REVISTA RAÍDO
FLUXO CONTÍNUO
OPEN ACCESS
UFGD
DOI: 10.30612/raido.v18i46.18430

Modelo Didático do Abaixo-Assinado: Instrumento para Desenvolvimento e Exercício da Cidadania

Didactic Model of the Petition: an Instrument for the Development and Exercise of Citizenship

Thaís Cavalcanti dos Santos (UNESP)[1]
E-mail: thais.cavalcanti@unesp.br
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-3807-107X

Rosa Maria Manzoni (UNESP)[2]
E-mail: rm.manzoni@unesp.br
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-5921-0879

Resumo: O artigo descreve resultados de pesquisa (Santos, 2020), desenvolvida com estudantes concluintes do ensino médio, que investiga o potencial do gênero abaixo-assinado para o desenvolvimento de capacidades de linguagem para o exercício de práticas de cidadania. A pesquisa fundamenta-se na Psicologia Histórico-Cultural (Vigotski, 1991, 2009), na noção de gênero textual como megainstrumento de aprendizagem e desenvolvimento (Schneuwly, 1994) de capacidades de linguagem (Dolz, Pasquier, Bronckart, 1993). A produção dos dados da pesquisa foi orientada pela Engenharia didática, mediante a modelização didática dos gêneros (De Pietro e Schneuwly, 2003; Schneuwly e Dolz, 2004), e a organização de uma Sequência didática (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004) e a análise foi conduzida pelas categorias de análise textual (Bronckart, 2009). O artigo descreve o modelo didático do abaixo-assinado, com a apresentação

1 Doutoranda em Estudos Linguísticos UNESP, São José do Rio Preto, bolsista CAPES, Mestre em Docência para a Educação Básica UNESP, Bauru; professora da educação básica.
2 Livre docente em Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa. Doutora em Letras pela UNESP, Assis; professora adjunta FC - UNESP, Bauru.

das regularidades do gênero e as adaptações para o ensino. Os resultados revelam que o gênero instrumentaliza o agir cidadão e permite avanços nas capacidades de ação e discursivas dos estudantes. Além disso, possibilita que situações extraídas da realidade empírica se articulem a elaborações intelectuais mais complexas exigidas por práticas sociais.

Palavras-chave: abaixo-assinado; gênero textual; modelo didático, instrumento didático.

Abstract: The article describes research results (Santos, 2020), developed with high school graduating students, which investigates the potential of the petition genre for the development of language skills and the exercise of citizenship practices. The research is based on Historical-Cultural Psychology (Vigotski, 1991, 2009), on the notion of textual genre as an instrument for learning and development (Schneuwly, 1994) of language skills (Dolz, Pasquier, Bronckart, 1993). The production of the research data was guided by Didactic Engineering, through the didactic modeling of genres (De Pietro and Schneuwly, 2003; Schneuwly and Dolz, 2004), and the organization of a Didactic Sequence (Dolz, Noverraz, and Schneuwly, 2004). The analysis was conducted using Bronckart's (2009) categories of textual analysis. The article describes the didactic model of the petition, presenting the regularities of the genre and the adaptations for teaching. The results reveal that the genre instrumentalizes civic action as it allows for advances in students' action and discursive capacities. Furthermore, it enables situations drawn from empirical reality to be linked to more complex intellectual elaborations required by social practices.

Keywords: petition; textual genre; didactic model; didactic instrument.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de intervenção pedagógica (Santos, 2020), desenvolvida com estudantes concluintes do ensino médio, durante aulas de produção de textos, cujo objetivo central é delinear as potencialidades do gênero abaixo-assinado para o desenvolvimento dos estudantes, seja no âmbito específico de suas capacidades de linguagem, seja na articulação entre aspectos cognitivos, afetivos e sociais.

A pesquisa tem fulcro no materialismo histórico-dialético, sobretudo na apropriação feita deste método pela Psicologia Histórico-Cultural (Vigotski, 1991, 2009) e pelo Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2009), cujos pressupostos teórico-metodológicos orientam as noções de texto, gênero textual, desenvolvimento e capacidades de linguagem, assumidas pela pesquisa.

À luz da perspectiva materialista, adotamos a noção de *texto* como semiotização de uma série de representações produzidas a partir de relações entre a realidade empírica (as relações sociais) e sua simbolização (por meio da linguagem). Nesse sentido, assentamos a análise do texto como um edifício, analisando as três camadas superpostas da arquitetura textual (Bronckart, 2009). Além disso, os textos materializam-se em gêneros, entendidos como produtos históricos particulares que medeiam a relação entre a sua singularidade e a totalidade (ou universalidade) do que foi historicamente produzido pela humanidade (Bronckart, 2009).

