

A CAPACIDADE DE AÇÃO DISCURSIVA: REPRESENTAÇÕES DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO EM SITUAÇÃO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCRITA

THE DISCURSIVE ACTION CAPACITY: REPRESENTATIONS OF THE CONTEXT OF TEXT PRODUCTION IN WRITTEN TEACHING-LEARNING SITUATION

Eliana Merlin Deganutti de Barros*

RESUMO

Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de doutoramento centrada na apropriação instrumental de um gênero de texto – a carta de reclamação – sob as lentes teórico-metodológicas do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). O enfoque centra-se na abordagem do primeiro *esquema de utilização do gênero* – o contexto de produção textual –, visto sob o ponto de vista do agir linguageiro. Para tanto, o conceito de capacidades de ação é tomado como categoria de análise do gênero textual em situação de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. O artigo apresenta dois momentos analíticos: a didatização da capacidade de ação no projeto da sequência didática desenvolvido pela pesquisa de campo; o desenvolvimento dessa capacidade a partir do confronto entre a produção inicial e final da carta de reclamação de um aluno. Os resultados evidenciam a relação entre o produto final da textualidade do aluno e a sistematização didática voltada para esse esquema de utilização do gênero.

Palavras-chave: Contexto de produção textual; Capacidades de ação; Sequência didática.

ABSTRACT

This article presents partially a doctoral research focused on the instrumental appropriation of a text genre – the complaint letter – throughout the Sociodiscursive Interactionism (ISD) theoretical and methodological perspective. The focus in this study concentrates on the approach of the first *genre use outline* – the textual production context –, from a discursive point of view. So, the concept of action capacity is settled as category of analysis of the text genre in teaching-learning Portuguese situation. The article points at two analytical moments: the action capacity didacticization in the didactic sequence project developed by the field research; the development of this capacity from the crossing of the initial and the final production of a complaint letter of one student. The results show the relation between the outcome of the student's production and the didactic intervention towards this genre use outline.

Keywords: Text context of production; Action capacity; Didactic sequence.

*. UENP, Cornélio Procópio (PR), Brasil, edeganutti@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

A tese inicial deste trabalho pauta-se na crença de que o ensino da língua deve centrar-se no desenvolvimento de *capacidades de linguagem* (cf. SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) do aluno, a partir da apropriação de práticas de linguagem (re)configuradas em modelos textuais tipificadamente estruturados, a saber, os *gêneros textuais*. Nessa perspectiva, o objetivo do ensino deve ser o de promover o desenvolvimento das capacidades linguageiras dos alunos em relação a diversos gêneros que circundam no nosso meio social, dando ênfase às determinações sociais de cada situação de comunicação e ao valor que cada unidade linguística carrega dentro do seu quadro efetivo no uso social.

É a partir da crença nessa tese inicial que falamos, apoiados em Dolz e Schneuwly (2004), em um *interacionismo instrumental*, definido pelos autores como um posicionamento que incide “sobre as relações ensino-aprendizagem e sobre os diferentes instrumentos que podem ser construídos para permitir a transformação dos comportamentos” (p. 47). Nessa proposta didática, os gêneros não são vistos como meros artefatos linguísticos, mas como (re)configurações das práticas de linguagem, essas vistas como aquisições acumuladas pelos grupos sociais no decorrer da história. Os gêneros, nesse enfoque, constituem tanto objetos da interação social, como objetos do ensino da língua: “A mestria de um gênero aparece, portanto, como co-constitutiva da mestria de situações de comunicação” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 52).

Foi a partir dessas premissas que a pesquisa de campo, a partir da qual os dados para a nossa investigação maior foram gerados, foi conduzida. Foi uma pesquisa etnográfica de sala de aula, de cunho colaborativo, que contou com a parceria de uma professora da escola pública. Teve como objetivo a elaboração e desenvolvimento de um material didático fundamentado teórico-metodologicamente nos preceitos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), sobretudo na sua vertente didática (cf. SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), e direcionado à apropriação (leitura e produção) do gênero “carta de reclamação”.

Para este artigo, trazemos uma discussão em torno dessa apropriação linguageira, a partir do enfoque do primeiro *esquema de utilização*¹ do gênero: o contexto de produção. O objetivo aqui é mostrar o ponto de vista assumido pela pesquisa no trato das condições de produção textual e seu reflexo no âmbito do ensino da língua, sob o viés interacionista sociodiscursivo, viés que, no quadro do ISD, é tomado, no plano do agir, pelo conceito de *capacidades de ação*. Como resultados empíricos,

1. Ver próximo tópico.

selecionamos dois focos de análise: 1) como a capacidade de ação é trabalhada didaticamente na sequência didática produzida colaborativamente para a pesquisa de campo; 2) o reflexo do desenvolvimento dessa capacidade no confronto entre a produção inicial e final de um aluno envolvido no processo.

1. ESQUEMAS DE UTILIZAÇÃO E CAPACIDADES DE LINGUAGEM PARA O AGIR POR MEIO DE GÊNEROS TEXTUAIS

O ISD, inspirado nos postulados de Rabardel (1995), adota uma rede conceitual que diferencia os termos “ferramentas” e “instrumentos”. Para Rabardel (1995), o instrumento pode ser concebido a partir de dois polos: a) do artefato material/simbólico – visto independentemente do sujeito – “materializando, por sua própria forma, as *operações* que tornam possíveis os fins aos quais o instrumento é destinado” (p. 24 – grifo nosso); b) do sujeito – que necessita construir *esquemas de utilização* para o seu agir instrumental. “O instrumento, para se tornar mediador, para se tornar transformador da atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito; ele não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de sua utilização” (SCHNEUWLY, 2004, p. 24).

De acordo com Rabardel (1995), a apropriação de um artefato pelo sujeito configura-se numa *gênese instrumental* – “processo de instrumentalização que provoca novos conhecimentos e saberes, que abre novas possibilidades de ações, que sustenta e orienta essas ações” (SCHNEUWLY, 2004, p. 24). Nesse sentido, há uma distinção entre *artefato/ferramenta* e *instrumento*: o primeiro refere-se, de modo neutro, a toda coisa material, imaterial ou simbólica finalizada (no sentido que se destina a uma finalidade) de origem humana; já o instrumento somente passa a existir quando o artefato for “apropriado *pele e para* o sujeito, com a construção de *esquemas de utilização*” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 38 – grifos dos autores).

Essa apropriação é resultado de um duplo processo que é constitutivo das *gêneses instrumentais*: de um lado, são atribuídas funções ao artefato e, de outro, há a acomodação de competências do actante, que permite que ele se adapte ao objeto e que dele faça o melhor uso, de acordo com seus próprios objetivos (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 38).

Entretanto, para se apropriar de alguma coisa é preciso adaptá-la “a um uso ou a uma finalidade determinada; atribuir alguma coisa a si mesmo, fazer com que ela seja SUA (algumas vezes, até mesmo de modo indevido)” (MACHADO; LOUSADA, 2010, p. 626). Dessa forma, é preciso entender que não há uma relação de imediatez entre as escolhas e os usos dessas ferramentas, assim como

não podemos falar em apropriação global de artefatos. Segundo Rabardel (1995), o artefato nunca é apropriado na sua totalidade, mas sim em “partes”, de acordo com o sujeito que dele faz uso, suas capacidades, o contexto sócio-histórico de utilização, etc. É nesse ponto que entra o conceito de *esquemas de utilização* dos artefatos introduzido por Rabardel (1995), o qual adaptamos à problemática da apropriação dos gêneros textuais, sobretudo, em ambiente escolar.

No que se refere à *gênese instrumental* representada pela apropriação dos gêneros de texto (instrumentos languageiros), os *esquemas de utilização* podem ser vistos, segundo Schneuwly (2004), sob dois aspectos distintos. O primeiro é “aquele que articula o gênero à base de orientação da ação discursiva” (p. 27) e o segundo é aquele que se encarrega das operações linguístico-discursivas necessárias para a produção de um texto.

Na perspectiva teórico-metodológica do ISD, no processo de apropriação dos gêneros, esses dois grandes *esquemas de utilização* estão relacionados: 1^o) à representação do contexto de produção dos textos – primeiro esquema de utilização²; 2^o) ao nível organizacional e enunciativo – segundo esquema de utilização.

