em incentivo à pesquisa científica. **Tribuna do Ceará**, Fortaleza, 3 jun. 2015. Disponível em: <<http://www.tribunadoceara.uol.com.br>>. Acesso em: 23 jun. 2015.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LENHARO, R. I. **Participação social por meio da música e da aprendizagem de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social**. 2016. 149 p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Londrina, 2016.

LIBERALI, F. C. Articulação entre argumentação e multimodalidade em contextos escolares. In: LIBERALI, F. C. et al. (Org.). **Argumentação em contexto escolar: relatos de pesquisa**. Campinas: Pontes, 2016.

LOPES, A. M. D. et al. Cidadania no estado democrático de direito: os direitos políticos das minorias no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA, 57., 2005, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: UECE, 2005. 1 CD-ROM.

LOUSADA, E. G. Produção escrita em francês como segunda língua: uma experiência baseada em gêneros textuais. **Revista do GEL**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 160-174, 2009.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista discursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 237-259.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 19-36.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11-31.

NÓVOA, A. O processo histórico de profissionalização do professorado. In: _____. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p.13-33.

PARTICIPAÇÃO política. Disponível em: <<http://infojovem.org.br>>. Acesso em: 2 set. 2014.
PEREIRA, E. N. Carvão de açaí purifica água de beber. In: PREMIO JOVEM CIENTISTA, 29., 2013, Rio de Janeiro. **Livro de resultados...** Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2013.

PERRENOUD, P. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, P. et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Tradução de Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2007.

POIRIER, M. -P. **Esporte e cidadania: guia de orientação para os municípios do semiárido**. Brasília: UNICEF, 2011. p. 5-6. Disponível em: <<http://www.unicef.org>>. Acesso em: 2 set. 2014.

REICHMANN, C. L. (Org.). **Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer(-se)**. Campinas: Pontes, 2013.

ROMERO, T. R. S. Autobiografias de professores de inglês: o entretecer de memória e narrativa na constituição da identidade profissional. In: CELANI, M. A. A. (Org.). **Reflexões e Ações (Trans)Formadoras no ensino-Aprendizagem de Inglês**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. v. 1, p. 141-172.

SANTIAGO, C. Argumentação: a retórica antiga, a nova retórica e a perspectiva enunciativo-dialógica. In: LIBERALI, F. C. et al. (Org.). **Argumentação em contexto escolar: relatos de pesquisa**. Campinas: Pontes, 2016.

SAUSSURE, F. Cours de linguistique générale. Paris: Payot, 1916. In: BRONCKART, J. P. Interacionismo sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, São Paulo, v. 4, n. 6, p. 1-30, mar. 2006.

SAUSSURE, F. Ecrits de linguistique générale. Paris: Gallimard, 2002. In: BRONCKART, J. P. Interacionismo sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, São Paulo, v. 4, n. 6, p. 1-30, mar. 2006.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

STUTZ, L.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de uma sequência didática na formação docente inicial de língua inglesa. **Signum. Estudos de Linguagem**, Londrina, v. 14, n. 1, p. 569-589, jun. 2011.

TÁPIAS-OLIVEIRA, E. M. Quem sou eu, Quem é você? Imagens dos interlocutores do/no diário e a construção identitária. In: REICHMANN, C. L. (Org.). **Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer(-se)**. Campinas: Pontes, 2013.

THURLER, M. G. O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In: PERRENOUD, P. et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Tradução de Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2007.

VYGOTSKY, L. S. Pensée et langage. Paris: Editions Sociales, 1985. In: BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: M. Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. La signification historique de la crise de la psychologie. Paris: Delachaux & Niestlé, 1999. In: BRONCKART, J. P. Interacionismo sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, São Paulo, v. 4, n. 6, p. 1-30, mar. 2006.

VYGOTSKY, L. S. Pensée et langage. Paris: La Dispute, 1997. In: BRONCKART, J. P. Interacionismo sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, São Paulo, v. 4, n. 6, p. 1-30, mar. 2006.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. Porto: Porto Editora, 1994.

APÊNDICES

DIÁRIOS REFLEXIVOS

➤ **Diário 1**

Comecei a Oficina de Redação, na primeira aula do período da tarde, com uma turma do 1º ano do Ensino Médio, de 27 estudantes, pedindo que eles se reunissem em círculo, para promover assim a minha aproximação com eles, a aproximação deles comigo e ainda a aproximação entre eles. Utilizei para isso do Caderno de Práticas de Produção Textual, e discutimos o primeiro tema “A função social da leitura e da escrita na formação humana”. Não poderia, certamente, começar meu trabalho, a partir de um tema que fosse mais propício e que privilegiasse o objetivo da realização das oficinas, quer dizer, o aperfeiçoamento das práticas de leitura e de escrita desses estudantes e a preparação para a prova de redação do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Aproveitei também a ocasião para direcionar as primeiras orientações a respeito do trabalho que iria ser realizado durante a execução das oficinas, além de mostrar para eles como trabalharíamos a fim de tentar, a cada encontro, discutir o tema proposto no intuito de encontrarmos juntos os argumentos mais indicados, mais produtivos para fazerem parte da produção de texto deles. Procurei no meu papel de professora da oficina, aproximar-me dos alunos mediante a explanação de como nosso trabalho seria direcionado durante o ano; para que, com isso, pudesse ser gerado entre nós, quem sabe, uma sintonia durante a realização desses encontros. Tentei, dessa maneira, conduzir as discussões geradas pelo alcance do tema em questão, valorizando e instigando a participação de cada aluno no debate. Sabia que, dessa maneira, muitos na sala tinham o que dizer e teriam condição de explicitar uma opinião lúcida sobre a questão abordada. Para iniciarmos a discussão, desse modo, apresentei aos alunos a estrutura do Caderno de Práticas de Produção Textual, composto de 23 temas; esclarecendo, dessa maneira, como eles iriam utilizar este material, disposto em três partes a serem preenchidas: rascunho, a limpo e final. Para isso, realizei uma apresentação utilizando o próprio Caderno, mostrando que, após as discussões dos temas, eles deveriam redigir primeiro na versão rascunho, depois na versão a limpo, e, que, quando eles tivessem em mãos a correção desses textos, devolvidos por mim, que eles redigissem então o texto na versão final. Nessa hora, avisei para eles qual seria o próximo tema a ser discutido na próxima oficina a fim de que, na casa deles, eles

pesquisassem sobre o tema. Um grupo de estudantes, nesse momento, pediu que eu esclarecesse mais uma vez como trabalhariam acertadamente com a versão rascunho, a limpo e final. Esse primeiro tema foi discutido entre os estudantes e mim, sendo que eles produziram, em sala de aula, a versão rascunho, e na casa deles, a versão a limpo. Logo após essa explanação, iniciei a discussão do tema 1, pedindo que um aluno se voluntariasse a ler em voz alta o primeiro texto de apoio, orientando que todos acompanhassem a leitura. No decorrer dessa atividade, realizava comentários do assunto central do texto, incitando os estudantes a todo momento a realizarem essa mesma ação, no intuito de fazer com que a participação, o quanto mais ativa, nessa atividade oral já desse início a promoção do desenvolvimento do espírito crítico e reflexivo desses estudantes frente ao tema proposto. Assim, como é natural, em uma explanação oral, alguns estudantes se sentiram à vontade para participar da discussão, enquanto que, em contrapartida, outros não; talvez em razão de timidez. Um estudante, nesse sentido, perguntou-me se o conceito de cidadania se aplicaria à discussão do tema de hoje. Eu respondi que sim, inteiramente. Complementando que por meio das práticas de leitura e de escrita, os cidadãos sabem quais são os direitos e os deveres deles na sociedade. Aproveitei, então, esse primeiro tema “A função social da leitura e da escrita na formação humana” para estipular uma espécie de investigação quanto ao nível de leitura e produção textual da turma. Nesse sentido, tentei incentivar e fomentar o hábito da leitura e da escrita entre os estudantes e sugeri a leitura e a escuta de jornais, além da leitura de revistas, escolhidos por eles, tarefas assim realizadas por intermédio de meios de comunicação conhecidos por privilegiar a imparcialidade, esclarecendo junto a eles que nenhum meio é neutro, mas que há alguns que se sobrepõe a outros no quesito isenção. Tentei, a partir da discussão do Tema 1, despertar a vontade deles, já no primeiro dia de oficina, para a construção ou ampliação de repertório. Procurei, dessa forma, conscientizá-los da importância desse processo de aprender, de como eles podem se beneficiar dele tanto para as atividades desenvolvidas na escola, quanto para a construção de conhecimento prévio necessário para a realização da prova do ENEM, por exemplo, além de levá-los a pensar nesse aprendizado processual como algo inerente à formação cidadã. Isso porque, busquei demonstrar para eles que depois de realizar as avaliações da escola, o ENEM, ou outra prova que fossem participar depois do Ensino Médio, eles entrariam na universidade desempenhando o mesmo papel já assumido nas séries escolares, o de produtores de sentido. Sendo que para produzir sentido, na etapa do Ensino Médio em que estão, eles teriam que passar a deixar mais clara a própria posição cidadã, sabendo que, para tal intento, conhecer a realidade da sociedade onde vivem e