O conceito de desenvolvimento assumido por nós envolve dimensões cognitivas, afetivas, sociais e históricas que, por sua vez, está fundamentado na tese de desenvolvimento humano, de Vigotski (1991, 2009). O autor coloca a educação e, mais especificamente o ensino, como uma “condição necessária para o aparecimento de certas formas cognitivas complexas, ligadas a técnicas culturais particularmente elaboradas e cujo acesso implica lugares sociais particulares de aprendizagem”. (Schneuwly, 2004, p. 118).

Nesse sentido, o desenvolvimento ocorre, portanto, em uma teia de tensões: entre o presente e o futuro, entre o externo e o interno, entre o conhecido e o que está próximo de se conhecer. Todavia, para engendrar mudanças psicológicas (internas), é preciso, antes, organizar um ensino pautado também nas condições externas que se apresentam. Schneuwly (1994, p. 281) afirma que o desenvolvimento deriva do encontro entre “necessidades externas e possibilidades internas”, que implicam a síntese entre dois processos distintos: um linear e progressivo, outro descontínuo

com novas reorganizações; um dependente do exterior, do ensino e da imitação; outro autorregulado, segundo o ritmo e a escolha do sujeito.

Os procedimentos para a geração dos resultados apresentados neste artigo foram orientados por quatro fontes de dados, sugeridos por De Pietro e Schneuwly (2003): 1) as práticas sociais de referência, que expõem as regularidades do gênero em diferentes situações; 2) os saberes construídos sobre ele, que traçam um panorama sobre as inúmeras possibilidades de abordagem (psicológica, discursiva, linguística etc.); 3) as práticas dos alunos, que possibilitam a investigação das capacidades e dos limites na produção daquele gênero; 4) as práticas escolares, que modelam parâmetros do que pode ou não ser ensinado na escola.

Os resultados da pesquisa expostos neste artigo estão organizados em duas subseções. Na primeira, apresentamos o modelo didático do gênero abaixo-assinado como instrumento de ensino e destacamos suas características acionais, linguísticas e linguístico-discursivas ensináveis em função de determinados objetivos. Na segunda, expomos as adaptações do abaixo-assinado para o ensino de operações que realizam uma ação de linguagem mediada por esse gênero, e apresentamos indícios de que esse gênero textual articula aspectos afetivos, cognitivos e sociais para o desenvolvimento da cidadania.

2 MODELO DIDÁTICO DO ABAIXO-ASSINADO

Por se tratar de uma intervenção didática no ensino da produção textual, a pesquisa foi instrumentalizada por uma ferramenta da Engenharia didática, o modelo didático do gênero (De Pietro e Schneuwly, 2003; Schneuwly e Dolz, 2004). Desenvolvido como resposta a uma necessidade prática, o modelo didático de gênero foi sistematizado por De Pietro e Schneuwly (2003) com o intuito de orientar uma prática de engenharia didática, com o propósito de controlar as transformações do gênero quando este é adaptado para o ensino de modo a sistematizar as diferenças entre os modelos sociais de referência de um gênero e aquelas dimensões ensináveis que são definidas pelo docente como um objeto a ensinar.

O abaixo-assinado é um gênero textual escrito formal, vinculado à esfera de atuação na vida pública, ou seja, ao agir cidadão. Entretanto, o número de estudos acadêmicos sobre ele ainda é pequeno, razão pela qual houve necessidade de formular um modelo didático que instrumentalize o docente a inseri-lo em suas práticas de ensino.

Dolz-Mestre, Pasquier e Bronckart (1993) delineiam, numa situação de interação no ensino, algumas aptidões requeridas para o desenvolvimento das capacidades de linguagem, desdobrando-as em três tipos. O primeiro tipo é a macroestrutura textual que mobiliza as capacidades de ação, ou seja, a consciência sobre as condições de produção e o conteúdo temático a ser mobilizado. Por isso, o contexto de produção envolve, por um lado, as representações do mundo físico: o lugar e o momento de produção, o emissor e o receptor; por outro, o mundo social, por meio da representação do lugar social, do papel social do enunciador e do destinatário, assim como as motivações e objetivos da produção.