Na concepção epistemológica e metodológica do agir languageiro defendida pelo ISD, os gêneros de texto agem como instrumentos (recursos semióticos, externos ao sujeito) que possibilitam a mediação do homem com a situação/objeto de intervenção. Para sua ação languageira, o agente-produtor precisa mobilizar *capacidades de linguagem* (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) nos dois níveis dos *esquemas de utilização* (contextual e relativo à arquitetura interna do texto) do instrumento/gênero com o qual vai intervir no mundo. As *capacidades de linguagem* estão, assim, relacionadas às aptidões requeridas do indivíduo para a sua ação languageira, o que pressupõe sempre a mediação instrumental de um gênero de texto. Segundo Dolz e Schneuwly (2004), as *capacidades de linguagem* podem ser subdivididas em três níveis:

2. É esse primeiro viés que exploramos neste artigo: os esquemas de utilização do gênero sob o ponto de vista das representações contextuais.

Quadro 1. Capacidades de linguagem

| Capacidades de ação ¹ | Capacidades discursivas | Capacidades linguístico-discursivas |
|--|--|--|
| Essa capacidade possibilita ao agente-produtor fazer representações do contexto da ação de linguagem, adaptando sua produção aos parâmetros do ambiente físico, social e subjetivo, assim como ao referente textual. Enfim, esse nível de capacidade é aquele que articula o gênero à base de orientação da ação discursiva. | Essa capacidade possibilita ao agente-produtor fazer escolhas no nível discursivo. No modelo de análise do ISD, são aquelas relacionadas à infraestrutura geral de um texto – plano geral, tipos de discurso e sequências. | Essa capacidade possibilita ao agente-produtor realizar as operações linguístico-discursivas implicadas na produção textual. No modelo de análise do ISD, elas são representadas pelos: mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal); e mecanismos enunciativos (gerenciamento de vozes e modalizações). Também entram nesse nível a elaboração de enunciados e as escolhas lexicais. |

Embora classificadas em três níveis distintos, as *capacidades de linguagem* não operam de forma compartimentada ou linear. Uma capacidade não age sozinha, pois ela é dependente das demais. É justamente a articulação entre os três níveis que proporciona a mobilização dos *esquemas de utilização do gênero* – instrumento semiótico –, resultando em uma ação linguageira situada e no “sucesso” da produção de um texto. Dessa forma, não há como avaliar a mobilização das capacidades fora da sua ação de linguagem: “o ‘competencial’ não pode ser dissociado da própria ação; é, ao contrário, uma de suas propriedades constitutivas” (BRONCKART, 2006, p. 200). Sem a ação, os recursos/capacidades nada podem produzir ou reproduzir.

Ressaltamos que essa proposta de subdivisão das capacidades funciona, sobretudo, no plano metodológico da pesquisa. Assim, embora neste trabalho nos concentremos na análise da *capacidade de ação* de alunos que agiram por meio da linguagem para produzirem cartas de reclamação, em ambiente escolar, sabemos que essa capacidade está diretamente ligada às demais. Entretanto, por questões de extensão textual, a opção foi por fazer tal recorte analítico.

2. O PRIMEIRO ESQUEMA DE UTILIZAÇÃO DO GÊNERO: AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO AGIR LINGUAGEIRO MATERIALIZADO NOS TEXTOS

Segundo Bronckart (2003), todo agente-produtor, ao empreender uma ação de linguagem, se apoia em um duplo processo: a) de escolha ou adoção de um gênero

de texto (preexistente em um *repertório de modelos* ou *arquitexto* de uma comunidade linguística) – o mais adequado em relação às propriedades da situação de ação; b) de adaptação do modelo de gênero escolhido – em função das propriedades singulares dessa mesma situação.

Dessa forma, tanto a escolha/adoção de um gênero como a sua concretização em forma de textos/discursos estão condicionadas a uma avaliação prévia da situacionalidade da ação languageira, tanto a *mais imediata* (momento, espaço, interactantes da produção, etc.) como a *mais ampla* (contexto social/histórico/ideológico geral em que a comunicação se insere). Segundo Bakhtin/Volochinov (1986, p. 113), “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação”, ou seja, o gênero e sua forma concreta de realização semiótica.

Quanto à discussão em relação ao *meio social mais amplo*, podemos agregar as proposições de Bakhtin e Volochinov (1986), ao dizerem que não existe palavra/enunciado neutro, pois todo signo é signo ideológico. Essa afirmação pode ser explicada justamente por essa dinâmica da escolha/adaptação de um gênero sob a coerção da situacionalidade, uma vez que, para os autores, “o signo e a situação social estão indissolúvelmente ligados” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1986, p. 16). O agente-produtor, ao fazer a sua leitura do agir languageiro, representa o contexto e, mantendo um espaço de liberdade que as coerções sociais proporcionam, a partir das suas intenções, do seu modo de pensar, das ideologias que o perpassam, dos embates de poder que estão em jogo, dos conflitos sociais que envolvem o agir, do modo de encarar seu interlocutor e a si mesmo, ele concretiza a sua ação. O produto dessa ação languageira passa, então, a ser matéria de apreciação do outro, que não pode, de modo algum, desconsiderar esse quadro físico e psicossocial no qual a linguagem emergiu. Dessa forma, os gêneros, como configurações tipificadas dessa ação de linguagem, passam a veicular muito mais do que simples mensagens ou conteúdos, já que “são parte do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais” (BAZERMAN, 2006, p. 31); eles se prestam a uma acentuação ou reacentuação valorativa da palavra (BAKHTIN, 2003).

Essa expressividade típica (de gênero) pode ser vista como a “auréola estilística” da palavra, mas essa auréola não pertence à palavra da língua como tal, mas ao gênero em que dada palavra costuma funcionar, é o eco da totalidade do gênero que ecoa na palavra (BAKHTIN, 2003, p. 293).

Assim, na visão por nós defendida, todo gênero possui características semióticas e funcionais mais ou menos estáveis³, o que possibilita a sua identificação pelos sujeitos – independentemente de ter ou não um nome definido pela sua comunidade linguística (cf. por exemplo, a problemática da nomeação dos gêneros do jornal em BONINI, 2003) –, mas também é portador de *indexações sociais*.

[...] na medida em que cada gênero, necessariamente, é objeto de avaliações sociais, ele é visto como sendo adaptado para comentar um determinado agir geral, como possível de ser mobilizado em uma ou outra situação de interação ou como tendo um determinado valor estético. Além disso, esses gêneros são também objeto de processos de conhecimento (eles foram descritos, estudados, etc.), no fim dos quais, encontram-se dotados de rótulos que podem ter menor ou maior estabilidade (BRONCKART, 2008, p. 88).

Sendo os gêneros portadores de indexações sociais que refletem e refratam as ideologias e os valores culturais das instituições de uma sociedade, eles acabam sendo os responsáveis pela conservação e/ou mudança desses valores e ideologias. São, na verdade, instrumentos das transformações econômicas, sociais, culturais, científicas, etc.

Para tratar da *condição de produção mais imediata*, é preciso ressaltar que é a situação que dá forma ao enunciado, agindo de maneira coercitiva, regulando as escolhas nos planos da ação e do discurso, mas não as determinando. A enunciação é, pois, produto da interação e essa pressupõe, no mínimo, a participação de dois indivíduos “socialmente organizados”. Assim, “mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1986, p. 112). Para Bakhtin (2003), nós sempre falamos a alguém; o outro é sempre o horizonte do nosso agir languageiro, mesmo que esse outro seja uma representação criada no ato de linguagem, criação essa que para o sujeito que produz a linguagem não é uma realidade abstrata, mas uma imagem concreta que condiciona o seu dizer. Segundo Thomas (1923 apud BAZERMAN, 2006, p. 23), “se as pessoas definem situações como reais, elas são reais em suas conseqüências”. Assim, a partir dessa representação “concreta” do interlocutor, tanto no plano físico como social, o agente faz suas escolhas no quadro de um agir languageiro.

A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Não pode haver interlocutor abstrato, não teríamos linguagem comum

3. Segundo Marcuschi (2008), um gênero se define muito mais pelas suas características funcionais do que pelas suas características semióticas (cf. exemplos do autor na p. 154-155).

com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1986).