do país onde moram torna-se fundamental para se constituírem como cidadãos que são, dispostos de direitos assegurados e de deveres. Nessa direção, como vão redigir nas oficinas basicamente dissertações-argumentativas e artigos de opinião, que se mobilizassem no sentido de produzir textos em que a defesa de um ponto de vista esteja clara, por meio da proposição e argumentação de uma tese, o que pode configurar um repertório sociocultural diversificado e autoral. Percebi assim que os estudantes se mostraram propensos a viver essa experiência mais intensa de produção textual, sabendo que vão precisar de empenho e dedicação nesses momentos. Um estudante comentou nessa hora: “Não vai ser fácil”. Sei que preciso tentar rever esse processo de construção ou de ampliação de repertório desses estudantes, constantemente. Sendo, dessa forma, um aprendizado processual, acredito que vou necessitar de estar em contínuo diálogo com eles, investigando se estão conhecendo a realidade social e cultural da cidade, do Estado e do país onde vivem, de modo a constituírem subsídios críticos para que assim possam, nas produções de sentido, realizadas por eles, configurar autoria, em defesa de um ponto de vista. Quero tentar habitualmente, portanto, instigar a vontade de eles serem os autores dos próprios textos, de eles saberem que podem e devem fazer isso de forma plena e dinâmica, sendo que para tal, não tenham a necessidade de plagiar nenhum autor ou idéia, como é, às vezes, comum nessa etapa de ensino. Quem escreve, assim, apresenta uma posição de mundo, uma visão única da sociedade e dos movimentos econômicos, políticos, tecnológicos e socioambientais que a constituem. Por isso, proponho-me a continuamente demonstrar para esses estudantes que a visão única que eles têm da sociedade pode ser conhecida e materializada por meio de uma produção de sentido, o que demonstra prática de leitura e de escrita consciente e constante. Sugeri então, nesse momento, pensando em uma tarefa interdisciplinar, que eles se valessem do conhecimento das aulas de Sociologia, Filosofia, Geografia e História para ampliar o poder de argumentação dos textos. Uma estudante, nessa hora, disse-me que o professor de Filosofia tinha justamente abordado esse assunto na aula de hoje pela manhã. Incentivei-os, nesse instante, a estar bem atentos a essas aulas. Seguindo nessa direção, pontuei a importância do uso do dicionário durante a realização das produções de texto, como forma de constituir ou de aumentar o alcance do repertório sócio, histórico, político e cultural desses estudantes, além de sugerir que lessem pelo menos um artigo de opinião por dia. Percebi que, nessa hora, alguns me olharam com descrédito, outros com atenção; e uma outra parte, senti pela feição deles, acreditaram realmente nessa ideia. Por fim, começaram, naquele momento, a produzir o rascunho em sala de aula, sendo que, para isso, estava à disposição deles para quaisquer esclarecimentos no

decorrer dessa produção de texto. Como último ponto, tentei deixar bem claro, para todos em sala, a importância da realização da revisão textual como forma de tentar garantir que todo o investimento empreendido na confecção do texto tenha valido a pena.

➤ **Diário 2**

Quando cheguei à sala hoje para orientar os estudantes a respeito do tema 20 “O incentivo e o acesso à cultura no Brasil”, deparei-me com sete estudantes em sala. Perguntei, então, para eles onde estavam os outros? Eles me responderam que os outros estudantes estavam em casa se preparando para as várias provas que eles iam fazer no outro dia. Comecei, a partir de então, a pontuar o alcance e a importância de discutirmos um tema como esse com a finalidade de eles produzirem a dissertação-argumentativa. Dois alunos, nessa condição, iniciaram a posição de debate sobre o tema proposto direcionando argumentos para compor o texto que eles iriam redigir. Um deles falou no caso específico da música, referente à discussão do tema e aos textos de apoio propostos, no tocante ao incentivo e ao acesso a ela na cidade, em Lavras. Ele comentou, nesse sentido, acerca da Casa da Cultura, onde se concentram os ensaios das Meninas Cantoras de Lavras e onde também são ofertadas aulas de vários instrumentos musicais. Nesse momento, uma aluna participou da discussão, dizendo que é aluna de violão na Casa da Cultura e que paga uma mensalidade simbólica para isso, a fim de ajudar a custear as despesas de deslocamento dos professores, muitos inclusive que vem de fora de Lavras, para ministrar as aulas dos instrumentos. Complementou a participação dela ainda, frisando que apoia a iniciativa de haver as aulas lá, que as aulas são ministradas por profissionais dispostos de excelente formação, mas que considera que outras vagas poderiam ser abertas, não somente na Casa da Cultura, mas também na periferia da cidade. Essa estudante é bolsista na escola e mora na periferia. Nas palavras dela “Onde eu moro, vejo meninos e meninas, adolescentes e até adultos sem ter muito o que fazer durante os horários de folga, sendo que se houvesse aulas de música em algum espaço aqui no bairro, como acontece na Casa da Cultura, acredito que a vida deles seria diferente”. Outro estudante também participou da nossa discussão, dizendo que há em Lavras outro lugar onde se aprende a tocar instrumentos. Apontou que as aulas são bem frequentadas e que há procura pelas aulas. Esse mesmo estudante ressaltou ainda a posição, nesse sentido, dos Estados Unidos. País onde atividades culturais fazem parte dos currículos escolares. Levei os estudantes a pensar, nesse instante, sobre as palavras-chave que envolvem o tema. Perguntei, dessa forma,

quais seriam essas palavras e como elas contribuiriam para fomentar a formulação de argumentos que pudessem, então, orientá-los na produção de propostas de intervenção bem formuladas e estratégicas, instruindo que o tema privilegia essa produção. Um estudante, nessa hora, disse que uma das palavras seria o “incentivo”. Questionei, desse modo, os estudantes, a partir do apontamento dessa palavra, se há incentivo à cultura em Lavras, em Minas Gerais e no Brasil? Abrangi as localidades referentes ao tema para deixar a discussão mais próxima a eles, sabendo que desde o início, eles mesmos de certo modo focaram o debate na cidade deles, na cidade onde moram. A partir então desse questionamento, alguns disseram que sim, outros mais descrentes disseram que não. Nessa hora, aqueles que haviam dito que sim, por iniciativa própria, começaram a questionar e a estabelecer um debate com aqueles que haviam dito que não. Um estudante do lado do sim, começou a conversa perguntando para os que disseram não, se eles conheciam as atividades culturais oferecidas pela Universidade Federal de Lavras (UFLA)? Ele assim falou: “Tem muitas atividades culturais acontecendo lá na UFLA, eu mesmo já participei de algumas delas. Sempre tem algo diferente lá”. Outro estudante, nessa condição do debate, também participou da discussão, dizendo o seguinte: “É verdade. Não é difícil de a gente sempre ver folhetos divulgando as atividades na área de cultura que acontecem lá na UFLA. Agora, por exemplo, vai ter um concerto da Orquestra de Ouro Preto, que vai se apresentar lá”. Outra estudante, nessa hora, complementou “E as atividades não são pagas, o que é importante, todos têm acesso a elas”. A partir dessa fala então, chamei atenção deles para que percebessem que a segunda palavra-chave do tema proposto tinha sido contemplada durante a polarização do debate promovido por eles, ou seja, “acesso”. Ressaltei, nessa hora, a importância de eles perceberem a última fala proferida, quer dizer “E as atividades não são pagas” expondo um contra-argumento ao argumento, muitas vezes, recorrente na sociedade, de que todo acesso à cultura no Brasil apresenta alto valor. Nesse instante, passei a perceber que alguns estudantes da turma do “não” começaram a, talvez, mudar o entendimento deles, até então, a respeito do incentivo e do acesso à cultura no Brasil. Nessa hora, para complementar o debate realizado por eles, referente ao assunto da oficina de hoje, contei para os estudantes que havia assistido, há um tempo, a um documentário, realizado pela EPTV – Sul de Minas, relativo à posição política, cultural e econômica da região sul do Estado de Minas Gerais. Na intenção de realizar uma referência clara ao assunto que estávamos discutindo, foquei em um ponto relevante do documentário, acerca da importância econômica exercida, até então, pelo interior do Estado de Minas Gerais, e, mais, especificamente, pela região do sul de Minas. Cidades, nesse