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

O produtor do texto, em geral, é um único indivíduo que, no entanto, assume o papel social de representante de uma coletividade, normalmente identificada tanto no papel que assume (cidadão, aluno, professor, consumidor etc.) quanto na voz de bom-senso, quase universal, voltada a conquistar a adesão de mais assinantes que subscrevam seu abaixo-assinado. Consideramos essas vozes não como interlocutores (como equivocadamente aparecem em algumas petições *online*), mas como parte de uma relação mais complexa: são ao mesmo tempo auditório de quem se pretende conquistar a adesão (leem/veem o texto escrito por outrem, podendo ser afetados por ele) e enunciadores potenciais (ao assinar e compartilhar o texto, reconhecem-se como coautores).

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

Uma peculiaridade do gênero que muito interessa ao escopo deste trabalho é o fato de apresentar, além do destinatário que serve de interlocutor do documento (a

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

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

No entanto, para serem semiotizadas, no plano sucessivo, as representações do conteúdo temático e das relações contextuais e sociais existentes simultaneamente na mente do produtor são reorganizadas linearmente em cada um dos três estratos do texto, que operam com os mecanismos da língua. A infraestrutura do texto coloca em relevo as capacidades discursivas, à medida que apresenta as representações sociais do plano geral do texto, os tipos de discurso e as sequências textuais (superestrutura textual) e outras formas de planificação.

Quanto à infraestrutura textual, relacionada à capacidade discursiva, o abaixo-assinado organiza-se em um tipo de discurso da ordem do expor, o discurso interativo: escrito em primeira pessoa do plural, reporta-se explicitamente ao interlocutor, estabelecendo um diálogo com ele, e especifica-se tempo e espaço da produção. O plano de texto é organizado, geralmente, com um título que identifica o propósito do texto de modo objetivo e curto, seguido do endereçamento ao destinatário, da exposição do conteúdo requerido, argumentação e pedido, finalizado com a data e as assinaturas, com ou sem o registro do documento de identidade dos subscreventes, dependendo de seu caráter público ou restrito. Assim como apontam Ferreira e Souza (2014), podem ser acompanhados de fotos, símbolos das instituições e, no ambiente virtual, por *hiperlinks* que direcionam a outras páginas e documentos. O texto é escrito em prosa e, geralmente, é planificado por sequências explicativas e argumentativas, podendo também haver sequências descritivas e injuntivas. São nessas superestruturas que essas capacidades buscam/adquirem um suporte linguístico que lhe dê coerência, responsável tanto pela progressão do texto quanto por sua orientação interpretativa.

Nesse processo, emergem as capacidades linguístico-discursivas, nas quais Bronckart descreve tanto mecanismos de textualização (como a conexão, coesão nominal e coesão verbal) quanto mecanismos enunciativos (ligados ao gerenciamento de vozes e a modalizações discursivas).

Os mecanismos de textualização são responsáveis pela progressão do conteúdo temático disposto em sequências de unidades linguísticas, cuja organização contribui para a coerência temática. (Bronckart, 2009, p. 259). Entre as marcas de textualização, estão tanto o uso de tempos e modos verbais que contribuem para a evolução do conteúdo temático (coesão verbal), como também os mecanismos de conexão que atravessam as partes do texto e a coesão nominal, caracterizada por uma série de anáforas que contribuem para um efeito de estabilidade e continuidade. Já os mecanismos enunciativos são apontados por Bronckart (2009) como responsáveis pela coerência pragmática de um texto, uma vez que indicam o posicionamento enunciativo, seja no modo de avaliação do conteúdo temático, seja nas instâncias que assumem o posicionamento pelo que é enunciado.

No que tange aos mecanismos relacionados às capacidades linguístico-discursivas, constatam-se, nas retomadas textuais, estratégias de coesão nominal, com uma seleção vocabular que “desperta sentidos de indignação, traduzindo o apelo emocional dos textos: crime, autoritarismo, manipulação, massacre, lampejo de esperança, maus-tratos, humilhações, crise etc.”, como afirmam Araújo e Vitorino (2017). Os tempos verbais que prevalecem são o presente do indicativo, o imperativo e o infinitivo. Por se tratar de um gênero da esfera pública, a variedade linguística a ser mobilizada é formal, sem uso de gírias, metáforas ou coloquialismos. Embora, no início, haja localização temporal e espacial, a paragrafação do texto apresenta, em geral, uma estrutura pautada por uso de conectores e organizadores textuais.