Como consequência desse posicionamento, Bakhtin (2003) coloca que os textos/discursos têm sempre uma *natureza ativamente responsiva* (p. 271), no sentido de que toda ação linguageira é *preche de respostas* (p. 271) por parte do outro. Essa resposta pode ser em voz alta, silenciosa (sem exteriorização verbal concreta), em forma de ações não verbais (por exemplo, a partir de uma ordem da mãe, o filho pode guardar seu material escolar), de ações verbais escritas ou orais, imediatas, retardadas. Para o autor, “os gêneros da complexa comunicação cultural, na maioria dos casos, foram concebidos precisamente para essa compreensão ativamente responsiva de efeito retardado” (BAKHTIN, 2003, p. 272), como, por exemplo, os romances, as críticas de arte, as teses e dissertações acadêmicas (embora essas tenham uma resposta mais imediata por parte dos orientadores envolvidos). Esse também é o caso das cartas de reclamação – objeto da nossa pesquisa.

Nesse sentido, são elementos essenciais da *situação social mais imediata* os parceiros da interlocução: o locutor e seu interlocutor (nomenclatura de Bakhtin). E são os *acordos/contratos* (cf. RABARDEL, 1995; BRONCKART, 2006; MAINGUENEAU, 1993) firmados a partir dessa parceria situada em um dado momento sócio-histórico e acrescida da *apreciação valorativa* (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1986) dos sujeitos envolvidos que irão determinar, em grande parte, tanto os aspectos discursivos como linguísticos do enunciado concreto.

Bronckart (2003), ao elaborar seu quadro de análise dos textos/gêneros, sistematiza essas discussões em relação à *condição de produção mais imediata*, a partir da apropriação do conceito de *mundos representados/formais* (físico, social e subjetivo) de Habermas (1999). Para o autor, a expressão *situação de ação de linguagem* (e suas similares: condições de produção, contexto de produção, situacionalidade, etc.) refere-se às propriedades dos mundos formais que exercem influência sobre a produção de um texto. O autor ressalta que é preciso distinguir, no entanto, a *situação de linguagem externa* da *situação de ação de linguagem interna*. A primeira diz respeito às “características dos mundos formais, tais como uma comunidade de observadores poderia descrever” (p. 91). Já a segunda, refere-se às “representações sociais sobre esses mesmos mundos, tais como um agente as interiorizou” (p. 91). É justamente essa situação de ação interiorizada que irá influenciar efetivamente a produção de um texto.

Dessa forma, como um pesquisador/leitor/ouvinte pode ter acesso a essa situação, já que é ela que condiciona a ação de linguagem? Realmente, não temos como ter acesso à “verdade” das representações contextuais internas de um agente-produtor. De acordo com Bronckart (2003, p. 92), “metodologicamente, a partir das informações referentes à situação

de ação externa, não podemos formular senão hipóteses sobre a situação efetiva do agente". No quadro teórico-metodológico elaborado por Bronckart (2003), essas representações configuram-se na *base de orientação* do agir linguageiro, a partir da qual as decisões de ordem acional, discursiva e linguística são efetivadas.

De acordo com o modelo bronckartiano, para produzir um texto, o agente precisa mobilizar suas representações sobre os três mundos formais, tomando duas direções:

essas representações são requeridas como *contexto da produção textual*, exercendo influência pragmática sobre a organização geral do texto;

essas representações são requeridas como *conteúdo temático* ou *referente* e vão influenciar os aspectos pragmáticos da organização textual.

Para o ISD, os fatores contextuais que exercem influência (necessária, mas não mecânica) sobre as produções linguageiras podem ser agrupados, levando-se em consideração a proposição dos mundos formais de Habermas (1999), em dois subconjuntos: a) o *mundo físico* e b) o *mundo socio subjetivo* da ação de linguagem. No plano físico, o texto "resulta de um comportamento verbal concreto, desenvolvido por um agente situado nas coordenadas do espaço e do tempo" (BRONCKART, 2003, p. 93). No plano socio subjetivo, a produção textual inscreve-se "no quadro de uma forma de interação comunicativa que implica o mundo social (normas, valores, regras, etc.) e o mundo subjetivo (imagem que o agente dá de si ao agir)" (BRONCKART, 2003, p. 93). O quadro a seguir mostra as categorias abordadas pelo ISD para o tratamento desses dois planos contextuais:

Quadro 2. Os parâmetros do contexto de produção

| | |
|--|--|
| Contexto físico: coordenadas espaço-temporais em que se dá a ação de linguagem implicadas na produção de um texto. | Contexto socio subjetivo: normas, valores, regras sociais, etc., assim como a imagem que o agente faz de si e do destinatário ao agir – implicados no quadro de uma forma de interação comunicativa. |
| O lugar físico de produção. | O lugar social no qual o texto é produzido (escola, mídia, família, etc.). |
| O momento de produção. | Os objetivos da interação. |
| O emissor: pessoa que produz fisicamente o texto. | A posição social do emissor: ou enunciador . |
| O receptor: a(s) pessoa(s) que recebe(m) concretamente o texto. | A posição social do receptor: ou destinatário . |

Fonte: Adaptado de Bronckart (2003).

No modelo do ISD, o estatuto do sujeito que produz e recebe fisicamente um texto deve ser diferenciado do seu estatuto psicossocial, ou seja, dos *papéis discursivos*⁴ que o sujeito assume na ação linguageira. Por exemplo, um indivíduo – entidade física – pode assumir inúmeros papéis discursivos, dependendo da situacionalidade da ação linguageira. Assim, uma jovem senhora pode agir por meio da linguagem como mãe, esposa, filha, aluna, professora, etc. Esses papéis não são determinados, *a priori*, pelo gênero, mas pelas representações do sujeito sobre o contexto da ação. Nesse caso, por exemplo, essa jovem pode representar um papel de “mãe” ou “conselheira”, mesmo acionando o gênero “aula”, que, a princípio, demandaria um sujeito na função de “professor”. Para denominar, então, esse emissor-enunciador, o ISD usa a terminologia *agente-produtor*.

Quanto ao *conteúdo temático* ou *referente* de um texto, Bronckart (2003) define-o como o “conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas, isto é, que são traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada” (p. 97). Segundo o autor, da mesma forma que os parâmetros contextuais, o conteúdo temático é fruto de representações do agente-produtor, por meio de sua *memória discursiva*.

É a partir do ponto de vista assumido nesta seção que lançamos um olhar analítico ao nosso objeto de estudo – a didatização do gênero “carta de reclamação”.

3. A GERAÇÃO DOS DADOS: A CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA ETNOGRÁFICA DE SALA DE AULA

A pesquisa de campo, a partir da qual os dados da nossa pesquisa de doutoramento foram gerados, define-se como qualitativa, de cunho *etnográfico e colaborativo-intervencionista*. Não se trata, nesse caso, da pesquisa de tradição etnográfica da Antropologia, na qual o pesquisador insere-se por um longo período na vida da comunidade que está investigando, mas de uma *etnografia de sala de aula*. Essa, segundo Bortoni-Ricardo (2008), deve orientar-se por uma perspectiva qualitativa, e fazer uso de métodos da tradição etnográfica (gravações audiovisuais, diários da pesquisadora, entrevistas, etc.) sem, necessariamente, precisar de uma permanência extensiva em campo. No nosso caso, o processo etnográfico durou um semestre.

4. Em vez da expressão “posição social”, utilizada por Bronckart (2003), para esta pesquisa, utilizamos “papel discursivo”, pois entendemos que ela traduz melhor o significado desse conceito, uma vez que é no agir linguageiro que o sujeito físico transfigura-se discursivamente. Já o termo “papel” remete à categoria de “ator” utilizada pelo ISD (cf. CRISTOVÃO; ABREU-TARDELLI, 2009).

O caráter colaborativo advém do fato de o professor – colaborador da pesquisa – ter participação ativa no desenvolvimento da investigação. Todo o processo de intervenção didática foi pensado de forma colaborativa, numa interação permanente entre professor de sala de aula/professor em formação e pesquisador/formador. Nesse tipo de pesquisa, “o pesquisador não é um observador passivo que procura entender o outro, que também, por sua vez, não tem um papel passivo. Ambos são coparticipantes ativos no ato da construção e de transformação do conhecimento” (BORTONI-RICARDO; PEREIRA, 2006). Nessa perspectiva, a *atividade de ensino* passa a ser o objeto maior da investigação, sob o ponto de vista de que é a *ação* dos sujeitos envolvidos na pesquisa que vai *transformar a situação*, assim como a eles próprios, uma vez que tais sujeitos não são reduzidos a objetos da interpretação, mas são coautores dela (CLOT, 2006). Ou seja, a *transformação*, tanto do contexto de pesquisa, como dos próprios sujeitos nela envolvidos, é um dos eixos centrais dessa perspectiva metodológica.