sentido, foram mencionadas como destaque, nessa questão, como Santa Rita do Sapucaí, Poços de Caldas, Varginha, Extrema e Pouso Alegre, em razão da forte presença de tais lugares nos índices de desenvolvimento econômico da região, aliás, onde os estudantes estão. No documentário, então, houve referência a esse cenário de progresso econômico apresentado, havendo, dessa maneira, realce para a questão de que, apesar dessa posição de evidência econômica da região sul do Estado, frente à capital, Belo Horizonte (o que é importante ser considerado, o interior se destacando, no aspecto mencionado, mais que a capital); a região do sul de Minas ainda precisa evoluir e valorizar o incentivo e o acesso à cultura. Ponto em que eu gostaria de chegar, para que eles pudessem perceber que, de acordo com todas as ideias que foram discutidas, há muito ainda que avançarmos no quesito cultural na região sul do Estado, a região onde eles moram. Por último ainda comentei a evidência gerada pelo documentário sobre a presença já definida como significativa, nesse sentido, da cidade de Poços de Caldas, ao promover a Feira Nacional do Livro e o Festival Literário de Poços de Caldas, o Flipços, além da Sinfonia das Águas; eventos culturais que atraem muitos turistas, como pessoas da região e de Minas Gerais, além de outros Estados.

➤ **Diário 3**

Na oficina de hoje, foi discutido o tema 17 “O desperdício de alimentos”. Ao perceber que um tema como esse poderia suscitar uma oportuna reflexão crítica por parte dos estudantes sobre um assunto que afeta não somente o Brasil, mas o mundo todo, tentei fazer com que este nosso encontro tivesse como foco a produção de propostas de intervenção. Pensei nessa estratégia, em razão de sempre perceber que os estudantes apresentam muitas dúvidas relativas à construção dessa parte da produção de texto. A proposta de intervenção é uma das etapas a serem cumpridas pelos estudantes ao redigir uma dissertação-argumentativa durante a realização do ENEM. Desse modo, o declarado apelo social inerente a esse tema é um forte componente para que eles procurem formular argumentos pautados em uma análise política, social, cultural e ambiental dessa questão. Privilegiando, portanto, o foco escolhido para o desenvolvimento dessa oficina, apresentei para os estudantes nessa etapa do debate estabelecido, dois exemplos para ilustrar a posição de discussão do tema proposto, ou seja, a “Árvore da Bondade” e o “Movimento internacional *Slow Food*”, para que eles pudessem então emitir a opinião deles, o que quer dizer, contribuir com ideias a respeito da questão do desperdício de alimentos, a fim de que pudéssemos juntos alcançar, quem sabe, o objetivo

traçado para esta aula: a escrita mais produtiva e mais bem elaborada das propostas de intervenção sugeridas por eles para compor a produção de texto ao final da oficina. Comecei, desse modo, a dizer a respeito da “Árvore da Bondade” ou como é conhecida na Índia como “*Nanma maram*”. Uma ideia a princípio simples, mas de um valor social intenso. Tudo começou quando a proprietária de um restaurante viu, em um dia, à noite, uma moradora de rua vasculhar o lixo, em frente, ao restaurante dela, à procura de comida. Conversando com essa moradora, a dona do restaurante então teve a ideia de por uma geladeira, a “*Nanma maram*”, em frente ao local, debaixo de uma árvore; daí o nome “Árvore da Bondade”, para que ela, os funcionários e clientes do restaurante e qualquer outra pessoa, que se voluntariasse a depositar ali sobras de comida de refeições, a fim de que assim as pessoas em condição de rua pudessem se alimentar dessas sobras. A única exigência feita a quem quisesse participar da ideia, era a de deixar as sobras dos pratos e não comida nova. Uma forma de conscientização para o desperdício de alimentos no dia a dia. Nessa hora, um estudante me perguntou se eu conhecia alguma ideia similar a essa acontecendo aqui no Brasil. Respondi que não conhecia algo parecido, em razão de que a legislação brasileira é rígida em relação a quem doa comida. Por isso, talvez, os proprietários de restaurantes ou estabelecimentos do gênero evitem realizar esse tipo de doações. Depois de comentar sobre a “Árvore da Bondade” foi a vez de gerar para eles o exemplo do “Movimento internacional *Slow Food*”. O “*Slow Food*”, esclareci, para os estudantes, começou durante um protesto na Itália em 1996 contra a abertura de uma loja de comida *fast-food*. A ideia, então, de comer devagar e prestar mais atenção ao alimento possui adeptos espalhados pelo mundo, conscientes de que a relação que temos com os alimentos deve ser uma relação cidadã e de muito respeito, consciência essa que passa pela discussão de como não desperdiçar, mas sim de gerar mais alimentos para todos, com ideias como a de hortas comunitárias no Brasil, uma delas na Avenida Paulista, ideia adepta ao movimento “*Slow Food*”. Fechei, dessa maneira, minha explanação sobre esse segundo exemplo com a fala do chef Diego Silva dos Santos, adepto ao movimento desde 2009, “Para o *Slow Food*, a forma como as pessoas se alimentam tem profunda relação com o meio ambiente e, por isso, esse deve ser um ato responsável e consciente. A alimentação não pode prejudicar a saúde, a natureza e nem os animais e deve valorizar as pessoas ligadas a ela em todo o ciclo. “Os pilares básicos são que o alimento deve ser bom, ou seja, ter qualidade, sabor e aparência e ser elaborado com carinho e preocupação com o próximo; deve ser justo, com produtores bem remunerados; e deve ser limpo, ou seja, livre de agrotóxicos”. Nessa direção então do debate, após gerar esses dois exemplos, incitei os

estudantes a de acordo com o que tinham visto e pesquisado sobre o assunto a gerar a opinião deles a respeito do desperdício de alimentos no formato de propostas de intervenção. Alguns estudantes, dessa forma, sugeriram a aplicação de multas e de fiscalização mais abrangente por parte dos órgãos responsáveis no controle ao desperdício no Brasil. Questionei, nesse momento, já que estávamos falando sobre a confecção de propostas de intervenção, como seriam aplicadas essas multas, como ocorreria essa fiscalização, em um país como o nosso, de grande extensão territorial. Nesse contexto, questionei também qual seria o contingente de pessoas destinadas a essa fiscalização e a aplicação dessas multas, e, mais, de que órgão ou de onde viria o dinheiro para pôr em prática uma operação de grande porte como essa? Quem sabe, nesse instante, tenha sentido que o objetivo pensado por mim para a execução dessa oficina tenha sido atingido, ou seja, promover mais intensamente no meio dos estudantes o hábito de refletir com mais qualidade sobre a escrita das propostas de intervenção, uma parte do texto que depende da apresentação, considerando a dissertação-argumentativa formulada para o ENEM, da escrita de argumentos bem elaborados e pensados estrategicamente para compor esse gênero de texto. Percebi, assim, que eles não souberam responder as minhas indagações. Isso porque, muitas vezes, eles não exercem a capacidade de refletir com a profundidade necessária que a proposta de intervenção é uma extensão dos argumentos apresentados nos textos redigidos por esses estudantes. Por fim, um estudante foi além da previsível escolha sempre de falar de multas e de fiscalização na proposta de intervenção e expôs a seguinte ideia de proposta: “As cidades do Brasil poderiam dar uma premiação para os proprietários de restaurante, que estiverem privilegiando nos estabelecimentos deles a cultura do contra desperdício. Tal premiação seria dada por meio de publicidade nessas mesmas cidades, como, por exemplo, a inserção da marca desses restaurantes em lugares estratégicos das cidades, como parceiros do movimento do contra desperdício de alimentos”.