Os modalizadores mais frequentes são tanto os lógicos quanto os deônticos, voltados tanto a referendar argumentos quanto a fundamentar obrigações esperadas do destinatário, respectivamente. As vozes sociais presentes são a voz da coletividade, a qual o produtor pretende representar, além de vozes de autoridade (da lei, por exemplo) e, eventualmente, a antecipação da voz do próprio destinatário (na formulação de um contra-argumento). Sobretudo no âmbito digital, podem ser acompanhados de elementos paratextuais que reforcem o conteúdo ali veiculado, seja por meio de fotografias, seja por meio de quadros com recortes de notícias ou leis que ilustrem o conteúdo abordado.

O quadro 1 sintetiza as dimensões ensináveis do gênero abaixo-assinado.

Quadro 1 – Síntese das capacidades de linguagem mobilizadas pelo gênero abaixo-assinado

Capacidade de ação	**Contexto físico da situação de produção**	**Lugar de produção**: produção e circulação variáveis (escola, casa, empresa, organizações sociais, etc).
		Momento de produção: algum momento posterior a uma situação que tenha gerado a demanda
		Emissor do texto: a pessoa que redige o texto-base do abaixo-assinado
		Receptor: a pessoa ou instituição a quem o abaixo-assinado é dirigido
	Contexto sociossubjetivo de produção	**Lugar histórico-social da interação**: esfera de atuação na vida pública, práticas vinculadas ao exercício da cidadania.
		Posição social do agente/produtor: representante de uma coletividade identificada ou no papel que este assume (cidadão, aluno, consumidor, etc) ou na percepção de alijamento de algum direito que manifesta indignação, discordância, insatisfação com algo, por isso resolve usar o abaixo-assinado como instrumento de reivindicação.
		Posição social do destinatário/interlocutor: a pessoa ou instituição geralmente dotada de certa autoridade ou capacidade de agir em favor da reivindicação feita pelo emissor do abaixo-assinado. Prevê também a existência de um auditório, composto por aqueles que o lerão e podem se tornar coenunciadores, assinando o documento.
		Objetivo da interação: reivindicar algum direito, reclamar alguma demanda ou sugerir alguma medida para uma autoridade ou instituição; busca de direitos; oposição a ilegalidades.
	Conteúdo temático: episódios da vida pública que tenham afetado um conjunto de pessoas a ponto de se sentirem motivadas a escrever um texto com caráter de indignação, protesto, insatisfação.	
	Suporte de circulação: impresso ou eletrônico.	
	Domínio social: domínio do exercício da cidadania; campo da vida pública (BNCC).	
Capacidade discursiva	**Plano geral do texto**: Título com assunto Endereçamento Exposição do tema, argumentação e pedido Local e data Assinatura, seguida ou não de documentação	
	Tipo de discurso predominante: Discurso interativo (mundo do expor implicado). Presença de primeira pessoa do plural, referência ao interlocutor, ao tempo e ao espaço de interação.	
	Sequências textuais ou outras formas de planificação: as sequências argumentativas são predominantes, mas também são frequentes as sequências explicativas e injuntivas.	
Capacidade linguístico-discursiva	**Mecanismos de textualização**	**Conexão**: Conectores argumentativos são mais frequentes na progressão do texto.
		Coesão Nominal: grande preocupação com o uso de recursos de coesão nominal para manter a progressão do texto e indicar sua orientação argumentativa.
		Coesão verbal: predomínio do Presente do Indicativo e do Presente do Subjuntivo, do Imperativo e do Infinitivo.
	Mecanismos de enunciação	**Gerenciamento de vozes**: voz do produtor e de quem representa (nós); vozes sociais (da lei, de autoridades) e voz do interlocutor (como contra-argumento) eventualmente marcadas com discurso direto ou indireto.
		Modalizações: as deônticas e lógicas são mais frequentes, no entanto também pode haver as apreciativas e pragmáticas.
Outros aspectos	**Elementos paratextuais**	Eventualmente há inserção de emblemas dos órgãos e instituições dos produtores ou destinatários, bem como de anexos (documentos, fotos, notícias, tabelas) para ilustrar as situações relatadas ou validar as reivindicações feitas ou, ainda, para comprovar a identificação dos que assinam o documento.
	Elementos estilísticos	Linguagem formal e predominantemente denotativa, com recursos de pontuação e conexão usados para marcar a progressão lógica do texto.

Fonte: Santos (2020, p. 149-150).

3 ADAPTAÇÕES E POTENCIALIDADES DO ABAIXO-ASSINADO PARA O ENSINO

Nos gêneros textuais em funcionamento na esfera social, por estarem diretamente ligados à situação de comunicação, o conhecimento e a vivência dos participantes preenchem lacunas que não necessariamente são explicitadas no texto. Todavia, ao serem introduzidos na aprendizagem escolar, instauram-se rupturas importantes, tornando-se necessário que esses elementos sejam linguisticamente criados, o que permite ao professor fazer algumas adaptações para direcioná-los aos seus objetivos de ensino.