A *pesquisa etnográfica de sala de aula* foi realizada no ano de 2009 em uma Escola Estadual pública, da periferia da região Norte de Londrina (PR)⁵, em colaboração com uma professora recém-formada e recém-ingressa à carreira docente (seu primeiro ano no exercício da profissão). O contexto de ensino investigado foi um sexto ano do Ensino Fundamental, do período matutino, com a maioria dos alunos em idade regular para a série (33 alunos).

Como o objetivo geral da pesquisa foi validar⁶ a utilização da metodologia das *sequências didáticas* (SD) (cf. DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) no contexto da escola pública de periferia, nossa primeira ação foi selecionar um gênero textual para conduzir o projeto de sala de aula. A partir da análise do contexto de intervenção e de outros parâmetros relevantes, como a consulta aos documentos oficiais da educação, o objeto de ensino⁷ escolhido para conduzir a SD foi a *carta de reclamação* voltada para problemas da comunidade. Essa escolha foi uma maneira de tentar motivar os alunos, trazendo a realidade deles para dentro da sala de aula, buscando, assim, artificializar o menos possível as atividades de produção e leitura

5. Optamos, nessa pesquisa, por não revelar a identidade tanto da escola como dos sujeitos envolvidos na investigação.

6. A *validação didática* proposta pela pesquisa de doutoramento teve por objetivo não apenas legitimar o instrumental didático do ISD, mas também: apontar problemas, dificuldades, sugestões de mudanças ou adaptações, a necessidade de reestruturação de conceitos, teorias, métodos; explicitar novas teorias, métodos que pudessem aflorar no percurso.

7. Na nossa pesquisa o gênero é considerado o objeto de ensino unificador da sequência didática, uma vez que a finalidade principal do projeto de escrita é a sua apropriação por parte do aprendiz. Como objeto unificador, ele se decompõe em objetos menores no processo de didatização. Por exemplo, pode-se tomar como objeto de ensino o contexto de produção textual (foco deste artigo), que nesta pesquisa estamos tomando como um dos *esquemas de utilização do gênero*.

de textos em ambiente escolar. A partir dessa escolha, foi criado o *Projeto Cidadania*, a partir do qual desenvolvemos a SD da carta de reclamação.

Diante desse quadro, e ciente do teor colaborativo da pesquisa, no momento pré-intervenção didática, iniciamos um processo situado de formação continuada da professora, pensando, primeiramente, em trabalhar questões fundamentais da área dos estudos da linguagem a partir do instrumental teórico-metodológico apresentado por Bronckart (2003). Em seguida, levando-se em conta que, para a elaboração de uma SD é preciso que o professor/pesquisador conheça o gênero com que vai trabalhar, que ele saiba quais suas *dimensões ensináveis*, sua potencialidade para o ensino, o próximo passo da formação foi a construção colaborativa de um *modelo didático*⁸ (cf. DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2014) que explicitasse os *esquemas de utilização do gênero* (RABARDEL, 1995) que iriam direcionar os módulos da SD, selecionados a partir dos princípios de *legitimidade, pertinência e solidarização* (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010).

Posteriormente, iniciamos o trabalho de elaboração da SD da carta de reclamação e, ao mesmo tempo, as intervenções em sala de aula, uma vez que optamos por uma dinâmica diferenciada: a SD não seria feita de uma vez, antes da intervenção, mas durante o desenvolvimento do projeto didático, o que nos proporcionou ajustes na sua elaboração, em tempo quase real. Dentro da perspectiva colaborativa, todo o processo de construção das *ferramentas didáticas* utilizadas no projeto de sala de aula foi desenvolvido em colaboração com a professora, em uma dupla articulação de objetivos: a formação docente e o processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, o processo de formação docente se realizava ao mesmo tempo em que desenvolvíamos as ferramentas da intervenção, colocávamos o projeto em prática em sala de aula e fazíamos as *reconcepções* (MACHADO; LOUSADA, 2010) necessárias em relação à planificação inicial da SD.

Depois de seis meses⁹, o projeto de intervenção didática teve fim, momento em que os alunos escreveram os envelopes das cartas, selaram-nos, e fizeram a postagem a seus destinatários reais – prefeito, diretor da escola, chefe do núcleo regional de ensino, etc. A postagem foi feita simbolicamente em uma caixa de

8. Para saber mais sobre o modelo didático da carta de reclamação produzido durante a pesquisa, ver Barros (2012).

9. O projeto teve início no dia 26 de junho, com observações do pesquisador no contexto escolar; foi interrompido por um recesso motivado pelas férias escolares e por um surto de Gripe A, retornando no dia 20 de agosto, com término no dia 04 de dezembro. O projeto como um todo contou com três aulas observadas antes do início da SD e vinte e três encontros voltados para o desenvolvimento do projeto de escrita da carta de reclamação. Desses, dois encontros foram destinados a atividades de conscientização da importância de se estabelecer regras de convivência claras para a sala de aula, ou seja, não fizeram parte diretamente do projeto de escrita da carta de reclamação.

correio improvisada, uma vez que a saída dos alunos à agência dos Correios não foi aconselhada pela direção. Posteriormente, o professor de sala de aula enviou as cartas aos seus destinatários, via Correios, sendo que algumas delas obtiveram respostas: normalmente, justificativas para o problema apontado pela reclamação dos alunos.

4. A DIDATIZAÇÃO DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO NA SD DA CARTA DE RECLAMAÇÃO

O trabalho com as SD tem por finalidade criar um projeto de ensino centralizado em um gênero textual, de modo que os alunos possam apropriar-se de seus esquemas de utilização e agirem discursivamente em práticas sociais nas quais esse gênero circula como mediador da interação. Porém, criar uma SD, com suas atividades e dispositivos didáticos, não é uma tarefa simples. Segundo Dolz (2009, s/p.):

[...] o trabalho com as *sequências didáticas* visa a evitar a dispersão e sugere um trabalho intenso [...]. Organizar a progressão de cada atividade, pensar ou escolher os exercícios, nos quais o essencial consiste em transformar os usos linguísticos, é uma responsabilidade profissional do professor, e esta tarefa nem sempre é fácil (tradução nossa)¹⁰.

Ou seja, planificar uma SD é uma tarefa complexa, inserida no que os pesquisadores de Genebra denominam de *transposição didática externa* (cf. DOLZ; GAGNON; CANELAS-TREVISI, 2009). Ela requer planejamento, diagnósticos iniciais, coerência na proposição dos objetivos de cada módulo, articulação entre objetivos traçados e atividades propostas, criatividade e coerência na elaboração de atividades, tarefas e dispositivos didáticos, além de uma boa formação linguístico-discursiva para “visualizar” os objetos de ensino que cada gênero de texto pode mobilizar e, evidentemente, saberes científicos e disciplinares em relação à prática languageira que conduzirá as atividades da SD. Essa complexidade pode ser atenuada quando se vai construindo esse instrumento no decorrer da intervenção, uma vez que ela própria vai “mostrando” as possibilidades de se fazer um trabalho mais eficiente e mais direcionado ao contexto de atuação.

10. Texto original em espanhol: “[...] el trabajo en secuencias didácticas trata de evitar la dispersión y propone un trabajo intenso [...]. Organizar la progresión de cada una de las actividades, pensar o elegir actividades en las que el fundamental del ejercicio consiste en transformar los usos lingüísticos es una responsabilidad profesional del profesor, y esta tarea no siempre es fácil”.

O processo de construção da nossa SD, produzida colaborativamente para a intervenção didática, demandou bastante trabalho, mas, sobretudo, *capacidade docente* para organizar uma progressão curricular que contemplasse os “conteúdos” da disciplina de Língua Portuguesa de forma que esses fossem conduzidos pelo projeto de escrita da carta de reclamação. Dessa forma, uma das nossas preocupações foi tentar distribuir, de forma coerente, atividades que contemplassem as três capacidades de linguagem – de ação (CA), discursiva (CD) e linguístico-discursiva (CLD).