➤ **Diário 4**

Iniciei a oficina ressaltando a importância da discussão do tema 24 “Políticas públicas para a pessoa idosa”. Comecei então a motivar os estudantes a expor o ponto de vista deles sobre o assunto, mas ninguém se prontificou a participar do debate escolhido para hoje. Até então uma situação comum, nada de anormal. Prossegui, desse modo, na minha tentativa de fomentar o diálogo, a respeito do tema, a fim de aguçar neles a escolha dos melhores argumentos para a composição da produção de texto, ao final do debate. Deixei claro, nesse

contexto, a relevância do entendimento dessa questão, no intuito da possibilidade de eles ampliarem o próprio repertório sociocultural em relação a um dos temas mais importantes, comentados e divulgados por especialistas no assunto: a condição sócio, política, cultural, mental e física do idoso, não somente no Brasil, mas como também no mundo todo. Nessa situação, frisei que tal tema compõe um ponto sensível de atenção para quem, como eles, vai participar do ENEM; ou seja, o forte apelo social da questão, referente tanto a conquistas pregressas dos idosos, quanto aos desafios enfrentados por essa parcela da população hoje na sociedade. Mesmo assim, depois dessa minha introdução em referência ao tema proposto, ninguém se prontificou a participar do debate da questão. Foi a primeira vez que isso aconteceu. O que me chamou atenção. Não sabia mais o que fazer. Eles estavam dispersos, conversando muito, desatentos. Percebi, nessa hora, que eles não sabiam discutir o tema e nem muito menos prepararam em casa, como é o combinado na oficina, uma exposição de razões em defesa de uma opinião ou contra um argumento. Lembrei-me, nesse momento, da postura profissional da minha mãe, como professora, e de um conselho, nesse sentido, que ela sempre me deu e que me dá até hoje: “na hora de muita conversa, pare de falar, fique em silêncio, olhando para eles, até eles prestarem atenção em você”. Resolvi, nessa situação ouvi-la e me posicionei na frente da sala, ao centro. Parei ali em silêncio e fiquei olhando para eles. Aos poucos a minha atitude chamou atenção de um estudante, depois de outro, e depois de mais outro. Aqueles, que, mesmo assim, continuaram a conversar, foram advertidos pelos outros, até o momento que ninguém falou mais nada, e, finalmente, consegui a atenção deles. Sabendo, desse modo, que os estudantes, não tinham a menor ideia de como começar o debate sobre a questão apresentada, iniciei nossa discussão, apontando pontos referentes aos textos de apoio, como o Estatuto do Idoso, a Política Nacional do Idoso, a saúde do idoso, a importância da família na vida social da pessoa idosa. Notei, nessa condição, que eles começaram a se interessar pela questão, quando uma estudante, disse “Não sabia que existia um Estatuto para os idosos”. Outro estudante assim, realizou o seguinte comentário “Meu avô mora na minha casa, a minha mãe sempre o ajuda no que ele precisa”. Houve mais uma participação de um estudante, nesse instante: “Eu moro com o meu vô e com a minha vó, eles é que cuidam de mim”. Diante de opiniões importantes para o debate como essas que foram proferidas, consegui ouvir alguns comentários realizados somente entre eles, como os seguintes “Acho que a gente não dá o devido valor aos idosos”, “Precisamos ter mais paciência com eles”. Nesse momento, uma estudante falou “A gente precisa saber envelhecer melhor”. Comentário que me despertou atenção. Por isso, expus, nessa hora, que há algum

tempo que pessoas de 30, 40 anos e até mais novos em idade estão consultando um médico geriatra. Muitos olharam para mim, com espanto, quando disse isso. Expressando surpresa em relação a essa informação. Um estudante se manifestou, nesse sentido, dizendo que: “Sério? Uai, mas geriatra não é médico de velho?” Alguns deles riram nesse momento. Percebendo que havia despertado a curiosidade deles pela questão, aproveitei essa informação para comentar então que as pessoas estão indo ao geriatra, cada vez mais cedo, quer dizer, com menos idade, levadas a esse comportamento por um sentimento de cuidado mais sensível com a própria saúde, com o próprio corpo, com a própria mente. Ressaltei, ainda, nessa ocasião, que há flagrante hoje uma cultura da prevenção, quer dizer que, nesse contexto, os indivíduos estão procurando por um médico geriatra justamente para terem conhecimento claro das possibilidades de eles viverem melhor, sabendo, por exemplo, por intermédio de uma consulta especializada como essa, que uma pessoa pode se prevenir de muitas doenças tendo conhecimento de um estudo do histórico familiar. Pontuei ainda que já foi o tempo em que se ia ao geriatra somente quando idoso. A partir desse momento, tendo consciência de que muito pouco eles sabiam sobre políticas públicas para idosos, principalmente no Brasil, orientei os estudantes, dessa maneira, a ler os textos de apoio oferecidos pelo material deles, para que tivessem mais conhecimento sobre o tema abordado e assim pudessem preparar com mais qualidade e precisão a cadeia de argumentos pertencente à dissertação-argumentativa que eles iam produzir.

➤ **Diário 5**

Quando cheguei à escola hoje, fui, como de costume, à sala dos professores para pegar a pasta que me orienta a realizar as oficinas. Logo depois que cheguei a essa sala, a supervisora da escola estava lá e me disse que precisava conversar com os estudantes, durante o primeiro horário da oficina, nesse dia, a fim de ajustar algumas questões relativas ao sistema de notas, adotado pela escola. Nessa ocasião, frisou que tinha urgência em falar com os estudantes naquele momento. Respondi afirmativamente ao pedido dela, e fomos juntas, dessa maneira, caminhando até a sala onde iria acontecer a oficina. Os estudantes já me aguardavam, nesse instante. A supervisora, então, esclareceu a situação para eles, ou seja, que ela utilizaria o primeiro horário da oficina para resolver questões relacionadas às notas escolares. Pois assim, aconteceu. No primeiro horário, ficamos em sala ouvindo as orientações da supervisora. Quando tocou o sinal para o segundo horário, ela, dessa forma,

agradeceu-me, despediu-se dos estudantes e os orientou a procurá-la se assim ainda houvesse qualquer dúvida a respeito do que ela tinha dito para eles. A partir de então, iniciei a oficina desse dia pelo tema 9 “Os automóveis nas megacidades”. Difícil foi, nessa hora, chamar a atenção dos estudantes, em razão de estarmos começando a oficina no segundo horário. Eles estavam agitados, conversando muito; sendo que, dessa maneira, foi uma tarefa complexa, reorganizar a sala para que assim eu pudesse orientá-los quanto à escrita da produção de texto de hoje. Em virtude dessa situação, assim que eles se acalmaram e se concentraram no nosso encontro, logo fui questionando os estudantes quanto a quais argumentos poderiam ser utilizados para compor uma produção de texto como essa. Um estudante e também uma estudante começaram o debate, dessa forma, expondo a questão da carona solidária. O estudante assim comentou “A carona solidária é uma atitude que pode desafogar as grandes cidades para amenizar os congestionamentos que tiram o sono de quem mora nestes lugares”. Depois dessa participação, a estudante também contribuiu com a opinião dela para o debate “A minha tia que vive em Belo Horizonte me contou que alguns moradores do bairro onde ela mora fazem um rodízio de carros. Assim; como praticamente todos trabalham na mesma região da capital, cada dia da semana um morador utiliza o carro para dar carona para outros moradores”. Desse modo, outro estudante disse a respeito da utilização das bicicletas nos grandes centros do Brasil “Já que o carro é um meio de transporte que precisa sofrer alterações para se adaptar ao trânsito das grandes cidades, por que os governantes não incentivam o uso de bicicletas, por exemplo?”. Nesse momento, outra estudante questionou a participação desse aluno dizendo que “Não adianta incentivar, os governantes precisam dispor de um meio compartilhado, como já acontece com as bicicletas do Itaú, por exemplo”. Orientei os estudantes, a partir dessas participações, a consultar os textos de apoio 3 e 4 para, quem sabe, fundamentar, ainda mais, as opiniões mencionadas. Nessa hora, a secretária da escola foi à sala para dar um aviso. Eles já se agitaram bastante. Depois que ela foi embora, foi complicado conter a inquietação natural da sala. Isso porque, esse aviso se referia a uma viagem que eles fariam em breve. Desse modo, não houve mais como continuar um diálogo em busca de argumentos. Eles já estavam inquietos por termos começado a oficina no segundo horário, e, depois do aviso, em tal caso, foi complexo retomar o trabalho. Pedi, nessa situação, que todos se mantivessem nas carteiras concentrados e terminassem a escolha dos argumentos, ou que começassem a produzir a introdução da produção de hoje.