Quando elaboramos o modelo didático do gênero, o abaixo-assinado parecia-nos bastante apropriado para estabelecer uma relação dialógica mais complexa e geradora de adaptações que envolviam três aspectos centrais: um teor reivindicatório dirigido a um sujeito ou entidade responsável pela solução de um problema; um teor persuasivo que conquistasse a adesão de mais coenunciadores (para assinar o documento); um teor argumentativo que sustentasse as reivindicações feitas.

Elencamos a seguir três aspectos que revelam as potencialidades da didatização do abaixo-assinado. Esses resultados foram extraídos da análise pormenorizada dos textos da amostra, constituídos por duas produções (uma inicial, outra final) de três estudantes, escritos a partir de uma proposta cobrada no vestibular da UNICAMP (2019). A consigna solicitava a redação de um abaixo-assinado dos estudantes de uma turma de ensino médio, direcionado à direção da escola, em defesa de uma professora de filosofia acusada de “doutrinação”, após abordar um texto filosófico que versava sobre liberdade de pensamento e da manutenção das aulas de filosofia, com foco na defesa dos direitos humanos. Para realizar essa ação de linguagem, os produtores deveriam fazer a articulação entre os elementos da situação de comunicação proposta e os conhecimentos teóricos que compunham tanto o contexto de produção (um texto do filósofo Teócrito, de Corinto) quanto os textos de apoio que acompanhavam a consigna. Ao apresentá-los, aproveitamos para situar as prováveis limitações que podem requerer atenção do docente que queira trabalhar com o gênero.

Uma das peculiaridades do abaixo-assinado que pode ser aproveitada no ensino é o fato de promover o trânsito entre uma voz subjetiva individual para uma voz social, capaz de abarcar interesses coletivos, e a compreensão das assimetrias envolvidas

na interlocução estabelecida. Também há necessidade de apresentar reivindicações com base na compreensão dos direitos envolvidos e das responsabilidades dos sujeitos engajados na interação, na mobilização de conhecimentos e conceitos científicos que dão sustentação às demandas a fim de buscar formas de conciliação ou superação de conflitos ou problemas.

A relação dialógica estabelecida pode, ao mesmo tempo, convencer o destinatário e conquistar a adesão de mais participantes, como também constituir uma importante variação para a transformação de demandas particulares em reivindicações sociais. Nas adaptações feitas pelo docente para o trabalho com o gênero, a consigna pode instigar o produtor a transformar uma indignação ou reivindicação particular (daquela escola ou daqueles alunos) em uma necessidade ou interesse coletivo (dos cidadãos, dos consumidores, dos jovens em geral). Além disso, pode requerer o direcionamento do texto para uma esfera social próxima (a direção da escola) ou mais distante (o Congresso Nacional) da realidade imediata. Nesses casos, promove-se um trânsito formativo dos domínios mais próximos da esfera íntima e cotidiana, geradores de indignações, sofrimentos e lamentações, organizados numa esfera pública, de atuação política e cidadã. Ainda que o tema motivador tenha sido produto de uma criação linguística, ou ainda que esta demanda não se materialize uma reivindicação real, enviada a uma autoridade, o aprendiz instrumentaliza-se de ferramentas das quais pode dispor em situações reais do seu cotidiano.

A possibilidade de promover a transformação de um incômodo pessoal e particular em uma questão coletiva e pública é, sem dúvida, um dos grandes méritos que o trabalho com o gênero abaixo-assinado propicia. Isso porque a origem de sua escrita, no contexto criado na consigna, pode ensejar reclamações ou lamentações diversas, restritas à esfera da intimidade. Contudo, a proposição de um gênero que organiza e orienta esta indignação para torná-la uma ação, potencialmente produtora de efeitos no ambiente social, torna-o um instrumento de atuação política.

No texto da amostra, abaixo reproduzido, expõe-se o incômodo pessoal dos enunciadores com o episódio relatado e consegue-se estabelecer o trânsito entre o caso particular e uma temática mais ampla, exposta na alusão à tese da filósofa Hannah Arendt, que fazia parte da proposta feita na consigna.