Isso se deve ao fato de que, em uma visão interacionista sociodiscursiva, uma SD deve focar as três *capacidades* e manter certo equilíbrio entre elas. Caso contrário, corre-se o risco de *gramaticalizar o gênero* (cf. BALTAR et al., 2005), apenas trocando o foco da gramática para o gênero, tomando-o como um objeto puramente estrutural, desvinculado da sua prática discursiva de referência, ou, por outro lado, tratando-o como um objeto não linguístico, ao desconsiderar o trabalho com a estrutura da língua.

É a partir dessa perspectiva que trazemos, no Quadro 3, uma análise das capacidades *de linguagem* mobilizadas em cada módulo da nossa SD – *Capacidades de ação* (CA), *Capacidades discursivas* (CD) e *Capacidades linguístico-discursivas* (CLD) – para a didatização da carta de reclamação. Lembramos que esse é apenas um procedimento de análise, cujos resultados não são, e nem precisam ser, totalmente objetivos, uma vez que estamos no âmbito da linguagem e do ensino, e não temos como objeto um artefato lógico, racional. Além disso, como já mencionamos, a separação das três capacidades somente tem sentido no âmbito metodológico da pesquisa, uma vez que, no ato textual, elas são acionadas sincronicamente.

Quadro 3. SD da carta de reclamação: capacidades de linguagem mobilizadas.

| Módulos ² | | Objetos de ensino CA | Capacidades de linguagem mobi- lizadas | | |
|----------------------|---|--|--|-----|--|
| | | | CD | CLD | |
| 01 | Reclamação: um ato de cidadania | A ação discursiva de reclamar Os vários contextos de produção discursiva da ação de reclamar O contexto de produção discursiva do gênero “carta de reclamação” | X | | |
| 02 | Um olhar sobre os problemas da comunidade | Conteúdo temático das cartas de reclamação | X | | |

| | | | | | |
|----|--|--|---|---|---|
| 03 | A primeira produção: um ensaio ³ | A textualidade do gênero carta de reclamação | X | X | X |
| 05 | Aprendendo a diferenciar modalidades diferentes de cartas | Elementos do contexto de produção e do plano textual global das cartas de reclamação, comercial, do leitor, pessoal e aberta | X | X | |
| 06 | Reconhecendo a estrutura da carta de reclamação | Estrutura das cartas de reclamação (as “partes” da carta) Frases nominais (construção do “assunto” da carta) Conceitos de substantivo e verbo Maneiras formais de textualizar a saudação inicial e final e o vocativo | | X | X |
| 07 | Relatar ou descrever o problema da reclamação? | Relato e descrição Tempos verbais: presente do indicativo, pretérito perfeito e imperfeito | | X | X |
| 08 | Com e ç a n d o a reescrever a carta | A textualidade da carta de reclamação | X | X | X |
| 09 | Aprendendo a argumentar para deixar a carta de reclamação mais eficaz: opiniões e argumentos | Fases da sequência argumentativa: premissa (explicitação da opinião / ideia defendida) e apresentação dos argumentos Sustentação dos argumentos | | X | |
| 10 | Discutindo sobre os temas das cartas | Conteúdo temático das cartas de reclamação | X | | |
| 11 | Aprendendo a usar os elementos articuladores do texto | Elementos articuladores do texto, sobretudo, os implicados na discursividade argumentativa | | | X |
| 12 | Reescrevendo o restante da carta | A textualidade da carta de reclamação | X | X | X |
| 13 | Vamos aprimorar a escrita da carta? | A textualidade da carta de reclamação | X | X | X |

Considerando que este artigo tem como foco discutir questões envolvidas na didatização do primeiro esquema de utilização do gênero – as representações do contexto de produção linguageira –, nesta seção, damos uma atenção especial ao

trabalho didático destinado a desenvolver a capacidade de ação, uma vez que é essa a responsável por acionar tais representações contextuais.

Como vemos, dos doze módulos analisados, oito mobilizam a *capacidade de ação*, oito, a *capacidade discursiva* e, sete, a *capacidade linguístico-discursiva*. Esse resultado demonstra certo equilíbrio, de forma geral, na distribuição das capacidades na SD, com uma insignificante desvantagem para a capacidade linguístico-discursiva. Lembramos que do número total dos módulos, quatro trabalham com a escrita/reescrita textual (módulos 3, 8, 12 e 13), e, por isso, mobilizam as três capacidades de linguagem, de uma forma global. Se deduzirmos, então, tais módulos, temos quatro módulos trabalhando de forma sistematizada a capacidade de ação – foco deste artigo.

No processo de didatização do gênero, no que diz respeito ao primeiro grande *esquema de utilização do gênero*, o “contexto de produção”, nossa intenção foi não tratá-lo de uma forma muito mecânica, com dispositivos didáticos que apenas trazem questões como “Quem é o emissor?”, “Quem é o destinatário?” (muito comuns em SD), pois o contexto de intervenção requeria atividades mais dinâmicas e que fizessem com que os alunos realmente internalizassem a situacionalidade de produção do gênero e pudessem associá-la aos *esquemas de utilização* relacionados à arquitetura interna do texto. A intenção foi colocar os elementos contextuais em evidência no primeiro módulo, de uma forma lúdica, sem muita sistematização (atividade do púlpito descrita a seguir), e depois ir retomando-os ao longo dos outros módulos, por meio de *gestos didáticos* relacionado à *memória das aprendizagens* (cf. BARROS, 2013).

Para introduzirmos o tema “reclamação”, levamos para a sala de aula vídeos audiovisuais com o quadro “Púlpito” do programa *Altas Horas*, da Rede Globo, a partir do qual o apresentador Serginho Groisman convida participantes a fazerem reclamações/denúncias de qualquer teor: para o namorado(a), mãe, pai, amigo, representantes governamentais, empresas comerciais, etc. Os vídeos selecionados tiveram como critério de seleção essa diversidade contextual. Tentamos mostrar que o quadro televisivo em questão tem, evidentemente, um tom de “brincadeira”, mas pode servir como instrumento para a defesa de uma “causa” (pessoal ou não).

Em seguida, reproduzimos o quadro com os alunos: eles foram convidados a ir até a frente da sala e reclamar de algo que os estivesse incomodando naquele momento. Os focos das reclamações iam sendo anotados na lousa. Nessa atividade tivemos reclamações sobre: a função do presidente de sala; a quantidade de tarefas de casa; a professora de matemática; quantidade de aulas; cancelamento

do CELEM¹¹ de espanhol na escola; ruas esburacadas; mato em frente à escola; material didático sem uso; pessoas que passam fome; horário de início das aulas. Interessante, nessa lista, é que três problemas apontados apareceram, depois, nas produções dos alunos: mato alto, ruas esburacadas e cancelamento de CELEM de espanhol.

Posteriormente, houve uma discussão em torno da melhor maneira discursiva de instrumentalizar cada ato de reclamação apontado na atividade. O objetivo foi fazer com que os alunos tomassem consciência de que a reclamação é uma ação discursiva que pode se concretizar por meio de vários “modelos textuais”, e que, cada um deles emerge de um contexto diferente: para cada objetivo, tipo de reclamação, temos um gênero de texto diferente, com pessoas que assumem *posicionamentos discursivos* diferentes. Dos exemplos apresentados pelos alunos é que emergiu o objeto “carta de reclamação”. E foi desse ponto que começamos a levantar a *necessidade* de assumirmos o nosso *papel de cidadão* para reclamarmos dos problemas da comunidade (*conteúdo temático* das cartas).

Foi somente após eles terem se *motivado* para a atividade de reclamar dos problemas locais que apresentamos o projeto de escrita da carta de reclamação. Ou seja, nós não chegamos à sala de aula e colocamos como *tarefa* a escrita da carta. Ela foi proposta como uma *atividade discursiva* autêntica, pois eles reclamariam de problemas reais da comunidade, por meio de um *instrumento semiótico* não criado nos muros da escola, mas que existe e circula na sociedade: a *carta de reclamação*. Essa carta não seria alvo apenas de um trabalho didático, ela teria *enunciadores* e *destinatários* legítimos¹², ou seja, os objetivos dessa escrita ultrapassariam a mera *atividade didática*, pois cada carta seria destinada, de fato, às autoridades locais.