➤ Diário 6

Debatemos no dia de hoje o tema 10 “O estímulo à pesquisa científica juvenil. Assim sendo, percebi que os estudantes apresentaram pouco conhecimento e também pouco interesse pelo assunto. Visualizando essa realidade, tentei me lembrar de alguma aula ministrada pela minha mãe, em que ela tivesse também passado por uma situação similar para me inspirar a encontrar uma saída. Relembrei uma aula, em especial, em que os estudantes não se interessaram pelo desenho e nem pelas cores disponíveis na caixa de lápis, na época, para colorir a imagem proposta. Minha mãe, então, ao perceber esse desinteresse dos alunos, instigou-os a misturar as cores de dois lápis diferentes para ver qual seria a cor resultante daquela mistura. Eles adoraram. O resultado foi fantástico. A ideia que ela teve, tornou uma atividade talvez relegada à falta de êxito, a uma aula criativa e estimulante. Dessa forma, a partir das muitas lembranças que tenho das aulas ministradas pela minha mãe, pensei também ali naquele momento em ter uma iniciativa, uma ideia que despertasse a curiosidade daqueles adolescentes ali presentes. Pensei, dessa forma, utilizando o conhecimento do texto de apoio 3, “Escola pública de Fortaleza é a melhor em incentivo à pesquisa científica”. Fonte: GOMES, Mariana. Escola pública de Fortaleza é a melhor em incentivo à pesquisa científica. **Tribuna do Ceará**. Fortaleza, 3 jun. 2015. Educação. Disponível em: <<http://www.tribunadoceara.uol.com.br>>. Acesso em: 23 jun. 2015, em questionar a posição da escola pública envolvida na pesquisa científica juvenil. Tomei essa decisão, por saber, que muitos que ali estão, tem uma ideia, uma concepção questionável quanto à escola pública e atuação dela na formação de cidadãos. Eles ficaram impressionados, ao saber, por meio da leitura desse texto de apoio, que uma escola do nordeste brasileiro ganhou uma premiação importante como o Prêmio Jovem Cientista, na categoria “de instituição de ensino médio que melhor incentivou a pesquisa científica no país”. Notei que, em diante, os estudantes começaram, quem sabe, a se interessar pela discussão e pelos exemplos oferecidos pelos textos de apoio. Percebendo a atenção deles pela questão, fui conduzindo o debate e pedi que uma estudante lesse o texto de apoio 2, “Carvão de açaí purifica água de beber”. Fonte: XXVII Prêmio Jovem Cientista. **Carvão de açaí purifica água de beber**. Livro de resultados. p. 31-33. Disponível em: <<http://www.estatico.cnpq.br>>. Acesso em: 2 set. 2014. Nesse texto, a informação de que um estudante de uma escola estadual do Pará ganhou o primeiro lugar “na categoria Ensino Médio da XXVII edição do Prêmio Jovem Cientista” chamou atenção deles. Nesse momento, pude perceber que a informação tomou proporção em

importância tanto para aqueles que vejo que realizaram a leitura prévia em casa, tanto para aqueles que noto que estão conhecendo aquela informação ali naquela hora. Nesse ponto do debate, um estudante ressaltou a fala do jovem pesquisador que, fazendo uso do carvão de açaí, algo próprio da região dele, criou uma forma simples e barata, capaz de filtrar e também de purificar água, fazendo assim que ela seja apropriada para o consumo. O estudante, desse modo, realizou a leitura do final do texto de apoio, em que havia o comentário do estudante, vencedor da premiação, “Edivan Nascimento Pereira, de 19 anos”. O jovem pesquisador assim afirmou no texto “Mesmo morando em uma região afastada, tenho a oportunidade de realizar um sonho e de mudar a vida da minha comunidade”. Após a leitura, esse mesmo estudante, possivelmente pensando na formulação de um possível argumento para o texto que ele iria escrever ou então refletindo a respeito da confecção da proposta de intervenção, perguntou-me se esse jovem cientista poderia ser considerado um agente de transformação social? Isso porque, sempre friso com eles, em nossos debates, a importância de eles identificarem o conteúdo social dos temas propostos para assim perceberem quem ou quais instituições podem ser considerados agentes de transformação de alguma realidade social. Respondi que sim, que poderia sim ser considerado um agente em virtude de ter mudado a realidade da comunidade em que ele vive. Nesse momento, orientei os estudantes a reler os textos de apoio para realizarem no rascunho uma previsão de possíveis argumentos a serem utilizados na produção de texto que eles iriam produzir. Mediante essa orientação, fui andando pelas carteiras para acompanhar de perto a atividade sendo realizada pelos estudantes. Assim sendo, alguns deles foram me perguntando a respeito de assuntos relacionados ao desenvolvimento da pesquisa científica juvenil. Uma estudante, dessa maneira, perguntou-me se é o governo quem financia essas pesquisas. Outro estudante me disse que os pais dele querem que ele continue os estudos fora do Brasil. Logo após, uma estudante questionou se ainda há o Ciências sem Fronteiras. Depois, outra estudante me perguntou se eu já morei ou estudei no exterior. Outros comentaram sobre as empresas juniores, incubadoras, da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Sendo que, por último, uma estudante me perguntou como ela poderia realizar a introdução da produção de texto dela. Desse modo, perguntei para ela, qual tinha sido, dos assuntos que discutimos, ou dos assuntos que ela pesquisou em casa, o que mais ou os que mais chamaram a atenção dela. A estudante me respondeu que ficou mais interessada pela história do estudante de uma escola estadual do Pará que conquistou o primeiro lugar de uma importante categoria do Prêmio Jovem Cientista ao realizar uma considerável intervenção social na vida dele, da comunidade

em que vive, e na vida de muitos outros cidadãos. Por isso, orientei essa estudante a transformar a essência sociocultural e educacional desse exemplo na tese da dissertação-argumentativa a ser produzida por ela, sendo que, essa mesma tese a orientaria a compor os argumentos e também a proposta ou as propostas de intervenção para confeccionar a produção de texto a ser redigida por ela.

➤ **Diário 7**

Comecei o debate desta oficina, explanando as palavras-chave relativas ao tema 21 “O papel do esporte na construção da cidadania”. Perguntei, dessa forma, para os estudantes quais seriam, na opinião deles, as palavras que pudessem com mais nitidez traduzir o sentido desse tema proposto. Nesse momento, um estudante sugeriu, então, a palavra “papel”, justificando a escolha de tal palavra, devido ao fato de o papel exercido pelo esporte na vida dos cidadãos ser de imensa valia para o fortalecimento do caráter, principalmente, de crianças e de adolescentes. Após esse instante, mas nenhum estudante quis participar da discussão. Visualizando essa situação, o mesmo estudante indicou mais uma palavra que tornou mais claro e identificou o assunto escolhido. A palavra dessa vez foi “construção”. Partindo do entendimento desse vocábulo, o estudante justificou o ponto de vista dele mais uma vez, demonstrando que o papel do esporte na vida da população se evidencia em etapas de construção da cidadania, ou seja, quanto mais a criança ou o adolescente, por exemplo, estiver envolvido na prática de esportes mais perto de uma condição cidadã ele se aproxima. Lembrei então nessa hora, dos Jogos Olímpicos e Paralímpicos que estavam sendo realizados no Rio de Janeiro, aliás justamente o assunto do primeiro texto de apoio, Fonte: POIRIER, Marie-Pierre. **Esporte e cidadania**: guia de orientação para os municípios do semiárido. Brasília: UNICEF, 2011. p. 5-6. Disponível em: <<http://www.unicef.org>>. Acesso em: 2 set. 2014. (adaptado). Mostrei, dessa maneira, para eles de que forma o esporte funciona como ponto de apoio e algumas vezes de resgate de brasileiros em situação de pobreza, de violência, de discriminação. Perguntei, em tal caso, para os estudantes se eles conheciam algum atleta que estivesse fazendo parte da delegação brasileira de atletas olímpicos ou paralímpicos. Nenhum deles soube responder essa pergunta. Mas percebi pela feição deles que se interessaram e ficaram curiosos por saber de histórias e relatos de vida envolvendo brasileiros que fizeram do esporte um meio e instrumento de se libertar de uma situação precária de vida para assim retomar uma posição de cidadãos conscientes de direitos e também de deveres na sociedade.