> [...] escrevemos este abaixo-assinado por conta da **nossa indignação** perante o silêncio da diretoria do colégio em relação ao ocorrido com **a nossa professora de Filosofia, Thaís Cari**. Esta recebeu ameaças anônimas por conta de um texto que foi passado em uma aula de seu curso sobre Direitos Humanos, e os ameaçadores dizem que este texto teve a intenção de doutrinar politicamente seus alunos. **O texto em questão**, chamado "Teócrito e o pensamento", não possui tentativa de doutrinação, apenas **nos ensina que tentar suprimir ou limitar o pensamento de alguém é algo abominável e, ironicamente, é isto que os anônimos estão buscando** no momento em que ameaçam nossa professora: impedi-la de pensar. Estudamos com essa professora a filósofa Hannah Arendt, que propõe a **criação de um mundo comum, com pluralidade e diversidade de pensamento, o que impediria um estado totalitário, que é o que aparenta ser a busca desses anônimos**. (texto da amostra, grifos nossos).

É possível observar, neste excerto, uma gradação que vai do mundo concreto e particular da sala de aula e da professora a uma discussão temática mais universal, a criação de um mundo comum, em que haja "pluralidade e diversidade de pensamento". Esse percurso não subverte o gênero, uma vez que sustenta a argumentação feita para justificar as reivindicações que serão apresentadas, em favor da professora e mantém a articulação com a situação concreta que o originou (reforçada pelo comentário final "que é o que aparenta ser a busca desses anônimos"). Na perspectiva de Schneuwly (1994), ao permitir novas reorganizações, seja dependente do exterior, do ensino e da imitação; seja autorregulada, segundo o ritmo e a escolha do sujeito, possibilita-se uma síntese potencialmente geradora de desenvolvimento.

Um segundo aspecto que se destaca no uso do abaixo-assinado em aula refere-se à qualidade da argumentação expressa no texto. Se, nas práticas sociais de referência, é comum que o gênero se ampare tanto em argumentos consensuais, dirigidos a conquistar a adesão de mais coenunciadores quanto em vozes de autoridade pautadas em leis e normas para fundamentar suas demandas, no universo escolar, a adaptação do gênero pode diversificar ou focalizar diferentes recursos, segundo o propósito de ensino em pauta.

Pode-se, por exemplo, promover variações na consigna que possibilitem o desenvolvimento de contra-argumentação, por meio de uma solicitação expressa ao produtor para que antecipe e refute os argumentos opostos aos pedidos feitos. Também é possível associar a demanda que serve de pano de fundo para o texto tanto a questões legais e controversas quanto a conhecimentos científicos, diversificando as tarefas e ampliando o número de operações requeridas do produtor.

CC BY NC SA

O excerto abaixo esboça uma análise da atitude de alunos que acusaram uma docente de “doutrinação”, cuja orientação argumentativa se volta tanto às capacidades de ação dos acusadores (suas intenções) e à qualificação destes (chamados de “anônimos” e “acusadores”) quanto à discussão de argumentos (a discussão das ideias da filósofa Hannah Arendt e o cerceamento da liberdade de pensamento).

> Esta recebeu **ameaças anônimas** por conta de um texto que foi passado em uma aula de seu curso sobre Direitos Humanos, e os **ameaçadores dizem que este texto teve a intenção de doutrinar politicamente seus alunos**. O texto em questão, chamado “Teócrito e o pensamento”, não possui tentativa de doutrinação, apenas nos ensina que **tentar suprimir ou limitar o pensamento de alguém é algo abominável e, ironicamente, é isto que os anônimos estão buscando no momento em que ameaçam nossa professora**: impedi-la de pensar. Estudamos com essa professora a filósofa Hannah Arendt, que propõe a criação de um mundo comum, com pluralidade e diversidade de pensamento, o que impediria um estado totalitário, que é o que aparenta ser **a busca desses anônimos.** (texto da amostra, grifos nossos).

Assim como o excerto acima, outros textos da amostra sustentaram-se em modalizações apreciativas, em núcleos nominais predicativos e no uso de operadores argumentativos direcionados tanto às ações dos perseguidores (acusar a docente de “doutrinação” ou impedi-la de dar aula) e da professora (ler com os alunos o texto de Teócrito, “praticar” a liberdade de pensamento) quanto às ideias em discussão. Todavia, consideramos este um gênero muito propício para superar a avaliação das ações e reações e promover o debate das ideias que sustentam essas ações, mas, para isso, cremos ser necessário um trabalho contínuo com a argumentação que, prevendo a contra-argumentação, torna-se essencial para o exercício democrático da vida pública.