Entendemos que se esse primeiro momento da SD for bem elaborado e se o professor souber retomar os elementos contextuais durante o processo de ensino, não é preciso, necessariamente, criar um módulo específico para trabalhá-los de forma sistemática. Tudo vai depender, evidentemente, das características do gênero, do contexto e dos objetivos da intervenção. No nosso caso, optamos também por explorar alguns desses elementos situacionais em uma atividade cujo foco foi a comparação contextual e discursiva entre alguns gêneros epistolares. Dessa forma,

11. CELEM – Centro de Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas.

12. Cada carta escrita pelos alunos teve um alvo específico – ruas esburacadas, lotação nos postos de saúde, mato alto em terrenos próximos à escola, etc. Na primeira versão da carta, deixamos os alunos destinarem a carta para quem eles imaginassem que pudesse “solucionar” o problema. A grande maioria apontou o prefeito da cidade como esse destinatário. No processo de ensino, durante o desenvolvimento dos módulos, levamos o organograma funcional da prefeitura municipal e de outros órgãos abordados nas cartas para auxiliá-los nessa tarefa. Na segunda versão, o direcionamento foi mais pontual: secretário municipal da saúde, etc.

o aluno pôde perceber que a carta de reclamação mantém tanto semelhanças como diferenças com outras modalidades de carta, não somente no plano estrutural, mas também no situacional e discursivo, ao mesmo tempo em que internalizava o contexto de produção do objeto de ensino da SD.

No dispositivo didático elaborado para trabalhar com os diferentes tipos de cartas, exploramos quatro elementos contextuais que, a nosso ver, são os mais importantes no trabalho com os gêneros epistolares: o enunciador e o destinatário (nível social), o objetivo do gênero e o conteúdo temático. No que diz respeito ao sujeito-produtor do texto, optamos por usar um termo mais conhecido dos alunos: emissor. Assim, mesmo sabendo que, teoricamente, o ISD trata como “emissor” a pessoa física que produz o texto, para identificar o *papel discursivo* do produtor nós preferimos manter esse termo, em vez de “enunciador”, já que estávamos em um processo de *transposição didática*. Um dos comandos dessa atividade foi: “Identifique em cada carta o emissor (quem escreveu) e o destinatário (para quem foi escrita) – não é o nome da pessoa, mas quem ela representa: um cidadão, um gerente de banco, uma empresa, um espectador...”. É possível perceber que o nosso foco estava no *papel discursivo* do produtor, mas tivemos que didatizar esse conceito, dando exemplos e usando termos do universo discursivo dos alunos, pois o contexto de intervenção assim o exigia. Também optamos por não explorar o contraste entre o mundo físico e social, uma vez que o dispositivo didático já tinha um foco bastante extenso, além disso, entendemos que o comando já deixava implícito esse contraste.

Outro *objeto de ensino* vinculado à mobilização de *capacidades de ação* é o *conteúdo temático/referente*. Da forma como delineamos o nosso projeto de intervenção, cada aluno teria a autonomia para escolher o problema a partir do qual faria a sua carta de reclamação. Dessa forma, cada um deveria se aprofundar na temática correspondente ao problema selecionado. No caso da escrita desse gênero, esse aprofundamento é de suma importância, uma vez que o *conhecimento de mundo/enciclopédico* em relação ao problema-alvo é o que dá sustentação à discursividade argumentativa do texto. O primeiro dilema do projeto de intervenção foi fazer com que os alunos visualizassem um problema local, pois, pela faixa etária deles, alunos do 6º ano, a tendência era que não fossem muito engajados, ainda mais se levarmos em consideração uma cultura de resignação da sociedade atual quando se trata de questões relacionadas ao poder público. O segundo dilema estava justamente na forma como trabalhar *coletivamente* temáticas distintas.

Para dar conta do primeiro impasse, pedimos como tarefa de casa, já no término do módulo 1, que os alunos entrevistassem pessoas da comunidade – familiares, amigos, vizinhos – sobre os problemas locais, e registrassem a entrevista

no caderno. A intenção foi que eles começassem a se engajar nos problemas e a assumir o papel de um cidadão da comunidade. Embora não tivéssemos trabalhado o gênero “entrevista”, imaginávamos que ele seria o melhor instrumento para resolver o nosso impasse didático, uma vez que, da forma como o mobilizamos, ele articulava uma *tarefa* ao mesmo tempo *funcional*, com foco no conteúdo, e *metacognitiva*, proporcionando a reflexão do aluno em relação aos problemas da comunidade (cf. ALTET, 1994). Essas entrevistas seriam usadas, no módulo seguinte, para a discussão e sistematização, na lousa, dos problemas locais, foco da carta de reclamação.

Quanto ao nosso segundo dilema, ele foi “atacado” já no segundo módulo, após os alunos terem escolhido o alvo da reclamação¹³, ao solicitarmos como *tarefa de casa* uma pesquisa em jornais, revistas, internet, sobre o assunto da carta – poderia ser uma notícia, reportagem, artigo de opinião, etc., desde que abordasse o mesmo referente da reclamação. A intenção era agruparmos a turma pelos temas escolhidos e elaborarmos um módulo para discutirmos cada temática. Entretanto, essa atividade não se concretizou, pois foram poucos os alunos que fizeram a pesquisa. Como sabemos, esse é um problema recorrente nas escolas públicas: a falta de comprometimento dos alunos em relação às tarefas de casa. Na escola pesquisada, isso não era diferente, o que não nos impediu de fazermos uma tentativa. Alguns alunos até tentaram fazer a tarefa extraescolar, mas não conseguiram alcançar os objetivos propostos, pois pesquisaram textos que não acrescentavam muito à discussão do problema-alvo da reclamação. A solução encontrada foi a professora selecionar textos relevantes em relação a cada problema selecionado pelos alunos para a escrita da carta, para que, assim, a tarefa fosse realizada (módulo 10). Evidentemente, poderíamos, caso o sistema escolar contribuísse, fazer essa pesquisa coletivamente na sala de informática, mas os obstáculos eram desmotivadores: poucos computadores em funcionamento para muitos alunos, necessidade de escrever um projeto para uso da sala, espaço físico pequeno, falta de funcionário para auxiliar o professor nas atividades, etc.

No módulo 10, o conteúdo temático foi também articulado a outro *objeto de ensino*: os argumentos para a textualização argumentativa da carta. Os textos pesquisados serviram, então, para que os alunos se aprofundassem nas temáticas das cartas, além de possíveis suportes argumentativos para a reclamação. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) distinguem quatro níveis na produção de um texto, sendo que o segundo nível apontado pelos autores diz respeito justamente à “elaboração dos conteúdos”: “O aluno deve conhecer as técnicas para buscar,

13. As temáticas mais recorrentes nas cartas foram: situação da saúde pública local, ruas esburacadas, o cancelamento do CELEM de espanhol na escola e a violência no bairro.

elaborar ou criar conteúdos” (p. 104). No caso da carta de reclamação, por ser um gênero argumentativo, os alunos precisam buscar os conteúdos para sustentar a sua argumentação durante o processo da intervenção didática. E é justamente isso que intencionamos ao articular esses dois objetos de ensino: o conteúdo temático e o discurso argumentativo. É preciso ressaltar que esse módulo foi elaborado durante o processo interventivo, a partir dos obstáculos que foram surgindo no desenvolvimento da SD, o que mostra a relevância da metodologia usada pela nossa pesquisa.

5. AS CAPACIDADES DE AÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CARTA DE RECLAMAÇÃO

Na visão vigotskiana, à qual aderimos, o aprendizado é precedente ao desenvolvimento cognitivo. No caso da nossa pesquisa, é por meio do aprendizado, ou seja, da apropriação dos *esquemas de utilização* da carta de reclamação, tomados como objetos de ensino na SD, que o aluno desenvolve *capacidades de linguagem* para mobilizá-los de forma autorregulada. Nesse processo de apropriação é que ele vai *desenvolver processos cognitivos superiores*, ligados ao uso da linguagem. Tal desenvolvimento, sem a mediação escolar, muito dificilmente será atingido pelo aprendiz.