Sentindo, dessa forma, atenção deles pela questão, ressaltai a condição da campeã da medalha olímpica no judô como moradora de uma comunidade no Rio de Janeiro. Essa atleta fez com que o esporte mudasse a vida dela por completo, saindo possivelmente de uma vida marginalizada para uma vida de conquistas e títulos. Nesse contexto de discussão e reflexão para aguçar estratégias para que os estudantes pudessem encontrar base e instrumentos para formular melhor os primeiros esboços de argumentos em prol de uma produção de texto mais bem elaborada e crítica, pautada em uma visão social e cidadã, destaquei o grande enfoque dado pelos meios de comunicação em relação ao exemplo de superação de tal atleta, demonstrando que ela já estava sendo considerada um exemplo honroso de postura cidadã para muitas crianças e muitos adolescentes. Por isso, em razão desse comentário, o mesmo estudante, que me auxiliou na explanação das palavras-chave no início da oficina, perguntou-me se eu sabia de algum exemplo de atleta paralímpico na mesma condição da atleta do judô. Respondi para ele que sim, que conhecia outras histórias de vida de atletas paralímpicos, que também tiveram suas vidas transformadas pelo esporte, e, dessa forma, tiveram sua condição cidadã mais bem respeitada no convívio social. Apontei, nessa hora, que muitos desses atletas, inclusive, relatam que a sociedade passou a *vê-los* depois da inserção deles no esporte. Frisei, naquele momento do debate, o verbo “vê-los”, ressaltando a condição social dos deficientes, muitas vezes, renegada pela sociedade. Lembrei-me, nesse ponto, das palavras de um atleta paralímpico “a sociedade nos vê como coitadinhos” e destaquei, para que os estudantes pudessem refletir sobre o tema, qual poderia ser o sentimento desses atletas ao passarem de uma condição de “coitadinhos” a recordistas mundiais em modalidades esportivas nos Jogos Paralímpicos Rio 2016. Levando-os a questionar, nesse instante, qual seria o papel do esporte na construção da cidadania desses atletas? Muitos estudantes se espantaram, nessa hora, por saber que atletas paralímpicos já eram considerados recordistas mundiais. Lembrei-me então do caso do atleta paralímpico da natação que conseguiu passar a marca de tempo de um dos atletas mais afamados de todos os tempos, Michael Phelps, nadador norte-americano, dono de trinta e sete recordes mundiais. Percebi, então, que muitos nem estavam acreditando nessa possibilidade, sendo que, nesse momento, alguns até me olharam com certa desconfiança, questionando silenciosamente se realmente tal informação era verdadeira ou não. Foi interessante perceber esse comportamento deles e entender logo depois que o desconhecimento do assunto os levou a ter esta postura. Uma estudante entrou no debate e assim participou dele, dizendo o seguinte “os olhos preconceituosos da sociedade, a partir, então, do que você está mostrando, vão ter que se render à grandeza dos atletas paralímpicos,

que mesmo não sendo considerados normais para muitos, são exemplos agora de cidadania e respeito”. Muito estudantes, que há pouco estavam descrentes em virtude de a condição do atleta paralímpico ter alcançado um resultado melhor do que a de um atleta considerado “normal”, começaram, quem sabe, nessa hora, a rever posturas e entendimentos relativos à condição cidadã dos atletas participantes dos Jogos Paralímpicos Rio 2016. Assim sendo, mesmo considerando que avançamos juntos, eu e os estudantes, na discussão dessa oficina, relativa ao potencial transformador de realidades sociais, próprio do esporte; alguns estudantes inseriram, no final do debate da oficina de hoje, dois contra-argumentos. Um referente à situação de violência nos estádios e o outro relativo à condição do goleiro Bruno. Dois estudantes começaram então a debater a respeito do primeiro contra-argumento, mostrando que mesmo que o esporte disponha desse componente natural discutido no dia de hoje de construtor de cidadania, a violência nos estádios se choca com esse instrumento promotor de direitos constituídos. Outro estudante, nesse instante, ainda lembrou que a força física empregada e a intimidação moral escancaradas nos atos violentos presenciados por muitos de nós, nos estádios, prejudica a imagem do caráter cidadão do esporte, no momento em que estabelece o cerceamento da justiça e do direito dos torcedores e dos atletas ali presentes. Mais um estudante, por fim, ressaltou que o episódio, amplamente noticiado do envolvimento do goleiro Bruno na morte de Eliza Samudio, desmerece, de certa forma, o papel do esporte discutido em questão, ao desprivilegiar a condição do atleta como exemplo de saúde, disciplina e promoção da cidadania. Dizendo logo após “Não vejo neste tal de Bruno, um exemplo cidadão para crianças e adolescentes, pelo contrário, ele nos envergonha”. Alguns estudantes concordaram com essa posição e essa opinião apresentadas; outros já consideraram que eventos isolados como esse, não interferem na questão debatida no dia de hoje, em virtude de acreditarem que, em qualquer profissão, em qualquer papel ocupado por um cidadão na sociedade, sempre haverá bons, mas também, infelizmente maus exemplos de caráter e postura, que caracterizam um indivíduo em um grupo.

➤ **Diário 8**

Iniciei a discussão desta oficina pelo tema 3 “A ditadura da beleza”. Ao discutir o primeiro texto “Psiquiatra e um dos escritores mais lidos no Brasil, Augusto Cury fala do Padrão Inatingível de Beleza”. Fonte: Canção Nova. **Entrevista com Dr. Augusto Cury**. 10 jan. 2006. Disponível em: <<http://www.simplicidadevoluntaria.com>>. Acesso em: 29 ago.

2014. (adaptado), senti pela feição dos estudantes que eles se interessaram pelo tema. Percebi também que não somente as estudantes demonstraram vontade de discutir a questão, mas também os estudantes. Talvez sabendo que um tema como esse faça parte do dia a dia dessa parcela da população, em razão de que nessa idade, participar de um grupo social seja importante para eles, o que pode envolver um sentimento de pertencimento a uma dada cultura, uma dada ideologia; sendo esse envolvimento expresso, algumas vezes, por meio da linguagem da aparência, dos cuidados com o corpo. Assim sendo, uma estudante iniciou a discussão, pontuando a respeito de como os padrões de beleza estabelecidos pela sociedade interferem nas escolhas, nas decisões, enfim na vida deles, dos jovens. Nesse contexto de entendimento do tema proposto, a mesma estudante deu o exemplo da influência sociopsicológica exercida hoje pelas blogueiras, ressaltando que são jovens como eles que, livremente, por intermédio desses meios de comunicação, expressam pensamentos a respeito de beleza, moda, comportamento, no que se refere ao condicionamento de posturas e de atitudes, servindo de exemplo e suscitando admiração, além de um sentimento de adesão pelo valor estético dessa influência. Algumas alunas citaram até nomes das blogueiras mais acessadas naquele momento, confirmando a influência desses fenômenos midiáticos na vida desses estudantes. A partir desse momento, eu comentei a respeito das modelos *plus size*. Muitos demonstraram desconhecer a realidade dessas jovens mulheres, representantes justamente do contraponto do cenário estabelecido. Quer dizer, mulheres influentes hoje na mídia e na sociedade, por apresentarem o avesso dos padrões de beleza disseminados. Uma contracultura praticamente desconhecida por eles. Ampliei o assunto, desse modo, dizendo em relação ao Calendário da Pirelli, veículo até então conhecido pela hegemonia do padrão europeu de beleza, loiro e magro, que apresentou na última edição uma modelo *plus size*. Mais uma vez muitos mostraram nem saber da existência desse clássico divulgador de padrões de beleza datados. Alguns estudantes nesse momento, garotos e garotas, disseram-me ter interesse de pesquisar sobre o calendário, de ver a modelo *plus size* em meio às outras até o momento dominantes neste veículo disseminador de ideias de beleza. Por tudo que foi pontuado sobre essas modelos, alguns estudantes, homens, apresentaram um contra-argumento, nessa direção de discussão que atingiu a oficina, esclarecendo que mesmo as *plus size* seguem um padrão de beleza pré-determinado pela sociedade. Expliquei então para eles, nesse instante, que os interesses do mercado da beleza, da moda, da estética, regulam o seguimento desse padrão de contracultura. Nessa etapa do debate, considerei importante comentar com eles, que a auto-estima dessas modelos, além das mulheres e dos homens, que