Um terceiro ganho propiciado pelo abaixo-assinado é o fato de tornar as tarefas propostas mais complexas. Na exposição da demanda objetivada pelo abaixo-assinado, o produtor situa-se no discurso interativo, conjunto com o mundo ordinário. A necessidade de justificativa do fato motivador, marcada por uma consigna que oriente a produção, exige-lhe adaptar uma composição típica do relato interativo para integrá-la ao discurso interativo.

Além disso, a necessidade de justificar a demanda apoiando-se em algum conhecimento científico ou texto legal, presente na consigna, requer a adaptação do discurso teórico aos propósitos do discurso interativo. Esse processo, que nem sempre ocorre nas práticas sociais de referência, pode ser privilegiado na variação para o

ensino a fim de complexificar as operações realizadas pelos estudantes e possibilitar um trânsito entre os conhecimentos teóricos ou científicos (que sustentam a demanda), a representação da realidade empírica (o relato do episódio que motivou o abaixo-assinado) e a elaboração de uma sequência argumentativa (com a reivindicação para permitir a integração de conceitos científicos em sua elaboração ao promover o diálogo entre um acontecimento extraído da realidade e um direito.

De acordo com a tese vigotskiana de formação de conceitos (Vigotski, 2009), os conceitos científicos são apropriados a partir de uma forma verbal (abstrata) para, depois, serem discretizados em experiências concretas que possibilitam, inclusive, a reelaboração dos conceitos espontâneos. O uso deste gênero como objeto de ensino, a nosso ver, pode servir como instrumento para promover este movimento, desde que a situação de produção que o motiva ultrapasse a esfera da experiência e implique a abordagem de temas mais amplos, que acionem conceitos científicos e promovam o exercício da cidadania. A concretização disso ocorre por meio da abordagem de temas vinculados aos Direitos Humanos.

Pode-se notar, no texto da amostra, abaixo reproduzido, um uso designativo do conceito de “Direitos Humanos”, “liberdade de expressão” ou “liberdade de pensamento”. O excerto a seguir remete aos Direitos Humanos em diferentes segmentos.

> [...] a reivindicação de um posicionamento da escola em defesa dos direitos da nossa professora, visto que essa mesma foi **oprimida quanto à liberdade de expressão e teve o direito de instruir negado por estimular o pensamento.**
> **Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a instrução deve ser orientada no sentido do** desenvolvimento da personalidade e o **fortalecimento do respeito aos direitos humanos** e pelas liberdades fundamentais.
> Portanto, a **continuidade das aulas de filosofia que tematizem os Direitos Humanos é indispensável, visto que este é um tema de extrema importância para a formação acadêmica e social dos alunos e cidadãos.** (texto da amostra, grifos nossos).

O produtor parece ter compreendido a centralidade que o conceito tinha na reivindicação dos direitos e o percurso que realiza é o que mais se aproxima da definição de um conceito. Isso porque, antes mesmo da citação do texto da Declaração Universal dos Direitos Humanos, o produtor lança mão de seu conteúdo para descrever as violações sofridas pela professora: “oprimida quanto à liberdade de expressão” e com o “direito de instruir negado”. Nota-se, neste caso, a apropriação de um conceito, o de que essas atitudes constituem violações de direitos, que é retomada no parágrafo

seguinte (quando se refere aos direitos humanos e às liberdades fundamentais como princípios que devem nortear a “instrução”). O parágrafo final, porém, revela ainda uma lacuna que precisa ser preenchida: ao se referir à formação acadêmica e social de alunos e cidadãos, o produtor não evidencia o sentido desses vocábulos que estão justapostos: não há ancoragem em outro segmento textual que permita entrever o que, no âmbito dos Direitos Humanos, diferencia “aluno” e “cidadão”; o que separa a formação “acadêmica” e a “social”.

A análise das produções textuais da amostra demonstrou o quanto as mudanças externas, nos gêneros, operam adaptações internas, propiciando um comportamento de autorregulação, com correções de rota relacionadas tanto a marcas formais dos gêneros quanto à adequação à situação de produção e às escolhas de léxicos e argumentos usados. Desse modo, o gênero funcionou como instrumento psicológico (Friedrich, 2012), capaz de gerar transformações internas que levassem os aprendizes a fazer escolhas para adaptar as práticas sociais de linguagem a uma atividade consciente, intencional e autorregulada de seu comportamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O abaixo-assinado oferece a possibilidade de operar o trânsito entre situações extraídas da realidade empírica e as elaborações intelectuais (científicas ou relacionadas a leis) que lhes servem como explicação ou suporte. É bastante desafiador promover este trabalho, uma vez que impera uma tendência de segmentação entre esses “mundos” discursivos, mas parece-nos premente a tarefa de conciliar teoria e prática, apropriação de conhecimentos escolares e conceitos científicos, situações potencialmente conflituosas e as emoções provocadas por elas.