A diferença com relação à abordagem tradicional do ensino da língua é que na perspectiva *interacionista sociodiscursiva*, assumida por nossa pesquisa, o processo de internalização se dá pela abordagem discursiva, numa direção que parte do complexo, volta-se ao simples, para depois retornar ao complexo-modificado: 1) aborda-se o *todo* (*presentificação* do gênero e primeira produção); 2) depois se decompõe esse todo em partes – *gesto de delimitação* do objeto a ser didatizado – para o processo de sistematização (*esquemas de utilização do gênero* elencados como objetos de ensino nos módulos da SD); 3) para depois voltar novamente ao todo (produção final do gênero – num processo que envolve revisões e reescritas). Nesse processo, mesmo quando o foco são os elementos linguístico-discursivos do gênero, nunca se perde o objetivo geral da intervenção: a apropriação de uma *prática linguageira*.

É nesse contexto teórico-metodológico que a nossa SD foi sendo construída. Assim, na etapa da produção inicial – fase diagnóstica da SD – foi solicitado que os alunos escrevessem uma carta de reclamação, a partir do seguinte comando: “Escrever uma primeira versão de uma *carta de reclamação*, reclamando de um problema da sua comunidade. Você deve escolher um problema que realmente o incomoda. Lembre-se de que deve assumir o papel de um cidadão querendo resolver um

problema da sua comunidade e que sua carta será enviada, de fato, ao destinatário responsável pela resolução do problema”. Esse comando sinaliza o *contexto de produção mais imediato* que foi proposto para a produção textual, o qual é esquematizado pelo Quadro 4, que mostra a representação situacional externa da ação linguageira que foi didatizada.

Quadro 4. Representação externa do contexto de produção mais imediato.

| Ferramenta semiótica da mediação linguageira | | | |
|--|---|-----------------------|--|
| Carta de reclamação | | | |
| Mundo físico | | Mundo sociossubjetivo | |
| Emissor | Aluno | Enunciador | Cidadão motivado a solucionar um problema da comunidade |
| Receptor | Pessoa/instituição responsável pela resolução do problema | Destinatário | Pessoa/instituição hierarquicamente superior, pois tem o “poder” de resolver o problema |
| Lugar físico | Escola | Lugar social | Esfera da cidadania |
| Momento da produção | Momento em que o problema-alvo da reclamação se evidencia para o enunciador | Objetivo da Produção | Reclamar formalmente de um fato que, para o enunciador, se constitui como um problema que deve ser solucionado |
| Referente: Fato problematizado pelo enunciador | | | |

Este quadro ilustra a representação externa que nós, pesquisador e professor, fizemos, ao solicitar a escrita da carta de reclamação. O objetivo foi criar um contexto o mais próximo possível do gênero de referência. Entretanto, assim como pontua Schneuwly e Dolz (2004a), quando o gênero migra para o ambiente escolar ele sofre, evidentemente, transformações, pois passa a ser um objeto a aprender, mesmo continuando a ser um objeto para comunicar. Dessa forma, esse quadro representa o nosso *modelo didático* do contexto de produção do gênero, o qual serviu de referência para a análise do desenvolvimento das capacidades de ação dos alunos em relação à escrita da carta de reclamação.

Sendo assim, para complementar o viés empírico deste artigo, trazemos a análise do desenvolvimento da capacidade de ação (confronto entre a primeira e a última produção) de um aluno que apresentou muitas dificuldades na produção inicial da carta. Tanto as dificuldades como a evolução do aluno não se manifestaram somente no âmbito dessa capacidade, mas como nosso foco é a aprendizagem da representação do contexto de ação para agir por meio da escrita da carta, é a capacidade de ação que focamos nesta análise.

O diagnóstico inicial, feito por meio da primeira produção, serviu como ferramenta para a planificação da SD, que foi sendo desenvolvida a partir das necessidades da intervenção didática. Cada módulo teve como objetivo o desenvolvimento de capacidades de linguagem específicas em relação ao gênero “carta de reclamação”, como podemos visualizar por meio do Quadro 3. No caso da capacidade de ação, como já pontuamos, ela também foi trabalhada por meio da *memória das aprendizagens* (BARROS, 2013). Por exemplo, no processo de reescrita da carta, a professora sempre reativava na memória dos alunos, oralmente ou por meio de retomadas de alguns dispositivos didáticos, a situacionalidade do gênero, a fim de que eles adequassem a sua escrita ao contexto da produção. Ou seja, o contexto de produção textual sempre conduziu o processo de intervenção didática, mesmo que de forma não sistematizada.

A análise a seguir privilegia apenas o desenvolvimento da capacidade de ação – foco deste artigo. Evidentemente, o reflexo desse aprendizado se faz presente também na textualidade da carta. Pontuamos, a título de ilustração, que o avanço do aluno no que se refere especificamente às capacidades discursivas e linguístico-discursivas é alcançado por meio das intervenções feitas durante o desenvolvimento dos módulos, sem as quais, com certeza, esse resultado não seria possível. O Quadro 5 mostra, assim, o confronto entre uma produção diagnóstica (antes das intervenções didáticas) e a produção final (após o processo de revisão e reescrita textual), sob os holofotes do desenvolvimento da capacidade de ação.

Quadro 5. Confronto entre uma produção inicial e final.¹⁴

| | |
|---|---|
| <p>Primeira produção (simulação da forma como o aluno escreveu sua carta, manualmente)</p> | <p>Produção final digitada</p> |
| <p>aluno: Lucas Francisco Data 27/08/09</p> <p>Londrina, 28 de agosto de 2009</p> <p>Os Defeitos</p> <p>Oi prefeitura eu queria que tivesse mais policiamento porque la no conjunto Mãe de Deus tem muito trafico e tem muitas coisas como cachoros abandonado que faz as pessoas sofrer asidente e as vezes tem pessoas que morrem então ta xau.</p> | <p>Londrina, 03 de dezembro de 2009.</p> <p>Assunto: Falta de policiamento nos bairros</p> <p>Prezado prefeito de Londrina, Barbosa Neto,</p> <p>Eu, <i>Lucas Francisco</i>, venho reclamar da seguinte situação: falta de policiamento no bairro <i>Mãe de Deus</i>.</p> <p>Estou vendo muitas pessoas sendo assaltadas. Dias atrás, na Rua <i>Monte Alegre</i>, houve cinco mortes.</p> <p>Na minha opinião, a falta de policiamento pode prejudicar a população, pois se não há policiamento as mortes e os assaltos, com certeza, podem aumentar.</p> <p>Portanto, peço ao Prefeito que solucione esse problema.</p> <p>Atenciosamente,</p> <p><i>Lucas Francisco</i> Escola Estadual <i>Olavo Bilac</i> 5º MA – Projeto Cidadania Prof^a <i>Maria Cordeiro</i></p> |

Em relação à produção inicial, notamos que não há discursivamente uma reclamação, mas sim uma solicitação. E embora ela seja textualizada a partir de um *tom* não tão agressivo, pois o agente-produtor não se apoia no *mundo deôntico* (cf. BRONCKART, 2003, p. 331) do *dever*, mas do *querer* – “eu queria que tivesse” – percebemos que ele não representou uma interação pautada na hierarquização de poder, uma vez que só reivindica algo, não se posiciona como alguém que precisa demonstrar que o fato exposto é realmente um problema que precisa ser resolvido. Verificamos que a *capacidade de ação* é quase nula: o aluno não se coloca no *papel discursivo* de “cidadão que reclama de um problema da comunidade”, mas de um aluno que escreve um texto escolar. O *sentido* pessoal da escrita não coincide com a *significação social* que deveria mover a escrita social de uma carta de reclamação. Há, portanto uma *alienação motivacional* (LEONTIEV, 1983). Pela apresentação centralizada de um título no início do corpo da carta e do nome do aluno na primeira linha da folha, percebe-se uma aproximação com os textos escolarizados. Esse aluno não consegue ainda fazer uma representação contextual adequada da interação pressuposta pela

14. Para preservação de faces, alteramos todos os nomes que aparecem nas cartas.

carta de reclamação: ele se dirige ao prefeito (embora explicitamente se dirija à “prefeitura”) como se ele fosse um amigo íntimo, e não uma autoridade pública (“oi prefeitura”, “xau”); ele não tem clareza dos propósitos comunicativos, uma vez que, explicitamente, apenas expõe um “desejo” de que tenha mais policiamento no seu bairro. A representação temática também é bastante problemática, pois é nítida a falta de foco no desenvolvimento do conteúdo temático.