se identificam com a condição dos “gordinhos” está elevada. Em razão disso, chegamos à conclusão juntos, que, talvez, essa minoria social se considera hoje mais valorizada socialmente, o que pode se refletir em mais participação social dessa parcela nos rumos da discussão da existência desses padrões de beleza estabelecidos. Dessa maneira, uma estudante lembrou, nesse momento, que, a partir dessa valorização social, “pode ser que eles sintam orgulho agora de comprar roupa para gordos”, nas palavras dela. Quando terminou de falar, outro estudante completou a fala dela, refletindo que “os gordinhos antes deviam ter vergonha de entrar nas lojas especializadas para esse público”. Ampliei mais uma vez a questão, mostrando para eles que as marcas de roupas do segmento *plus size* estão em alta ultimamente, produzindo um efeito socioeconômico positivo e orientador do mercado da moda direcionado a essa parcela da população. Chegamos mais uma vez a conclusão de que tal efeito fortalece a própria imagem de venda de roupas para tamanhos considerados fora do padrão usual. Ainda por essa perspectiva de discussão, outra estudante gerou um exemplo de uma marca de produtos de beleza que veiculou uma campanha em que as modelos *plus size* estavam, segundo os comentários dessa estudante, “naturais, com estrias e celulites, e que a marca vendeu mais por isso. Chamou-me atenção nesse instante da nossa exposição de ideias, como rendeu o debate em torno do universo *plus size*. Certamente um mundo até então inexplorado por muitos que estavam presentes na oficina neste dia em sua essência de quebra de padrões sociais e estéticos pré-determinados. Nessa direção, também me chamou atenção a opinião exposta por um estudante que, mesmo depois de toda essa discussão travada em torno do assunto *plus size*, não se sentiu convencido de que os modelos padronizados de beleza estão evoluindo e se modificando. Outro estudante, complementando essa ideia, pontuou que “alguns pontos clássicos de beleza não se modificam. Um deles é a simetria do rosto. Ela será sempre valorizada”, de acordo com ele. Mais uma estudante questionou “a história sociocultural e os padrões estabelecidos por ela” segundo palavras expostas pela mesma estudante, frisando que “dependendo da época vivida pela sociedade, há um padrão valorizado, que em uma hora valoriza as gordas e em outra hora valoriza as magras”. Muitos estudantes após essa constatação, compartilharam dessa mesma ideia. Por fim, já na etapa final da realização da oficina, questionei se eles se sentiam tão sensibilizados assim por esses padrões, ressaltando que esse sentimento tem o poder de causar doenças graves, como anorexia e bulimia. Antes de eles começarem a produzir o rascunho do texto, em razão de tudo que foi visto antes, instiguei os estudantes a discutir, na dissertação-argumentativa, produzida por eles, a palavra “ditadura”; expressa no tema da proposta de redação. Pensei,

naquele momento, nessa reflexão, a partir de tudo que foi discutido e pontuado por intermédio da ideia da existência de uma ditadura da beleza, durante a realização dessa oficina, no intuito de levá-los a pôr em questão a flagrante ruptura da hegemonia dos padrões estéticos estabelecidos. Uma estudante, no final do nosso diálogo, lembrou, dessa maneira, que “não temos mais uma única beleza, mas sim uma variedade de belezas. Temos as ruivas, as baixinhas, as gordinhas...”

➤ **Diário 9**

Esta realização da oficina de redação apresentou particularidades. Quando fui à sala dos professores, apanhar a pasta contendo o documento da escola que me orienta em relação à lista dos estudantes, aos temas abordados, às datas de realização das oficinas, às notas dos estudantes na escrita e na reescrita dos textos, não a encontrei. Foi um momento difícil ter que me dar conta dessa realidade. Tal pasta contém informações que funcionam como se fossem uma bússola para mim. Logo veio uma sensação de desespero, de não saber ao certo como lidar com aquela situação, em razão de que faltavam alguns minutos para o início da oficina. Imaginei então como se comportariam os estudantes sem a minha presença, caso houvesse atraso; como a supervisora de ensino encararia a situação, quais decisões eu tomaria para aplainar ou até resolver a questão; como iria me comportar frente aos estudantes sem a pasta orientadora; como se daria aquela aula sem as informações necessárias para que ela acontecesse; ou seja, o que eu e os estudantes poderíamos esperar da execução e do desenvolvimento daquela oficina? Pensei então, mediante a pressão do tempo e mediante a pressão de ter que tomar uma rápida e se possível eficiente decisão, naquele momento, no que eu faria para remediar aquela situação. Sendo assim, pensei em ligar para a coordenadora da área de língua portuguesa para perguntar se ela sabia onde estava a pasta, isso porque naquele horário ela trabalha na outra unidade da escola. Pedi para que a secretária assim o fizesse, mas a coordenadora estava em reunião. Pedi então que a supervisora tentasse entrar em contato com a coordenadora, ou que, se possível, tentasse encontrar o documento. Sem mais o que fazer, fui até a sala onde iria acontecer a oficina, refletindo no caminho até lá, como traçar outras estratégias para a aula. Chegando à sala, alguns minutos depois do horário estabelecido para início da aula, tentei acalmar os estudantes, que já estavam mais agitados, como de costume, em razão do atraso. A oficina se dá às 14h. Por isso eles já chegam mais inquietos. Após essa atitude, esclareci o que estava acontecendo para eles, e usei a primeira estratégia já

concebida pelo caminho, até a sala, quer dizer; escolher, pelo material utilizado, qual seria o tema abordado na aula. Eles compreenderam a situação, e, então, eu escolhi o tema 13: “A participação dos jovens na política”. Não poderia ter escolhido tema melhor. Nunca antes houve tanta participação dos estudantes assim na discussão de um tema proposto. Talvez, por isso, também nunca antes tivesse me sentido mais empolgada e incentivada a conduzir o debate a respeito do tema. Em virtude, de considerar que esse é o momento crucial do ensino aprendizagem da oficina, sendo que, desse momento advém os outros, ou seja, o planejamento do texto, a escolha dos melhores e mais eficientes argumentos para participarem dele, a construção da tese, o cuidado estratégico com a coesão e a coerência textual e a construção de uma proposta de intervenção, que esteja coerente com tudo o que foi decidido antes. Muitos se sentiram, nesse contexto, à vontade para discutir o tema. Talvez pela condição de adolescentes, em que estão, participantes de momentos políticos, econômicos, ambientais, tecnológicos, pulsantes e em constantes mudanças, o assunto tenha interessado tanto. Em meio então a esse entendimento de que o tema se refere a eles, um estudante começou nosso diálogo, em relação aos textos de apoio referentes ao tema, questionando um trecho do primeiro texto, que dizia que os jovens são alienados “É muito comum se ouvir comentários de que a juventude hoje não se interessa por política, que é uma geração apática, alienada e consumista, que passa a maior parte do seu tempo na frente da TV ou do computador”. Fonte: PARTICIPAÇÃO política. Disponível em: <<http://infojovem.org.br>>. Acesso em: 2 set. 2014. (adaptado). Ele não concordou com o trecho, argumentando que “a TV e a internet, são meios de comunicação importantes para os jovens, pois ajudam na divulgação de informações”, condensando essa constatação, outro aluno também participou do debate, esclarecendo que “muitos dos famosos protestos de rua atuais foram concebidos pela internet, pelas redes sociais”. Logo após essas duas participações, uma aluna explanou a respeito da presença dos jovens na política em movimentos juvenis, em Ong’s. Mais outras duas alunas destacaram essa participação, alegando principalmente que o envolvimento dos jovens nas manifestações pelas ruas do país no ano de 2016, constituem uma demonstração da força e do poder de questionamento dessa relevante parcela da sociedade. Outro aluno entrou no debate, ressaltando os resultados relativos ao desenvolvimento cultural e social alcançados após as manifestações. Esses estudantes refletiram e tomaram parte do debate diretamente, mas percebi pelos comentários paralelos entre eles, que outros estudantes também estavam em pequenos grupos, em voz baixa, expondo opiniões em relação a questão abordada. Valendo dessa etapa da discussão, inseri o seguinte comentário: “Há um canal de comunicação entre a