Nesse sentido, a produção de textos como o abaixo-assinado, em que o relato de episódios ou a descrição de emoções e reações não bastam, mas constituem um ponto de partida essencial para a sustentação de reivindicações, mostra-se muito profícuo à medida que há a transformação de uma postura de indignação, incômodo ou apatia em uma postura reivindicatória, apoiada ou em uma voz coletiva ou em vozes sociais de autoridade para influenciar o comportamento de outrem (no caso, da direção da escola). Se a qualidade dos argumentos usados e da articulação das vozes ainda se mostra precária, a representação dessa capacidade de ação já parece um primeiro – e importante - passo para um processo de aprendizado que produza

um movimento da esfera íntima para a social, da linguagem interior para a linguagem externa, a fim de transformar emoções como a indignação, não em sofrimento ou silêncio, mas em ação transformadora.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Patrícia Silva Rosas; VITORINO, Monique Alves. Gêneros que circulam nos ambientes virtuais: uma proposta de reflexão e análise**.** In*:* IV SIMPÓSIO NACIONAL DE LINGUAGENS E GÊNEROS TEXTUAIS. *Anais*...Campina Grande (PB), abril, 2017. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/revistas/sinalge/trabalhos/TRABALHO_EV066_MD1_SA6_ID714_12032017220016.pdf Acesso em: 31 jan. 2019.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular.* Brasília-DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: 31 jan. 2019.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo.* Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2 ed. 1. reimp. São Paulo: Educ, 2009.

DE PIETRO, Jean-François, SCHNEUWLY, Bernard. Le modèle didactique du genre:unconcept de l'ingénierie didactique. *Recherches en didactiques*. Les Cahiers Théodile, n. 3, p. 27-52, 2003. Acesso em: 12 maio 2019.

DOLZ, Joaquim. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. *DELTA*, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 237-260, abr. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502016000100237&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 01 jun. 2018.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B.. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros Orais e Escritos na Escola.* Tradução e Organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 81-108.

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

DOLZ-MESTRE, Joaquim; PASQUIER, A.; BRONCKART, Jean-Paul. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses?. In: *Etudes de linguistique appliquée*, 1993, n° 92, p. 23-37. Disponível em: https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37333 . Acesso em: 08 jan 2020.

FERREIRA, Maria Luiza Maciel; SOUZA, Josefa Adriana Cavalcante Ferro. Argumentação e poder: o gênero abaixo-assinado como exercício da cidadania. *In:* EDUCERE. XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Anais*... PUCPR, Curitiba (PR), 2017. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23735_12710.pdf Acesso em: 12. maio 2019.

FRIEDRICH, Janette. *Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Uma leitura filosófica e epistemológica.* Tradução do francês de Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Apresentação de Ana Luiza B. Smolka. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da Argumentação: a nova retórica.* Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2 ed. São Paulo, Martins Fontes, 2005.

SANTOS, Thaís Cavalcanti. *Do diário ao abaixo-assinado: transição entre mundos discursivos e capacidades de linguagem na progressão da aprendizagem.* Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica). Faculdade de Ciências. Universidade Estadual Paulista (UNESP), Bauru (SP), 2020, Disponível em https://repositorio.unesp.br/handle/11449/192439 .

SCHNEUWLY, Bernard. Contradiction and Development: Vygotsky and Paedology. *European Journal of Psychology of Education*. LSPA, vol. IX, n° 4, p. 281-291, 1994. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/23420124. Acesso em: 20 mar. 2019.

SCHNEUWLY, Bernard. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Tradução e Organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 109-124.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros Orais e Escritos na Escola.* Tradução e Organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 61-78.

UNICAMP *Vestibular 2019.* Comissão Permanente para os Vestibulares. Provas Comentadas. Disponível em: http://www.comvest.unicamp.br/wp-content/uploads/2019/08/Reda%C3%A7%C3%A3o-2019.pdf. Acesso em: 20 jul. 2019.

VIGOTSKI. L.S. *A construção do pensamento e da linguagem.* Tradução de Paulo Bezerra. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI. L.S. *A formação social da mente.* 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Autor 1: concepção e desenvolvimento da pesquisa, interpretação e análise dos dados

Autor 2: contribuição substancial na análise dos resultados e revisão final do texto