Em relação à última produção, é possível verificar que o aluno evolui bastante quanto à mobilização da *capacidade de ação*. O texto demonstra claramente uma ação de reclamação e solicitação da resolução do problema, o que mostra que ele internalizou os propósitos comunicativos do gênero. É possível perceber que o aluno fez uma boa representação contextual em relação ao nível de hierarquização existente entre enunciador e destinatário, uma vez que o texto avançou bastante na formalidade que exige a interação. Mesmo a solicitação da resolução do problema ainda parecendo pouco incisiva, ela aparece como “conclusão” do processo argumentativo, o que acaba diminuindo o teor reivindicatório do texto. O conteúdo tema, embora pouco explorado, é textualizado a partir de um único foco, o que demonstra, mais uma vez, que o objetivo da escrita foi internalizado. O aluno, embora ainda de forma “simplória”, parece assumir o *papel discursivo* de cidadão preocupado com a falta de policiamento no seu bairro. A *motivação da escrita* desvincula-se, pelo menos parcialmente, dos objetivos didáticos da escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tentativa deste texto foi mostrar um breve recorte de uma pesquisa centrada na apropriação instrumental de um gênero de texto – a carta de reclamação – sob as lentes do ISD. Nesse enfoque, privilegiamos a abordagem do primeiro esquema de utilização do gênero – o contexto de produção textual –, apresentando dois momentos analíticos: a didatização da capacidade de ação no projeto da SD desenvolvida pela pesquisa de campo; o desenvolvimento dessa capacidade a partir do confronto entre a produção inicial e final da carta de reclamação de um aluno.

Sobre o primeiro enfoque, destacamos a relevância de uma sistematização lúdica na planificação das atividades da primeira fase da SD – a apresentação da situação –, uma vez que ela é a “porta de entrada” do projeto de ensino e, por essa razão, também tem o objetivo de envolver o aluno, fazer com que ele “compre a ideia” da SD. As representações contextuais que o aluno vai fazer do projeto vão depender muito da forma como essa fase é sistematizada didaticamente.

Além disso, essa é uma etapa que deve também fazer com que o aluno encontre motivações sociais para a escrita do gênero, pois, caso contrário, corre-se o risco de ele representá-la como uma mera redação escolar – mesmo estando imerso no processo de desenvolvimento de uma SD.

Em relação ao segundo momento analítico, ressaltamos a importância do aprendizado sistemático de uma prática discursiva – aqui, a carta de reclamação –, para o desenvolvimento cognitivo do aprendiz: isso ficou evidente no confronto entre as duas produções do aluno. Desenvolvimento esse que se reflete na sua capacidade de agir numa interação comunicativa que, mesmo “simulada” em ambiente escolar, preocupa-se em manter o contexto social de referência do gênero. Evidentemente, não é em uma única intervenção que o aluno vai se apropriar do objeto de ensino. A internalização dos instrumentos semióticos mediadores dos processos interacionais demanda muito tempo e inserção constante e sistematizada em diversas práticas letradas. Nesse sentido, a internalização de esquemas de utilização da carta de reclamação pode ser transferida para inúmeros gêneros que se comportam contextual ou linguístico-discursivamente de maneira similar, e que podem a vir a ser objetos de ensino em situação escolar ou mesmo objeto de um letramento não institucionalizado. Ou seja, aprender a produzir textos “reais” é um processo complexo e ao qual a escola precisa dedicar muito esforço e, conseqüentemente, muito tempo.

Entendemos que a discussão aqui colocada é de suma importância para a área da Linguística Aplicada, sobretudo, porque o conceito de condições de produção ainda não foi internalizado adequadamente por muitos professores – mesmo os que já estão atuando. É comum, nos cursos de formação continuada que ministramos, nos depararmos, por exemplo, com pontos de vistas bastante distorcidos em relação às influências das representações contextuais na leitura e produção textual dos alunos, assim como em relação ao “como” trabalhar esse esquema de utilização do gênero nas intervenções didáticas. Parece que ainda é difícil para muitos docentes visualizar a relação entre o resultado final da textualidade do aluno e as possíveis representações que ele fez das condições de produção; assim como é difícil pensar didaticamente na sistematização desse esquema de utilização dos gêneros. Sendo assim, esperamos que este texto possa contribuir para fortalecer as discussões envolvidas nessa problemática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTET, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris: PUF.

- BAKHTIN, M. (2003). Gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, p. 261-306.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V.N. (1986). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 3.ed. São Paulo, HUCITEC.
- BALTAR, M.; DE NARDI, F.S.; FERREIRA, L.T.; GASTALDELLO, M.E. (2005). O Interacionismo Sociodiscursivo na formação dos professores: o perigo da gramaticalização dos gêneros textuais. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, n.8/1, p.159-172.
- BARROS, E. M. D. de. (2012). Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa. *Raído*, Dourados, MS, v. 6, n. 11, p 11 - 35, jan./jun. 2012.
- BARROS, E. M. D. de. (2013). Memória das aprendizagens: um gesto docente integrador da sequência didática. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v.52, n.1, p. 107-126, jan./jun. 2013.
- BARROS, E. M. D. de. (2015). O gesto didático de regulação diagnóstica no procedimento "sequência didática de gêneros". *Acta Scientiarum. Language and Culture*, Maringá (no prelo).
- BAZERMAN, C. (2006). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Org. de Angela P. Dionísio e Judith C. Hoffnagel. Trad. e adaptação de Judith C. Hoffnagel. 2.ed. São Paulo: Cortez.
- BONINI, A. (2003). Os gêneros do jornal: o que aponta a literatura da área de comunicação no Brasil? *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v.4, n.1, p.205-231.
- BORTONI-RICARDO, S.M. (2008). *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola.
- BORTONI-RICARDO, S.M.; PEREIRA, A.D. de A. (2006). Formação continuada de professores e pesquisa etnográfica colaborativa. *MOARA, Estudos Linguísticos. Revista da Pós-Graduação em Letras da UFPA*, Belém, n.26, p. 149-162.
- BRONCKART, J.-P. (2003). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. reimpressão. São Paulo: EDUC.
- BRONCKART, J.-P. (2006). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Org. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meireles Matencio. Trad. Anna Rachel Machado et al. Campinas/SP: Mercado das Letras.
- BRONCKART, J.-P. (2008). *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Trad. Anna Rachel Machado. Campinas: Mercado das Letras.
- CLOT, Y. (2006). Entrevista: Yves Clot. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, v. 9, n. 2, p. 99-107.
- CRISTOVÃO, V.L.L.; ABREU-TARDELLI, L.S. (Org.) (2009). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado das Letras.

- DE PIETRO, J.-F.; SCHNEUWLU, B. (2014). O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática. In: NASCIMENTO, Elvira. *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. 2. ed. Campinas: Pontes, p. 51-81.
- DOLZ, J. (2009). Claves para enseñar a escribir. *Leer.es*, Espanha. Disponível em: <<http://leer.es/detalle-buscador/?id=968&bid=8>>. Acesso em: 12 abril 2011.
- DOLZ, J.; GAGNON, R.; CANELAS-TREVISI, S. (2009). Cartes conceptuelles des objets d'enseignement. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes: Presses Universitaires Rennes, p. 65-74.
- DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. (2010). *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas: Mercado das Letras.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, p. 95-128.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (2004). Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, p. 41-70.
- HABERMAS, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa, I: racionalidad de La acción y racionalización social*. Madrid: Taurus Humanidades.
- LEONTIEV, A.N. (1983). *Actividad, conciencia y personalidad*. Havana: Editorial Pueblo Y Educación.
- MACHADO, A.R.; BRONCKART, J.-P. (2009). (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia; ABREU-TARDELLI, Lília S. (Org.) *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado das Letras, p. 31-77.
- MACHADO, A.R.; LOUSADA, E. (2010). A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do "métier". *Linguagem em (Dis)curso*, Palhoça, SC, v. 10, n. 3, p. 619-633.
- MAINGUENEAU, D. (1993). *Novas tendências em análise do discurso*. Trad. de Freda Indursky. 2. ed. Campinas/SP: Pontes.
- MARCUSCHI, L.A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola.
- RABARDEL, P. (1995). *Les Hommes et les technologies: une approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Université de Paris 8. Disponível em: <<http://ergoserv.univ-paris8.fr/site/groupes/modele/articles/public/art372105503765426783.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2010.
- SCHNEUWLY, B. (2004). Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). *Gêneros orais e*

- escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, p. 21-39.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.) (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (2004a). Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.) (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.

Recebido: 13/07/2014

Aceito: 15/04/2015