sociedade e os governantes em Brasília. Vocês sabiam?” Um ou dois deles responderam que conheciam essa ferramenta de diálogo pela internet, que favorece a qualquer cidadão, conversar com os políticos, questioná-los e até mesmo fiscalizar a atuação política dos nossos representantes no Congresso Federal. Alguns estudantes, nesse instante, demonstraram interesse em pesquisar como seria o funcionamento de tal meio de contato. Comentei, na sequência, que alguns cientistas políticos, como José Álvaro Moisés, professor da USP, atestam que a participação dos jovens na política é uma das condições de avanço e renovação, frente à situação econômica e política vivida hoje no Brasil, sabendo que eles podem alterar para melhor o cenário de crise vivido pela população, por intermédio de novas ideias e de uma postura quem sabe mais voltada aos interesses reais das comunidades. Em virtude disso, o primeiro aluno que fez parte do debate me perguntou “como se candidatava à política?” Respondi ao questionamento dele, dizendo que primeiramente se filiando a um partido político, porém esclarecendo que detalhes dessa candidatura eu não sabia, mas que dentro do partido, eles seriam orientados. Perguntei, desse modo, se algum deles gostaria de seguir a carreira política? O mesmo aluno que me fez a pergunta anterior, respondeu que sim. Resposta que suscitou comentários e considerações entre eles. Alguns consegui ouvir, como: “eu não; vou seguir o meu caminho, sem me envolver nessa condição”; “de jeito nenhum!” “até poderia ser, quem sabe”. Acredito que, a partir da experiência vivenciada no dia de hoje, se as outras oficinas apresentassem esse mesmo nível de participação e interesse dos estudantes, o desenvolvimento dessa atividade contribuiria de forma a estabelecer ainda mais um caráter essencial e determinante na preparação desses estudantes para os desafios de se compor uma dissertação-argumentativa bem fundamentada e bem redigida. Porém, não são todos os temas que constituem o material que os atraem, que fazem parte, realmente, dos interesses deles no momento em que estão de maturidade, cursando o 1º ano do Ensino Médio. Ao menos é esse comportamento que muitos demonstram; outros, por sua vez, já se sentem mais envolvidos e são mais participativos. A realização dessa oficina vem para confirmar o quanto é importante o subsídio teórico do interacionismo sociodiscursivo para minha formação como professora em formação continuada, e o quanto tal subsídio contribui para que eu possa entender os desafios e percalços de se lidar com os desafios de uma reviravolta como aconteceu no dia de hoje, além de ter percebido pelo interesse deles que a pertinência da voz desses estudantes na produção do tema escolhido pode reverberar em produções mais críticas e mais bem construídas em coerência e coesão com a realidade sócio-histórica por eles vivida. Até que a pasta não fez tanta falta assim.

➤ **Diário 10**

Na oficina de hoje, estiveram presentes oito estudantes. Quando percebi que trabalharia o tema escolhido com essa quantidade reduzida de participantes, cheguei a pensar que não haveria condições para promover uma discussão produtiva, em razão do pequeno número de estudantes e, também, de supor que, talvez, eles se sentissem desmotivados de participar desse encontro por considerarem improdutivo discutir a questão somente com oito participantes durante a realização da oficina; mas me enganei. Pelo contrário, a discussão do assunto proposto foi produtiva, houve participações importantes em contribuição de almejarmos juntos a produção de uma cadeia bem formulada e constituída de argumentos para construção da dissertação-argumentativa, produto concebido por eles, depois da orientação desse momento de exposição da questão a ser abordada. Falamos, nessa ocasião, do tema 7 “Minorias sociais”. Propus, dessa forma, a partir desse tema, como havia poucos estudantes na oficina, que alguns deles fizessem a leitura de um dos textos de apoio, no bloco Práticas de Produção Textual. Iniciei a discussão, então, pedindo para um aluno realizar a leitura do texto 1. Fonte: LOPES, Ana Maria D`ávila et al. **Cidadania no estado democrático de direito: os direitos políticos das minorias no Brasil**. Anais. Reunião Anual da SBPC. Fortaleza, jul. 2005. Desse modo, um estudante e uma estudante participaram da discussão do primeiro texto, refletindo a respeito de quem constitui as chamadas minorias hoje na sociedade, de como vivem esses cidadãos no Brasil e de que o termo não está condicionado à questão de quantidade, mas de um grupo excluído do exercício de alguns de seus direitos (posição de um estudante, que, na ocasião, mostrou-se surpreendido pelo termo não estar atrelado à condição de quantidade). No decorrer do nosso diálogo sobre o primeiro texto de apoio, uma estudante fortaleceu a posição defendida pelo texto da condição das mulheres fazerem parte das minorias sociais, lembrando que muitas das mulheres brasileiras, o mais das vezes, as pertencentes à classe de mais baixo poder aquisitivo e as negras, são excluídas do exercício de algum dos direitos garantidos a elas. Outro estudante também pontuou, nesse momento do debate, valendo-se também da ideia do texto 1, da condição dos idosos, como minoria social; refletindo, portanto, a partir da questão apresentada, quais seriam os direitos garantidos por lei destinados a essa parcela da população, mostrando interesse pelo conhecimento dos direitos dos cidadãos em condição de minoria. Instiguei os estudantes a conhecerem os próximos textos de apoio ao perceber a circunstância de alguns deles apresentarem dúvidas e indagações a respeito da condição de direitos garantidos aos cidadãos no Brasil. Por esse

motivo, pedi que uma estudante lesse o próximo texto de apoio “Constituição da República Federativa do Brasil de 1988”. Fonte: BRASIL. **Constituição (1988)**. Art. 5º dos direitos e deveres individuais e coletivos. República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 1º set. 2014. Esse segundo texto já foi discutido por mais estudantes. Ele trata do Art. 5º da Constituição e gerou reflexão em relação à condição das minorias sociais, por assegurar que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. [...]”. Os estudantes questionaram o conteúdo desse fragmento do artigo, principalmente, no que diz respeito ao trecho “Todos são iguais perante a lei”. Nessa hora, eles começaram, os oito estudantes, a conversar e a dialogar a respeito dessa parte do texto, pondo em questão a veracidade dele ou não. Deixei que esse debate entre eles fluísse e depois de ouvir opiniões como “Iguais não sei como” ou “Todos? será?...” e mais “Que lei é essa? Serve para quem? Para alguns poucos e outros não?; eles chegaram à conclusão de que os direitos das minorias, garantidos por lei, na prática, não vigoram. Depois uma estudante se prontificou a ler o terceiro texto de apoio “Declaração sobre os direitos das pessoas pertencentes a minorias nacionais ou étnicas, religiosas e linguísticas”. Fonte: ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. **Resolução 47/135, de 18 de dezembro de 1992**. Declaração sobre os direitos das pessoas pertencentes a minorias nacionais ou étnicas, religiosas e linguísticas. Gabinete de documentação e direito comparado. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.gddc.pt>>. Acesso em: 1º set. 2014. O debate entre eles, após a leitura desse texto, tornou-se ainda mais intenso, bem no momento em que a estudante leu o seguinte fragmento “Os Estados protegerão a existência e identidade nacional ou étnica, cultural, religiosa e linguística das minorias dentro de seus respectivos territórios e fomentarão condições para a promoção de identidade”. Da mesma maneira como fiz antes, deixei que eles conversassem a respeito da situação, de uma forma mais livre, em razão de que havia poucos estudantes em sala. A experiência foi realmente interessante. Como estou acostumada a orientar oficinas com 30, 27, 26 estudantes; orientar os oito, nesse dia, levou-me a ter mais tempo de ouvi-los, de presenciar conversas entre eles e de ver e de sentir como os argumentos começam a surgir e a ser formulados por intermédio desses debates realizados por um menor núcleo de estudantes. Situação que não aconteceria se houvesse um número maior de estudantes presente. Quando há um número maior, tenho que investir boa parte do tempo, muitas vezes, tentando encontrar estratégias para aplainar as conversas paralelas ao

assunto tratado no dia da oficina. Tais conversas impedem um diálogo mais pontual sobre o tema em questão. Assim sendo, depois de eles terem debatido sobre os direitos das minorias, eu os instiguei a pensar como usar o conhecimento dos textos de apoio no processo de construção e de formulação dos argumentos a serem utilizados na dissertação-argumentativa que eles iriam produzir. Chegamos juntos a dois caminhos: um do senso comum de comprovar que os direitos das minorias não são garantidos no dia a dia e que, por essa razão, o Brasil não contribui com as minorias sociais. O outro caminho apresentado levava os estudantes a se valerem das ideias dos textos para mostrar que as minorias possuem o amparo da lei, mas que a sociedade pode lutar para que esses direitos sejam ampliados, e que o respeito gerado por tal atitude se transforme em uma cultura de consideração aos direitos garantidos por lei das minorias sociais.